

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



Tese

Ensinar a ensinar... Aprender para ensinar!
As aprendizagens na formação inicial em Educação Física
nas perspectivas das Teorias Histórico-Cultural
e da Atividade

Renato Siqueira Rochefort

Pelotas, 2012

RENATO SIQUEIRA ROCHEFORT

Ensinar a ensinar... aprender para ensinar!
As aprendizagens na formação inicial em Educação Física nas perspectivas das
Teorias Histórico-Cultural e da Atividade

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Ciências (área do conhecimento: Educação).

Orientadora: Prof. Dr^a. Magda Floriana Damiani

Pelotas, 2012

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação:
Bibliotecária Daiane Schramm – CRB-10/1881

R585e Rochefort, Renato Siqueira

Ensinar a ensinar... aprender para ensinar! As aprendizagens na formação inicial em educação física nas perspectivas das teorias histórico-cultural e da atividade / Renato Siqueira Rochefort; Orientadora: Magda Floriana Damiani. – Pelotas, 2012.

348f.

Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Programa de Pós - graduação em educação. Universidade Federal de Pelotas.

1. Aprendizagem. 2. Teoria Histórico-Cultural. 3. Teoria da Atividade. 4. Formação docente inicial. 5. Educação Física. I. Damiani, Magda Floriana; orient. II. Título.

CDD 370

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Magda Floriana Damiani – UFPel

Prof^a. Dr^a. Beatriz Maria Boéssio Atrib Zanchet – UFPel

Prof. Dr^a. Lourdes Maria Bragagnolo Frison – UFPel

Prof^a. Dr^a. Marta Sueli de Faria Sforzi – UEM

Prof. Dr. Hugo Norberto Krug – UFSM

DEDICATÓRIA

A construção desta tese foi pautada por momentos bem distintos, marcados por metas alcançadas, sabe-se lá a que custo, e perdas e renúncias pessoais muito fortes. Grande parte dela foi escrita em longas madrugadas, entre as altas paredes e as enormes janelas, brancas, de um lugar quase sempre não muito agradável de estar e ficar, no qual o zelo e o cochilo breve, a dor e o carinho, o adeus evidente e a esperança renovada, foram companheiras das palavras registradas em cada página, a cada digitar dos dedos nas letras congeladas do teclado não menos frio. Outra parte dela foi escrita em incontáveis manhãs, tardes e noites, no convívio solitário com pessoas que meu olhar de soslaio procurava, mas não podia, ou melhor, não devia encontrar. Mas elas estavam ali, muitas vezes a me procurar, muitas vezes sem retribuição às suas procuras. Suportaram essa situação, quase sempre em respeito, mas doído, silêncio. Outras estavam na distância, quem sabe esperando ouvir minha voz, que não ouviam. Quem sabe esperando um afago, que não vinha. Mas mesmo assim, permaneceram lá e, eu sei, torceram muito por mim.

Dedico esta tese a meu pai Nede, que
enquanto teve força, foi meu parceiro silencioso
das longas madrugadas de vigília e estudo.

E, em especial, à Claudiane,
Vicente, Carolina e Gabriela, que, como verdadeiros
companheiros, suportaram minhas ausências e renúncias,
sem, em nenhum momento, me renunciar.
Esta conquista não é só minha. Ela também é de vocês!

AGRADECIMENTOS

À Magda Floriana Damiani, orientadora desta tese, pelas aprendizagens construídas ao longo deste trabalho. Obrigado pela confiança, pelo amparo, pelo afeto, pela dedicação, pela paciência e por todas as contribuições que me constituíram pesquisador.

Aos colegas da linha de pesquisa CELA – Cultura Escrita, Linguagens e Aprendizagem – pelas trocas, discussões, contribuições e pela amizade construída durante nossa convivência.

Ao professor Hugo Norberto Krug, e às professoras Marta Sueli de Faria Sforzi e Beatriz Maria Boéssio Atrib Zanchet, pelas importantes contribuições no momento de qualificação do Projeto de Tese e por estarem comigo no momento final.

Ao querido professor Bernd Fichtner, por suas contribuições ao estudo antes e no momento da qualificação. Obrigado pelos ensinamentos, pela amizade e pelas boas conversas.

Aos colegas da Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas, em especial ao Prof. Mario Renato de Azevedo Junior e Prof^a. Fernanda de Souza Teixeira, pelo apoio recebido ao assumirem a disciplina de voleibol.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Faculdade de Educação – FaE da Universidade Federal de Pelotas pelos saberes partilhados, em especial a Prof^a Lourdes Maria Bragagnolo Frison pelo acolhimento ao convite feito.

A minha esposa, Claudiane Nicoletti de Castro, pelo apoio, companheirismo, compreensão, amor e incentivo na concretização deste sonho. É muito bom compartilhar contigo esta conquista!

Aos meus queridos filhos Carolina, Gabriela e Vicente pela paciência, pela compreensão, pelo carinho e por toda a torcida para a finalização da Tese. Amo vocês com toda minha força!

A todos os estudantes que comigo conviveram e compartilharam minhas angústias, dúvidas e hesitações nas disciplinas ministradas por mim, ao longo de meus trinta e tantos anos de trabalho, tanto nos cursos de graduação quanto de pós-graduação da Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas.

A todos os universitários participantes do Projeto Voleibol, que junto comigo embarcaram nessa viagem dos meus sonhos, tornando-o realidade. Sem vocês nada disso seria possível. Fiquem certos que, se ensinei, também aprendi. Obrigado pela dedicação, pela competência, pela amizade e pelo compromisso.

Em especial a Adir, Alice, Bianca, Bruno, Camila, Cibele, Ciro, Emanuelle, Fabiane, Francisco, Germano, Gustavo, Igor, Joel, José Antônio, Lauren, Luiz André, Luiz Otávio, Mara Maximila, Markus, Milena, Paloma, Paula, Priscila, Rafael, Roger, Sabrina, Tanísia e Thais, por acaso, os vinte e nove guerreiros universitários que participaram diretamente no período estudado. Valeu garotada pelos encontros e desencontros, pelas rugas e carinhos trocados e, principalmente, pelos bons debates.

A todas as crianças e adolescentes participantes do Projeto Voleibol da Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas, por sua participação e dedicação nas aulas, e aos seus responsáveis, por acreditarem em nós e no nosso trabalho.

***“Aquilo que você pode fazer, ou sonha que pode,
comece a fazer; a audácia tem
em si gênio, poder e magia.”***

Goethe

RESUMO

ROCHEFORT, Renato Siqueira. **Ensinar a ensinar... Aprender para ensinar! As aprendizagens na formação inicial em Educação Física nas perspectivas das Teorias Histórico-Cultural e da Atividade.** 2012. 348f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

Esta pesquisa teve como objetivo avaliar se uma intervenção pedagógica, baseada nas perspectivas da Teoria Histórico-Cultural e da Teoria da Atividade, da qual participaram estudantes dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura em Educação Física, da Universidade Federal de Pelotas, favoreceu as aprendizagens dos participantes, relativas ao ensino do voleibol na escola e na iniciação esportiva. Tal intervenção estava assentada em dois eixos norteadores fundamentais: a) a articulação entre teoria e prática, e b) o trabalho em colaboração tendo, como pano de fundo, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. No âmbito da intervenção, as atividades de ensino estavam integradas ao projeto de extensão denominado Projeto Voleibol: Iniciação Esportiva Comunitária, no qual participavam crianças, de ambos os sexos, nascidas entre os anos de 1994 e 1997. Para ministrar as aulas do que se denominou Ciclo de Atividades, os estudantes organizavam-se em duplas a partir de um cronograma previamente estipulado. Após o encerramento de cada aula, a dupla registrava no “Caderno de Escrita”, em forma de texto, impressões e sentimentos sobre suas aprendizagens. Ao final de cada ciclo de cinco aulas, era realizada uma Reunião de Estudos e Avaliação, na qual toda a atividade realizada no período era analisada e refletida e novas duplas eram formadas para o próximo Ciclo de Atividades (rodízio). A pesquisa, de caráter qualitativo, foi desenvolvida ao longo de dois anos (2008-2009) e dela participaram vinte e nove (29) universitários: dezenove (19) do curso de Licenciatura e dez (10) do curso de Bacharelado, incluídos no Projeto pelo meio usual de matrícula ou por meio de processo seletivo – entrevista. Os resultados encontrados apontam que a intervenção pedagógica favoreceu as aprendizagens dos universitários participantes, relativas ao ensino do voleibol na escola e na iniciação esportiva, em função de que eles: a) revelaram um alto grau de internalização dos conteúdos atinentes à disciplina, expresso pelas altas médias semestrais obtidas; b) evidenciaram ter realizado outras aprendizagens, caracterizadas como relativas às habilidades e atitudes que dizem respeito ao ser professor, que se constituíram na grande contribuição da intervenção, diferenciando-a das práticas de ensino usuais, que, geralmente, parecem não atingir tal amplitude de aprendizagem.

Palavras-chave: Teoria Histórico-Cultural; Teoria da Atividade; aprendizagem; formação docente inicial; Educação Física; Voleibol

ABSTRACT

ROCHEFORT, Renato Siqueira. Teaching how to teach... Learning in order to teach! Learning experiences in the early steps of teacher development in Physical Education from the perspective of the Cultural-historical and the Activity Theories. 2012. 348p. Dissertation (Doctoral Program) – Post-graduate program in Education. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, Brazil.

This research aimed at evaluating whether a pedagogical intervention, which was based on the Cultural-historical Theory and the Activity Theory and carried out with Physical Education students (in teaching degree and bachelor's degree programs) at the *Universidade Federal de Pelotas*, favored the participants' learning processes regarding volleyball teaching in school and in sport initiation programs. The intervention had two main guiding principles: a) the articulation between theory and practice; and b) collaborative work whose background is the connection among teaching, research and extension. Teaching activities were integrated to the extension project called Volleyball Project: Community Sport Initiation aimed at male and female children born from 1994 to 1997. In order to teach classes in the so-called Activity Circle, students worked in pairs according to a previously planned schedule. At the end of each class, both recorded their impressions and feelings towards their learning process in a "Writing Notebook". After every 5-class cycle, there was a Study and Evaluation Meeting so that every activity which was carried out in this period could be analyzed and reflected on. Besides, new pairs were selected for the next Activity Circle, since students had to take turns. This qualitative research, which was developed in 2 years (2008-2009), involved 29 college students - 19 were taking their teaching degree and 10 were taking their bachelor's degree - who had been selected by their enrollment number (first come, first served basis) or by an interview (selection process). Results showed that the pedagogical intervention favored the participants' learning processes regarding volleyball teaching in school and in sport initiation programs since they: a) showed they had internalized the contents of the discipline in their high term grades; and b) mentioned they had also learned aspects related to a teacher's skills and attitudes which had become a meaningful contribution of the intervention since it reached a magnitude other traditional teaching practices cannot account for.

Key words: Cultural-historical Theory; Activity Theory; Learning; Early Teacher Education; Physical Education; Volleyball

Lista de Figuras

Figura 1 –	A representação da mediação para Vygotski	57
Figura 2 –	Três dimensões de uma Comunidade de Prática	99
Figura 3 –	Relação entre atividade de ensino e atividade de aprendizagem	106
Figura 4 –	Representação gráfica da aula como ciclo de atividades no contexto da intervenção pedagógica	117
Figura 5 –	Representação em cinco fases do ciclo básico da intervenção	130
Figura 6 –	AE aplicada no primeiro semestre de 2008	145
Figura 7 –	AE aplicada no segundo semestre de 2008	149
Figura 8 –	AE aplicada no primeiro semestre de 2009	153
Figura 9 –	AE aplicada no segundo semestre de 2009	157
Figura 10 –	Plano de aula do dia 16.05.2008	167
Figura 11 –	Plano de aula do dia 10.10.2008	168
Figura 12 –	Plano de aula do dia 15.05.2009	172
Figura 13 –	Representação gráfica dos movimentos, interno e externo, de reflexão, análise e planejamento nos Ciclos de Atividade, propostos na intervenção ...	273

Lista de Quadros

Quadro 1 –	Número de universitários por semestre do curso e ano de ingresso na atividade PCC	110
Quadro 2 –	Cronograma de atividades definidas para a primeira semana de estudos	113
Quadro 3 –	Cronograma de atividades definidas para a segunda semana de estudos	114
Quadro 4 –	Exemplo de dois ciclos de cinco aulas e rodízio utilizados na intervenção pedagógica	115
Quadro 5 –	Instrumentos utilizados para a coleta dos dados da pesquisa	132
Quadro 6 –	Cronograma dos Grupos Focais realizados durante a intervenção pedagógica	134

Lista de Tabelas

Tabela 1 –	Médias semestrais obtidas pelos universitários nas AE realizadas no período de implementação da intervenção pedagógica	142

Sumário

DEDICATÓRIA	05
AGRADECIMENTOS	06
RESUMO	09
ABSTRACT	10
INTRODUÇÃO: Primeiras e necessárias palavras	15
CAPÍTULO 1 – MEMÓRIAS DE UMA TRAJETÓRIA: uma narrativa da construção de mim mesmo... até aqui!	32
CAPÍTULO 2 – A Universidade: um olho na história e outro na atualidade	46
CAPÍTULO 3 – A Aula Universitária: embasando a proposta de intervenção pedagógica	53
3.1 A base teórica da intervenção: a Teoria Histórico-Cultural e a Teoria da Atividade	53
3.1.1 A Teoria Histórico-Cultural	53
3.1.2 A Teoria da Atividade	73
3.2 O ambiente da intervenção: a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e seus desafios	79
3.2.1 O Desafio do Ensino: a busca por uma pedagogia da <i>práxis</i> na articulação entre teoria e prática na aula universitária	83
3.2.2 O Desafio da Aprendizagem: a proposta do trabalho em colaboração na aula universitária	95
CAPÍTULO 4 – Método da Pesquisa: o caminho percorrido e seus desdobramentos	101
4.1 A intervenção pedagógica	101
4.2 A avaliação da intervenção pedagógica	124
CAPÍTULO 5 – Apresentando, analisando e discutindo os dados: os achados da intervenção pedagógica	139
5.1 Avaliação das aprendizagens dos universitários	140
5.2 Avaliação geral da intervenção pedagógica	252
CAPÍTULO 6 – As Conclusões do estudo	264
REFERÊNCIAS	280
APÊNDICES	294
ANEXOS	307

INTRODUÇÃO

Primeiras e necessárias palavras

Início minha escrita, deixando claro, de antemão, que os motivos que me levaram a realizar esta pesquisa estão todos, sem sombra de dúvida, localizados nos campos de minha atividade profissional, como professor formador de graduandos em Educação Física, e de minhas interrogações e inquietações pessoais relacionadas com essa atividade, mais especificamente, a preocupação em encontrar uma forma de ensino que pudesse maximizar as aprendizagens e provocar o desenvolvimento, intelectual e profissional, desses universitários durante sua permanência na universidade.

Sforni (2004), nas primeiras palavras de seu livro intitulado “Aprendizagem Conceitual e Organização do Ensino: contribuições da teoria da atividade”, afirma que uma pesquisa, para se constituir realmente em atividade – necessidade, motivo, finalidade, condições para obter a finalidade – pressupõe que motivos profissionais e pessoais estejam mobilizados para este mesmo fim. A autora diz mais:

[m]esmo constituindo-se em um trabalho científico, a pesquisa, na condição de atividade, não exclui o aspecto emocional. As intenções são, explícita ou implicitamente, movidas por insatisfações e ideais, sentimentos que transitam do pessimismo ao otimismo e que, não raro, escapam à racionalidade. Uma pesquisa é justamente a busca da racionalidade no trato dos fenômenos, a procura da cientificidade em meio às paixões, ainda que movida por elas (p. 9).

Desta forma, mobilizado por meus motivos profissionais e pessoais, passo a destacar pontos que considero de muita importância e relevância para a compreensão das razões que me levaram a efetuar esta pesquisa.

Atuação, inquietações e diagnóstico

Atuo na formação de profissionais do campo da Educação Física, como professor universitário, mais especificamente, na área esportiva e na modalidade voleibol, há trinta e um anos. Durante esse tempo, venho acumulando algumas certezas, algumas dúvidas e, sobretudo, muitas preocupações, principalmente com relação aos processos de ensino e de aprendizagem no interior da universidade e sua reverberação no desempenho profissional dos futuros professores. Isso se evidencia, ainda mais, quando vejo os universitários, que por mim passaram e hoje são professores, desestimulados e impotentes diante de suas tarefas profissionais de ensino da Educação Física na escola.

De forma recorrente, a atitude adotada pelos professores, principalmente no início de suas atividades profissionais, tem sido, repetir no seu fazer pedagógico, as velhas aulas de seus antigos professores da escola básica, ao invés de pôr em prática o que foi estudado e aprendido no tempo universitário. Como bem salienta Sforzi (2004), os universitários recém formados realizam suas ações docentes movidos mais pela tradição do que pela consciência do valor formativo dessas ações. Entre outras, a justificativa deles para tal atitude é quase sempre aquela que culpa o distanciamento entre a formação acadêmica e a prática pedagógica que se realiza no âmbito da escola. Tentar diminuir essa distância é também, implicitamente, um dos objetivos desta pesquisa.

Por força de minha prática docente, acompanho os universitários dos cursos de Licenciatura e Bacharelado nos projetos de extensão comunitária em voleibol que coordeno e vejo as dificuldades cotidianas que eles apresentam no momento de planejar as atividades, colocá-las em prática e, posteriormente, avaliá-las. Com relação à execução e demonstração dos fundamentos técnicos e táticos, a grande maioria não apresenta dificuldade alguma. Essa observação, embora eu reconheça a importância dessas aprendizagens, sugere que a aprendizagem deles está muito mais concentrada na execução dos gestos técnicos e nas movimentações táticas da modalidade esportiva do que em outras atividades inerentes à função docente, tais como: atuar num ambiente de aprendizagem; preparar atividades (exercícios) estipulando uma sequência didático-pedagógica adequada a partir de uma linha de raciocínio coerente com os objetivos da aula; utilizar estratégias para resolver problemas que porventura venham ocorrer na aula, como por exemplo, adaptar atividades que não estejam funcionando a contento, modificando-as ou

improvisando novas; observar os fatos e acontecimentos da aula e realizar intervenções teóricas, perguntando, oferecendo pistas para as respostas, orientando os alunos; utilizar adequadamente o espaço da aula em função do número de alunos, entre outras.

Na disciplina de Prática de Ensino – estágio supervisionado – o fenômeno também se repete. Os universitários apresentam dificuldades iniciais, por exemplo, para selecionar e dosar os conteúdos a serem ministrados em função do tempo de duração das aulas, do número de alunos das turmas e disponibilidade de material específico para as aulas. Também observo, a exemplo do que já tratei anteriormente com relação aos professores recém-formados, universitários que mesmo apresentando um ótimo rendimento acadêmico, quando colocados na condição de professores, repetem as aulas de Educação Física de seu tempo de escola.

Por interesse pessoal e, com o objetivo de retirar da prática docente efetiva elementos que me permitam melhor qualificar a formação dos universitários, também incluo, em minhas tarefas docentes a observação do cotidiano do trabalho de professores egressos da Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas, encarregados do ensino dos esportes coletivos, nas aulas de Educação Física, das escolas da cidade. Durante essas observações, percebo que eles utilizam muito pouco, ou quase nada, do conteúdo que foi visto, praticado e estudado durante seus cursos de graduação, isso evidenciado, pela larga utilização do jogo livre – alunos divididos em duas equipes, jogando voleibol sem a interferência pedagógica do professor – como conteúdo principal das aulas.

Como já manifestei nesta Introdução, a origem de minhas inquietações e preocupações não tem seu início exclusivamente no conteúdo da modalidade esportiva enquanto disciplina curricular, mas também na forma como esse conteúdo vem sendo tratado no interior dos cursos de formação de professores e seus reflexos diretos, tanto na vida dos futuros docentes, quanto dos alunos das escolas ou das “escolinhas esportivas” nas quais esses docentes irão atuar. Quando me refiro à forma, quero explicitar a maneira como acontecem as aulas de esportes nos cursos de Educação Física. As ditas “aulas práticas”, têm sido, no meu modo de ver e interpretar, tão somente uma “*prática de exercícios*” – universitários fazendo o papel que deveria ser das crianças e o professor no papel que deveria ser desses universitários. Geralmente, pelo que observo, as aulas são centradas no professor, que prepara uma infinidade de exercícios ditos “educativos”, para aplicação nos

universitários. Raramente ocorrem, nessas aulas, discussões aprofundadas sobre processos didáticos e pedagógicos à luz de alguma teoria que suporte esta prática.

Para enfatizar o que digo no parágrafo anterior, basta investigar o modo como são realizadas a maioria das avaliações do conhecimento dos graduandos nessas disciplinas. Por um lado, nas provas teóricas, avalia-se o conhecimento dos conceitos técnicos e táticos que compõem o corpo de conhecimentos das disciplinas esportivas. Por outro lado, nas provas práticas, avalia-se, prioritariamente, a “performance” (execução) dos gestos técnicos e movimentações táticas da modalidade esportiva, quantificando-se essa execução.

As perguntas do caminho

Muitos questionamentos surgem, então, com relação a tudo que foi explicitado anteriormente. Será que o problema está na forma como o currículo universitário é pensado? Será que aquilo que o professor vem elegendo como conteúdo fundamental para instrumentalizar o futuro docente está de acordo com as necessidades da função? Será que esse conteúdo está demasiadamente extenso em relação à carga horária das disciplinas? Será uma questão de orientação metodológica? Será que nessa orientação não está havendo uma grande valorização do que é ensinado sem a devida reflexão sobre o que é aprendido pelos universitários nas aulas?

Como já evidenciei, minhas dúvidas, preocupações e questionamentos sobre a utilidade do que os universitários estão aprendendo e a importância dessas aprendizagens para sua vida profissional futura, tem origem em minha própria prática docente na universidade. A partir dessas observações, pergunto: Estamos ensinando o que realmente eles precisam aprender? Os universitários aprendem o que pensamos ser importante que aprendam? Que outros conteúdos complementares estão presentes em suas aprendizagens? O que se deve ou pode fazer para potencializar suas aprendizagens? Estas perguntas acabam sendo geradoras de outras, que julgo serem tão importantes quanto estas, e que, aliás, pretendo responder ao final desta pesquisa. São elas: O que aprendem os universitários? Quando e como aprendem? O que facilita e o que dificulta essas aprendizagens?

Diante de tudo isso, de tantas discussões e reflexões vivenciadas no interior da universidade e em eventos técnicos e científicos da área da Educação Física, da leitura de artigos, livros e capítulos de livros que tratam do tema, das narrativas das

experiências pedagógicas dos professores acumuladas ao longo de suas trajetórias profissionais, resta-me perguntar: Será que não chegamos, definitivamente, no momento propício de envidar esforços na busca de outras formas de ensino que possam maximizar as aprendizagens dos universitários em formação para atuar na área da Educação Física Escolar – Licenciatura – e na área da Iniciação Esportiva – Bacharelado? Será que não é chegado o momento de encontrar formas de alterar o modo de organização, direção e apropriação do conhecimento nos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física?

Em meu entendimento sim, este é o momento.

O que dizem os autores? O que fazem os pesquisadores?

De uma maneira geral, os estudos acerca da formação docente em Educação Física, nos últimos tempos, têm focado, principalmente, as atividades de ensino: alguns têm-se concentrado na análise comparativa dos currículos dos cursos universitários; outros tentam delinear as bases ideológicas desses currículos, na tentativa de determinar as principais tendências na formação do profissional da Educação Física brasileiro. Existem também estudos que têm acompanhado apenas a forma como os profissionais – universitários egressos dos cursos – transferem o aprendido nas universidades para as suas tarefas docentes cotidianas. Tais estudos, no entanto, não realizam qualquer análise mais aprofundada da relação entre o aprendido e o praticado, como, por exemplo, no que diz respeito às dificuldades iniciais encontradas pelos egressos para aplicação destas aprendizagens em suas próprias aulas na escola.

Em vista disso, penso que é preciso refocalizar a formação do profissional dessa área. Como argumenta Krug (1999), é preciso desafiar o corporativismo acadêmico, no que tange à manutenção da estrutura disciplinar em matérias isoladas e à divisão do conhecimento em aulas teóricas e práticas, ou seja, é preciso desafiar a forma como se ensina e como se aprende na universidade.

Olhando mais criticamente, atrevo-me a dizer que, atualmente, os cursos de graduação em Educação Física ainda não habilitam adequadamente para o trabalho docente cotidiano, na medida em que a aula universitária, além de muito distanciada da realidade, coloca-se como um fim em si mesma. As aulas práticas, como já referido anteriormente, visam muito mais à “prática de exercícios” – a habilitar o universitário para que futuramente possa executar, na própria aula, as ações técnicas e táticas aprendidas – do que a uma “prática pedagógica” – aplicação, no

contexto de ensino, dessas ações técnicas e táticas aprendidas. Como salienta Cunha (1994), e na formação em Educação Física não é diferente, a educação que temos tem sido muito mais a que procura apenas transmitir informações e conteúdos. Freire e Shor (1987) permitem compreender melhor essa perspectiva quando dizem que os professores reduzem o ato de conhecer a uma mera transferência, perdendo assim algumas das qualidades indispensáveis na produção do conhecimento, como a ação, a reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento, a inquietação, entre outras.

Reforçando o que foi explicitado anteriormente, Tani (1995) afirma que é preciso produzir um conhecimento, na área da Educação Física, que permita compreender o homem em movimento nos mais variados contextos. Isso requer repensar a lógica no trato desse conhecimento nos currículos de formação, pois as vivências práticas durante os cursos de graduação não fazem sentido, já que estão focalizadas na execução técnica e nas habilidades corporais requisitadas para tal execução. Campos (1994) evidencia bem essa ideia quando afirma que:

[...] na preparação do licenciado em Educação Física, a ginástica, o desporto, a dança, a recreação são utilizados através de uma abordagem técnica. Essa formação voltada principalmente para a tecnicidade da atividade motora tem contribuído para a caracterização de profissionais superficialmente comprometidos com o processo educacional, ou seja, pseudo-educadores. (p. 97)

Em outro estudo, Gonzáles (1999) afirma que, de uma maneira geral, nos cursos de formação superior no Brasil – bem como na Argentina e até mesmo em alguns países europeus –, os processos de ensino nas disciplinas que tratam dos diferentes esportes, centram-se fundamentalmente na aprendizagem procedimental de técnicas. Tal característica é marcada fortemente nas avaliações, nas quais se exige dos alunos o “*rendimento motor*”, ou seja, avalia-se o saber fazer os movimentos das modalidades, colocando os universitários, futuros professores, em uma posição de atletas múltiplos. De acordo com Gonzáles (1999), as disciplinas esportivas devem ampliar seus propósitos, oferecendo condições para que os futuros professores possam desenvolver estratégias de observação, planejamento,

condução e avaliação de propostas didáticas, não se atendo apenas à aprendizagem dos gestos motores ou técnicos das modalidades esportivas.

Para o autor, a aula prática deveria ser trabalhada para alcançar dois objetivos fundamentais, quais sejam: conhecer a movimentação esportiva da modalidade em estudo e oportunizar o desenvolvimento do olhar sensível, com relação às múltiplas repercussões que essa movimentação apresenta, nas ações, nos comportamentos, nas sensações, explicações e produções dos colegas e do professor, que pulsam no âmbito das aulas e muitas vezes passam despercebidas.

Nessa configuração, as práticas esportivas, para Gonzáles (1999), deveriam ter como objetivo, propiciar condições favoráveis para que os futuros professores conseguissem conhecer a disciplina desportiva, suas características estruturais e lógicas, identificando os princípios de jogo, as estratégias e os comportamentos técnico-táticos individuais e coletivos da modalidade, assim como vivenciar e identificar as demandas da mesma em relação às dimensões corporal, motriz, psíquica, cultural e social dos sujeitos que as praticam. O autor apresenta outros objetivos tais como: a) vivenciar as práticas promovidas pelas diferentes correntes de ensino da disciplina desportiva e vinculá-las às propostas teóricas e suas conseqüências didáticas; b) identificar, vivenciar e analisar as dificuldades nas ações motrizes, em si próprios e nos outros, e as atividades e exercícios necessários para propiciar sua superação; c) explorar e registrar as percepções do próprio corpo em movimento, nas situações motrizes específicas; d) observar e registrar as modificações estruturais na capacidade de atuação motora, em si mesmo e nos outros, produzidas pelas distintas atividades e exercícios; e) analisar, adaptar, selecionar, produzir, experimentar e pôr à prova, atividades motrizes ligadas à aprendizagem dos conteúdos da disciplina esportiva atendendo suas próprias necessidades e às de seus colegas.

Em outro estudo, Brauner (1999) investigando o curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, propôs a hipótese de que, nesse curso, o processo de formação não atendia às necessidades técnicas e pedagógicas dos futuros professores e suas possibilidades de desempenho profissional. A autora estudou os currículos de três períodos, desde a criação do curso até os dias atuais. Concluiu que a formação dos professores na instituição estudada, em sua origem e desenvolvimento, segue uma tendência teórica de natureza positivista que, de acordo com Seligmann-Silva (2003), evidencia uma

relação mecânica e abstrata entre sujeito e objeto de estudo. Em consequência disso, o currículo aparece como um conglomerado de disciplinas, articuladas abstrata e artificialmente, apesar das reformas ocorridas nos períodos estudados.

No que tange às percepções dos professores sobre o curso, o estudo apresentou algumas categorias de análise, entre elas o processo de formação, a relação entre teoria e prática e o estágio. A respeito do processo de formação, os participantes apontaram que a Licenciatura não tem claro que profissional quer formar. Eles evidenciaram que o curso não permite que os universitários cheguem ao final dos seus estudos com a capacidade de sintetizar as informações recebidas. Saviani (1987) aborda bem esse problema quando fala da fragmentação do conhecimento, nas Licenciaturas, em várias disciplinas isoladas nas quais os mais diversos conteúdos são estudados com a pretensão de possibilitar, ao futuro professor, sua adaptação a qualquer situação de ensino. Concordo com o autor ao utilizar a palavra pretensão, pois, no meu ponto de vista, essa adaptação dificilmente ocorre, tendo em vista que para isso, necessitaria de um esforço consciente para promover a interligação entre os conceitos trabalhados. Entretanto, a aula, na escola, não é fragmentada. Ela é um espaço no qual vários aspectos envolvidos nos conteúdos estudados durante a formação, de forma isolada, estão ali, presentes, acontecendo ao mesmo tempo. Isso não é vivenciado nos cursos de formação, a não ser no estágio curricular final.

A relação entre teoria e prática representou um dos problemas mais significativos do processo de formação. Brauner (1999) argumenta que o elemento teórico aparece como hegemônico e, como consequência, a prática é entendida como um resultado “natural” do trabalho teórico. O que resulta desta formação é o choque com a realidade, no momento em que os novos professores saem para o trabalho. Esse modelo, de acordo com Freire (1997) e Giroux (1997), enfatiza a lógica cartesiana: separação entre a teoria e a prática, sem uma relação de diálogo necessária entre as duas. O estudo de Luiz & Wiggers (1999), também aponta esta mesma problemática, quando constata a desarticulação curricular que se manifesta igualmente no curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina.

A categoria estágio também se apresentou vinculada à relação entre teoria e prática. A pesquisa de Brauner (1999) apontou um juízo extremamente negativo em

relação a ele, pois, ao se concretizar como uma atividade terminal, não permite aos alunos voltarem e refletirem sobre e/ou discutirem a prática realizada.

Aqui, vou lançar mão dos estudos de Fontanella, Pereira & Bôas (2000), relativos ao ensino e à aprendizagem do esporte, de uma forma geral, em trabalhos extraídos da literatura nacional e internacional, relacionada com a área da Educação Física, para discutir seus prós e contras.

Ao longo das duas últimas décadas, o esporte vem se consolidando como parte essencial e indispensável das aulas de Educação Física Escolar. Eu diria que ele se tornou a própria Educação Física. Essa inserção tem gerado muitas discussões e controvérsias, principalmente quando se discute o modo como vem sendo trabalhado no contexto educacional (DARIDO e NETO, 2005). A ênfase dada ao rendimento técnico-mecânico e a excessiva competitividade dentro e fora das aulas sendo os principais quesitos que têm proporcionado essa problematização. Em contrapartida, muitos profissionais e pesquisadores da área têm defendido a inclusão do esporte enquanto conteúdo da Educação Física Escolar, resgatando o seu valor educativo. Por exemplo, Shigunov & Pereira (1993), tratando dos esportes coletivos, comentam que, na escola, eles podem desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento corporal e social da criança, desde que se relacionem com os fatores gerais da educação, numa exploração organizada e lúdica, direcionada para os objetivos multidisciplinares e a integração na vida em sociedade. Finck (1995) reforça essa visão, salientando que há possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem dos movimentos esportivos, de forma lúdica na escola. Para tal, o professor deve utilizar os elementos constitutivos dos esportes, adaptando suas regras e oportunizando a participação de todos.

Some-se a essa discussão, a crítica ao esporte como conteúdo da Educação Física Escolar, propalada principalmente por estudiosos da área como Bracht, Taffarel, Soares, Varjal, Escobar e Castelani Filho, no livro Metodologia do Ensino da Educação Física (1992), baseada na sociologia crítica do currículo, muito forte no final da década de 80 e início da década de 90. Essa perspectiva entende o esporte de rendimento e, particularmente, o ensino do mesmo nas escolas, como um agente reprodutor da cultura dominante, perpassada por uma série de valores próprios do sistema capitalista como, por exemplo, a seletividade, a competitividade, o individualismo e a discriminação (BRACHT, 1986, 1999). De acordo com Brhuns (1993), a valorização do esporte de competição, muitas vezes, leva os profissionais

da área da Educação Física a não perceberem a dimensão educativa da atividade lúdica. O fator competitivo fala mais alto em detrimento dos outros valores envolvidos na atividade esportiva, tais como colaboração, companheirismo, ajuda, envolvimento, prazer, entre outros.

Gonzáles (1999) argumenta que essas discussões relativas a esportivização da Educação Física Escolar atingiram igualmente as bases conceituais do ensino e da aprendizagem da Educação Física, levando ao entendimento de que a criança aprende por meio da organização progressiva de suas estruturas cognitivas, sendo a interação com o meio social – escola, conteúdo, professor, colegas –, a base para a organização dessas estruturas. Ainda de acordo com o autor, por influência da abordagem histórico-cultural, modificou-se o entendimento que se tinha acerca da função do professor, que passou de transmissor de informação para mediador dos processos de aprendizagem.

Na área do ensino dos esportes, essas mudanças, que ocorreram no início da década de 80, afetaram a prática pedagógica. Por exemplo, no ensino fundamental e médio, alguns professores deixaram de lado o ensino isolado dos gestos técnicos, passando a adotar uma forma de trabalho baseada na série de jogos – método de ensino no qual as crianças aprendem as movimentações esportivas a partir de pequenos jogos em progressão, do mais fácil ao mais complexo. Era a ideia de utilização do método global – as crianças entendem melhor e, conseqüentemente, aprendem aquilo que elas enxergam na totalidade – ao invés do método parcial – as crianças aprendem pela acumulação gradativa das partes que compõem o conteúdo.

Ainda nesse contexto de mudanças na Educação Física, nas décadas de 80 e 90, surge um novo conceito na área da aprendizagem motora – a noção de esquema – que vem no sentido contrário dessas abordagens mais globais como a apresentada anteriormente. Segundo Dévis & Velvert (1992) esse conceito estabelece que a criança não progride copiando o gesto demonstrado ou exposto pelo adulto, mas sim, pela reorganização de sua bagagem motora. Dessa forma, entende-se que é mais importante propiciar às crianças experiências de movimentos, do que oferecer modelos de movimentos esportivos dos adultos para que sejam imitados. Essa nova concepção acaba por apontar inconsistências nas bases teórico-práticas que sustentavam as propostas pedagógicas dos professores de disciplinas esportivas, pois se percebe que não é suficiente “saber executar

corretamente” determinado movimento de uma modalidade esportiva para saber ensiná-lo.

Isso também repercute na universidade e alguns professores, particularmente aqueles que se colocaram numa posição explicitamente voltada à superação dos modelos de ensino e aprendizagem da época – perfeita execução dos gestos motores –, também passaram a entender que as aulas das disciplinas esportivas deveriam atender à perspectiva lúdica do jogar. Assim, por meio da participação dos universitários em pequenos jogos e brincadeiras durante sua formação, eles aprenderiam sobre o esporte, de modo que fossem capazes de passar tal experiência para seus futuros alunos, na escola, em um contexto mais lúdico e menos competitivo.

Não me posso contrapor totalmente a esse argumento, mas entendo que as aulas, na universidade, devam propiciar mais do que isso, como, por exemplo, a aprendizagem do conhecimento teórico, em interação com a prática da modalidade esportiva, oferecendo bases sólidas para o desempenho competente da profissão. A ausência de uma base teórica para reflexão pode deixar os futuros professores sem subsídios que os auxiliem no momento da tomada de decisões relativas ao planejamento, à realização, bem como à avaliação da intervenção profissional.

Além de tudo isso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), quando se referem aos jogos e aos esportes como componentes curriculares, recomendam que se deva buscar sempre a formulação de atividades significativas para o aluno. Pergunta-se, em relação a isso: que atividades significativas são essas? Qual o sentido que devem ter? Essas são questões para as quais, se há respostas, elas ainda não chegaram aos textos produzidos pelos profissionais e pesquisadores da área.

Como é possível verificar, a temática do ensino dos esportes é polêmica desde a sua origem, evidenciada pela forma como são ensinados e aprendidos nos cursos de graduação em Educação Física, passando pelas angústias de quem aprende e recebe essa formação para, posteriormente, colocá-la em prática quando do exercício da profissão.

A proposta mobilizadora do estudo

Este estudo teve como objetivo geral avaliar uma proposta de intervenção pedagógica, baseada na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural¹, no sentido do favorecimento de aprendizagens, relativas ao ensino do voleibol na escola e na iniciação esportiva, por parte de universitários em formação na área da Educação Física.

Para a realização desta tese, meu intento foi o de responder fundamentalmente à seguinte questão:

As atividades de “*ensinar a ensinar*”, desenvolvidas em uma proposta de intervenção pedagógica orientada pela perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, favorecem o “*aprender para ensinar*” dos universitários em formação nos cursos de Educação Física – Licenciatura e Bacharelado?

A resposta a essa questão, será elaborada a partir de dois objetivos específicos:

- Identificação e análise do que, como e quando aprenderam os universitários participantes da proposta, assim como os aspectos que facilitaram e/ou dificultaram suas aprendizagens; e
- Compreensão e avaliação da relação existente entre as especificidades da proposta – baseada nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural – e o processo de aprendizagem dos universitários.

Tal proposta foi planejada, aplicada e conduzida por mim, no interior dos Cursos de Educação Física – Licenciatura e Bacharelado – da Universidade Federal de Pelotas, na atividade Prática como Componente Curricular – PCC – durante quatro semestres letivos, nos anos de 2008 e 2009.

A intervenção pedagógica realizada neste estudo teve a pretensão de, ao mesmo tempo, romper com o modelo curricular vigente e apresentar uma nova proposta, assentada em dois eixos norteadores fundamentais: a) a articulação entre teoria e prática, considerando-as partes inseparáveis de uma mesma unidade; e b) o trabalho em colaboração, tais eixos, sendo postos em prática em um ambiente de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

¹ Na literatura existem diferentes denominações para essa perspectiva. Tuleski (2008) pondera que as ideias de Vygotski têm sido utilizadas a partir de classificações como teoria sócio-histórica, concepção interacionista, sócio-interacionista e psicologia genética, termos jamais utilizados por ele [Vygotsky] e seus colaboradores para identificar sua teoria. Mais adiante diz: “[...] por que não respeitar a denominação, dada pelos próprios integrantes desta escola, de histórico-cultural?”(p.58).

Como meu foco é a aprendizagem, entendo, também, ser de fundamental importância definir esse conceito a partir da perspectiva teórica que embasa a proposta de intervenção pedagógica que apresento nesta tese.

As leituras dos textos de Vygotski², realizadas em meus estudos de doutoramento, assim como as discussões acerca deste tema em nosso grupo de pesquisa, permitem-me dizer que aprendizagem é o processo de internalização dos conhecimentos historicamente construídos por uma cultura. Segundo Oliveira (2010, p. 59), “é o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc. a partir de seu contato com a realidade, com o meio ambiente e com as outras pessoas”. Conforme Vigotski (1998, p. 115), a aprendizagem “pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que a cercam”. Mesmo que não esteja tratando com crianças neste estudo e sim, com estudantes universitários, isso me permite afirmar que, é na relação desses universitários com o meio físico e social, mediada por instrumentos e signos, que se processa a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento cognitivo. Esse desenvolvimento se realiza por meio do *processo de internalização* (VIGOTSKI, 2009) no qual, a atividade individual – processos intra-psicológicos – constitui-se a partir da atividade coletiva – processos inter-psicológicos. Assim, é nesse movimento do social ao individual que se dá a apropriação de conceitos e significações. A importância dessa afirmação reside no fato de que ela indica, que a aprendizagem não ocorre espontaneamente e tão somente a partir das condições biológicas do estudante, mas que ela é mediada culturalmente.

O termo russo “*obuchenie*” utilizado por Vygotski significa algo como “processo de ensino-aprendizagem”, no qual está sempre incluído aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre essas pessoas (OLIVEIRA, 2010, p. 59). Como as principais obras de Vygotski foram traduzidas na língua inglesa e, não há nela termo equivalente, a palavra “*obuchenie*” tem sido traduzida no idioma inglês e no português, tanto como ensino, quanto como aprendizagem. Pelo mesmo motivo – tradução da língua russa para a língua inglesa –, em alguns textos que tratam sobre a Teoria da Atividade, o termo *atividade de aprendizagem* é utilizado como

² Na bibliografia disponível, encontrei diferentes grafias para o nome do autor: Vigotski, Vygotsky, Vygotski, Vigotskii, Vigotsky. Optei por utilizar a grafia Vygotski, preservando, porém, nas indicações bibliográficas, as grafias utilizadas pelos diferentes autores utilizados.

equivalente ao de *atividade de estudo* (MOURA et al, 2010, p. 87). Em função desses fatos originados por problemas de tradução, Oliveira (2010) opta pela utilização da palavra “aprendizado”³ e Moura et al (2010) pelo termo “atividade de aprendizagem”⁴. Nesta tese vou adotar a palavra “aprendizagem” com o sentido atribuído a ela por Moura et al (2010), conforme nota de rodapé abaixo.

As leituras de outros autores que comungam da Teoria Histórico-Cultural, permitem-me também trabalhar nesta tese com a ideia de que a aprendizagem implica na apropriação, pelos universitários, do conhecimento objetivado nos instrumentos simbólicos, portanto, aprender significa saber operar (trabalhar) com esses instrumentos (DAVIDOV, 1982, 1988; LEONTIEV, 1983, 2004; MOURA, 1996; RUBSTOV, 1996; SFORNI, 2004; CEDRO, 2004; SERRÃO, 2006; MORETTI, 2007; MORAES, 2008).

Definido o que entendo por aprendizagem, penso ser importante discutir a opção por estudar minha própria prática docente, atitude que tem gerado polêmica, tanto na Academia, quanto nos órgãos de fomento à pesquisa, e na literatura relativa à metodologia da pesquisa. Pergunta-se: o planejamento, a implementação e a posterior avaliação da proposta pedagógica constitui-se em uma atividade de pesquisa ou seria tão somente um projeto de ensino, cujo produto seria apenas um relato de experiência? Muitas vezes, estudos como este têm sido interpretados e avaliados apenas como relatos de experiência e não como pesquisa.

Encontro, primeiramente, em Lüdke, Cruz e Boing (2009), em artigo no qual alguns trabalhos realizados por professores de educação básica foram submetidos a julgamento por um corpo renomado de juízes, o apoio necessário para argumentar que meu estudo é uma pesquisa. Os autores, além de insistir na importância desse novo tipo de pesquisa, a praticada pelo professor, recorrem à contribuição de vários autores conhecidos pelas suas posições assumidamente a favor de considerar o estudo da própria prática como pesquisa⁵. Ademais, apresentam, nas conclusões, diretrizes – que chamam de fios condutores – consideradas pelos juízes julgadores

³ De acordo com Oliveira (2010, p. 59), esta palavra é menos comum que aprendizagem. A autora faz a opção pelo uso de aprendizado justificando que é para auxiliar o leitor a lembrar-se de que o conceito, em Vygotski, tem um significado mais abrangente, sempre envolvendo interação social.

⁴ Moura et al (2010, p. 87) utiliza esse termo como sinônimo de atividade de estudo, com o sentido de uma aprendizagem que decorre de uma atividade de ensino escolar, intencional e organizada, que objetiva a formação do pensamento teórico.

⁵ Entre os autores apresentados estão: Lather (1993, 1986), Roman (1989), Stevenson (1996) e Zeichner e Nofke (2001). Eu acrescentaria a esta lista os nomes de Zeichner e Diniz-Pereira (2005), Postholm (2011) e Sannino (2011).

dos trabalhos como algo esperado de um estudo que pretende se apresentar como pesquisa, como este.

A primeira diretriz é relativa aos aspectos formais e de apresentação da pesquisa: correção e adequação da linguagem; concatenação de ideias; articulação entre os diferentes componentes do trabalho, de modo especial à lógica que liga o estabelecimento do problema ao desenvolvimento do estudo, até as suas conclusões. Bastante ligada à primeira diretriz, mas acrescentando um aspecto importante e pouco lembrado nas discussões sobre avaliação de pesquisa, aparece, em segundo lugar, a relação da pesquisa com seu relato, alertando para a distância que, muitas vezes, existe entre eles. “[f]azer bem uma pesquisa não é coisa fácil, mas é preciso também fazer bem o seu relato”, salientam Lüdke, Cruz e Boing (2009, p. 464). Em terceiro lugar, estão os aspectos relativos à metodologia: cuidado com os problemas que possam comprometer o desenvolvimento do estudo: formulação dos seus objetivos; proposição da amostra; definição dos instrumentos para a obtenção das informações e, de modo especial, o desafio da construção dos dados, das análises efetuadas e das conclusões às quais chega o estudo⁶. Outro elemento esperado diz respeito à base de sustentação teórica do trabalho, especialmente, à articulação entre a teoria e a empiria. O tratamento dos dados, em sua articulação com a discussão teórica envolvida no estudo, é um aspecto de particular importância. (LUDKE, CRUZ e BOING, 2009).

Para Zeichner e Diniz-Pereira (2005), a experiência de se envolver em pesquisas do tipo “auto-estudo” (*self-study research*) ajuda os professores a se tornarem mais confiantes em suas habilidades de ensinar, mais ativos e independentes ao lidarem com situações difíceis que surgem durante as aulas, assim como mais seguros ao adquirirem hábitos e habilidades de pesquisa que utilizam para analisar, mais a fundo, suas estratégias de ensino. A pesquisa dos professores sobre sua prática parece também desenvolver neles motivação e entusiasmo em relação ao ensino, além de revalidar a importância de seu trabalho, levando-os a acreditar no poder da pesquisa para, quem sabe, promover melhorias mais amplas nas escolas e nos sistemas de ensino do qual fazem parte (ZEICHNER e DINIZ-PEREIRA, 2005).

⁶ De acordo com Ludke, Cruz e Boing (2009), a palavra rigor foi muito evocada, assim como a preocupação com a coerência entre conclusões finais e problema ou questões iniciais.

Os caminhos da escrita

Início o desenvolvimento de minha escrita, no Capítulo 1, trazendo um pouco das memórias de minha trajetória de vida, que julgo interessantes para que se entenda toda a minha construção enquanto docente, que chamo poeticamente “narrativas de mim mesmo... até aqui”.

Como estou tratando de uma experiência (intervenção) pedagógica vivenciada por nós⁷, professor e universitários, em um curso de formação docente, entendi ser importante também, no Capítulo 2, discutir a universidade. Nas reflexões que faço sobre essa instituição, comento, brevemente, sua origem e sua situação na atualidade.

No Capítulo 3, inicio o processo de desvelamento da proposta pedagógica que foi alvo deste estudo, tratando, primeiramente, da base conceitual que dá sustentação teórica ao estudo: a Teoria Histórico-Cultural, a partir dos escritos de Lev S. Vygotski e de seus continuadores e a Teoria da Atividade de A. N. Leontiev e seus colaboradores. Indo adiante, abordo um ponto que tem merecido bastante atenção nos debates universitários, e que foi, e ainda é, de uma relevância única para a construção e concretização de minha proposta de atuação: a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e sua importância como potencializadora das atividades de ensino e de aprendizagem no âmbito deste estudo. Logo após, passo a tratar dos dois eixos fundamentais da proposta pedagógica: a articulação entre teoria e prática (*práxis* pedagógica) e o trabalho em colaboração, discutindo os processos psicológicos envolvidos nessa forma de atuação.

No Capítulo 4, apresento o método da pesquisa no qual, descrevo, primeiramente, de forma detalhada, a intervenção pedagógica, destacando a sua concepção, o método de ensino adotado e a organização do trabalho, em termos de preparo, efetivação e avaliação das aulas. Em seguida, trago à descrição do percurso metodológico referente à pesquisa, destacando o seu foco, o seu contexto, os sujeitos participantes, os instrumentos utilizados para a coleta dos dados, assim como o método utilizado para a análise desses dados.

⁷ A forma da escrita, na primeira pessoa do singular e do plural, utilizada na tese pretende ser um misto de narrativa sobre a experiência vivenciada pelo autor e pelos universitários, atravessada, ao mesmo tempo, pelos conceitos que lhe dão suporte – aliás, bem de acordo com as características da proposta de ensino e aprendizagem realizada.

Apresentando os achados da pesquisa empírica, faço, no Capítulo 5, sua análise e discussão. Ao final, no Capítulo 6, encaminho as conclusões do estudo.

CAPÍTULO 1

MEMÓRIAS DE UMA TRAJETÓRIA:

Uma narrativa da construção de mim mesmo... Até aqui!

Neste capítulo trago, para leitura, um pouco de minha construção identitária, didaticamente demarcada pelos seus “tempos”, significativamente influentes em minha constituição como pessoa e como professor: o tempo da infância; o tempo da escola; o tempo da universidade e das primeiras experiências profissionais; e o tempo do professor, nas escolas, nos clubes, no SESI e na universidade. O que pretendo, aqui, é refletir sobre como as aprendizagens adquiridas, vividas e experimentadas nesta trajetória estão associadas ao trajeto profissional de mais de 31 anos, formando um grande e único corpo, que resulta naquilo que hoje sou, com todas as minhas certezas, se é verdade que as tenho, e com todas as minhas incertezas, que verdadeiramente ainda são muitas, e evidenciam, de alguma forma, o caráter de algo que está ainda em movimento, em construção, como ilustra o título deste capítulo. O que move esta discussão, além das experiências pessoais, são as questões de ensino e aprendizagem e todas as suas relações com minhas inquietações profissionais, as quais exerceram sua força na decisão da temática do estudo.

O tempo da infância

Nasci em Pelotas, por volta das sete horas de uma manhã ensolarada, segundo minha mãe, no dia de Natal do ano de 1955, já provocando uma ruptura com a minha chegada: o fato a fez abandonar os familiares em festa, na noite anterior, para se recolher em função do início das dores do parto. Este foi, quem sabe, o primeiro sinal de atitudes rupturantes que se fariam presentes em minha trajetória futura.

Minha cidade, com sua grande tradição cultural, está localizada no extremo sul do Rio Grande do Sul, ao nível do mar, com invernos intensamente frios e por

demais úmidos, mas com um verão exuberante, principalmente à beira da Lagoa dos Patos, na praia do Laranjal, lugar onde resido.

Minha curiosidade e imaginação eram bastante estimuladas pelas oportunidades que tive de viajar com minha família, principalmente por cidades das mais diferentes regiões gaúchas e em particular com minha mãe, professora, pelo interior do município, quando ela supervisionava, para o governo, a distribuição da merenda escolar. Nessas viagens, as percepções das diferenças, pela comparação daqueles lugares com as características da cidade onde havia nascido, acentuavam-se. Lembro que observava muito e fotografava tudo. Minhas fantasias e sonhos infantis, naquelas viagens marcantes, misturavam-se com o que conhecia de mim e de meu local de viver, gerando certa confusão em torno das diferenças entre os sotaques observados nas falas daquelas pessoas e o meu, entre as topografias muito diferentes daquelas localidades e a da minha cidade. Isso tudo, creio, ampliou minha visão do mundo que, por felicidade, não se limitou ao particular ou ao local.

Outra fonte de estimulação de meu imaginário infantil ocorreu na área esportiva, muito pela proximidade entre minha casa e um estádio de futebol, o do Grêmio Esportivo Brasil, e pela participação de meu pai na mesa diretiva deste clube durante, praticamente, toda a minha infância. Isso determinou, em muito, o predomínio do futebol, em particular, assim como de outros esportes em minhas brincadeiras infantis. Mas não só isso. Gostava bastante de acompanhar meu pai ao campo para assistir aos treinamentos e, particularmente, gostava muito de observar a figura do treinador. Aliás, eu me colocava, quase sempre, nesse papel, quando brincava com meus colegas. Hoje, olhando para a minha infância, vejo o quanto minha proximidade dessa realidade, assim como minhas brincadeiras infantis, foram significativas e marcantes para as minhas decisões na vida adulta, em especial, para a escolha pela minha carreira profissional.

O tempo da escola

Estudei em uma escola particular pequena chamada Recanto Infantil da qual, passado o susto inicial, passei a gostar e admirar. Nessa época, já não tive mais tempo para as viagens com minha mãe. A viagem que mais fazia era a de casa para a escola, já que esta possuía transporte próprio que me apanhava e me deixava na porta de casa. Como o pátio dessa escola era bem pequeno, não havia espaço para os esportes, muito menos para que eu continuasse a exercer minha função preferida, a de ser treinador de brincadeira.

Após algum tempo, meus pais transferiram-me para uma escola maior, de ordem religiosa católica lassalista, uma das mais tradicionais da cidade, onde só estudavam meninos. Ali, passei a experimentar aulas com diferentes professores e com diferentes metodologias de ensino, o que me fez ver e entender, talvez pela primeira vez, que existiam formas diferentes de ensinar e aprender um conteúdo. Ao mesmo tempo, tudo era muito interessante e complicado para mim, mas, como queria muito estudar lá, tive que aprender a conviver com tudo aquilo.

O mais importante de minha passagem por esta escola foi que ela, além dos conhecimentos acadêmicos universalmente produzidos, me possibilitou a abertura de muitas oportunidades de novas aprendizagens, que contribuíram muito para meu crescimento pessoal. Nela tomei parte em muitas atividades extracurriculares como, por exemplo, o grupo de pequenos cantores, a banda marcial, o Centro de Tradições Gaúchas, todas de forte apelo social e cultural. Outra atividade que destaquei foi minha participação no Grêmio Estudantil da escola, onde pude conhecer e me engajar nos problemas e questões políticas, na defesa dos interesses dos alunos. Foi um tempo de forte aprendizado político-cultural.

No entanto, sem dúvida, entre todas as atividades marcantes das quais pude participar nessa escola, as esportivas foram as que mais deixaram raízes em mim e em minha vida futura. A escola incentivava por demais a participação em esportes, não só nas equipes que as representavam em competições, mas também nas atividades curriculares, em que todos os alunos se viam envolvidos. Nesse contexto, já não tive tanto espaço para exercer meu papel de “treinador”. Isso ficava por conta dos professores. Assim, dediquei-me, em especial, à prática do voleibol, esporte ao qual estou ligado até hoje, em minhas atividades profissionais, e que começaram, com certeza, no Colégio Gonzaga, a escola em que eu tanto quis estudar.

Com o ciclo escolar findando, era chegado o tempo de ingressar na universidade. E aí as dúvidas surgiram. Como todo adolescente na fase final da escola, pensei em ser médico, depois, quem sabe, arquiteto, talvez professor, mas só se fosse de Educação Física.

O tempo da Universidade e das primeiras experiências profissionais

Aos dezoito anos de idade, em 1975, prestei vestibular na Universidade Federal de Pelotas, onde, na época, podia eleger três opções de cursos para ingresso. Acabei sendo aprovado justamente na terceira opção: Educação Física. A

princípio pensei em não cursar e tentar o vestibular novamente para o curso de arquitetura, mas, por influência de minha forte ligação às atividades esportivas, como também pela influência de minha família e de alguns amigos, fiz minha matrícula e ingressei no curso. A identificação foi imediata. Posso dizer que, por linhas tortas, acertei o alvo central de meu destino: o de ser professor.

Passei a viver intensamente o curso e, talvez por influência da escola que acabara de deixar, tratei de participar de todas as atividades possíveis, ou seja, aquelas pertencentes à grade curricular e as extracurriculares, como jogos universitários, cursos, seminários, arbitragens, entre tantas outras. Na universidade, também a exemplo da escola, participei do Diretório Acadêmico do curso. Participei também nos órgãos diretivos da Faculdade – Colegiado do Curso de Graduação e Conselho Departamental – como representante dos alunos. Foram tempos de novas aprendizagens: passei a entender e conhecer melhor a estrutura administrativa e as questões burocráticas atinentes à universidade.

Ainda nos tempos universitários, iniciei minha experiência profissional. Já em 1976, fui trabalhar como professor numa escola da cidade de Pelotas, o Colégio São José, também de ordem religiosa, e que, em época anterior, só recebia meninas em seu interior. A figura do professor do sexo masculino não era muito bem vista pelas tradicionais religiosas que coordenavam as atividades da escola. As regras eram rígidas. Lembro que fazia muitos questionamentos a esse respeito. Ousei algumas mudanças, por minha conta e risco. Quebrei a regra do distanciamento do professor em relação a seus alunos, aproximando-me mais deles. Propus que participassem da construção das aulas. Claro, isso tudo movido muito mais por um desejo profundo de fazer algo diferente, algo novo, do que por um conhecimento mais sólido, um referencial que embasasse tal decisão. Sendo observado de perto pelas rigorosas freiras, penso que não fui bem entendido pela administração da escola, apesar de o ser pelos alunos. Fui dispensado ao final de um ano letivo.

Confesso que fiquei pensativo em relação ao ocorrido. O curso de graduação não me havia ensinado, até aquele momento, nada além da aprendizagem de técnicas e táticas esportivas e conceitos teóricos sobre anatomia, fisiologia, biologia, metodologia e tantas outras “ias” – completamente estanques e sem relação umas com as outras –, mas eu entendia que havia agido de forma correta, tanto no trato com os conteúdos quanto, e principalmente, na mudança das relações pessoais no interior da aula. A ideia não era a de provocar qualquer revolução dentro da escola,

mas sim, tão somente, valorizar a participação dos alunos na construção de suas aprendizagens.

Naquele mesmo ano e, ao mesmo tempo em que atuava naquela escola, surgiu a oportunidade de trabalhar como preparador físico de uma equipe masculina adulta de voleibol em um clube popular da cidade, a Agremiação Pelotense de Esportes – APE. Foi uma experiência muito interessante e, já em 1977, assumi o papel de técnico daquela equipe. Pelos resultados apresentados, depois, cheguei à condição de técnico da seleção adulta masculina da cidade de Pelotas, cargo esse que ocupei em várias outras oportunidades, em anos seguintes.

Esse tempo foi um período de aprendizado e experimentação. Também foi um tempo de fazer reflexões sobre a ação docente que eu exercia naquele clube. Ali, naquele espaço, eu conseguia vislumbrar, e não só isso, colocar em prática, e com facilidade, as aprendizagens que realizava e estava vivenciando no meu curso de formação. Lembro que isso me possibilitou refletir sobre a forte carga curricular na área biológica e esportiva que tínhamos, em detrimento da área das ciências humanas e pedagógicas. Tal fato levou-me a questionar, na época, que perfil profissional o curso estava mesmo formando: um técnico esportivo ou um professor?

Também, em 1977, iniciei um estágio supervisionado extracurricular no Serviço Social da Indústria – SESI – em Pelotas, auxiliando o professor de Educação Física da instituição na organização e realização dos Jogos dos Trabalhadores da Indústria. Mesmo não sendo o trabalho que gostaria de fazer – organização burocrática de jogos e competições para os trabalhadores da indústria – posso afirmar que foi uma experiência por demais importante, no sentido de um entendimento ampliado do que significava ser professor de Educação Física.

Ao final desse mesmo ano, quando da conclusão de meu curso de graduação, percebi, pelas experiências vividas fora dele, quão precária tinha sido a formação recebida, principalmente no que diz respeito à aproximação com a realidade do cotidiano escolar. Aí passei a ter um sonho: o de tornar-me professor universitário atuando, preferencialmente, na UFPel. Desejava isso para que pudesse tentar modificar as características do curso que havia frequentado, como o distanciamento em relação à vida profissional extra-muros, a supervalorização da aprendizagem das técnicas nas aulas práticas, o foco no ensino e o descaso em verificar se este estava resultando em aprendizagem. Nesse sentido, interessavam-

me especialmente os processos por meio dos quais os alunos aprendiam para ensinar. Assim, tratei de perseguir meu sonho.

O tempo pós – universidade, a formação continuada e a carreira docente

Em 1978, fui trabalhar numa pequena escola particular, o Instituto São Francisco. Nessa escola, tive muitos ensinamentos e novas aprendizagens. Vou lembrar sempre daquele pátio pequeno demais, da precariedade de material específico para as aulas, da sala de ginástica, no porão, construída por mim e pelos alunos, dos meus colegas professores e, principalmente, dos alunos. As condições efetivas de trabalho naquela escola puseram minha criatividade à prova. Tudo que fazíamos tinha que ser reinventado. Com total apoio da administração, trabalhei com os alunos a confrontação *escola X realidade* como conteúdo sob o slogan: *o esporte possível X o esporte real*. Mais uma vez, em minha curta carreira docente, via-me envolvido numa situação de ensino e aprendizagem jamais sequer imaginada durante minha formação profissional.

Ainda nesse ano, prestei concurso público para atuar como professor no mesmo Serviço Social da Indústria – SESI – agora em atividades de iniciação esportiva. Nesse tempo de SESI e de escola, outra percepção, ou melhor, uma constatação: que os ensinamentos recebidos (teóricos ou práticos) se mostravam insuficientes para atuar, tanto com crianças em atividades de iniciação esportiva, quanto com escolares em aulas de Educação Física. Fui então procurar formação adequada para esse tipo de atuação.

Em 1979, ingressei no curso de Pós-Graduação, nível de Especialização, em voleibol. Esse curso abriu novos horizontes na continuidade de minha formação. Participei de grupos de estudo com outros profissionais; participei da criação e integrei núcleos de pesquisa na universidade; comecei a conhecer melhor e mais profundamente a modalidade esportiva em estudo – suas particularidades técnicas, táticas, mas principalmente as metodológicas (em que se enquadrou minha monografia de conclusão).

Outro fato relevante foi que, concomitante à conclusão do curso de especialização, ao final do ano de 1979, vi a possibilidade de meu sonho se concretizar, ou seja, abriu-se a possibilidade de seleção pública para lecionar na Universidade Federal de Pelotas, onde ingressei em 1980. E qual foi minha primeira

atividade como docente da ESEF? Ministrar um curso de organização metodológica da Educação Física na escola, para professores da rede pública de ensino (municipal e estadual). A situação era inusitada: eu, praticamente um recém formado, tendo que falar sobre metodologia para um grupo de professores com uma experiência muito maior do que a minha.

Mais uma vez vi-me motivado a transformar uma situação. Como não conhecia o cotidiano dos participantes, resolvi propor-lhes que iniciássemos a partir de suas experiências. Foi uma ideia ótima, pois pude, naquela oportunidade, constatar mais uma vez a distância que existe entre o que é trabalhado no interior dos cursos de formação e a realidade efetiva dos professores, no seu dia a dia. Outra aprendizagem que pude retirar desta atividade foi que a maioria deles recorria às aulas de seus antigos professores, na busca de soluções para seus problemas nas aulas de Educação Física. Ao final do curso, fiquei com a seguinte indagação martelando em minha cabeça: o que e como estamos ensinando e o que e como os universitários estão aprendendo nos cursos de formação de professores, que têm relevância para a sua prática cotidiana?

É bom que se diga que ingressei no magistério superior num tempo em que era necessário mudar a imagem da Educação Física. Viviam-se, nesse tempo, o período chamado da negação da base higienista/militarista da Educação Física, das teorias esportivas competitivas, buscando-se, a partir dessa negação, a transformação não só da Educação Física, mas também do mundo. Nesse tempo, ouvi pela primeira vez falar em mestrado e decidi investigar o que isso significava. Acabei participando do processo seletivo na Universidade Federal de Santa Maria – UFSM – sendo aprovado. Assim, com menos de um ano de trabalho na universidade, fui liberado para o curso o mestrado em Ciência do Movimento Humano, no Centro de Educação Física e Desportos, a partir do ano de 1981.

O tempo do mestrado foi o do desmoronamento das certezas. Era preciso compreender novos conceitos. Era preciso elaborar um novo entendimento sobre a constituição do comportamento humano e seu “se movimentar”⁸, fosse ele simplesmente motor, fosse ele social. Mas, também, foi um tempo de participar de algumas discussões de áreas mais técnicas, como a estatística, a fisiologia do exercício, a biomecânica, entre outras que não me interessavam muito. Lembro que,

⁸ Conceito introduzido no Brasil pelos professores alemães HILDEBRANDT, R.; LAGING, R. **Concepções Abertas no Ensino da Educação Física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

às vezes, ficava a pensar que não era bem aquilo que estava querendo, pois, mesmo entendendo a importância dessas disciplinas na minha área de atuação, queria mesmo era aprofundar as questões filosóficas e epistemológicas sobre o “ser professor”. A participação no Laboratório de Pesquisa do Movimento Humano do Centro de Educação Física e Desportos, mais precisamente no núcleo de Metodologia do Ensino, foi muito importante para a minha construção enquanto docente. Entretanto, foi no Centro de Educação da UFSM, onde cursei algumas disciplinas como aluno especial, que realmente se concentrou todo o valor daquele tempo de estudo. Para entender melhor o ser humano em movimento, foi importante deixar de lado as leituras mais técnicas sobre Educação Física e passar a ler outros autores, conhecer as teorias da educação.

O foco de minha dissertação voltou-se para a análise das variáveis que interferiam na prática continuada das crianças nas atividades de iniciação esportiva, na visão dos professores que nelas atuavam, no estado do Rio Grande do Sul. Os resultados – para minha surpresa, em função da fonte de onde foram extraídos – apontaram para as variáveis referentes às questões metodológicas e ambientais (infra-estrutura) como as mais importantes para o afastamento precoce das crianças das atividades, em detrimento das variáveis relacionadas aos aspectos motores. Isso evidenciou, para mim, que existiam problemas, na intenção pedagógica e na ação efetiva dos professores, interferindo no processo de aprendizagem das crianças. As informações geradas pela pesquisa, imediatamente, remetaram-me a pensar na possibilidade de que isso ocorria em função do tipo de formação – técnica e burocrática – que os docentes haviam recebido em seus cursos de graduação. Alguma coisa me dizia que era preciso mudar, transformar a maneira de tratar os conteúdos específicos e as questões de ensino e de aprendizagem no interior dos cursos de formação docente em Educação Física.

Com essa dúvida que não cessava em meu pensar, retornei a Pelotas e a minha unidade de ensino, onde ainda alguns fatos novos estavam para acontecer.

Além de assumir a disciplina de voleibol no curso de graduação, vi-me envolvido com a criação do GEPEFPel – Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física de Pelotas. Outro fato interessante foi a criação, juntamente com outros colegas que estavam retornando de seus cursos de mestrado, do LEPE – Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão da ESEF – UFPel. A partir dele,

iniciamos a participação em projetos de pesquisa integrados, desenvolvendo um processo de trabalho altamente colaborativo.

Passei também a ministrar aulas nos curso de Especialização em Educação Física Escolar, oferecido pela ESEF/UFPel, trabalhando na disciplina de Metodologia do Ensino da Educação Física. Fora de Pelotas, ministrei aulas no curso de Especialização em Ginástica Escolar na Universidade Regional da Campanha (URCAMP), na cidade de Bagé-RS, e no curso de Educação Física Escolar da Universidade Estadual de Joinville (UNIVILLE), na cidade catarinense de Joinville. Em todos eles, participei da orientação de inúmeras monografias de conclusão de curso, assim como de uma série bastante grande de bancas examinadoras.

Todo esse envolvimento em atividades de ensino e pesquisa, além de me proporcionar o conhecimento de realidades diferentes, aproximou-me muito de alguns colegas professores, com os quais pude compartilhar muitas de minhas dúvidas e ideias. Também me oportunizou ministrar vários cursos de atualização nos mais diversos eventos – regionais, estaduais, nacionais e internacionais – de nossa categoria, bem como participar de mesas redondas, seminários, grupos de estudo e proferir palestras. Por fim, oportunizou-me apresentar vários trabalhos em eventos na cidade, no estado, no país e no exterior.

Paralelamente a isso, no ano de 1985, iniciei uma atividade extensionista, o Projeto Voleibol: iniciação esportiva comunitária, que funciona até hoje. Ele atende crianças da comunidade, de ambos os sexos, das mais variadas faixas etárias, excluídas da participação nessa modalidade em clubes sociais e esportivos, em função de suas condições econômicas e sociais, assim como pelas limitações impostas pelos clubes (ser sócio, pagar taxa especial para participar, entre outras). Essa atividade de extensão conta com a participação de universitários do curso de graduação, como monitores-professores, sob minha orientação.

Nas atividades de extensão pude, mais uma vez, verificar *in loco*, quão técnica e, ao mesmo tempo, quão frágil e descontextualizada é a formação recebida pelos universitários. Eles apresentavam muitas dificuldades na condução das atividades, no trato com as crianças. Preocupavam-se em demasia com o método de ensino, se estava adequado a esta ou aquela faixa etária, sem nenhuma preocupação com a aprendizagem das crianças, e isso passou a incomodar-me significativamente.

Minha aproximação com a extensão universitária foi muito importante para tentar compreender a lógica da organização e dos objetivos das atividades de ensino de meu curso. Porém, o elemento mais importante e fundamental foi que a atividade extensionista me propiciou uma relação mais próxima aos universitários, atuando com eles numa dinâmica diferente daquela realizada na sala de aula. Foi na atuação com eles que pude perceber o que estava acontecendo. Foi a partir desse momento que passei a trabalhar de forma diferente na condução das aulas das disciplinas com as quais trabalhava, apesar de nada ter-se modificado na estrutura curricular do curso.

Deixei de centrar-me tão somente na transmissão dos conteúdos técnicos da disciplina, passando a promover reflexões e discussões sobre esses conteúdos e sua aplicação na prática docente. Isso foi feito pela introdução de atividades de leitura, elaboração de trabalhos escritos, apresentação de seminários teóricos, na sala de aula, e práticos, no ginásio de esportes. Iniciei também um processo de aproximação entre os universitários e a realidade escolar: por um lado, trazendo professores da rede para conversar com eles sobre sua prática cotidiana (dificuldades e soluções para vencer estas dificuldades) e, por outro lado, levando os universitários da disciplina para perto dessa realidade, a partir da participação em projetos de extensão ligados a ela, que funcionavam tanto nas escolas quanto em nossa unidade de ensino.

Até mesmo nas avaliações foram introduzidas modificações. Elas deixaram de ser objetivas e passaram a ser discursivas, incluindo fatos típicos do cotidiano a serem analisados e respondidos à luz dos conteúdos estudados. Os universitários necessitavam assim, respondê-las não mais e tão somente a partir de seus estudos teóricos puramente memorizados, mas também a partir de suas experimentações, vivenciadas nas aulas e nos projetos de extensão.

Todas essas alternativas, criadas na sala de aula universitária, com a iniciativa do professor e a aprovação dos universitários, ocasionaram rupturas importantes na relação deles com o conteúdo. Entretanto, não conseguiram romper, totalmente, com a lógica no trato com o conhecimento na universidade. Na verdade, o que fazíamos era levar e trazer informações do espaço da extensão para o do ensino e vice-versa. Isso, em meu entender, se constituiu em um avanço, pequeno é verdade, mas que provocou muita movimentação e curiosidade na unidade e até

mesmo reações adversas ao que se estava fazendo, por parte de alguns de meus pares.

A opção mais recente pela temática da pesquisa

O ano de 1991 foi decisivo para mim. Nesse ano, implantamos em nosso curso o Programa Especial de Treinamento – PET.⁹ Nele, além de idealizador, junto com outros dois professores, atuei também como professor colaborador e orientador. A partir de 1993, assumi o papel de tutor do grupo de universitários do PET, do qual me desliguei em 1999. Acredito que esse grupo foi um marco referencial, tanto na evolução histórico-científica de nosso curso, quanto na minha formação pessoal, como docente e, principalmente, como cidadão.

A partir do que se produzia no PET, em seus seminários, nos grupos temáticos e nos de discussão, nas atividades oferecidas para a comunidade acadêmica, nas participações em encontros regionais e nacionais, abria-se para mim uma nova visualização para o ensino na graduação. Assim como no tempo do mestrado, o do PET foi um tempo sempre novo e renovado a cada instante. Conheci melhor Paulo Freire, Gadotti e Saviani. Fui apresentado a outros personagens, de forma mais aprofundada, como Marx, Engels, Gramsci, Althusser, Vygotski. Discutíamos muito sobre o curso, em nossas reuniões semanais de estudo, e a partir dessas discussões – que classificaria como introdutórias – voltei a concentrar minha atenção nas questões relativas à formação profissional, mais especificamente, nos aspectos relacionados à aprendizagem.

Tentamos, durante esse tempo, construir, apesar das dificuldades, um trabalho orientado por uma postura coletiva e colaborativa, voltado para a formação dos estudantes-professores, a partir de atividades de iniciação científica e extensão. Incentivamos a participação de universitários e professores do curso nas atividades do PET. Enfim, conquistamos um espaço reconhecidamente diferente na unidade e na instituição, ainda hoje reconhecido como tal. E por que diferente? Porque ele produziu, e continua produzindo, uma intensa movimentação em todos os setores de nosso curso, transformando a mesmice dos cursos de graduação em Educação Física, rompendo o silêncio dos corredores da universidade.

Escrevo sobre o PET com muito entusiasmo, pois, entre tantas coisas boas que ele trouxe para minha vida docente e pessoal, uma delas foi a oportunidade de

⁹ Recentemente, houve alteração no nome de Programa Especial de Treinamento para Programa de Educação Tutorial.

vislumbrar a possibilidade de um curso de graduação diferente, mais envolvente e participativo, onde os universitários pudessem, efetivamente, iniciar seu processo de formação. Essa possibilidade gerou em mim uma vontade imensa de voltar a estudar mais profundamente aquilo que faço cotidianamente, ou seja, formar professores. E mais, numa perspectiva diferente, talvez nova, quem sabe transformadora, deixando um pouco de lado as questões do ensino, já tão estudadas, mas partindo dele para trazer novas reflexões sobre como se realiza a aprendizagem, o que a facilita e o que a dificulta, no interior do curso de graduação em Educação Física. E comecei, verdadeiramente, a fazer isso.

Em 1996, a convite dos professores Flávio Medeiros e Luiz Carlos Rigo, escrevi um capítulo para um livro, por eles organizado, sobre a Educação Física, o esporte e a escola. Em 1998, após reunir textos didáticos utilizados em sala de aula, apontamentos particulares, experiências pessoais, assim como novas leituras, publiquei, pela Editora Universitária da UFPel, um livro tratando das questões pedagógicas do ensino do voleibol na escola. Mais adiante, o projeto Caderno de Textos da Graduação, coordenado por mim e pela professora Eliane Pardo, também gerou muita satisfação pessoal. Foram quatro publicações de textos dos universitários da ESEF/UFPel, em forma de livro, oriundos das atividades por eles realizadas no interior das aulas do curso de graduação.

Outras duas atividades, além, é claro, da exercida na graduação, nas aulas, no contato direto com os universitários, futuros docentes, colocaram-me no caminho da discussão sobre a formação docente de forma mais direta. A primeira, administrativa foi a de Chefe do Departamento de Desportos, função que exerci por mais de uma vez. Como tal, ouvia, quase que diariamente, críticas e reclamações, tanto de universitários quanto de professores, a respeito uns dos outros, quer relativas ao conteúdo trabalhado nas aulas, quer relativas aos problemas de ensino e aprendizagem.

A segunda, também como docente, só que desta feita na Pós-Graduação, na qual ministrei aulas, como já mencionei anteriormente, nas áreas da Pedagogia do Treinamento e da Metodologia do Ensino dos Esportes Coletivos. Como os alunos desse curso eram, em sua maioria, graduados por nossa unidade, tive condições de investigar suas percepções sobre a formação que haviam recebido e como ela refletia em sua prática docente.

As experiências acumuladas em minha trajetória estudantil e em minha trajetória como professor da rede escolar, em instituições privadas e na universidade, em funções de chefia, extensão, orientação e pesquisa, mas, fundamentalmente, atuando diretamente na formação profissional de futuros docentes, apontam para que hoje eu dirija o meu olhar e minhas preocupações para o seguinte foco: saber, mais e melhor, o que e como fazer para que os futuros professores possam “aprender para ensinar” seus próprios alunos.

Chego em 2007, cansado das lidas universitárias, repleto de dúvidas e incertezas com o trabalho realizado e com muita vontade de solicitar um tempo para mim, manifestado pela ideia de licenciar-me das atividades, por direito. Pensava em olhar um pouco o curso de fora, sem estar completamente imerso nele. Foi nessa época que um amigo, também professor da UFPel, me disse: Já pensaste em cursar o doutorado? Aquele questionamento ficou circulando na minha cabeça, até que concluí não ser uma má ideia. Quem sabe voltaria a ser estudante, após quase trinta anos de trabalho docente na UFPel?

O fato do curso de Doutorado em Educação na FaE/UFPel possuir uma linha de pesquisa que estuda a aprendizagem foi o que me motivou e me impeliu a concorrer a uma vaga, além do empurrão de meu colega, é claro. Senti que, a exemplo de quando cursei o mestrado, estava novamente, na área da educação, a possibilidade de, em primeiro lugar, preencher o vazio didático que me inquietava e, em segundo lugar, produzir conhecimento que fosse útil à comunidade acadêmica brasileira, colaborando e contribuindo para as discussões que envolvem os processos de ensino e aprendizagem no ensino superior, mais especificamente, no campo da Educação Física.

Assim, ingresso, em 2008, nesse curso, na linha de pesquisa denominada CELA – Cultura Escrita, Linguagens e Aprendizagem – e nela encontro, na Teoria Histórico-Cultural de Vygotski, a base teórica que, entendo, faltava para completar e sustentar as minhas ideias e tentativas pedagógicas anteriores, todas realizadas na disciplina de voleibol, e oriundas de minha preocupação central com a aprendizagem, mais especificamente, com o que, quando e como aprendem os universitários em formação, assim como, quais aspectos dificultam ou facilitam essas aprendizagens.

Apesar da longa estrada percorrida nos caminhos da docência universitária, cheguei muito motivado nessa etapa da viagem, contando, para tal, com total apoio e incentivo de minha orientadora.

Para finalizar e expressar meu pensamento e a origem de meu ímpeto investigativo, trago para o texto um trecho de uma leitura que fiz, já há algum tempo, mas que está muito presente em meu íntimo pedagógico. Ela trata da tendência de se considerar normal as coisas cotidianas, mesmo aquelas que não estejam funcionando bem. Assim como na vida, vejo no mundo universitário essa tendência enraizando-se no imaginário das pessoas, num sentimento de que as atividades de ensino e de aprendizagem são assim mesmo na universidade. Para que mudar? Diz assim o texto:

Desconfiai do mais trivial, na aparência singela, e examinai, sobretudo, o que parece habitual. Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é de hábito como coisa natural, pois em tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural, nada deve parecer impossível de mudar!

Bertold Brecht (1990)

CAPÍTULO 2

A Universidade: um olho na história e outro na atualidade

Na tentativa de dar uma condução lógica ao texto, inicio meus escritos partindo do lugar específico onde tudo que trato nesta pesquisa tem sua origem: a universidade. Para refletir sobre ela, trago um pouco de sua história passada e de sua atualidade.

As primeiras informações sobre o que pode ser considerado como ensino superior, segundo Tubino (1997), referem-se aos centros de estudos da Grécia, no século VI. Os registros escritos apontam para o surgimento da universidade, como atualmente é concebida, na Idade Média, mais precisamente no final do século XII e início do século XIII. Verger (1999) e Charle & Verger (1996) afirmam que as primeiras universidades apareceram nos anos iniciais do século XIII em Bolonha, Paris e Oxford. Em seguida, foi criada a Universidade de Medicina de Montpellier. Rossato (1998) acrescenta as Universidades de Ravena e Salerno, ambas na Itália, também estão entre as primeiras, mas concorda que há consenso de que a primeira universidade criada foi a de Bolonha.

De acordo com Santos Filho (1998), tendo como fundamento um ensino caracterizado pelo domínio do pensamento teológico, as universidades mantiveram uma estrutura e um currículo simples, sem grandes modificações, desde sua origem até o século XVIII, período denominado de “Pré-Modernidade”. Mas foi em torno do ano de 1190 que, em Bolonha, se iniciou a mudança decisiva: os estudantes ingleses, alemães, provençais, lombardos e toscanos, agrupados, rebelaram-se contra a autoridade dos doutores. Como afirma Cruz (2004), o poder desse grupo era tão forte que coube a eles estabelecer a assinatura de contratos com os professores e a definição dos ensinamentos de que tinham necessidade.

A Igreja levou quase um século para reconhecer oficialmente a existência da Universidade de Bolonha, o que ocorreu no ano de 1270. Ao final do século XIII havia em torno de doze universidades em toda a Europa. Nos séculos XIV e XV,

verificou-se uma aceleração da expansão, chegando-se, de acordo com Charle & Verger (1996), a mais de sessenta universidades, no ano de 1500. Como destaca Cruz (2004), as primeiras universidades eram dependentes e controladas pela Igreja. Santos Filho (1998) relata que, apesar da sociedade no século XVIII já estar vivendo a modernidade, as universidades, ainda nessa época, permaneceram com a mesma estrutura do período anterior, submetidas à hegemonia cristã. Uma característica interessante encontrada nelas era a que limitava o trabalho docente, sendo sua função a de, simplesmente, transmitir e repetir os ensinamentos estabelecidos pela Igreja.

A primeira instituição universitária da modernidade, que apresentou uma estrutura diferente das anteriores, foi a Universidade de Berlim, fundada em 1808. O projeto dessa universidade surge em um tempo histórico no qual a ciência já aparecia como o fator estruturante do mundo moderno. O conceito de universidade concebido por Humboldt (1997) previa, para essa instituição, duas ações consideradas essenciais: a) promoção do desenvolvimento máximo da ciência; e b) produção do conteúdo responsável pela formação intelectual e moral da nação. Com isso, ele caracterizava a universidade pela combinação de ciência objetiva e formação subjetiva. Segundo Pereira (2009), Humboldt apontou duas condições: uma interna – do esforço individual –, e uma externa – oriunda da estrutura e do financiamento.

Pereira (2009) destaca que, verdadeiramente, o que caracterizou a universidade, chamada de moderna, foi a associação programática entre a pesquisa e o ensino¹⁰. A pesquisa, no modelo humboldtiano, estava na universidade porque foi pensada em relação dialética com o ensino, juntando professores e alunos com a finalidade de cultivar a ciência. Acreditava-se que, por meio desse processo, ambos grupos seriam estimulados a pensar, a refletir criticamente, a ser criativos, promovendo o desenvolvimento do conhecimento e novas soluções para os problemas da sociedade. Essa relação dialética era o que diferenciava, em essência, a universidade de outras instituições de educação superior¹¹.

¹⁰ A extensão veio somente mais tarde, com o modelo de universidade norte-americana.

¹¹ Isso fica muito claro no texto de Humboldt (1997, p. 80-81): “Outra característica destas instituições [universidades] é que, para seus membros, a ciência é compreendida como um problema que nunca pode ser totalmente resolvido. Portanto, a pesquisa se transforma num esforço infinito. Pelo contrário, na escola, a tarefa da instituição se limita à transmissão de conhecimentos previamente estabelecidos. Já numa instituição científica superior, o relacionamento entre professores e alunos adquire uma feição completamente nova, pois, neste ambiente, ambos existem em função da ciência.

Passados dois séculos, mesmo que seus princípios tenham sido negligenciados ou substituídos por outros, as formulações e pressupostos do modelo humboldtiano são ainda tomados como relevantes.

E no Brasil, quando, como e baseada em que modelo curricular chega a educação superior?

De acordo com Masetto (2006), o início dos cursos superiores no Brasil ocorreu a partir de 1808 – mesmo ano da organização da Universidade de Berlim –, quando da transferência do rei e da corte portuguesa para as terras brasileiras. Essa transferência, aliada à interrupção das comunicações com a Europa, fez surgir a necessidade de formar profissionais que pudessem atender a essa nova realidade. Assim, na década de 1820, foram criadas as primeiras Escolas Régias Superiores.

O modelo curricular adotado nessas escolas, segundo Ribeiro (1975) tinha o padrão francês (universidade napoleônica) com as seguintes características: supervalorização das ciências exatas e tecnológicas em detrimento da filosofia, da teologia e das ciências humanas; departamentalização isolada dos cursos dirigidos para a profissionalização; currículos seriados e programas fechados, constituídos de disciplinas que interessavam de forma direta e imediata ao exercício profissional.

Como frisa Masetto (2006), os cursos superiores e, mais tarde, as faculdades – tanto as criadas quanto as instaladas no Brasil, desde seu início e em décadas posteriores – preocuparam-se tão somente com a formação de profissionais que iriam exercer uma determinada profissão, a partir de uma proposta de ensino na qual os conhecimentos e experiências profissionais eram transmitidos por um professor, considerado como aquele que tinha o saber, para um aluno, considerado como o que não tinha esse saber. Tudo isso, seguido por uma avaliação que revelava a aptidão do aluno, para exercer aquela profissão.

A constituição da educação brasileira foi marcada pelas raízes portuguesas que, por sua vez, recebeu forte influência da concepção napoleônica de organização da educação superior. A Prof^a Maria Isabel da Cunha¹² escreve que, nesse contexto, a tradição das escolas profissionais que originaram uma parcela muito grande das universidades brasileiras, acabou repercutindo nas expectativas e configurações da docência e da prática pedagógica dessas instituições e, até hoje, impactam as suas

¹² As ideias discutidas nesse referencial constam do projeto de pesquisa: Qualidade do ensino de graduação: a relação entre ensino, pesquisa e desenvolvimento profissional docente, coordenado pela Prof^a Dr^a Maria Isabel da Cunha (2009).

culturas acadêmicas. Segundo a autora, a docência, fundamentada no prestígio profissional ou no perfil investigativo do professor, estabeleceu práticas clássicas de ensinar e aprender nas quais, em geral, se considerava o aluno como um receptor dos conhecimentos e o professor como o distribuidor destes conhecimentos. Porém, movimentos posteriores vieram estabelecer algumas perspectivas distintas em relação ao modelo acadêmico de formação profissional no Brasil: 1) a Reforma Universitária de 1968 – Lei nº 5.540/68¹³, inspirada no modelo norte-americano, instituiu a departamentalização, vista como condição básica para a pesquisa; 2) o processo de redemocratização do Brasil, nos anos 80, passou a considerar a educação superior como essencial para as bases do estado democrático e lutou para fazer constar, na Constituição Brasileira, uma conceituação de universidade que incorporasse o eixo da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, instalando o desafio de transformar a tradição universitária, então alicerçada no paradigma moderno das certezas e do conhecimento como produto, em uma instituição que privilegiava a pesquisa, trazendo a dúvida e a provisoriedade como integrantes da postura acadêmica; 3) a disponibilização de recursos financeiros pelo Ministério da Educação – Programa de Avaliação e Desenvolvimento da Educação Superior (PADES) – nos primeiros anos da década de noventa, estimulando trabalhos acadêmicos de cunho pedagógico que, mesmo não se tratando de uma política indutora, possibilitou o surgimento de algumas experiências inovadoras; 4) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.394/96, que reconheceu e distinguiu diferentes modalidades de educação superior: aquela que se constitui a partir da indissociabilidade entre ensino e pesquisa, e deve ser feita nas universidades, e aquela que pode estar somente envolvida com o ensino, própria dos centros universitários e faculdades isoladas.

Esse percurso político implicou em diferentes tensões, alicerçadas na concepção de universidade voltada para a produção de conhecimento por meio da pesquisa já que, historicamente, a educação superior teve no ensino sua principal função. Cunha evidencia bem isso quando afirma que, para a sociedade, o papel da universidade é ensinar os jovens a serem competentes e competitivos profissionalmente, fornecendo a eles as ferramentas necessárias para serem

¹³ A caracterização de indissociabilidade, considerando o tripé ensino, pesquisa e extensão, aparece pela primeira vez no Brasil a partir da Reforma Universitária de 1968 – Lei nº 5.540/68.

incluídos no mundo do trabalho, enquanto a pesquisa aparece como pano de fundo dessa expectativa, no sentido de qualificar e prestigiar a formação profissional requerida.

Reconhecida como um requisito da atividade universitária, a partir da década de 90, a pesquisa regula o tempo, a dedicação e o estímulo dos docentes que trabalham na educação superior, o que atinge fortemente o desenho e desenvolvimento dos currículos e as práticas de ensinar e aprender. Além disso, existem outras expectativas que são conferidas à universidade e elas são múltiplas. Juntamente com as atividades de ensino e pesquisa, segundo Pereira (2009), é imposta à universidade uma contribuição na esfera pública, colocando-a à disposição da indústria, da economia e das agências sociais, até prevendo a geração de receitas para o financiamento de suas próprias atividades. As solicitações são muitas e, na impossibilidade de atendê-las, a universidade está em crise no Brasil, no mundo globalizado.

Sobre essa crise, Dias Sobrinho Jr. (2005) chamava a atenção, já no título de seu livro, “Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?”. Nesse mesmo livro Goergen (2005) caracterizava a crise geral da instituição universitária em três dimensões:

- a) *a crise conceitual*, referindo-se ao conceito de universidade;
- b) *a crise contextual*, relativa à perplexidade frente às dinâmicas e profundas transformações sociais; e
- c) *a crise textual*, que abrange seus conteúdos, formas de ensino, sua relação com a ciência e a tecnologia, entre outras.

Como ainda percebo – atuando como docente no ensino superior – a presença dessa crise, pretendo concentrar meus esforços, neste estudo, refletindo sobre minha prática pedagógica na universidade, o que está relacionado à terceira dimensão descrita por Goergen (2005). Entendo, assim como Cunha (2005), que há uma necessidade de reconfigurar o papel docente e as práticas de ensinar e aprender, na perspectiva da ruptura e da inovação.

Como diz Sousa Santos (1999):

[n]a fase de transição paradigmática, a universidade tem que ser também a alternativa à universidade. O grau de dissidência mede o grau de inovação. As novas gerações de tecnologias não podem ser pensadas em separado das novas gerações de práticas e imaginários sociais. Por isso, a universidade, ao aumentar a sua capacidade de resposta, não pode perder a sua capacidade de questionamento (p. 225).

Porém, é preciso ter cuidado. Conforme comentam Oliveira (1985) e Sforzi (2004), da mesma forma que a escola básica, penso que a universidade, tendo em vista a popularização de alguns meios de informação, principalmente a televisão e a rede mundial de computadores, assim como algumas inovações educacionais inseridas por interesse do mercado, não pode perder sua função de transmissão do conhecimento teórico. Um conhecimento significativo, do ponto de vista da Teoria Histórico-Cultural, é aquele que se transforma em instrumento cognitivo do aluno, ampliando tanto o conteúdo quanto a forma do seu pensamento, em última análise, seu desenvolvimento psíquico.

Para Vigotski (1998), as práticas culturais são constitutivas do psiquismo humano e o ensino formal (no caso específico do ensino universitário) faz parte dessa cultura. A partir desta afirmação, fico a pensar na prática pedagógica que apresento nesta tese e que, venho perseguindo por muitos anos, sem efetivamente pretender torná-la absoluta, irretocável e auto-suficiente, mas almejando, avaliá-la e compreender seus efeitos nas aprendizagens dos universitários em formação.

Nesta direção, sirvo-me das ideias de Masetto (2006), para colocar algumas linhas de ação que julgo importantes no momento em que discuto a universidade e, que penso, estão contempladas na proposta pedagógica apresentada neste estudo. São elas:

- a) formação profissional simultânea com a formação acadêmica, por meio de um currículo dinâmico, flexível e integrador de teoria e prática;
- b) revitalização da vida acadêmica pelo exercício profissional a partir da aprendizagem do conteúdo e da experiência do concreto;
- c) ênfase na formação permanente, com esta se iniciando nos primeiros anos da faculdade.

Não se trata de fazer aqui uma apologia do aprender a aprender na universidade, muito pelo contrário (DUARTE, 2000). Trata-se de reconhecer a crise da universidade, em especial sua crise textual, para a qual apresento uma ideia para superá-la: uma práxis pedagógica com ênfase no conteúdo – aprendizagem conceitual – mas também preocupada com o desenvolvimento cognitivo dos universitários.

Assim, enquanto docente universitário, situado no limite entre as minhas crises pessoais com os processos de ensino e de aprendizagem e a crise textual pela qual, entendo, passa a universidade nos dias de hoje, apresento a proposta de intervenção pedagógica realizada, cuja base de sustentação teórica passo a desvelar no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3

A Aula Universitária: embasando a proposta de intervenção pedagógica

Neste capítulo, inicio a apresentação da proposta de intervenção pedagógica a partir de três pontos. Primeiramente, apresento a base conceitual que dá suporte teórico à mesma, representada pela Teoria Histórico-Cultural e pela Teoria da Atividade. Em seguida, passo a tratar da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e sua importância para a criação de um ambiente propício à aplicação da proposta. Por fim, abordo os dois eixos sobre os quais a intervenção está assentada: a articulação entre teoria e prática e o trabalho em colaboração.

3.1 A base teórica da intervenção: a Teoria Histórico-Cultural e a Teoria da Atividade

Neste subcapítulo discuto, inicialmente, a Teoria Histórico-Cultural desenvolvida por Vygotski e, posteriormente, apresento o pensamento de Leontiev, que, depois da morte do primeiro, deu continuidade às suas ideias, desenvolvendo a Teoria da Atividade ou Teoria Histórico-Cultural da Atividade como recentemente tem sido denominada (SANNINO, 2011; SANNINO e SUTTER, 2011; DANIELS, 2008; entre outros)

3.1.1 A Teoria Histórico-Cultural

Influenciado pelos princípios ideológicos e metodológicos do materialismo histórico e dialético de Marx e Engels, Lev Vygotski desenvolveu estudos que originaram o que conhecemos como Teoria Histórico-Cultural. Isso se deu a partir das décadas de 1920 e 1930. De acordo com Lucci (2006), Vygotski surge na psicologia logo após ter-se consolidado a revolução, num momento significativo para a nação russa. Por sua formação humanista e sua cultura, Vygotski reunia as

condições necessárias para idealizar uma nova concepção de educação, pedologia (ciência da criança) e psicologia.

Acreditando na possibilidade do surgimento de uma sociedade diferente daquela em que vivia, Vygotski desenvolveu estudos voltados para uma nova psicologia, já que esta se encontrava dividida em duas orientações: a naturalista e a mentalista, que, segundo esse autor, se mostravam limitadas em suas aplicações. Esses estudos surgem com o propósito de construir um novo discurso psicológico e este, apontando para a contraposição e superação da chamada “crise da psicologia”¹⁴, entendida por Vigotski (1996), como a relativa incapacidade das correntes psicológicas de sua época em estudar cientificamente aquilo que há de propriamente humano no psiquismo do homem. Para Vygotski (1998), a psicologia experimental não abordava as funções psicológicas mais complexas do ser humano e a psicologia mentalista não produzia descrições desses processos complexos em termos aceitáveis para a ciência. Foi tentando superar essas limitações que Vygotski conseguiu integrar em uma mesma abordagem “o homem enquanto corpo e mente, enquanto ser biológico e ser social, enquanto membro da espécie humana e participante de um processo histórico” (OLIVEIRA, 2010, p 23).

Prestes (2010) evidencia bem isso quando salienta que Vygotski entendia que a psicologia se enclausurava numa consciência sem a existência, isso em função de que surgira, primeiramente, como uma ciência do espírito – psicologia metafísica –, posteriormente, transformando-se em uma psicologia empírica baseada, fundamentalmente, na experimentação. Para Prestes (2010), esses eram os motivos pelos quais Vygotski afirmava que a psicologia estava isolada da realidade e muito frágil frente às questões essenciais sobre o comportamento humano.

De acordo com Zanella et al. (2007), no que se refere às questões metodológicas, no entanto, há aspectos importantes das contribuições de Vygotski que precisam ser discutidos/explicitados, aspectos esses que, segundo os autores, se apresentam dispersos no conjunto dos escritos desse teórico, sendo necessário um esforço para apreender suas contribuições nesse campo. Na tentativa de efetivar essa apreensão, dediquei-me a revisar três títulos do autor: *Obras Escogidas*

¹⁴ Termo cunhado por psicólogos alemães e retomado por Vygotski. De acordo com Delari Junior (2000), em seu trabalho intitulado “O significado histórico da crise da psicologia” datado de 1927, Vygotski já fazia referência à obra “Die Krise der Psychologie”, de Karl Bühler (1879-1963), estudioso alemão pertencente à chamada Escola de Würzburg.

(edições em espanhol), em seus Tomos I (1997), III (1995) e VI (1999) e, *Teoria e método em Psicologia* (1996).

No Tomo I das *Obras Escogidas*, mais especificamente no texto intitulado “O significado histórico da crise da psicologia, uma investigação metodológica”, Vygotski (1997) analisou, criticamente, a crise na psicologia como derivada de uma crise nos fundamentos metodológicos da ciência, marcada pela luta entre tendências materialistas, mecanicistas e idealistas, tanto na Europa quanto na Rússia. Após estudar as diferentes abordagens teórico-metodológicas que configuravam o campo da psicologia de sua época, questionando-se sobre qual era o objeto da psicologia e sobre a melhor forma de investigá-lo, o autor concluiu que as diferentes propostas vigentes não ofereciam base para uma psicologia geral. Para Vygotski (1997), a psicologia precisava redefinir seu objeto de estudo, delineando de maneira clara o problema a partir do qual o ser humano poderia ser investigado em sua totalidade, assim como o método apropriado para tanto. No Tomo III, Vygotski (1995) retoma essa relação entre problema e método: “[...] toda apresentação fundamentalmente nova dos problemas científicos, conduz inevitavelmente a novos métodos e técnicas de investigação. O objeto e o método de investigação mantêm uma relação muito estreita” (p. 47). Ainda, de acordo com o autor:

[a] elaboração do problema e do método se desenvolve conjuntamente, ainda que não de modo paralelo. A busca do método se converte em uma das tarefas de maior importância na investigação. O método, nesse caso, é ao mesmo tempo premissa e produto, ferramenta e resultado da investigação (VYGOTSKI, 1995, p. 47, tradução minha).

Assim, Vygotski (1995) explicitou de forma categórica, as relações que existem entre o que e o como se investiga, relações essas, segundo Zanella et al. (2007) marcadas por uma compreensão de ciência que conota o processo de produção de conhecimento e os resultados que daí advém.

Pela afirmação acima, Vygotski (1995, 1996) sugere que os fenômenos devem ser estudados em movimento: historicamente. Esta historicidade é sumamente importante, pois é justamente o movimento histórico, no qual o próprio sujeito ativamente participa, que o constitui. Para o autor:

[...] o estudo histórico, diga-se de passagem, simplesmente significa aplicar as categorias do desenvolvimento à investigação dos fenômenos. Estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento no seu desenvolvimento histórico. Essa é a exigência fundamental do método dialético. Quando em uma investigação se abrange o processo de desenvolvimento de algum fenômeno em todas as suas fases e mudanças, desde que surja até que desapareça, isso implica dar visibilidade a sua natureza, conhecer sua essência, já que só em movimento o corpo demonstra que existe. Assim, a investigação histórica da conduta não é algo que complementa ou ajuda o estudo teórico, senão que constitui o seu fundamento (VYGOTSKI, 1995, p. 6, tradução minha)

Aprofundando a explicação sobre esse ponto, Pino (2005) destaca que a proposta de Vygotski era criar uma metodologia que fosse capaz de permitir o estabelecimento das leis históricas que determinam os fatos psicológicos. Isso o motivou a articular a história da espécie humana (filogênese) com a história natural, da qual a primeira é um caso particular (ontogênese). Vygotski (1998) salientava que, de maneira distinta das outras espécies, o percurso evolutivo seguido pela espécie humana não é regulado única e exclusivamente pelas leis da natureza, mas é, também, pelas leis da história humana, que se constitui a partir das modificações que o homem implementa na natureza e esta, por seu turno, causa no homem. É nessa relação dialética, que o homem mantém com a natureza, que ocorre a sua evolução cultural.

Assim, Vygotski (1998) desenvolveu a ideia de que o contexto histórico-cultural é preponderante para compreender o comportamento do homem e sua evolução. Ele partia do pressuposto de que foram o trabalho e a sua divisão social que geraram novas formas de ação e novas necessidades que, conseqüentemente, levaram o ser humano a buscar meios para realizá-las e satisfazê-las. Esses meios foram os instrumentos, criados para modificar a natureza. Modificando-a, o homem acabou transformando a si mesmo. A partir dessa ideia, Pino (2005, p.36) explica que uma das características principais da espécie humana é “a capacidade de inventar meios técnicos e simbólicos para agir sobre a natureza e criar suas próprias condições de existência”.

Após a explanação dos aspectos gerais da teoria, passo a apresentar os conceitos específicos que vão dar embasamento teórico à intervenção: mediação; funções psicológicas superiores; consciência; conceitos científicos e espontâneos;

sentido; trabalho em colaboração; imitação e, zona de desenvolvimento proximal (ZDP).

Um dos conceitos centrais da obra de Vygotski (1998) é a **mediação**. Segundo o autor, a relação do homem com o mundo não é simples e direta, mas uma relação complexa, porque mediada por dois tipos de instrumentos: os físicos (que medeiam ações sobre objetos) e os psicológicos (os signos, que medeiam ações sobre os outros seres humanos e sobre o próprio psiquismo de quem os utiliza). Como exemplo da mediação por instrumentos psicológicos, podemos observar que, quando nos relacionamos com um objeto, na maior parte das vezes, o fazemos tendo em mente a palavra que o nomeia, que é um signo.

A ideia de mediação é representada por Vygotski (1998) a partir do desenho de um triângulo, como é mostrado na figura 1:

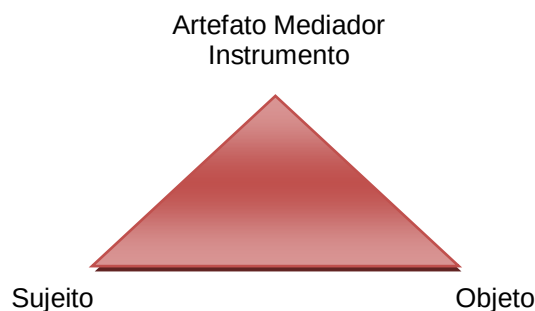


Figura 1 – A representação da mediação para Vygotski.
Fonte: Daniels (2003, p. 25).

Para Vigotski (2009), a linguagem é o signo mediador por excelência, motivo pelo qual ele lhe dedicou atenção especial, argumentando que a aquisição da linguagem verbal constitui-se no grande marco da evolução humana, distinguindo homens de animais (que têm uma linguagem não-sígnica). Com o uso da linguagem, assim como de outros sistemas de signos, o homem passou a modificar suas funções psicológicas superiores, atingindo níveis cada vez mais complexos de pensamento. A linguagem constitui-se em um meio de libertação dos seres humanos em relação ao contexto perceptual imediato, mediante os processos de abstração e generalização.

Tais argumentos parecem evidenciar a compreensão de que a aquisição e o domínio da linguagem são essenciais para o alcance de formas mais elaboradas e complexas de atividade mental: **as funções psicológicas superiores**.

Mas o que são as funções psicológicas superiores?

Para responder a este questionamento, entendo ser importante e necessário, mesmo que resumidamente, lembrar o desenvolvimento do comportamento humano a partir de sua origem – etapas evolutivas – conforme apresentado por Vygotski (1995).

A primeira etapa se caracteriza pelos instintos, de caráter puramente biológico, natural, característico dos animais. Ao citar os estudos de Köhler com chimpanzés - no qual esse autor mostra exemplos de como um animal influencia outro por meio de seus atos, movimentos expressivos, instintivos (grito, olhar, toque) – Vygotski (1995) afirma que a história das primeiras formas de contato social na criança está repleta de exemplos similares, contato esse estabelecido por meio do grito, do olhar, etc.

A segunda etapa caracteriza-se, de acordo com Vygotski (1995), como pelo adestramento ou formação de hábitos – reflexo condicionado. Segundo o autor, esta é a etapa das reações condicionadas aprendidas na experiência pessoal da criança. Seria o aprender pela apresentação de algo, por associação. De acordo com Van der Veer & Valsiner (2006), “as crianças usam os meios culturais que lhes são apresentados, mas não compreendem totalmente sua função” (p.260).

A terceira etapa é a do intelecto, das reações intelectuais, que, segundo Vygotski (1995), têm a função de adaptação da criança às novas condições do seu comportamento. Nesta etapa já há, de certa maneira, um trabalho mental, interno, sobre os reflexos, integrando-os. Já há um agenciamento – pensar rudimentar – do sujeito. Para Van der Veer & Valsiner (2006), nessa etapa a criança já compreende a possibilidade da utilização instrumental ativa dos meios culturais.

A quarta etapa é a das reações culturais, que, de acordo com Vygotski (1995), não estão subordinadas às leis biológicas. É a etapa na qual o uso externo de instrumentos é substituído pela atividade mental interna. Nesta etapa ocorre o distanciamento do ser humano em relação aos animais, marcadamente pela utilização do signo. As funções psicológicas superiores aparecem aqui mediadas por esse instrumento.

Em sua evolução, o homem desenvolveu um sistema comunicativo bastante complexo, capaz de modificar a sua relação com a natureza e com o ambiente social e cultural em seu entorno, possibilitando a perpetuação dos conhecimentos e o repasse do capital cultural de uma geração à outra. Como afirma Slobin (1980),

“sem a língua, não poderiam existir como nós os conhecemos a cultura humana, o comportamento social e o pensamento” (p.202).

Para evidenciar a importância da linguagem, Vygotski (1995) afirma que somente quando se incrementa a socialização da linguagem e da experiência da criança, se desenvolve a lógica infantil. Para o autor, é importante salientar que, no desenvolvimento da conduta da criança, se modifica o papel genético do coletivo. A linguagem que, a princípio, é um meio de comunicação como os demais, somente mais tarde, em forma de linguagem interna, se converte em um meio de pensamento. Isso evidencia a ideia de que tudo que é interno, nas funções psicológicas superiores, foi de antemão externo.

O desenvolvimento das funções psicológicas superiores engloba dois grupos de fenômenos – aparentemente heterogêneos – duas ramificações fundamentais, que jamais se fundem, embora estejam indissoluvelmente unidas (VYGOTSKI, 1995). Creio que nesta afirmação esteja o ponto central para que possa responder ao questionamento feito anteriormente: o que são as funções psicológicas superiores?

Para Vigotski (1998), diferentemente das funções psicológicas elementares – reações automáticas, ações reflexas e associações simples – de origem biológica, as superiores conscientemente controladas, tendo origem sócio-histórico-cultural – atenção e memória voluntárias, pensamento abstrato, imaginação, etc., - e não podem ser explicadas tão somente como resultado da maturação.

Luria (1992, p.60) sintetiza bem a ideia vygotskiana de que,

[a]s funções psicológicas superiores do ser humano surgem da interação dos fatores biológicos, que são parte da constituição física do *Homo sapiens*, com os fatores culturais, que evoluíram através das dezenas de milhares de anos de história humana. (grifos do autor)

Sforni (2004) salienta que o mais importante nessa compreensão do desenvolvimento humano — que, para ela, deveria outorgar à Teoria Histórico-Cultural lugar de destaque junto às teorizações sobre o ensino — é o argumento segundo o qual a forma e o modo de desenvolvimento desse processo dependem da natureza das experiências sociais a que a criança é exposta. Diz mais:

[a] “interação dialética” dos fatores biológicos e sociais que determina limites e possibilidades mentais ao indivíduo, na condição de espécie, ao nascer, continua ao longo da vida de cada um, conforme o lugar ocupado no quadro social, conferindo qualidades diferenciadas de desenvolvimento psíquico (p.33).

De acordo com Vigotski (1998), todas as funções psicológicas superiores aparecem duas vezes no curso do desenvolvimento das crianças: primeiramente no nível social – interpessoal – e, posteriormente, no nível individual – intrapsíquico. Para o autor, isso se aplica igualmente para a atenção e para a memória voluntárias, como para a formação de conceitos e para as outras inúmeras funções da mente humana. É justamente, sobre a formação de conceitos que pretendo continuar meus escritos para, posteriormente, relacioná-los com a consciência.

Para Vygotski (1997), a criança inicia sua aprendizagem conceitual muito antes da aprendizagem escolar. Quando chega à escola, já traz conhecimentos que são oriundos de sua experiência concreta no mundo, mediada pela palavra. Esses conhecimentos, resultantes da observação, manipulação e participação da criança nas atividades cotidianas de seu grupo cultural, são nomeados por Vygotski (1997) de **conceitos espontâneos**. Eles não são conscientizados, ou seja, as crianças sabem operar espontaneamente com eles, mas não tomam consciência deles, pois a atenção delas está focada para os objetos nele representados e não para o próprio ato de pensar que os abrange. Como aponta Verdinelli (2007), a criança conhece o objeto, mas não tem consciência do conceito desse objeto, uma vez que os conceitos espontâneos estão imersos em um ambiente informal que extrapola o âmbito escolar.

Segundo Vygotski (1997), por meio deles, a criança é capaz de estabelecer relações entre os objetos e o mundo que a cerca, mas não é capaz de formular generalizações ou abstrações relativas a esses objetos. Um exemplo seria o seguinte: a criança pode internalizar, a partir da manipulação de diferentes tipos de bola, o conceito espontâneo desse objeto. Isso significa que sabe o que é, para que e como se usa uma bola. Essa palavra, então, apresenta uma relação direta com o objeto concreto a que se refere.

Já os **conceitos científicos**, de acordo com Vygotski (1997), formam-se durante o processo de ensino de um determinado sistema de conhecimentos científicos, processo que geralmente acontece na escola. Eles não surgem espontaneamente, mas são elaborados intencionalmente, mediante o estabelecimento de uma relação consciente e consentida entre uma definição que utiliza outros conceitos verbais explicitados e o objeto do conhecimento. Voltando ao exemplo da palavra bola, pode-se dizer que, a partir da aprendizagem desse conceito na escola, ele passa por uma transformação qualitativa, ampliando-se, ficando mais abstrato. A partir disso, passará a fazer parte de um sistema conceitual de abstrações, tomando parte em uma rede de conceitos: bola, esportes, jogos, formas geométricas, diferentes tipos de bola, etc.

Como explica Vigotsky (1987), essa ideia reforça o entendimento de que as generalizações e abstrações, indicadoras da evolução do processo mental da criança, são produzidas a partir do desenvolvimento dos conceitos científicos, pela mediação das palavras. Em resumo, enquanto os conceitos espontâneos fixam uma relação direta com os objetos a que se referem, os conceitos científicos permitem que se estabeleçam relações entre as palavras, focalizando a atenção no próprio ato do pensamento, envolvendo nisso a consciência, o controle, a generalização e a abstração. Aos poucos, as palavras (conceitos) passam a ser utilizadas voluntariamente, como instrumentos do pensamento.

Apesar de se distinguirem no que diz respeito ao desenvolvimento e à funcionalidade, os conceitos espontâneos e científicos estão relacionados entre si, influenciando-se mutuamente, pois fazem parte de um mesmo processo. Como salientava Vygotski (1997), nem uns nem outros estão encapsulados na consciência da criança, nem estão separados por uma barreira intransponível. O desenvolvimento dos conceitos científicos apoia-se em um determinado nível de maturação dos conceitos espontâneos. Estes, por sua vez, não ficam imunes ao desenvolvimento dos conceitos científicos, tendo em vista que estes os podem qualificar, como comentado anteriormente.

Para Vigotsky (1987) há uma espécie de movimento “como numa via de duas mãos”, no qual os conceitos científicos descem em direção à realidade concreta e os espontâneos sobem buscando a sistematização, a abstração e a generalização. De acordo com Vigotsky (1987), o desenvolvimento dos conceitos científicos tem início na esfera do caráter consciente e da voluntariedade, devendo

rumar para baixo, para a esfera da experiência pessoal e do concreto. Já o desenvolvimento dos conceitos espontâneos começa na esfera do concreto e do empírico e deve se movimentar na direção das propriedades superiores dos conceitos.

Conforme salienta Vigotski (2009), com a mediação do conceito, um objeto deixa de ser um estímulo em particular para ser conscientemente representado por uma síntese. Nesse processo, “a tomada de consciência passa pelos portões dos conceitos científicos” (p.290) Esses conceitos são mediados por outros, de maneira que o objeto é colocado num sistema hierárquico de inter-relações semióticas – daí a possibilidade de que sejam apreendidos e transferidos para outros campos do pensamento e relacionados a conceitos anteriormente não ligados a eles. De acordo com Vigotski (2009), a generalização significa, ao mesmo tempo, tomada de consciência e sistematização de conceitos.

Como se pode verificar, o conceito de **consciência** é muito importante na Teoria Histórico-Cultural, estando intimamente ligado à formação dos conceitos. Os estudos de Vygotski sobre a consciência, segundo Molon (2003), estão presentes desde as reflexões iniciais do autor no campo da psicologia até a interrupção dos mesmos, por ocasião de sua morte precoce.

Wertsch (1997) aponta que Vygotski foi muito influenciado pelas Teses sobre Feuerbach, de Marx em seu entendimento sobre a constituição da consciência humana. Marx (2003) propõe, especificamente nas teses VI e VIII, que a essência humana não é abstrata, mas é, em sua realidade, o conjunto das relações sociais. Assim, de acordo com Marx (2003), devem ser consideradas a trajetória histórica e a vida social prática do indivíduo ao se conceber a essência humana.

Para Vigotski (1996), ainda, não havia, no campo da psicologia, uma explicação para o psiquismo humano referenciada a partir de sua própria especificidade. E foi a partir de elementos como as relações sociais, a linguagem e a consciência que Vygotski articulou seu entendimento sobre o que há de propriamente humano no homem.

Especificamente no que diz respeito à consciência, o interesse de Vygotski deveu-se ao fato de que ele, criticamente, entendia que a psicologia de seu tempo não tratava desse conceito como deveria, especialmente pelo fato de que as pesquisas realizadas deixavam de analisar as reações humanas não observáveis (MOLON, 2003).

Na etapa inicial dos estudos de Vygotski sobre a consciência, a palavra foi explicada a partir do conceito dos reflexos reversíveis. Como afirma Vygotski (1997, p. 54), “atuando sobre o sujeito com as palavras adequadas, se pode favorecer tanto a inibição como a estimulação de reações condicionadas”. Como se pode perceber nesta afirmação, Vygotski (1997), ao explicitar o funcionamento do grupo de reflexos reversíveis¹⁵, salienta que a palavra escutada é um excitante e, a pronunciada, um reflexo que cria esse excitante.

O conceito de consciência finalmente cunhado por Vygotski, conforme afirmam Leontiev (1996) e Luria (1986) é resultante de suas variadas fontes epistemológicas. Afirmando sua postura monista, materialista e dialética, proporciona uma alternativa à dicotomia entre objetivo e subjetivo na atividade humana. Para Vygotski (1997), a consciência é sempre consciência socialmente mediada de alguma coisa. Luria (1988) afirma que ela é a própria relação da criança com o meio e, mais tarde, da pessoa consigo própria. Segundo Vigotski (2009), a consciência não é um sistema estático, mecânico: ela está relacionada ao desenvolvimento da conduta voluntária, não se equivalendo à percepção. De acordo com Toassa (2006), o conceito de consciência pode, então, ser desdobrado em três acepções principais: como um processo e seu produto; como atributo e como sistema psicológico.

Vou tratar aqui, em função de minha temática de estudo, da acepção processo e produto. Para Vigotski (2009), a tomada de consciência enquanto processo pode ser entendida como o desenvolvimento da psique equivalente às representações advindas do ambiente social do indivíduo e das vivências subjetivas. Nesse sentido o termo utilizado por Vigotski (2009) é o de tomada de consciência, com respeito ao próprio eu e às vivências subjetivas – do eu, da cultura pessoal – realizadas por um complexo mecanismo psicológico. Vale lembrar que as situações de inter-relação entre o eu e o mundo não são diretas. Elas são mediadas e o principal instrumento mediador é a palavra. De acordo com o autor, os eventos mediadores que ocorrem por meio das palavras podem ocorrer no ambiente escolar, nas interações com os professores, nas atividades de ensino e nas relações que se estabelecem com os colegas. Toassa (2006), porém, faz uma ressalva com relação à tomada de consciência: para Vygotski trata-se de uma relação de compreensão ou

¹⁵ Aqueles reflexos criados pelo homem e que podem funcionar, ao mesmo tempo, como excitantes.

conhecimento, ativa com respeito ao meio social, mas não de percepção e, tampouco, de pensamento. A tomada de consciência enquanto produto é, finalmente, o resultado do processo, é o dar-se conta e que acontece no contexto intra-psicológico.

Existem outras classes de tomada de consciência como, por exemplo, a tomada de consciência motivacional e a tomada de consciência de operações semióticas e conceituais. Em relação a essa última, Vigotski (2009), a partir de estudos experimentais sobre o desenvolvimento do pensamento verbalizado, afirma que tomar consciência de uma operação significa transportá-la do plano da operação ao plano da linguagem, recriá-la na imaginação para que seja possível exprimi-la em palavras.

Acredito que as afirmações de Vygotski, relativas à tomada de consciência a partir da mediação do conceito científico, podem ser transferidas, também, para o espaço não-escolar, embora o próprio autor tenha enfatizado a importância da escolarização para a ocorrência desse processo. Penso que ele pode, por exemplo, ocorrer nas relações interpessoais dialógicas. A partir do diálogo, as pessoas podem refletir sobre as suas ações mais imediatas ou, até mesmo, sobre futuras ações e decisões. A esse respeito, Ratner (1995) traz para o debate a afirmação de que a consciência humana só se desenvolve mediante a participação na atividade social. De acordo com o autor, a consciência humana é grande por ser social, e a vida social é grande por ser consciente. Diz ainda o autor:

[p]ara tornar-se superior, a socialidade – isto é, a preocupação e a compreensão sociais, a comunicação e a ação planejada, ampla e conjunta – exige consciência. Inversamente, a consciência exige a estimulação social de relações sociais complexas, conhecimento acumulado por outros indivíduos, símbolos providos da comunicação social, e deliberação que se torna indispensável pela consideração dos desejos e das reações dos outros. A consciência social e a socialidade consciente são duas faces da mesma moeda (RATNER, 1995, p. 27).

Delari Junior (2000), ao tratar da consciência como função das relações sociais, explica que, para Vygotski, ela é “co-conhecimento”, o que denota uma aceção de consciência como conhecimento partilhado. Segundo Delari Junior (2000), em Vygotski isso é paradigmático:

[p]rimeiro eu conheço algo com alguém, para então conhecer este algo comigo mesmo, só que ao conhecer comigo mesmo é como se conhecesse ainda, e sempre, junto com alguém, embora já não exatamente da mesma maneira. Estar consciente de algo é conhecer isto junto comigo mesmo, e é re-conhecer, conhecer duas vezes, conhecer que conheço (DELARI JUNIOR, 2000, p. 104).

Para Delari Junior (2000), “a consciência é como um conhecimento duplicado, que não poderia se constituir a partir de uma singularidade originária, remetendo assim necessariamente à alteridade”¹⁶ (p. 104). Nesse sentido, o autor afirma que a consciência, mediada pela linguagem, não pode ser considerada apenas como processo lógico, mas necessita ser tratada como um movimento dialógico, constituindo-se como um discurso compartilhado, que transcorre entre, pelo menos, dois interlocutores: num movimento indissociável de proposição e réplica.

De acordo com Delari Junior (2000), as contribuições da Teoria Histórico-Cultural sobre o tema da consciência nos fornecem pistas para uma aproximação dinâmica às questões da produção da singularidade humana e dos limites e das possibilidades para intervenção do humano com relação à sua própria história. Primeiramente, porque o conceito de consciência, a partir de Vygotski, não se refere a uma instância *a priori*, mas sim a um processo que tem uma gênese, que emerge e se desenvolve como função de relações sociais múltiplas e contraditórias. Por essa razão, a consciência não é autônoma com relação a elas, sendo social em sua própria constituição e em sua própria dinâmica de funcionamento. Em segundo lugar, conseqüentemente, porque a consciência, na Teoria Histórico-Cultural, não assume o lugar do absoluto controle, nem tampouco se posiciona como subproduto de impulsos biológicos, pelo contrário: a consciência é diálogo.

A emergência da consciência não implica apenas que nos posicionemos e/ou sejamos posicionados diante de um outro, mas implica também a possibilidade de que, mediante a fala de um outro e/ou para um outro, passemos a nos enxergar no próprio movimento de assumir tal posicionamento. Contudo, aquilo que passamos a enxergar será apenas parte do processo como um todo, será sempre uma visão parcial prestes a se refazer (DELARI JUNIOR, 2000).

¹⁶ Qualidade do que é outro.

Dando continuidade, quero abordar o conceito de **sentido** na obra de Vygotski, tendo em vista sua relação direta com as questões que envolvem as atividades de ensino e de aprendizagem.

Para Rey (2003), quando Vygotski trata do conceito de sentido, está se referindo a um componente específico da psique humana, produzido pela cultura, que integra o orgânico entre o afetivo e o simbólico. Segundo o autor, esse conceito subverte a ordem das visões cognitivas, narrativas ou lógicas da psique, rompendo com o racionalismo que, implícita ou explicitamente, dá suporte a essas concepções. Vygotsky (1982) escreve:

[e]m geral, o problema não é a unidade de afeto e o intelecto como tal, senão a realização desta unidade na forma de um “sistema dinâmico de sentidos”, no qual implique a “dinâmica de pensamento” (intelecto) assim como a “dinâmica da conduta e a atividade concreta da personalidade” (p. 22, tradução minha).

No entendimento de Rey (2003), Vygotski vai além da integração entre afeto e cognição, para referir-se a uma nova ordem que integra a unidade do afetivo e o do cognitivo. Rey (2003) salienta que, na literatura psicológica, a aprendizagem tem sido tratada essencialmente em uma perspectiva cognitiva ou psicológica – como na piagetiana –, na qual a ênfase dominante está nos aspectos intelectuais e lógicos desse processo. Tais aspectos vão desde as tendências centradas na inteligência até as cognitivas, que enfatizam a aprendizagem como processamento da informação. Em contrapartida, para o autor, o aspecto emocional-dialógico da aprendizagem tem sido tratado de forma insuficiente, tanto na literatura psicológica quanto na educativa. Para ele, o conceito de sentido, que ele tem relacionado com a subjetividade, em seus trabalhos, é que vai permitir integrar, em sua relação orgânica, os processos emocionais e os significados.

Outro aspecto interessante no conceito de sentido proposto por Vygotsky (1982) está ligado à relação entre pensamento e afeto:

O primeiro aspecto que emerge quando nós consideramos a relação entre pensamento e linguagem com outros aspectos da vida, da consciência é a conexão entre intelecto e afeto. Entre os maiores defeitos dos enfoques tradicionais na psicologia tem estado o distanciamento do intelectual dos aspectos volitivos e afetivos da consciência. A inevitável consequência do distanciamento dessas funções tem sido a transformação do pensamento em uma função autônoma. O pensamento em si mesmo se converte em pensador dos pensamentos. O pensamento foi divorciado da vitalidade completa da vida, dos motivos, interesses e inclinações do pensamento individual. O pensamento foi transformado assim em um epifenômeno inútil, um processo que não pode mudar nada na vida dos indivíduos nem na conduta, ou em uma força primitiva autônoma e independente que influi na vida da consciência e da personalidade através de sua intervenção (p. 50, tradução minha).

Como pode ser observado na citação, Vygotski, ao localizar o pensamento dentro de uma trama complexa de processos psicológicos do sujeito, dá a ele a possibilidade de ser visto como uma função de sentido do sujeito que pensa. Nesta nova perspectiva, o pensamento aparece organicamente integrado a um processo de produção de sentido, que caracteriza a vida do sujeito como um todo.

Rey (2003), na tentativa de aplicar o conceito de sentido de Vygotski a uma teoria geral da subjetividade e do sujeito, bem como a outros campos da psicologia aplicada, analisa a relação entre sentido e aprendizagem. Na tentativa de melhor compreender a análise do autor, separei, didaticamente, suas ideias em tópicos.

Tópico 1: *Considerar o pensamento uma função do sentido, conduz-nos a considerar a aprendizagem também como um processo de sentido.* Esta ideia implica levar em consideração, na aprendizagem, os afetos que não estão microlocalizados na sala de aula, ou seja os sentidos subjetivos, produzidos em outros contextos, outros espaços da história pessoal de quem aprende. Esses afetos colocam os sujeitos e sua vida afetiva em lugar privilegiado para a compreensão da aprendizagem. Para o autor, a não-produção de sentido no processo de aprender conduz a uma aprendizagem formal, descritiva, rotineira, memorística, que não envolve o sujeito que aprende.

Tópico 2: *O conceito de sentido permite representarmos as emoções, em seu caráter subjetivo, como expressões de um sistema e não como respostas imediatas a estímulos ou condições externas ao sujeito.* O aluno, em sala de aula, experimenta emoções associadas com sentidos que têm a ver com a situação objetiva que caracteriza sua presença no espaço da aula. Como exemplo, o autor menciona um aluno negro, numa sociedade racista: esse aluno, em aula, irá

expressar emoções associadas ao medo, à inferioridade, ao constrangimento e outras mais relacionadas ao sistema de sentidos forjados em sua história como criança negra do que com as questões imediatas da sala de aula.

Tópico 3: *A aprendizagem é uma função social que depende muito da condição subjetiva de quem aprende. Ela expressa, no nível psicológico, o lugar social desde o qual o sujeito aprende.* Esta nova visão da aprendizagem passou despercebida por Vygotski no momento em que apresentou a ideia de “zona de desenvolvimento proximal”, quando ainda não havia desenvolvido o conceito de sentido. Segundo o autor, ao definir a ZDP, Vygotski omitiu a significação emocional do outro oferece apoio instrumental a quem aprende. Assim, enfatiza apenas o aspecto cognitivo-instrumental da aprendizagem em detrimento do afetivo-dialógico¹⁷.

Para Rey (2003), compreender a aprendizagem como produção de sentido tem as seguintes consequências de ordem teórica:

- leva-nos a atentar para o aspecto subjetivo-dialógico da aprendizagem: as emoções passam a ocupar um lugar importante na definição teórica da aprendizagem, assim como nas práticas educativas relacionadas a esse processo;
- enfatiza o lugar do sujeito que aprende, seu processo ativo como produtor de pensamento e o caráter singular da aprendizagem;
- relaciona a aprendizagem de forma orgânica tanto com a personalidade do sujeito que aprende, quanto com o contexto social em que aprende, revelando, em todas as suas consequências, o caráter histórico-social da teoria;
- ao considerar a produção de sentido na aprendizagem, produz-se uma superação das dicotomias históricas na psicologia e integram-se simultaneamente, no processo de aprender, o social e o individual, o consciente e o inconsciente e o afetivo e o cognitivo;
- Os processos de comunicação e de produção de subjetividade na escola ganham importância na determinação da qualidade da aprendizagem.

¹⁷ Rey (2003) afirma que essa contradição aparece em vários momentos da obra de Vygotsky, nos quais percebe a dificuldade deste teórico para definir sua visão geral da unidade cognição-afetividade, o que só irá conseguir mais tarde, por meio da definição do conceito de sentido. Bozhovich (1976) fez críticas a Vygotsky por ceder à visão cognitivista do desenvolvimento. Depois de definir a vivência como unidade do processo de desenvolvimento, faz com que essa dependa apenas da capacidade de generalização da criança.

Assim, pode-se perceber que, por detrás da compreensão do desenvolvimento e da aprendizagem como processos relacionados ao sentido, há uma ruptura com a forma por meio da qual, historicamente, se desenrolam as práticas educativas.

Segundo Rey (2003), isso se justifica em função de alguns aspectos. Todo processo educativo é efetivo se representa uma via real de produção de sentido para os nele implicados. Se não for assim, esse processo se converte em uma atividade formal e reprodutiva¹⁸, situação que caracteriza a maioria das instituições que se envolvem com práticas educativas. Outro aspecto salientado pelo autor é que a análise das práticas educativas conduz a enfatizar processos de diálogo – participantes se envolvendo emocionalmente na relação, definindo um caráter personalizado e participativo – que nunca haviam sido priorizados nessas práticas. Também o diálogo conduz à reflexão e à tomada de posições diferenciadas por parte dos que nele participam, enfatizando o caráter criativo e produtivo do sujeito, que é uma das fontes principais de produção de sentido em qualquer atividade humana.

Outro aspecto destacado por Rey (2003) é o relativo à reconsideração da função do professor, que passa a ter uma responsabilidade como facilitador (construtor) dos processos dialógicos na sala de aula: tanto daqueles relacionados com a atividade docente quanto dos ligados aos processos de relação e socialização. Essas modificações nas funções do professor levam a uma reflexão sobre os objetivos da avaliação: motivar o aluno, retroalimentá-lo e envolvê-lo na disciplina. Para o autor, a avaliação deve ser um momento de tensão intelectual em que o aluno se compromete com uma produção própria, assumindo seu espaço na disciplina que aprende.

Por fim, Rey (2003) evidencia que o tempo livre, ou seja, aquele que não está diretamente ligado à atividade, vai se associando gradualmente ao tempo de aula quando os alunos passam a ser os responsáveis pelo desenvolvimento de determinados temas escolares. O objetivo é envolver a criatividade e a responsabilidade do aluno em relação aos temas tratados.

A ênfase nos aspectos subjetivos e dialógicos define novas prioridades e novos procedimentos nas práticas educativas. Conforme salienta Rey (2003),

¹⁸ Para o autor, isso conduz muito mais ao distanciamento dos alunos e repúdio ao que lhes está sendo ensinado do que ao envolvimento deles com a atividade educativa.

[a] aprendizagem vista como um processo de produção de sentido passa a ser compreendida como processo complexo que implica de forma integral ao sujeito, assim como aos diferentes contextos de sua condição social associados com sua produção de sentidos subjetivos, e que atravessa todas as esferas de sua vida, definido sentidos que são constituintes de todas as funções da subjetividade individual, entre elas a aprendizagem (p. 85, tradução minha).

Outro elemento importante da Teoria Histórico-Cultural no contexto desta tese é a proposta do **trabalho colaborativo**.

Damiani (2008, 2009) salienta que as atividades colaborativas trazem inúmeros benefícios para as pessoas que nelas são envolvidas, principalmente na área da Educação, apresentando enorme potencial para produzir sucesso. A autora explica que, para entender esses benefícios, é fundamental que os mecanismos psicológicos que estão na sua base sejam estudados. Para isso recorre à Teoria Histórico-Cultural.

Primeiramente, é preciso dizer que os escritos de Vygotski não fazem referência explícita ao assunto, embora venham oferecendo suporte a uma grande quantidade de estudos dirigidos para o trabalho colaborativo. Em seus argumentos, percebe-se a importância desse tipo de atividade nas explicações que esse autor produz sobre a natureza das funções mentais humanas e da aprendizagem. Vygotski (1998); Vigotski (2009) argumenta que as atividades em grupos, realizadas de forma conjunta, apresentam vantagens, não disponíveis em ambientes onde a aprendizagem é individualizada.

Penso que, para entender as ideias de Vygotski que embasam o trabalho em colaboração, temos que começar pelo entendimento do conceito de **Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP** – que entendo como uma metáfora usada para ilustrar determinadas peculiaridades do desenvolvimento mental humano.

Vygotski (1998) parte do pressuposto que, para analisar o desenvolvimento de uma criança, é necessário perceber os processos evolutivos em formação e não somente aqueles já amadurecidos. De acordo com o autor tais processos,

[p]oderiam ser chamados de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, em vez de “frutos” do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (1998, p. 98).

Na citação acima, o autor deixa clara a existência de dois níveis de desenvolvimento: nível de desenvolvimento real (NDR) e nível de desenvolvimento proximal (NDP). A ZDP seria o espaço entre esses dois níveis.

O autor explica que o nível de desenvolvimento real é aquele atingido pelos conhecimentos e as funções psicológicas que a criança já domina e pode utilizar sem qualquer tipo de acompanhamento ou auxílio de outra pessoa (corresponde a ciclos de desenvolvimento já completados ou amadurecidos). Por outro lado, o nível de desenvolvimento proximal, é o que delimita os conhecimentos e as funções ainda em broto, que necessitam do auxílio de alguém mais adiantado, para poderem ser utilizados.

De acordo com Vygotski (1998), o conceito de nível de desenvolvimento proximal foi definido a partir da constatação da enorme variação na capacidade de aprendizagem de crianças com iguais níveis de desenvolvimento mental (real), sob a orientação de um professor. Isso significa dizer que, crianças com a mesma idade cronológica podem não possuir a mesma idade mental, fazendo com que o percurso ulterior de seu aprendizado seja, conseqüentemente, diferente. Assim, o conceito de ZDP está relacionado com a resolução de problemas com assistência, determinando o espaço metafórico em que estão localizadas funções em processo embrionário e que, futuramente, poderão amadurecer. Esse conceito volta-se para o processo de desenvolvimento, para o vir-a-ser, que o autor considerava ser um indicador mais importante do que aquele que se volta para aquilo que já está pronto, consolidado. Ele argumentava que aquilo que a criança consegue fazer com a ajuda dos outros, hoje, será capaz de fazer sozinha, amanhã. Para Vygotski (1993), o conceito de zona de desenvolvimento proximal tem uma importância muito maior para entender a dinâmica da evolução intelectual e o êxito da instrução do que o nível de desenvolvimento real.

A partir dessas definições, entende-se por que Vygotsky (1993) tece críticas à intervenção pedagógica que se dirige apenas ao nível de desenvolvimento real. O autor afirma que o bom ensino é aquele que atua na zona de desenvolvimento

proximal dos alunos, em outras palavras, aquele que se adianta ao desenvolvimento. Em relação a um determinado aspecto dessa afirmação, Damiani (2008) lembra que “embora Vygotski estivesse teorizando acerca do desenvolvimento da mente infantil, quando escreveu sobre a ZDP, acredita-se que tal conceito se aplica a todos os seres humanos, de qualquer idade”. (p. 217)

Vigotsky (1987) enfatiza que, para a solução de problemas, a interação da criança com outras pessoas que estão mais avançadas que ela, em termos de desenvolvimento, pode trazer importantes contribuições. Como já foi frisado nessa tese, o processo essencial do desenvolvimento caracteriza-se pela internalização gradual e a personalização daquilo que foi primeiramente uma atividade social. Tal ideia sugere que, primeiramente, é o adulto, na figura de pais e professores, entre outros, quem controla e orienta a atividade da criança. Segundo Brown (1987), nessa interação para a resolução de problemas, gradativamente, a criança começa a tomar a iniciativa, ainda sob a orientação de um adulto, até o momento em que, finalmente, ela assume o controle da própria atividade.

De acordo com Wells (2001), trabalhar na ZDP envolve participar com os estudantes nas atividades que realizam, observando cuidadosamente o que eles já são capazes de fazer por conta própria para, então, proporcionar-lhes a ajuda e a orientação necessárias para que identifiquem a origem de seus problemas e encontrem soluções que lhes permitam finalizar a atividade de uma maneira satisfatória.

Vygotski (2009) afirma que a constituição das pessoas, seu aprendizado e seus processos de pensamento, que ele denomina de processos intrapsicológicos, ocorrem pela relação mediada com outras pessoas – processos interpsicológicos. O aprendiz toma, das pessoas com quem interage, modelos de referência que se constituirão como bases para seus comportamentos, raciocínios e significados. Numa linguagem mais figurativa, como explicam Álvares e Del Rio (1996), pode-se dizer que quem aprende toma para si, por empréstimo, encontro após encontro, discussão após discussão, os modelos de seus pares mais experientes e capacitados naquele momento, chegando mais adiante até mesmo a ultrapassar os limites de tais modelos: é a **imitação**. De acordo com Vygotski (1993), com o passar do tempo, os modelos imitados vão sendo abandonados, e quem imita, passa a dar sentido próprio ao que faz, integrando essa ação ao seu comportamento ou ao seu pensamento. É importante que se deixe claro que a imitação, para o autor, se

distingue da mera cópia porque, diferentemente desta, pressupõe uma reconstrução interna de operações externas, na qual o aprendiz desempenha um papel ativo, com a possibilidade de construir algo novo.

Para Duarte (2007), aceitar a imitação como instrumento de aprendizagem significa adotar uma ruptura com o que está posto, que é a compreensão puramente mecânica do processo imitativo, que o autor deseja ver abolida da educação. Duarte (2007) aponta que a ruptura está em entender o caráter humanizador da imitação, que na Teoria Histórico-Cultural passa pela ênfase concedida ao papel e à relevância do ensino de conteúdos e à prática guiada, em colaboração. Isso significa dizer que um ensino de boa qualidade pode ser definido como aquele que traz para o aluno conhecimentos que não poderia alcançar sozinho, atentando, novamente, para o caráter social da aprendizagem.

3.1.2 A Teoria da Atividade

Apesar da importante contribuição da Teoria Histórico-Cultural para a educação, Vygotsky não desenvolveu uma teoria sobre o ensino. Entretanto, em seus escritos, ele deixou questões em aberto a esse respeito, que acabaram se tornando referências de pesquisa para seus colaboradores.

Como foi visto anteriormente, Vygotski explicou a constituição histórico-social do desenvolvimento psicológico humano pelo processo de apropriação da cultura mediante a comunicação com outras pessoas. Tal processo de comunicação e as funções psíquicas superiores neles envolvidas se efetivam, primeiramente, na atividade externa (interpessoal) que, em seguida, é internalizada, sendo tal processo mediado pela linguagem (signos adquirem significado e sentido) (VIGOTSKI, 1998).

A ideia acima apresentada mostra a ênfase que Vygotsky dava à linguagem na formação das funções psicológicas superiores dos seres humanos. Entretanto, ilustra, também, o uso de outra categoria teórica que, mais tarde viria ser enfatizada por Leontiev: a atividade. Tal ênfase levou a um desdobramento da Teoria Histórico-Cultural, denominado de **Teoria da Atividade** que tem tido continuidade a partir de Galperin, Elkonin, Davidov, entre outros. No Brasil, há também diversos estudiosos dessa teoria como, por exemplo, Asbahr, Freitas, Libâneo, Moura, Sforini e outros.

Para Libâneo e Freitas (2006), na Teoria Histórico-Cultural, a atividade é um conceito-chave, explicativo do processo de mediação: ela mediatiza a relação entre o homem e a realidade objetiva. O homem não reage mecanicamente aos estímulos

do meio, ao contrário, pela sua atividade, põe-se em contato com os objetos e fenômenos do mundo circundante, atua sobre eles e transforma-os, transformando também a si mesmo.

Asbahr (2005) afirma que a **atividade** é a categoria central na dialética materialista. Aliás, nos primeiros escritos de Marx (1978) está evidenciado que a atividade prática é o que dá origem ao desenvolvimento histórico-social dos homens, e, conseqüentemente, ao desenvolvimento individual. De acordo com Libâneo e Freitas (2006), no cerne da Teoria da Atividade está a concepção marxista da natureza histórico-social do ser humano explicada nas seguintes premissas: 1) a atividade representa a ação humana que mediatiza a relação entre o homem, sujeito da atividade, e os objetos da realidade, dando configuração à natureza humana; 2) o desenvolvimento da atividade psíquica, isto é, dos processos psicológicos superiores, tem sua origem nas relações sociais do indivíduo em seu contexto social e cultural (p. 4).

De acordo com Asbahr (2005), Vygotski utiliza o conceito de atividade já em seus primeiros escritos, sugerindo que a atividade socialmente significativa é o princípio explicativo da consciência, ou seja, a consciência é algo construído de fora para dentro por meio das relações sociais. Porém, foi com Leontiev que o conceito de atividade teve seu avanço teórico. Ele investigou-a a fim de demonstrar que o desenvolvimento psíquico humano encontra sua expressão na atividade psíquica como forma peculiar de atividade humana (GOLDER, 2002). Suas pesquisas dirigiram-se para a investigação da estrutura da atividade externa e da sua relação com os processos psíquicos – atividade interna. Os resultados revelaram que ambas têm estruturas rigorosamente iguais e que a transformação da atividade externa em interna acontece por meio do processo de internalização (LEONTIEV, 1983). Esta passagem do externo para o interno dá lugar a uma forma específica de reflexo psíquico da realidade: a consciência.¹⁹

Como se pode perceber, para a psicologia soviética, as categorias consciência e atividade formam uma unidade dialética. Asbahr (2005) escreve que o estudo da consciência requer estudar as relações vitais dos homens, as formas como estes produziram e produzem sua existência por meio de suas atividades.

¹⁹ Leontiev (1983) define a consciência como conhecimento partilhado, como uma realização social. A consciência individual só pode existir a partir de uma consciência social, que tem na língua seu substrato real.

Como afirma Leontiev (1978, p. 92) “a estrutura da consciência do homem se transforma com a estrutura da sua atividade”.

Leontiev assim sistematizou o conceito de atividade como princípio explicativo dos processos psicológicos superiores e como objeto de investigação:

[a] análise da atividade constitui o ponto decisivo e o método principal do conhecimento científico do reflexo psíquico, da consciência. No estudo das formas da consciência social está a análise da vida cotidiana em sociedade, das formas de produção próprias desta e do sistema de relações sociais; no estudo da psique individual está a análise da atividade dos indivíduos nas condições sociais dadas e nas circunstâncias concretas que tocou a sorte para cada um deles (1983, p. 17) (tradução minha)

A apropriação desse mundo real, no qual cada indivíduo aprende a ser humano e a viver em sociedade, não pode ser realizada apenas com o que a natureza lhe dá. “[É] lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana” (LEONTIEV, 2004, p. 285). De acordo com Leontiev:

[o] mundo real, imediato, do homem, que mais do que tudo determina sua vida, é um mundo transformado e criado pela atividade humana. Todavia, ele não é dado imediatamente ao indivíduo, enquanto mundo de objetos sociais, de objetos encarnando aptidões humanas formadas no decurso do desenvolvimento da prática sócio-histórica; enquanto tal, apresenta-se a cada indivíduo como um problema a resolver (LEONTIEV, 2004, p. 179).

A atividade, mediada pela realidade, é a unidade da vida que orienta o sujeito no mundo dos objetos. (LEONTIEV, 1983). De acordo com o autor, essa natureza objetiva da atividade não se reduz aos processos cognoscitivos, mas estende-se ao campo das necessidades, das emoções. Segundo Asbahr (2005), para a Teoria Histórico-Cultural, a necessidade é o que dirige e regula a atividade concreta do sujeito em um meio objetivo. Em outras palavras: somente quando um objeto corresponde à necessidade, esta pode orientar e regular a atividade (p. 109).

Ao longo da história da humanidade, os homens foram construindo objetos para satisfação de suas necessidades e, nessa construção, produziram também

novas necessidades e, com isso, novas atividades que diferiam entre si por inúmeras razões: vias de realização, tensão emocional, formas, etc. Porém, conforme Leontiev (1983), o que diferencia uma atividade de outra é seu objeto – “o objeto da atividade é seu motivo real” (p. 83). Para o autor, uma necessidade só pode ser satisfeita quando encontra um objeto, o que ele chama de motivo. Em suma, a atividade só existe se há um motivo:

[a] primeira condição de toda a atividade é uma necessidade. Todavia, em si, a necessidade não pode determinar a orientação concreta de uma atividade, pois é apenas no objeto da atividade que ela encontra sua determinação: deve, por assim dizer, encontrar-se nele. Uma vez que a necessidade encontra sua determinação no objeto (se “objetiva” nele), o dito objeto torna-se motivo da atividade, aquilo que a estimula. (LEONTIEV, 1978, p. 107-108) (grifos do autor)

Como foi discutido até aqui, **necessidade**, **objeto** e **motivo** são componentes estruturais da atividade. Porém, a atividade não pode existir senão por **ações**. De acordo com Leontiev (1983), assim como a atividade se relaciona com o motivo, as ações relacionam-se com os objetivos. Elas apresentam, além do aspecto intencional, o aspecto operacional, isto é, a forma como se realizam – as **operações**, os procedimentos. Cada ação inclui diferentes operações, que dependem das condições de execução da ação. Outro aspecto interessante é que os componentes da atividade estão em constante processo de transformação. Segundo Leontiev (1983), uma atividade pode tornar-se ação quando deixa de ter seu motivo de origem, ou uma ação transformar-se em atividade a partir do momento em que ganha um motivo próprio.

O que se pode perceber, então, é que a Teoria da Atividade tem, como pressuposto, uma estrutura. De acordo com Sforni (2004, p. 97), essa estrutura é formada pelos seguintes componentes: “*necessidade – motivo – finalidade – condições para obter a finalidade* (a unidade da finalidade e das condições conformam a *tarefa*)”, cada um respectivamente correlacionado com: “*atividade – ação – operação*”. A necessidade é o fator desencadeador da atividade; ela motiva o sujeito a ter objetivos e a realizar ações para supri-los.

Na tentativa de deixar a relação motivo-atividade mais explícita, vou lançar mão da mesma estratégia de Sforni (2004), utilizando-me do exemplo de uma situação bastante comum no cotidiano dos universitários que ministram aulas em projetos de extensão. Dois universitários preparando-se para ministrar sua aula, lêem um texto, dos tantos oferecidos pelo professor, sobre saques no voleibol. De acordo com Leontiev (1998), para qualificar a leitura como atividade, é preciso saber o que ela representa para os universitários, ou seja, é preciso identificar os motivos da ação. Vamos imaginar que, como acontece várias vezes, os universitários ficaram sabendo, em função de fatos ocorridos em aulas anteriores, que o conteúdo do texto não seria mais o aplicado na aula. Isso poderia provocar neles algumas reações: continuar a ler o texto ou dedicar-se a outro tema, apesar de insatisfeitos por terem que abandonar a leitura, o que revelaria que o motivo da mesma era o conteúdo do livro, ou seja, isso é que estaria mobilizando a ação dos universitários, ou prontamente, deixarem de ler, aliviados por livrarem-se da tarefa, o que revelaria que o motivo da leitura era o da obtenção de um resultado satisfatório na aula.

Em resumo, a reação de abandonar a leitura revelaria que o motivo não era aprender o conteúdo do texto, mas instrumentar-se para ministrar a aula. Nesse caso, a leitura era uma ação, e a preparação dos universitários para ministrar a aula era a atividade. Por conseguinte, as atitudes de continuidade da leitura ou o seu insatisfatório abandono, demonstrariam que a leitura poderia ser classificada como atividade, pois o conteúdo do texto estaria sendo o motivo que mobilizava a ação dos universitários.

Libâneo e Freitas (2006) afirmam que a atividade humana não pode existir a não ser em forma de ações ou grupos de ações que lhes são correspondentes: a atividade laboral se manifesta em ações laborais, a atividade didática em ações de aprendizagem, a atividade de comunicação em ações de comunicação e assim por diante.

Outros pesquisadores dedicaram-se ao desenvolvimento da Teoria da Atividade. Galperin formulou a teoria do desenvolvimento psíquico na qual ressalta o papel das ações externas no surgimento e na formação das ações mentais por meio do ensino. Já Elkonin investigou a periodização do desenvolvimento humano e a aprendizagem escolar, mostrando que a aprendizagem é uma forma essencial de desenvolvimento psíquico. Para este autor a aprendizagem conduz ao desenvolvimento por meio da atividade (LIBÂNEO e FREITAS, 2006, p. 45).

Davidov (1988) aprofundou esta temática incorporando os conceitos de Vygotski, Leontiev e Elkonin para formular uma teoria do ensino: a desenvolvimental. Tal proposta teórica mantém a premissa básica da Teoria Histórico-Cultural: a educação e o ensino como formas universais e necessárias do desenvolvimento humano, interligando os fatores socioculturais e a atividade interna dos indivíduos. A partir dela, a tarefa da escola contemporânea consiste em ensinar os alunos a orientarem-se independentemente na informação científica e ensiná-los a pensar, mediante um ensino que impulse o desenvolvimento mental. (DAVIDOV, 1988, p.3).

Davidov (1988) ampliou essa premissa ao aprofundar a caracterização e a compreensão da atividade de aprendizagem com base na Teoria da Atividade de Leontiev. De acordo com Libâneo e Freitas (2006),

[s]eguindo a proposição de seus antecessores de que a atividade dominante²⁰ em crianças em idade escolar é a aprendizagem escolar, firmou o entendimento de que o conteúdo da atividade de aprendizagem é o conhecimento teórico-científico e, portanto, a base do ensino desenvolvimental é seu conteúdo, de onde se derivam os métodos de ensino. Todavia, não se trata da mera transmissão de conteúdos, do ensino verbalista já rejeitado por Vygotski, mas de ensinar aos estudantes as competências e habilidades de aprender por si mesmos (p. 5).

Foi exatamente para se contrapor ao ensino baseado na lógica formal que Davidov (1988) propôs, como tarefa da escola, em todos os seus níveis, a formação do pensamento teórico, baseado na lógica dialética. O autor também parte da ideia de que a aprendizagem escolar vai além da aquisição de conteúdos ou habilidades específicas. Ela consiste, essencialmente, em uma via de desenvolvimento psíquico. É na educação escolar que a criança começa a receber, sistematizadamente, as formas mais desenvolvidas da consciência social, presentes nas várias ciências, na arte e na moral. Todavia, no processo educativo, a criança não assimila apenas os conteúdos dessas ciências, mas também, segundo Davidov (1988, p. 158), “as capacidades, surgidas historicamente, que estão na base da consciência e do

²⁰ Segundo Leontiev (2004), “a atividade dominante é [...] aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas de sua personalidade num dado estágio do seu desenvolvimento” (p. 312).

pensamento teórico: a reflexão, a análise, o experimento mental”²¹. Portanto, para Davidov (1988), a atividade de aprendizagem é o movimento de formação do pensamento teórico, assentado na reflexão, na análise e no planejamento, que conduz ao desenvolvimento psíquico da criança.

Assim como Sforini (2004), entendo que as consequências da Teoria da Atividade de Leontiev sobre o ensino são de extrema relevância. Pode-se inferir que o desenvolvimento psíquico da criança não é necessariamente desencadeado quando ela é formalmente ensinada, ou fica estagnado quando não é ensinada por um indivíduo em particular; esse desenvolvimento ocorre quando a criança passa a participar de uma atividade coletiva, que produz nela novas necessidades e lhe exige novos modos de ação. É a inserção nessa atividade que tem como consequência a apropriação ativa da cultura o que constitui um ensino significativo (SFORINI, 2004, p. 95).

Ao encaminhar o fechamento deste tópico, no qual apresentei alguns dos principais pressupostos e conceitos da Teoria Histórico-Cultural e da Teoria da Atividade, devo dizer que para a aplicação dos mesmos na intervenção pedagógica levada a efeito neste estudo, algumas condições se fizeram necessárias, e é justamente sobre elas que passo a tratar a seguir.

3.2 O ambiente da intervenção: a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e seus desafios

Na experiência pedagógica que apresento aqui, uma das premissas fundantes é a de que há necessidade da construção de um ambiente pedagógico onde, de fato, a indissociabilidade entre estes três processos fundamentais da vida universitária – *ensino, pesquisa e extensão* – sejam concretizados, concomitantemente, em termos de espaço e tempo.

É num contexto em que as atividades de ensino, pesquisa e extensão se apresentem verdadeiramente indissociadas que entendo ser possível pensar o novo,

²¹ De acordo com Sforini (2004), é possível encontrar, em diferentes traduções de obras russas, três designações para o terceiro elemento do pensamento teórico: experimento mental; planejamento e plano interior de ações. Para Chaiklin (1999), pensamento teórico, na acepção de Davidov, refere-se à capacidade de desenvolver uma relação principal geral, que caracteriza um conteúdo, e aplicar essa relação para analisar outros problemas específicos desse conteúdo. Esse processo produz um número de abstrações cuja intenção é integrá-las ou sintetizá-las como conceitos.

em termos de universidade. Penso que é nesse contexto de indissociabilidade que será possível maximizar as aprendizagens dos universitários em formação.

No meu ponto de vista, uma das maiores dificuldades para a concretização dessa indissociabilidade se encontra, justamente, na visão compartimentalizada dos processos nela envolvidos, o que faz com que o ensino, a pesquisa e a extensão se transformem em atividades em si mesmas e, como evidencia Martins (2008), inclusive, dotadas de distintos status acadêmicos em termos de importância. Aliás, esta é a visão que parece imperar no meio docente universitário atual.

Alguns docentes, segundo minha experiência, entendem que a indissociabilidade se concretiza quando o professor atua no ensino e tem seus projetos de pesquisa e extensão, mesmo que tais atividades ocorram em horários diferentes e em locais específicos para cada uma delas. Como destaca Cunha (2005), esse entendimento coloca a ideia de indissociabilidade no trânsito do professor pelas três atividades, levando o conhecimento de uma para outra e, depois, levando isso aos estudantes. Essa não é a minha compreensão do conceito. Para mim, e como bem diz a autora, “indissociabilidade é algo indivisível, acontecendo de maneira global no interior do processo pedagógico” (2005, p.10). Essa, no entanto, não é tarefa fácil de implementar no contexto do projeto de universidade que temos.

Concordando com Martins (2008), penso que, enquanto a indissociabilidade não for organizada e afirmada, teórica e praticamente, como fundamento metodológico do ensino superior, e deixar de residir apenas nas rupturas promovidas por alguns professores a partir da sala de aula, o avanço na direção de reais transformações nos processos de ensinar e aprender, nesse nível educacional, será muito pequeno.

Mas se pode perguntar: como colocá-la em prática, no modelo de universidade vigente?

Em primeiro lugar, entendendo a formação docente como o resultado da união de três grandes processos:

- processos de transmissão e apropriação do conhecimento historicamente sistematizado, por meio das atividades de ensino;
- processos de co-construção do conhecimento, pelas atividades desenvolvidas em um ambiente de pesquisa; e

- processos de objetivação desses conhecimentos, a partir da intervenção na realidade pela extensão universitária.

Em segundo lugar, construindo espaços onde esses três processos estejam constantemente presentes.

Na atividade de ensino, caracterizada pela transmissão e apropriação do conhecimento, os universitários entram em contato com a teoria, com os métodos, com as técnicas, enfim, com os conteúdos historicamente elaborados pela humanidade. Nesse sentido, concordo com Martins (2008), quando afirma que

[...] é por meio das aprendizagens sustentadas pelo ensino que, para além do saber fazer, o educando alcançará o nível de desenvolvimento psíquico relativo a muitos outros saberes. Conhecimento, desenvolvimento de capacidades intelectuais e ensino são fenômenos inter-relacionados e neste sentido, o ensino escolar, em todos os níveis, deve estar orientado no desenvolvimento desses processos. (p.76)

Uma proposta de união de atividades de ensino, extensão e pesquisa traz consigo um primeiro questionamento: qual a concepção de extensão ali adotada?

Jezine (2004) apresenta, a partir de dados coletados em pesquisa realizada junto às universidades federais brasileiras, três concepções de extensão universitária. São elas: a concepção assistencialista²², a mercantilista²³ e a acadêmica. Está na concepção acadêmica a resposta ao questionamento apresentado no parágrafo anterior.

De acordo com a autora, nessa concepção a extensão universitária deixa de ser uma função assistemática – como acontece na forma assistencialista – para constituir-se em parte integrante do currículo, em uma perspectiva de indissociabilidade com o ensino e a pesquisa. Dessa forma, ela passa a fazer parte da dinâmica do processo de formação e produção do conhecimento, envolvendo professores, universitários e pessoas das comunidades, de forma dialógica, e promovendo com isso a modificação da estrutura rígida dos cursos em direção a uma flexibilidade curricular que possibilita a formação crítica.

²² Modelo americano de extensão cooperativa, incorporada à prática universitária como prestação de serviços sob a forma de cursos práticos, conferências e serviços técnicos e assistenciais.

²³ Os produtos da universidade transformam-se em mercadorias a serem comercializadas e a extensão passa a ser um dos principais canais de divulgação e articulação comercial.

Os princípios da integração ensino/pesquisa, teoria/prática, que fundamentam a concepção de extensão como função acadêmica da universidade, explicitam novas formas de pensar e fazer a formação profissional. Tais formas consolidam-se em práticas de organização e intervenção na realidade.

Conforme explica Jezine (2004),

[...] a extensão como uma função da universidade, objetivando se firmar a partir da concepção acadêmica, inserida no contexto de contradições inerentes ao próprio processo de produção do conhecimento em uma sociedade capitalista, busca uma nova dimensão de universidade, sociedade e sujeito [...] viabilizando a organização política do grupo, em que além da promoção de uma consciência crítica se almeja a intervenção na realidade em uma perspectiva transformadora e libertadora, da autonomia do sujeito. (p.3)

O trabalho da extensão universitária numa perspectiva acadêmica, segundo Jezine (2004), deve pretender ultrapassar o limite da ciência técnica, do currículo fragmentado e da visão de homem como objeto a ser manipulado, encaminhando-se para uma visão múltipla, em que as dimensões político-pedagógica, social e humana estejam presentes na formação do sujeito, concebido como ser histórico.

Segundo Moita & Andrade (2009):

[d]esconsiderar a extensão – excluindo-a das atividades de ensino e pesquisa – [...] é não só promover a dissociação que fere a indissociabilidade e reproduz um velho modelo acadêmico, como perder um vasto e indispensável terreno de descobertas e aprendizagens que, acima de tudo, situa as ciências no seu justo lugar de saberes a serviço do ser humano, histórica e socialmente compreendido. (p.83)

Mas, e a pesquisa? Na proposta de indissociabilidade, a pesquisa ingressa com dupla finalidade: primeiramente, numa concepção de ensino com pesquisa, o que por si só já significa a necessidade de um rompimento com as formas atuais de entender o conhecimento e o mundo. Como argumenta Martins (2008, p.75), “se o ensino coloca o estudante em contato com o produto da ciência, a pesquisa o coloca em relação com o seu desenvolvimento”. Ela instrumentaliza o universitário para

produzir conhecimentos a partir de sua participação na atividade de ensino e em sua futura atuação profissional.

Saviani (1984) destaca bem essa relação do ensino com a pesquisa quando considera esta última uma incursão no desconhecido, que só se define por confronto com o conhecido. Para o autor, sem o domínio dos conhecimentos já existentes na área de estudo, oriundos de um ensino sólido, não é possível incursionar no desconhecido, no mundo da pesquisa.

Em segundo lugar, pela extensão, na criação de um ambiente propício ao surgimento das ideias e formulações de pesquisa. Nessa perspectiva, Cunha (2005) aponta que as atividades necessitam incorporar os princípios da tarefa investigativa, tendo a dúvida, juntamente com o conhecimento estabelecido, como os lugares de partida da aprendizagem.

Concluindo, como bem descreve Dias (2009), a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, promove uma nova referência para o processo pedagógico e para a dinâmica da relação professor-aluno, na medida em que se compreendem as atividades de pesquisa e extensão como componentes vitais aos processos de ensino e aprendizagem, vinculadas à vivência do/no real, numa relação dialética entre teoria e prática.

E por falar nisso, aí se apresentaram dois novos desafios para a efetivação da proposta de intervenção pedagógica aqui analisada: romper com a estruturação clássica e dicotômica entre teoria e prática, nas aulas ministradas no âmbito universitário, em especial nos cursos de Educação Física, e eleger o trabalho em colaboração, na perspectiva vigotskiana, como proposta de atuação didático-pedagógica para a condução das aulas e atividades.

3.2.1 O desafio do ensino: a busca por uma pedagogia da *práxis* na articulação entre teoria e prática na aula universitária

Para avançar neste ponto, penso primeiramente ser necessário revisitar escritos anteriores, mesmo que superficialmente, localizando e enfatizando o contexto onde a experiência que narro neste estudo efetivamente se realiza, mais precisamente, nos aspectos didático-organizacionais.

Atualmente, os universitários, tanto da Licenciatura quanto do Bacharelado, têm no curso de Educação Física da UFPel, atividades de caráter eminentemente experiencial, acontecendo tanto na forma de Práticas como Componente Curricular

– PCC – quanto no estágio ao final de sua formação. Porém, a concepção da proposta de ensino que embasa essas atividades ainda é aquela que determina locais específicos para que ocorram as aprendizagens – aulas teóricas e aulas práticas – apesar das mudanças ocorridas nesses componentes curriculares como em outras disciplinas da grade. Ainda é muito evidente a separação entre o que é teórico e o que é prático e espera-se que a conexão entre esses dois aspectos seja realizada pelo universitário, em algum momento.

Lucarelli (2004) salienta que o ponto de partida para efetivar processos de mudança na universidade é a análise das práticas pedagógicas realizadas pelos professores e a consequente intervenção sobre elas, com o intuito de ultrapassar seus problemas e suas fragilidades. Isso, no entanto, demanda uma fundamentação teórica que permita apontar as práticas mais apropriadas e favoráveis aos objetivos a serem alcançados no processo de formação profissional. Segundo a autora, quando se fala em mudanças no ensino, é importante que se leve em consideração alguns aspectos enfocados pela teoria da Didática, entre eles, a relação entre a teoria e a prática e os níveis em que essa articulação se evidencia nas aulas na universidade.

Antes de adentrar na temática específica deste tópico, entendo ser importante discutir aqui, mesmo que brevemente, de dois pontos que têm sido alvo de avaliações e críticas, principalmente, quando relacionado à Teoria Histórico-Cultural, que são: a) as pedagogias do “aprender a aprender” e, b) as propostas de inovação na aula universitária.

O primeiro ponto – pedagogias do aprender a aprender – tem suas raízes numa retomada de teses escolanovistas, assim como se presentifica em teses pós-modernas, chocando-se frontalmente com a compreensão de conhecimento e perspectiva social própria do materialismo histórico-dialético (DUARTE, 2000). De acordo com Saviani (1991), a pós-modernidade está afinada, em termos econômico-políticos, com o que conhecemos por neo-liberalismo. O autor salienta que, junto com o neo-liberalismo, apareceram, no campo educacional, o neo-escolanovismo, o neoconstrutivismo e o neotecnicismo, nos quais se destacam, entre outros, o papel do professor como facilitador da aprendizagem; a valorização da prática para a aprendizagem; a prática da reflexão – teoria do professor reflexivo.

Ao comentar essas pedagogias, Duarte (2000; 2003) aponta que elas se caracterizam por preconizar que: a) é significativo aquilo que o aluno aprende

sozinho, sem a transmissão do professor; b) a aquisição de um método científico é mais importante do que a apropriação do conhecimento científico existente na sociedade; c) quem impulsiona e dirige a aprendizagem são os interesses e as necessidades do aluno; e d) a educação deve proporcionar ao aluno a capacidade de adaptar-se à sociedade em constante processo de transformação.

Em relação a esses aspectos apontados por Duarte, Lima (2009) comenta que o estímulo à aprendizagem espontânea por parte do aluno implica desvalorização dos processos de apropriação do conhecimento resultantes das atividades de ensino, efetivadas por outras pessoas. Em adição a isso, a importância do conhecimento sistematizado (contido no conteúdo das disciplinas escolares, por exemplo) cede espaço para a valorização do aprendizado de maneiras de adquirir conhecimentos.

Se a apropriação dos conceitos científicos, em conformidade com a teoria vigotskiana, constitui-se no cerne do processo de aprendizagem e se, no mesmo sentido, sua assimilação não é possível no âmbito meramente espontâneo, requerendo, ao contrário, uma ação intencional, consciente, própria do ensino escolar, as pedagogias do “aprender a aprender”, cancelam qualquer possibilidade de acesso a um nível mais elaborado do conhecimento (LIMA, 2009, p.98). Segundo a Teoria Histórico-Cultural, o ensino escolar, ao apresentar os conceitos científicos, atua essencialmente com a sistematização, o uso consciente dos conceitos, a arbitrariedade (voluntariedade), como vimos anteriormente. Os conteúdos trazem neles aninhados, ricos modelos de pensamento e raciocínio cuja apreensão é propiciada pelo ensino de tais conteúdos. Assim, à medida que são aprendidos, eles proporcionam o desenvolvimento de funções superiores, pois exigem abstração, colocação dos conceitos em sistemas hierárquicos, ampliando também o seu grau de generalização.

A ação do professor junto ao aluno tem um papel fundamental nesse processo de apropriação de conteúdos, na perspectiva vigotskiana. Quando atua, o professor deve apresentar os conhecimentos, explicá-los, fazer perguntas, estimular o aluno a pensar, pedir que exponha seus entendimentos (MOYSÉS, 1997). Sendo assim, na proposta pedagógica que apresento nesta tese quando busco a articulação entre a teoria e a prática, não descarto o papel fundamental do ensino, do trabalho do professor centrado no conteúdo específico da disciplina, entendendo tal conhecimento como fundamental no processo do aprender para ensinar.

Como bem escreve Lima (2009),

[a] desvalorização da transmissão do conhecimento científico na atividade pedagógica, em nome da defesa do aprender a aprender e da valorização do saber espontâneo preso à cotidianidade traz conseqüências, não apenas para a formação do aluno, mas, também, para a formação do professor. Se o professor não precisa ensinar os conteúdos escolares, é coerente a formulação de que sua formação também prescindia de conhecimentos que possam ir além do senso comum, da imediatividade, do cotidiano alienado no qual sua atividade docente se efetiva (p.102).

O segundo ponto que trago para reflexão – as propostas de inovação na aula universitária - está voltado à formação docente, emergindo nos ideários pedagógicos pós-modernos e neoliberais relativos a tal formação.

Na esteira da inovação, múltiplas teorizações passam a desenhar o cenário da formação docente. Para Jimenez (2005), elas representam a renúncia a uma perspectiva educacional alicerçada nas ideias do trabalho e da práxis social, ao deixar de lado a perspectiva da formação de uma consciência crítica, superadora do que está posto. Assim, reeditam categorias que atendem pelo nome de globalização, cidadania, dialogicidade, transdisciplinaridade, entre outras.

Essas teorizações, de acordo com Lucarelli (2004), se alinham com o que ela denomina de inovação segundo a perspectiva didática tecnicista, na qual evidencia dois pontos: a sua tendência a uma normatividade e sua ênfase na segmentação. Seguindo as ideias de Popkewitz (1994), as inovações com tendência à normatividade quase sempre ocorrem a partir de uma lógica de modernização e se instalam por meio de práticas rituais e retóricas, que carecem de sentido para os participantes e, por isso, não afetam os seus padrões de conduta social. Popkewitz (1987) afirma também que as mudanças realizadas sob essa lógica acabam por se converter num instrumento de conservação e legitimação da ordem existente, ou seja, escudadas por um discurso da inovação “ordenam e regulam como se deve contemplar o mundo, atuar sobre ele, sentir-se e falar dele”. (p. 26)

Nesse contexto da normatividade, a inovação pode ser entendida como uma simples modificação parcial ou uma substituição específica de componentes técnicos das situações de ensino e aprendizagem, sem implicar em mudanças mais profundas. Segundo Lucarelli (2004), a segmentação se evidencia pela ênfase

dedicada aos componentes técnicos em detrimento dos humanos – o que pode ser observado pela valorização dos objetivos em relação aos conteúdos e pela valorização ainda maior das técnicas específicas e dos materiais utilizados em relação às estratégias didáticas gerais.

Retiro, resumidamente, dos escritos de Lima (2009), alguns pressupostos que caracterizam essas teorizações vinculadas às propostas de inovação na aula universitária. São eles:

- a) papel da escola – produzir alunos com sólida formação científica, cultural e com competências – capacidade de pensar para poder se integrar no mercado de trabalho;²⁴
- b) paradigma conservador – o conhecimento torna-se autoconhecimento, porque o objeto é a continuação do sujeito. A qualidade do conhecimento está mais ligada ao que ele permite ao aluno, em termos de sabedoria de vida, do que em termos do que lhe outorga em relação ao controle sobre o mundo exterior;
- c) conhecimento teórico – secundarização do conhecimento teórico-científico na formação do professor, o vinculando-o basicamente à experiência, à sabedoria da vida, ao senso comum; e
- d) conceito de inovação – algo diferente, não padronizado, que foge do tradicional.²⁵

A partir desses pressupostos, pode-se perceber que, normalmente, as propostas de inovação de inspiração neoliberal, voltadas à aula universitária dos cursos de graduação, surgem e se caracterizam pela fragilidade do diálogo com o conhecimento científico. Há uma busca pelo distanciamento da transmissão do conhecimento como eixo da prática pedagógica, evidenciando adesão à lógica do “aprender a aprender”.

No meu ponto de vista, o ensino superior, assim como o escolar, tem a função social primeira de garantir e assegurar a apropriação das objetivações produzidas pela humanidade. Assim como Lima (2009), penso que o professor deve torna-se protagonista nesse processo porque é o responsável pela mediação entre o universitário e o conhecimento. Negar essa função na prática docente ou

²⁴ A esse respeito sugiro a leitura de CANDAU, V.M. & KOFF, A.M.N.S. Conversas com... sobre a didática e a perspectiva multi/intercultural. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 27, n. 95, p. 471-493, maio/ago. 2006.

²⁵ Para melhor compreensão dos itens “c” e “d”, sugiro a leitura de VEIGA, I.P.A.; RESENDE, L.M.G.; FONSECA, M. Aula universitária e inovação. In: VEIGA, I.P.A. & CASTANHO, M.E.L.M. **Pedagogia Universitária: a aula em foco**. 4ª ed. São Paulo, Papirus, 2002, pp.161-191.

secundarizá-la compromete sobremaneira a apropriação dos conhecimentos científicos pelos alunos (LIMA, 2009).

Feitos os devidos comentários e voltando ao tema da articulação entre teoria e prática, devo dizer que, ao planejar, organizar e executar uma proposta que visava à mudanças na aula universitária tradicional, ainda que criticando a perspectiva de inovação de inspiração neoliberal, não deixei de reconhecer e aproveitar o que nela julgava interessante, desde que, não se contrapusesse aos fundamentos conceituais nos quais minha proposta de intervenção se fundamentava. Como Vigotski (1996) fez, em seus escritos acerca da velha psicologia, o que eu pretendia, quando da elaboração da proposta, era o seguinte: na experimentação e no debate com a comunidade acadêmica e científica, tentar construir outra possibilidade, que não a oferecida pelo neoliberalismo, para pensar e realizar minhas intervenções “inovadoras” na aula universitária. Meu objetivo era maximizar as aprendizagens dos universitários, em formação, sob minha responsabilidade.

Na proposta que apresento, proponho novas formas de relacionamento do professor com os universitários. Para isso, integro a ela um projeto de extensão universitária, não na ideia de que seja um local para aprender a aprender ou para aprender fazendo, tal como nas propostas de inovação inspiradas nas perspectivas escolanovistas e pós-modernas (neoliberais). Para tal, modifico o conceito de aula – não menosprezando a importância desse momento, tanto para professores quanto para os universitários – passando a tratá-la a partir da ideia do ciclo de atividades, no qual estão presentes, a transmissão dos conteúdos e sua experientiação na realidade concreta, seguidas de um momento de reflexão e avaliação sobre o realizado. Tal procedimento rompe com o modelo curricular tradicional, geralmente fragmentado, entre aulas tão somente teóricas e tão somente práticas.

Falando em fragmentação, de acordo com Lucarelli (2004) é na condição fragmentária que se encontram a teoria e a prática nas situações educativas contemporâneas na universidade. No caso da Educação Física, isso se observa tanto na divisão entre disciplinas teóricas e práticas, quanto na divisão da carga horária de algumas disciplinas entre aulas teóricas e práticas.

Concordo com Lucarelli (2004) quando afirma que a articulação teoria e prática aparece como um fator central na constituição das inovações. Em razão disso, é preciso pensar sobre como articular esses dois aspectos sem negar a importância de um e outro. Carr (1996) afirma que a *práxis*, como forma de ação

reflexiva, pode transformar a teoria que a rege, pois ambas estão submetidas à mudança. Ele argumenta que, nesse contexto, “nem a teoria e nem a prática gozam de preeminência, ou seja, cada uma modifica e revisa continuamente a outra” (p.101).

Já que busco, na proposta que apresento neste estudo, uma pedagogia da *práxis*, que não quer se coadunar com as pedagogias do “aprender a aprender” nem com as propostas de inovação com base nos preceitos da epistemologia da prática, creio que, neste ponto, cabe uma interrogação: mas afinal o que é *práxis*?

Para tratar desta temática, primeiramente apresento algumas considerações de caráter histórico-evolutivo a respeito dos significados e sentidos atribuídos à palavra *práxis*. Nessa tarefa, valho-me, basicamente, de Bottomore (1988), na obra “Dicionário do Pensamento Marxista” Trago também para o texto algumas reflexões sobre *práxis* e educação em Vygotski e na Teoria Histórico-Cultural, apontando para o que demarco no subtítulo deste item da tese: a busca por uma pedagogia da *práxis*.

A palavra *práxis*, que tem origem grega, geralmente, refere-se à ação, à atividade. Do grego, a palavra passou para o latim e, daí, para as línguas européias modernas. Apesar de ter ingressado na filosofia por meio de Platão, foi com Aristóteles que ela ganhou um significado mais preciso, elaborado no contexto de uma divisão das ciências ou do conhecimento, de acordo com a qual há três tipos de conhecimento: o teórico – cujo objetivo é a verdade –; o prático – cujo objetivo é a própria ação –; e o da *poiesis* – cujo objetivo é a produção de alguma coisa. Apesar do significado da palavra parecer estar situado e definido, o próprio Aristóteles não o seguia com muito rigor²⁶.

Para Bottomore (1988), em Marx, o conceito de *práxis* torna-se o central de uma nova filosofia, desenvolvida de maneira mais completa, nos “Manuscritos Econômicos e Filosóficos”²⁷ e, de forma mais vigorosa, nas “Teses sobre

²⁶ Bottomore (1988, p. 292) argumenta que Aristóteles, em várias ocasiões, discute a relação entre *theoria* e *práxis* como um tipo de oposição básica no homem. Ao fazê-lo, parece incluir a *poiesis* na *práxis*, ou deixá-la de lado como algo marginal. Outras vezes, limita a *práxis* à esfera da ética e da política, ou simplesmente à política. Também parece identificar *práxis* com a *eupraxia* (boa *práxis*), em oposição à *dyspaxia* (má *práxis*, infelicidade). Para Bottomore seria inoportuno considerar estas complicações aristotélicas como indício de confusão, pois considera que elas só estão a indicar a complexidade do problema.

²⁷ Nele, Marx desenvolveu a concepção do homem como um criativo e livre ser da *práxis*, de forma tanto positiva quanto negativa. Afirmava que a atividade consciente, livre, é o caráter da espécie humana e que a construção prática de um mundo objetivo, o trabalho, que se exerce sobre a natureza inorgânica, é a confirmação do homem como um ser consciente.

Feuerbach”, insistindo, em ambos os textos, na necessidade da filosofia tornar-se prática. Mesmo que às vezes pareça sugerir que a teoria possa ser vista como uma das formas da *práxis*, Marx (1978), nos manuscritos, reforça a oposição entre as duas, insistindo no primado da última quando afirma que a resolução das contradições teóricas só é possível de maneira prática, só por meio da energia prática do homem. Já nas Teses, Marx (2003) atribui importância central ao conceito de *práxis* revolucionária. Na terceira tese, ele escreve que a coincidência da transformação das circunstâncias e da atividade humana ou autotransformação só pode ser concebida e racionalmente entendida como *práxis* revolucionária. Com relação ao primado da prática, na oitava tese ele salienta que toda a vida social é essencialmente prática, enfatizando que todos os mistérios que levam à teoria encontram sua solução racional na *práxis* humana e na compreensão da mesma.

Assim, para Marx, *práxis* é a atividade livre, universal, criativa e auto-criativa, por meio da qual o homem cria (faz, produz), e transforma (conforma) seu mundo humano e histórico e a si mesmo; atividade específica do homem, que o torna basicamente diferente de todos os outros seres. (BOTTOMORE, 1988, p.292). De acordo com Bottomore (1988), nesse sentido, o homem pode ser considerado como um ser da *práxis*. Vázquez (1968) afirma que a *práxis* é “atividade material que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano” (p. 3). Para esse autor, é a partir da categoria da *práxis* que devem ser tratados os problemas do conhecimento da história, da sociedade e do próprio ser.

Segundo Baptista (2010), enquanto conceito central da filosofia materialista, a *práxis* é a ação consciente dos sujeitos que une a teoria – compreensão da realidade – à prática – transformação do mundo. A busca dessa ação consciente se daria por meio de uma filosofia da *práxis*. Gramsci (1995), a esse respeito, diz o seguinte:

[...] uma filosofia da *práxis* só pode apresentar-se, inicialmente, em uma atitude polêmica e crítica, como superação da maneira de pensar precedente e do pensamento concreto existente (ou mundo cultural existente) [...] não se trata de introduzir uma ciência nova na vida individual de ‘todos’, mas de inovar e tornar ‘crítica’ uma atividade já existente (p. 18).

Para Baptista (2010), Vázquez e Gramsci atribuem à filosofia da *práxis* – marxismo – a única filosofia – teoria – capaz de formar sujeitos conscientes e

coletivos, a partir da análise histórica e dialética da ação humana sobre a realidade. Segundo Vásquez (1968), o aperfeiçoamento da consciência é a própria história do pensamento humano, pela história do homem ativo e prático.

Duarte (2009), igualmente, traz elementos para discussão a respeito da palavra *práxis* e da expressão filosofia da *práxis*. Segundo esse autor, a expressão filosofia da *práxis* foi empregada por Gramsci ou para burlar a censura nos cárceres do regime fascista italiano, ou para referir-se a Marx, sem citar seu nome, mencionando o “fundador da filosofia da *práxis*”. Há também quem afirme que Gramsci teria adotado essa expressão de Antônio Labriola²⁸, muito mais por razões substantivas do que para burlar a censura.

Em determinado momento de seu artigo, Duarte (2009) pergunta: Mas por que *práxis* e não simplesmente “prática”? Bottomore (1988), ao final do verbete, no Dicionário do Pensamento Marxista, também levanta a mesma questão, perguntando até que ponto o conceito de *práxis* pode ser definido ou esclarecido?

Duarte (2009) começa sua análise pelo próprio Gramsci afirmando que, em determinados momentos de seus escritos, ele atribuía à *práxis* um significado explícito de categoria central do marxismo como filosofia. Em outros, como nos Cadernos do Cárcere, aparece a palavra prática, o que significa dizer que Gramsci não utilizava a palavra *práxis* como substitutiva de prática. Nesse sentido, Vásquez (1968) preferiu adotar o termo *práxis*, de uso mais restrito ao linguajar filosófico, porque via nele a vantagem de não trazer consigo um “sentido estritamente utilitário e pejorativo” (p. 4).

Duarte (2009) argumenta que há uma linha de interpretação, no marxismo, para a qual *práxis* “significaria a unidade entre teoria e prática, unidade essa orientada para a transformação da realidade social” (p. 111). Quanto a isso, o autor levanta outro questionamento: Se a filosofia da *práxis* é o marxismo, qual seria o significado com o qual Marx empregava a palavra *práxis*?

Utilizando-se de uma nota de rodapé do livro de Vasquez, intitulado “Filosofia da Práxis”, Duarte (2009), após análise da palavra em cinco idiomas – italiano, francês, russo, inglês e alemão –, chega à conclusão de que, na língua alemã, a palavra *práxis* é a única que corresponde ao substantivo “prática” na língua

²⁸ Filósofo e teórico marxista italiano cujo pensamento foi fortemente influenciado pelas ideias de Hegel e Herbart. Seu pensamento político exerceu influência sobre muitos teóricos na Itália, no início do século XX, entre eles, o líder do partido comunista italiano, Antonio Gramsci.

portuguesa.²⁹ Por isso, para Duarte (2009), a melhor tradução para a palavra *práxis* em Marx é simplesmente “prática”, por dois motivos: a) não está claro que Marx tenha criado ou utilizado uma categoria filosófica específica que seria representada pela palavra *práxis*; e b) *práxis* como categoria central do marxismo não existe na obra de Marx.³⁰

Como escreve Duarte (2009),

[n]ão se trata de afirmar que a relação entre teoria e prática não fosse importante para Marx ou que a prática humana não fosse o ponto de partida de sua teoria. O que estou afirmando é simplesmente que a palavra *Praxis* não tem no vocabulário de Marx esse significado filosófico especial. No vocabulário de Marx, *Praxis* significa simplesmente prática. Para fazer distinções entre os diferentes tipos de prática humana, Marx adjetiva a palavra prática (*Praxis*) (grifos no original) (p. 112).

Sem querer alongar demais esta discussão, saliento que, para a intervenção que apresento nesta tese, quando abordo a articulação teoria e prática, vou utilizar a palavra *práxis* para designar minha busca por uma proposta pedagógica para a prática – uma pedagogia da *práxis*.

Neste ponto, novamente, acredito ser pertinente apresentar mais uma interrogação, a exemplo das tantas que já fiz no decorrer desta tese: é possível pensar em uma pedagogia da *práxis*, a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, para aplicação na aula universitária?

Reafirmando o que já manifestei anteriormente, acredito que sim, apesar de ter bem claras as dificuldades de sua aplicação no modelo universitário vigente.

Resumidamente, a proposta que apresento parte do pressuposto que o ensino do conteúdo teórico – conceitos científicos – é de fundamental importância para os universitários, ou seja, a aula é necessária e primordial. Porém, aliada a ela, há, em meu entendimento, a necessidade de que esse ensino e suas consequentes aprendizagens sejam levadas para a prática concreta, apontando para a articulação entre teoria e prática. O objetivo principal dessas ações é o de maximizar as

²⁹ Duarte (2009) acrescenta que, embora exista em alemão o substantivo feminino *Praktik* seu significado é o de método, técnica, procedimento, ou seja, um significado mais específico do que o de prática. O adjetivo com o mesmo significado que prático é *praktisch* (p.111).

³⁰ É importante frisar que Duarte (2009) não apóia seus argumentos apenas na tradução da palavra *práxis*. Para o autor, sua interpretação é compatível com o conteúdo do pensamento marxiano apresentado nas Teses sobre Feuerbach.

aprendizagens dos universitários em formação na universidade, principalmente pela tomada de consciência sobre os aspectos relativos à profissão, advindas da reflexão sobre os conteúdos trabalhados e sua aplicação no campo real, e vice-versa.

Ora, Vygotski parte, em seus estudos, de uma matriz filosófica marxista para propor as mudanças que entendia necessárias à psicologia de sua época e, no cerne da perspectiva marxista, há uma afirmação fundante de que a *práxis* é uma atividade humana transformadora, na medida em que a teoria, interagindo com a prática, torna-a consciente (FREITAS, 2005, p. 136).

Baptista (2010) afirma que, para Vygotski, a atividade humana é imprescindível para explicar o desenvolvimento da consciência e, segundo Leontiev (2004, p. 115), “a primeira condição de toda a atividade é uma necessidade”. Eu acrescentaria que a atividade pressupõe ações que visem à satisfação das necessidades. Como bem salienta Baptista (2010),

[...] mesmo que idealmente, o sujeito consiga definir um objeto que satisfaça uma necessidade, ele precisa deliberar ações para satisfazer tal necessidade, e essas ações apresentam tanto um aspecto intencional (a intencionalidade), quanto operacional (a forma) e, portanto, irão depender das condições históricas concretas em que o sujeito se encontra inserido (p. 127).

Assim, para Leontiev (2004), a realidade concreta é que delimita a ação humana, que, por sua vez, modifica essa realidade. Nesse caso, como evidencia Freitas (2005),

[u]ma concepção que apregoa a transformação do mundo só pela atividade teórica passa a ser reelaborada pela conjugação de fatores teóricos e fatores práticos – atividade humana produtiva e político-social que evidencie o sentido da teoria para a evolução humana. Há que se destacar, portanto, a condição de possibilidade para transitar conscientemente da teoria à prática, na qual os elementos cognoscitivos e teleológicos sejam intimamente vinculados e mutuamente considerados (p.137).

Neste ponto, recorro a Konder (1992), para pensar simultaneamente a atividade e a corporeidade do sujeito, reconhecendo-lhe todo o poder material de intervir no mundo. Sob essa perspectiva, o autor afirma:

[a] práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais conseqüente, precisa da reflexão, do auto-questionamento da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática (p. 115).

Para Konder (1992), *práxis* e teoria são interligadas, interdependentes, o que distingue a *práxis* das atividades meramente mecânicas, repetitivas, alienadas. Assim, como afirma Castoriadis (1995), a *práxis* é uma atividade consciente, lúcida, que emerge da própria atividade, onde o sujeito é transformado constantemente de acordo com a experiência em que está engajado, que ele produz, mas que o produz, também.

Sendo assim, minha busca por uma pedagogia da *práxis* – articulação entre teoria e prática –, na verdade, é primeiramente, uma busca pela organização das atividades de ensino na universidade que possa, ao seu final, maximizar as aprendizagens dos universitários em formação. De acordo com Moura et al (2010), a busca da organização do ensino, recorrendo à articulação entre a teoria e a prática, é que constitui a atividade do professor, mais especificamente a atividade de ensino. Essa atividade se constituirá como *práxis* pedagógica se permitir a transformação da realidade escolar por meio da transformação dos sujeitos, professores e universitários. Então, como afirma Moretti (2007) é

[...] oscilando entre momentos de reflexão teórica e ação prática e complementando-os simultaneamente que o professor vai se constituindo como profissional por meio de seu trabalho docente, ou seja, da *práxis* pedagógica. Podemos dizer então que: se, dentro da perspectiva histórico-cultural, o homem se constitui pelo trabalho, entendendo este como uma atividade humana adequada a um fim e orientada por objetivos, então o professor constitui-se professor pelo seu trabalho – a atividade de ensino – ou seja, o professor constitui-se professor na atividade de ensino. Em particular, ao objetivar a sua necessidade de ensinar e, conseqüentemente, de organizar o ensino para favorecer a aprendizagem. (p. 101)

A atividade de ensino do professor deve gerar e promover a atividade do estudante criando nele um motivo especial para a sua atividade: estudar e aprender teoricamente sobre a realidade (MOURA et al, 2010, p. 90). A partir da leitura do texto de Moura et al (2010), compreendi que era com essa intenção que eu havia idealizado a proposta de intervenção, planejando minha atividade e minhas ações de orientação, organização e avaliação.

Utilizando os escritos de Davis e Aguiar (2010), para tentar responder o questionamento feito anteriormente e encaminhar o final deste tópico, destaco que percebo a possibilidade de aplicação da proposta de intervenção que apresento nesta tese, voltada à pedagogia da *práxis*, mesmo que num ambiente hostil, política e pedagogicamente falando. Entretanto para que ela seja viável, é preciso que o professor entenda sua atividade como permeada por uma tripla relação: a) a que ele mantém com os conteúdos submetidos à aprendizagem dos universitários; b) a que ele mantém com o ambiente profissional e social no qual não apenas ele, mas outros sujeitos realizam suas atividades; e c) a que ele mantém com ele mesmo, ou seja, com tudo aquilo que é alvo de suas preocupações.

E por falar nele – o professor – e nos outros – universitários – discuto, a seguir, o próximo desafio da proposta de intervenção pedagógica: o trabalho colaborativo na aula universitária.

3.2.2 O desafio da aprendizagem: a proposta do trabalho em colaboração na aula universitária

Antes de abordar mais diretamente o papel do trabalho colaborativo na aprendizagem e no ensino, entendo ser fundamental defini-lo, comentando sobre o debate polêmico relativo à utilização do termo colaboração em oposição à cooperação para denominar esse tipo de atividade.

Os termos colaboração e cooperação têm sido utilizados de duas formas: ou como sinônimos ou como palavras de significado diferentes. Costa (2006), por exemplo, é favorável à diferenciação entre os dois e assim o faz a partir da análise da derivação dos verbos cooperar, que vem de *operare*, e colaborar que vem de *laborare*. Assim, a argumentação do autor para diferenciar os termos é a de que, na cooperação ocorre o auxílio mútuo entre todos os membros do grupo para a execução das tarefas, mesmo que suas finalidades, de uma maneira geral, não

tenham sido originadas numa negociação conjunta entre eles. Aponta também para a possibilidade de relações desiguais e hierárquicas entre os participantes de um grupo cooperativo. Por sua vez, na colaboração, como o objetivo é trabalhar junto, há o apoio mútuo entre os participantes do grupo. Os propósitos são comuns e negociados no espaço coletivo, o que propicia um tipo de relacionamento caracterizado pela não-hierarquização, liderança compartilhada, confiança entre os pares e co-responsabilidade pela condução das ações. Torres, Alcântara e Irala (2004) entendem que os dois termos apontam para a promoção da socialização pela e na aprendizagem, argumentando que a cooperação pode ser vista como uma interação projetada para facilitar a realização de um produto final ou para alcançar um objetivo, enquanto que a colaboração é algo como uma filosofia de vida.

Encontro em Arnaiz, Herrero, Garrido e De Haro (1999), a definição que penso melhor se enquadra na ideia de trabalho adotada na intervenção pedagógica aqui enfocada. Para os autores, trabalho colaborativo é aquele em que todos os componentes do grupo compartilham as decisões que tomaram, tornando-se responsáveis pela qualidade do que é produzido em conjunto, de acordo com as suas possibilidades e interesses.

Entendo importante neste ponto, analisar os benefícios do trabalho colaborativo, apresentando algumas pesquisas que realizam tal tarefa. Ele tem sido considerado como um importante instrumento na qualificação do processo de aprendizagem dos alunos. As investigações de Forman e McPhail (1993), Moysés (1997) e Candela (2002), que examinaram os benefícios das interações entre estudantes em seus processos de aprendizagem, a partir de propostas de trabalho colaborativo, apontaram que, em trabalhos grupais que envolviam solução de problemas, os estudantes se engajavam em processos comunicativos que lhes possibilitavam expor suas ideias e argumentá-las logicamente, enriquecendo o entendimento e a internalização de conhecimentos.

Ainda em relação aos processos de aprendizagem que ocorrem em grupos colaborativos, Tinzman, Jones, Fennimore e seus colegas (1990) afirmam que eles são mais eficientes do que aqueles que ocorrem em ambientes de aprendizagem mais tradicionais, por meio de atividades de caráter individualizado. No trabalho em colaboração, há trocas de experiências relevantes que podem levar ao que Damiani (2007) chama de “empoderamento” dos participantes, pela percepção de que o relato de suas vivências e ideias é valorizado. Por meio do diálogo, o pensamento

de cada um é passível de ser organizado e explicitado, seu ponto de vista defendido – atividades que influenciam o desenvolvimento cognitivo.

Coll Salvador (1994) e Colaço (2004), igualmente, apontam ganhos em termos de socialização (aprendizagem de modalidades comunicacionais e de convivência), controle de impulsos agressivos e adaptação às normas estabelecidas no grupo (incluindo a aprendizagem relativa ao desempenho de papéis sociais) e superação do egocentrismo (por meio da relativização progressiva do ponto de vista próprio); aquisição de aptidões e habilidades (incluindo melhoras no rendimento escolar) e aumento do nível de aspiração escolar, decorrentes do trabalho em colaboração entre estudantes.

No campo do ensino universitário, os resultados do trabalho de Jeong e Chi (1997) sugerem que pares de estudantes, após estudo conjunto sobre conceitos de Biologia, passaram a compartilhar modelos mentais e conhecimentos, progredindo em sua compreensão da temática tratada em aula. Damiani (2006), também encontrou resultados positivos no favorecimento de aprendizagens em uma disciplina, assim como no desenvolvimento do estágio curricular, realizado em duplas, de estudantes em Pedagogia, apontando para o valor das constantes interações entre pares para a criação de questionamentos sobre a estrutura de conhecimentos já adquiridos, assim como para a exposição de diferentes raciocínios e comportamentos, que puderam ser apropriados por meio da imitação criativa e não-reprodutiva, o que enriqueceu o repertório de pensamento e ação dos estudantes. Na mesma direção, resultados semelhantes são apresentados no estudo de Barros, Remold, da Silva e Tagliati (2004) evidenciando ganhos significativos no que diz respeito à compreensão conceitual e motivação em relação à aprendizagem, oriundos das discussões grupais entre estudantes de Física. Um dado interessante nesse estudo é que um número significativo de estudantes manifestou o desejo de que a experiência vivenciada por eles fosse estendida para outras disciplinas do curso.

Cabe salientar, aqui, a ressalva de Tudge (1996) em relação ao trabalho colaborativo. O autor argumenta que é importante atentar para os eventuais prejuízos que esse tipo de trabalho pode acarretar. Deve-se dar atenção à composição dos grupos, principalmente se houver uma diferença muito grande no grau de adiantamento entre os participantes. Se o membro do grupo que apresentar

um desenvolvimento menor for dominante, em termos de personalidade, poderá provocar uma regressão nos mais adiantados.

No que diz respeito aos desequilíbrios, assim como o faz Damiani (2007), é importante evidenciar que o processo de trabalho em grupo não está isento de conflitos, pois as diferentes formas de pensar, de perceber a realidade, que são trazidas ao grupo, podem questionar e abalar a cultura dominante, produzindo um campo fértil tanto para rompimentos quanto para possíveis mudanças e avanços. A pesquisadora afirma que nem sempre os conflitos apresentam potencial positivo, mas existem aqueles que se constituem em fatores de enriquecimento coletivo. Wells (2001) pondera que isso pode ocorrer entre pessoas que tentam resolver um problema comum ao grupo, a partir do estabelecimento do diálogo no qual soluções são propostas, ampliadas, modificadas ou contrapostas. Esse processo é denominado pelo autor de co-construção do conhecimento e ele o considera parte essencial da aprendizagem.

Em minha opinião, além dos estudantes (universitários), também o professor, no enfrentamento e na gerência de tais conflitos, deve aproveitar a oportunidade de refletir sobre eles e aprender com eles, o que certamente enriquecerá seu trabalho.

Para introduzir outro conceito relacionado ao trabalho colaborativo, e que penso ser importante e interessante para o âmbito deste estudo, valho-me dos argumentos de Engeström (1994), quando afirma que o ato de pensar está aninhado em atividades socialmente organizadas e historicamente formadas, apresentando, assim, um caráter interativo, dialógico e argumentativo. Tal conceito é o de comunidade de prática.

De acordo com Lave e Wenger (1991), comunidades de prática são grupos de profissionais que formam uma entidade social e estão envolvidos em empreendimentos conjuntos. Damiani (2008) esclarece que para os autores é pelo engajamento em atividades cotidianas, desenvolvidas em seu grupo de trabalho, que ocorre a produção, a transformação e a mudança na identidade das pessoas, em seu conhecimento e em suas habilidades práticas.

Para Gouvêa, Paranhos e Motta (2008), grande parte das aprendizagens desses profissionais acontece de maneira informal, fundamentalmente quando eles compartilham experiências, conhecimentos e soluções de problemas, a partir dos mesmos objetivos de trabalho. Os autores apontam três dimensões que caracterizam uma comunidade de prática: empreendimento comum; envolvimento

mútuo e repertório compartilhado. A Figura 3, mostra a representação gráfica dessas dimensões.



Figura 2 – Três dimensões de uma comunidade de prática.
 Fonte: adaptado de Gouvêa, Paranhos e Motta (2008)

Pela Figura 2, pode-se observar que uma comunidade de prática não é simplesmente uma comunidade de interesses individuais. Os participantes trabalham juntos, conversam entre si; trocam informações e opiniões pelo desenvolvimento de uma prática comum ou do compartilhamento de uma determinada área do conhecimento.

Criado no contexto das comunidades de prática, outro conceito que mereceu minha atenção pela sua relevância em relação ao processo de formação inicial dos universitários na proposta pedagógica de que trata esta tese é o de "*aproximação periférica legítima*" desenvolvido por Lave e Wenger (1991, 1996). Segundo Damiani (2007), os autores utilizam esse conceito para explicar as aprendizagens que ocorrem nas comunidades de prática. A autora explica que esse conceito foi proposto no contexto de uma série de estudos empíricos, realizados em diferentes comunidades de prática – como, por exemplo, um grupo de alfaiates, na Libéria. A aprendizagem entre os novos membros que ingressavam nesse grupo ocorria, inicialmente, de uma maneira periférica, isto é, por meio da realização de tarefas que exigiam menor habilidade ou responsabilidade (alinhavos e a pregação de botões). Gradativamente, esses aprendizes iam se envolvendo em atividades mais

complexas e de maior responsabilidade (montagem das peças de vestuário, elaboração de moldes e corte do tecido). Todo esse processo era acompanhado de um convívio intenso entre os participantes, que implicava em observação constante dos mais experientes, por parte dos novatos, inclusive durante episódios de resolução de problemas, que se constituíam em ocasiões de especial importância para a aprendizagem dos iniciantes.

Durante o trabalho desenvolvido nas comunidades de prática, de acordo com Schaffer (2004)³¹, os participantes internalizam as normas, os hábitos, as expectativas, as habilidades e os significados que ali circulam. Rogoff (1998), que também se dedica a estudar as aprendizagens que ocorrem em grupos de prática, denomina o processo de participação guiada. A autora argumenta que, nessas situações, ocorre o que chamou de apropriação participatória – aprendizagem de conteúdos e habilidades decorrente da própria participação em atividades realizadas junto a pessoas mais experientes, competentes e informadas.

Para Damiani (2007), o estudo da aprendizagem humana que ocorre por meio da participação no mundo social, faz parte da tradição marxista nas Ciências Humanas. De acordo com Lave & Wenger (1996), esse enfoque leva em conta a influência do ambiente: a teoria da prática social entende que a aprendizagem é um fenômeno que acontece entre pessoas em atividade, participando em um mundo social e culturalmente estruturado. Isto implica dizer que entendimento e experiência estão em constante interação, podendo ser, inclusive, considerados como mutuamente constitutivos. A noção de participação, então, dissolve a dicotomia entre atividade cerebral e prática, entre contemplação e envolvimento, entre abstração e experiência. Ela permite entender a aprendizagem como uma atividade desenvolvida por pessoas específicas em circunstâncias específicas.

³¹ Este autor usa a expressão “aprendizagem situada” para denominar a participação em comunidades de prática.

CAPÍTULO 4

Método da Pesquisa: o caminho percorrido e seus desdobramentos

Neste capítulo, apresento o método da pesquisa que está dividido em duas partes. Primeiramente, trago o método da intervenção, representado pela proposta pedagógica levada a efeito neste estudo. Posteriormente, apresento o método de avaliação da intervenção, representado pelos procedimentos adotados para tal.

4.1 A intervenção pedagógica

Primeiramente, quero dizer que para chegar até esta compreensão de aula que pratico atualmente, na ESEF/UFPel, um longo caminho de experiências e rupturas, a partir da sala de aula, foi trilhado, sempre com a cumplicidade dos universitários que comigo conviveram, nestes trinta e um anos de docência universitária, aos quais agradeço enormemente por ser hoje o professor que sou.

Minhas experiências tiveram sempre, como motivação, minha insatisfação com o modelo acadêmico de ensino vigente, a qual já fiz menção nesta tese, e minha preocupação com as aprendizagens dos universitários em formação, resultantes desse modelo. Preocupava-me a forma como iriam aplicar, futuramente, as aprendizagens que haviam feito.

Sempre identifiquei existir uma lacuna entre os conhecimentos aprendidos e sua aplicação no campo da prática docente. E foi justamente essa lacuna que resolvi ocupar, oportunizando aos universitários, a partir da disciplina curricular voleibol, possibilidades de vislumbrar e experimentar a concretude da profissão de professor de Educação Física.

Foram várias experiências. Dentre elas, vou citar, resumidamente, três que entendo contribuíram, de forma positiva, para que eu chegasse à proposta pedagógica atual, que apresento nesta tese. Elas aconteceram em semestres letivos

distintos, baseadas, naqueles momentos, em minhas crenças e convicções anteriores a minha chegada no curso de doutorado em Educação.

1) A adoção³² de uma turma de quinta-série de uma escola pública municipal, que tinha uma de suas aulas semanais de Educação Física no mesmo dia da aula prática da disciplina voleibol, do curso da ESEF/UFPel, nas dependências dessa unidade acadêmica. Os universitários foram divididos em trios que ficaram responsáveis por planejar, organizar e conduzir as aulas dessa turma. Na aula teórica, que seguia essa aula prática que haviam ministrado, o trio de universitários relatava suas atividades e sua atuação era avaliada pelos colegas, por mim e pelo professor das crianças;

2) a criação de um projeto de extensão/ensino denominado “ESEF vai à escola e vice-versa”. Nessa proposta, firmei uma parceria com uma escola pública estadual, por intermédio de um de seus professores de Educação Física. Foi escolhida uma turma de sexta série para participar do projeto, que acontecia da seguinte forma: às terças-feiras, no período da tarde, os alunos da escola vinham até a ESEF e participavam de uma aula prática ministrada por uma dupla de universitários. Nas manhãs de quinta-feira, acontecia justamente o contrário: eram os universitários da ESEF que visitavam as dependências da escola e ministravam aula de Educação Física para essa mesma turma de alunos. Da mesma maneira que na atividade apresentada em 1), era na aula teórica da semana que discutíamos e avaliávamos a prática desenvolvida, também com a presença do professor de Educação Física da escola;

3) o projeto “Aula prática é na extensão”, que trouxe a ideia de, mais uma vez, unir dois segmentos de atuação docente na universidade: o ensino e a extensão. Nessa atividade, os universitários matriculados na disciplina voleibol tinham aula teórica em sala e aula prática no projeto de extensão, ministrando aulas para crianças, de ambos os sexos, da comunidade pelotense. Um aspecto interessante nessa proposta foi o fato de que os universitários ficavam responsáveis pelo cronograma e planejamento das aulas práticas, assim como por selecionar os conteúdos a serem trabalhados com as crianças. Mais uma vez, na aula teórica da disciplina, era feito o debate e a reflexão sobre a aula e suas repercussões.

³² A palavra “adoção” (de adotar) significa que, naquela proposta, assumi, juntamente com os estudantes matriculados na disciplina voleibol, a responsabilidade (paternidade) de planejar, organizar e conduzir uma aula semanal de Educação Física na escola parceira.

Considero que essas propostas significaram rupturas com o modelo de ensino e aprendizagem vigente na instituição e, também, promoveram avanços na aprendizagem dos universitários, pela aproximação entre a realidade concreta do trabalho pedagógico e os estudos dos conteúdos técnicos específicos da disciplina. Eles manifestavam isso em seus depoimentos orais e escritos, tanto nas aulas quanto nos instrumentos de avaliação da atividade sistematicamente utilizados. Porém, os espaços de aprendizagem ainda permaneciam dicotomizados, com um lugar para teorizar e outro para praticar. Os debates em torno do trabalho realizado ainda focavam, muito fortemente, os aspectos técnicos do ensino dos conteúdos específicos do voleibol, em detrimento das discussões mais atinentes ao que os estudantes aprendiam na experiência acerca do exercício da profissão. Então, que avanços eram aqueles? O que os universitários realmente aprendiam? E se aprendiam, como aprendiam? Quando aprendiam?

Na procura por respostas a essas e outras perguntas e inquietações acadêmicas, ingresso no curso de doutorado e nele encontro e passo a estudar a Teoria Histórico-Cultural que, a partir desse momento, me auxiliou a sistematizar as ideias iniciais colocadas em prática na proposta pedagógica que conduzia na ESEF/UFPel. Os estudos relativos a essa teoria levaram-me, imediatamente, a realizar inovações nas práticas que vinha desenvolvendo, como, por exemplo, a condução das aulas pelos universitários em dupla e a organização dessas aulas em ciclos de atividades.

Dessa forma, chego à proposta de intervenção pedagógica que desenvolvo atualmente. Essa, longe de ser a solução para os problemas da formação docente na universidade, constitui-se em um objeto de pesquisa a ser analisado e avaliado, com vistas a contribuir para as discussões sobre a formação inicial na área da Educação Física Escolar. É essa proposta pedagógica que passo, deste ponto em diante, a contextualizar e caracterizar.

A escolha pela Teoria Histórico-Cultural como base teórica para os processos educativos da proposta de intervenção, ao mesmo tempo em que é instigante, também é desafiadora, tendo em vista que a prática pedagógica não foi objeto central de estudo de Vygotski. Para Oliveira (2010), o trabalho de Vygotski inspira a reflexão sobre o funcionamento do ser humano, a realização da pesquisa em educação e em áreas relacionadas e a prática pedagógica. De acordo com a autora é inadequado buscar em Vygotski um sistema teórico completo, que articule as

várias dimensões contempladas em sua obra. É ainda mais inadequado buscar em sua produção escrita, material que dê suporte explícito a qualquer tipo de prática pedagógica (OLIVEIRA, 2010).

Realmente, Vygotski não se deteve em falar sobre a prática pedagógica, muito embora em sua obra ele ofereça pistas sobre o que o professor deve fazer em aula para maximizar as aprendizagens dos alunos, como mencionado anteriormente. Por isso, como afirma Miranda (2005), para que a contribuição de Vygotski seja efetiva, faz-se necessário que seu legado seja revisitado com base em indagações suscitadas pela realidade histórica e cultural contemporânea. Trata-se de visitar a teoria no confronto com a empiria. É assim que o conhecimento científico avança, revelando limites e abrindo novas possibilidades (MIRANDA, 2005).

Nesta perspectiva do visitar, a primeira resposta que encontrei para as minhas indagações foi: o passo inicial deve ser a construção de uma proposta de ensino nova, que, por sua concepção e organização, possa favorecer as aprendizagens e o desenvolvimento intelectual e profissional dos universitários, no que diz respeito aos conhecimentos relativos ao voleibol, assim como às habilidades e atitudes necessárias para seu desempenho no ensino dessa modalidade esportiva na escola e na iniciação esportiva. Em suma, entendi que a possibilidade de maximização das aprendizagens dos estudantes passava, sem dúvida, pelo estabelecimento de uma adequada atividade (proposta) de ensino.

Já com a proposta pedagógica em andamento, tive a oportunidade de participar, no curso de doutorado, da disciplina denominada Leitura Dirigida – Teoria da Atividade, na qual a referida teoria foi estudada a partir do livro de Leontiev (1983), intitulado *“Actividad, Conciencia y Personalidad”*. Nessa participação, encontrei, não uma segunda resposta as minhas indagações, mas sim, uma primeira certeza de que havia, nos pressupostos teóricos da teoria da atividade, elementos para fundamentar a estrutura organizacional de minha proposta, construída, como já salientei, a partir de crenças e concepções pessoais acerca do que significa ensinar e aprender na universidade.

Para mim, o ensino realizado pelos professores na universidade deve ter o objetivo e a função precípua de promover a aprendizagem de determinados conhecimentos. Das leituras de Leontiev (1983, 2004) e também, por consequência, de Davidov (1988) ficou muito clara, para mim, a importância de que o professor tenha a compreensão sobre seu objeto de ensino e que este deva se transformar em

objeto de aprendizagem para os estudantes. Isso significa fazer com que, na atividade de ensino, o objeto a ser ensinado seja, igualmente, compreendido pelo estudante como objeto de aprendizagem. Os pressupostos da teoria da atividade apontam que isso só será possível se esse mesmo objeto se constituir como uma necessidade para os estudantes, ou seja, que os conhecimentos teóricos sejam, ao mesmo tempo, objeto e necessidade na atividade de aprendizagem dos estudantes.

Nesse sentido, como bem salientam Moura et al. (2010), tão importante quanto a atividade de ensino do professor é a atividade de aprendizagem que o estudante desenvolve. Vale lembrar aqui o significado da palavra russa “*obuchenie*” já tratado por mim na Introdução desta tese: processo de ensino-aprendizagem que envolve sempre aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre eles.

A ideia que eu tinha a respeito da atividade de ensino, no que tange às relações entre professor, estudante e ambiente de estudo, coincide com as afirmações de Moura et al. (2010), quando escreve:

[o] professor que se coloca, assim, em atividade de ensino continua se apropriando de conhecimentos teóricos que lhe permitem organizar ações que possibilitem ao estudante a apropriação de conhecimentos teóricos explicativos da realidade e o desenvolvimento do seu pensamento teórico, ou seja, ações que promovam a atividade de aprendizagem de seus estudantes [...] tais ações do professor na organização do ensino concorrem para que a aprendizagem também ocorra de forma sistemática, intencional e organizada (p. 90-91).

No seguimento de meus estudos, no curso de doutorado, encontrei o conceito de AOE – Atividade Orientadora de Ensino, proposta inicialmente por Moura (1996, 2002) e, posteriormente, desenvolvida por Moraes (2008). Esse conceito foi importante para me auxiliar a explicitar, mais claramente, os princípios organizacionais de minha proposta de intervenção pedagógica, ou seja, de minha pedagogia da *práxis*.

A Figura 3, ilustra, esquematicamente, como se configura uma AOE.



Figura 3. Relação entre atividade de ensino e atividade de aprendizagem.
Fonte: adaptado de Moraes (2008)

Entendo ser necessário, neste momento, a partir da Figura 3, explicitar os pontos de convergência entre a proposta de intervenção que passarei a descrever e o conceito de AOE – Atividade Orientadora de Ensino (MOURA et al., 2010).

Em ambas as propostas, estão presentes o conteúdo, o professor que ensina, o estudante/universitário que aprende, processos metodológicos de ensino e de apropriação do conhecimento e a preocupação com o desenvolvimento dos estudantes/universitários. Professor e estudantes/universitários são sujeitos em atividade, possuidores de conhecimentos, valores e afetividade, aspectos que se farão presentes na maneira como realizarão as ações.

Por sua vez, as ações do professor devem ser organizadas de forma a possibilitar aos estudantes/universitários a apropriação dos conhecimentos e das experiências histórico-culturais da humanidade. O objetivo é motivar a necessidade de apropriação do conhecimento pelo estudante/universitário, de maneira que suas ações sejam dirigidas à busca de solução para algum problema que o mobilize para

a atividade de aprendizagem. Entre as ações e operações propostas, estão leituras, estudos individuais, reuniões de estudo e avaliação, registros escritos individuais e coletivos, elaboração de planos de aula, condução das aulas práticas, entre outras.

Assim como na proposta de Moura (1996, 2002) e Moraes (2008), também na que proponho nesta tese, a atividade é mediadora. As necessidades, os motivos, os objetivos, as ações e as operações articulam-se, orientados pela intencionalidade de estimular os estudantes/universitários a se apropriarem dos conceitos científicos e o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores. No contexto da atividade que proponho, isso ocorre a partir da problematização do que Moura e Lanner de Moura (1998) denominam de situações emergentes do cotidiano. De acordo com a ideia dos autores, tais situações possibilitam, à prática educativa, a oportunidade de colocar o sujeito – no caso específico de minha prática, os universitários – diante da necessidade de vivenciar a solução de problemas significativos para eles, como os inerentes, por exemplo, aos da profissão de professor de Educação Física.

Na proposta de intervenção pedagógica que apresento, a solução de situações-problema, pelos universitários, deve ser realizada no âmbito coletivo, pelo compartilhamento das ações para o cumprimento de determinada tarefa ou para o enfrentamento de determinada dificuldade que surja no contexto da aula. Tal premissa vai ao encontro do princípio de formação das funções psíquicas superiores, definida pela Teoria Histórico-Cultural, conforme explica Vygotski (embora se referindo às crianças):

[p]ortanto, se se pergunta de onde nascem, como se formam, de que modo se desenvolvem os processos superiores do pensamento infantil, devemos responder que surgem no processo de desenvolvimento social da criança, por meio da translação a si mesma de formas de colaboração que a criança assimila durante a interação com o meio social que a rodeia. Vemos que as formas coletivas de colaboração precedem as formas individuais da conduta, que crescem sobre a base das mesmas e constituem suas progenitoras diretas e as fontes de sua origem. (1997, p. 219, tradução minha)

Sforni (2004) também desenvolve essa ideia, em seus estudos a respeito da teoria da atividade, ainda que, igualmente, voltados à infância. A autora afirma o seguinte:

[p]ode-se inferir que o desenvolvimento psíquico da criança não é necessariamente desencadeado quando ela é formalmente ensinada ou fica estante quando não é ensinada por um indivíduo em particular, mas quando passa a participar de uma atividade coletiva que lhe traz novas necessidades e exige dela novos modos de ação. É a sua inserção nessa atividade que abre a possibilidade de ocorrer um ensino realmente significativo. (p. 95)

Na proposta de intervenção pedagógica que implemento, o trabalho em colaboração implica na coordenação das ações dos universitários para o enfrentamento de situações-problema durante o desenvolvimento da atividade.

Todos estes aspectos referidos até aqui só vêm a confirmar a resposta que dei a mim mesmo, quando comecei a concentrar meus pensamentos e meu olhar na aprendizagem: tudo começa por uma adequada organização da proposta, ou da atividade de ensino. Dessa forma, concordando com Moura et al. (2010), afirmo que, para que a aprendizagem se concretize e se constitua, efetivamente, como atividade, a atuação do professor é fundamental, ao mediar a relação dos estudantes com o objeto do conhecimento, orientando e organizando o ensino. As ações do professor devem criar, no estudante, a necessidade da aprendizagem dos conceitos, fazendo coincidir os motivos da atividade com o objeto de estudo. O professor, sendo aquele que concretiza objetivos sociais presentes no currículo escolar, organiza o ensino: define ações, elege instrumentos e avalia o processo de ensino e aprendizagem (MOURA et al., 2010).

Para contextualizar o *lôcus* de minha pesquisa, apresento, na íntegra (ver Anexos 1 e 2), as súmulas dos Projetos Pedagógicos dos cursos oferecidos pela ESEF/UFPel, elaborados por seus respectivos colegiados.³³

Como se poderá perceber por meio dessas súmulas, as características do perfil desejado para o universitário egresso – referidas, equivocadamente, em minha

³³ As Informações apresentadas nos Anexos 1 e 2 foram literalmente retiradas dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura e Bacharelado da Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas, disponíveis nos respectivos colegiados dos cursos.

opinião, como princípios gerais de formação acadêmica – são, praticamente, as mesmas em ambos os cursos, diferenciando-se apenas na especificidade do campo de atuação profissional, com o de Licenciatura, focado na educação básica escolar, e o de Bacharelado, voltado para um campo mais alargado de possibilidades de atuação em espaços não-escolares como, por exemplo, na iniciação esportiva.

Como já referido, a prática pedagógica estudada foi implementada na atividade denominada *Prática como Componente Curricular – PCC*³⁴, que é oferecida semestralmente, dentro de um projeto de extensão chamado *Projeto Voleibol – Iniciação Esportiva*.

São pertencentes, a esses dois cursos, os vinte e nove (29) universitários participantes deste estudo, cujos dados foram coletados no período compreendido entre o início do primeiro semestre de 2008, e o segundo de 2009. Todos concordaram em participar na pesquisa, para o que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Ver Anexo 2). Dos participantes, dezenove (19) eram oriundos do curso de Licenciatura e dez (10) do curso de Bacharelado.

A forma de ingresso desses universitários na atividade ocorreu a partir de dois procedimentos: a) por meio do processo regular de matrícula na universidade; e b) por meio de processo seletivo aberto. Para o processo seletivo aberto, os universitários interessados se inscreveram e participaram de uma entrevista pré-agendada, em que responderam questões que versaram sobre suas experiências esportivas na modalidade voleibol - tanto como atleta quanto como instrutor - passando por aspectos relativos a temperamento, conduta, responsabilidade, gosto pelo trabalho em grupo, leituras, entre outros. A disponibilidade de carga horária para participar da atividade também foi investigada (item que mais pesou para a seleção dos estudantes).

Em relação à posição dos universitários nos semestres dos cursos, tivemos a seguinte configuração, apresentada no Quadro 1:

³⁴ Atividade curricular com carga horária mínima de 400 horas/aula, vivenciadas ao longo do curso, conforme Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior, publicada no Diário Oficial da União em 04 de março de 2002, na seção 1, página 9. Quero salientar que utilizo a PCC, experimentalmente, nesta pesquisa, para implementar a intervenção pedagógica nos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física.

Quadro 1. Número de universitários por semestre do curso e ano de ingresso na atividade PCC

Ano/Sem Letivo	Semestre do Curso							
	1 ^o	2 ^o	3 ^o	4 ^o	5 ^o	6 ^o	Ingr*	Des**
1^o/2008	02		08				10	
2^o/2008		05		02			07	02
1^o/2009	06						06	02
2^o/2009		04		01		01	06	02
Total	08	09	08	03		01	29	06

* Total de alunos ingressantes, por semestre - ** Total de alunos desistentes

Os números apresentados no Quadro 1 permitem observar que grande parte de universitários ingressou na atividade quando ainda estava no primeiro e segundo anos de seus cursos (17 – 58,6% e 11 – 37,9%, respectivamente). Apenas um (3,5%) ingressou quando já estava no terceiro ano. O número de desistências (6 – 20,7%) mostrou-se bastante baixo. Vinte e três (23) universitários (89,3%) participaram de forma integral na atividade. Vale ressaltar que, os seis (6) que desistiram de sua participação foram sempre substituídos por outros, mediante o processo de seleção, explicado anteriormente.

Para atender às demandas da proposta pedagógica, mais especificamente, as relacionadas à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, eu já contava com uma atividade de ensino curricular e um projeto de extensão, no qual a mesma seria levada a efeito. Faltava a pesquisa.

Encontrei em Ibiapina (2008), os pressupostos conceituais necessários à concretização de minha convicção sobre a necessidade de integrar ensino/extensão com pesquisa. Entre eles, destacam-se: a investigação da própria ação educativa, colocando os estudantes no centro, não como meros objetos de análise, mas como sujeitos, não como produtos da história educativa, mas também como seus agentes; a valorização das atitudes de colaboração e reflexão crítica, negociadas e construídas coletivamente, que faz com que os integrantes do grupo se tornem co-parceiros, co-usuários e co-autores de todo o processo, a partir da participação consciente e deliberada; a ênfase na compreensão do microssocial sem que se

perca de vista o macrossocial, o que traz uma maior possibilidade aos alunos no sentido do entendimento, da análise, e quem sabe até, da modificação da realidade do cotidiano escolar; o estímulo ao uso da linguagem, escrita e falada, a partir da reflexão em pares, individual e em conjunto; a descoberta de relações contraditórias e a possibilidade de superação, entre outros.

Já com relação aos pressupostos organizativo-metodológicos para o ensino com pesquisa, que Ibiapina (2008) chama de dispositivos mediadores, destaco alguns que, acredito, estão em sintonia direta com a proposta pedagógica que apresento nesta tese, quais sejam: as narrativas escritas; as observações colaborativas; as sessões reflexivas e as entrevistas coletivas.

Quanto ao método de ensino, optei pela utilização do referencial teórico da *Iniciação Esportiva Universal* de Greco e Benda (1998) e Greco (1998) e do método alemão de Kröger e Roth (2006), denominado *Escola da Bola*, que atualmente, no Brasil, estão concentrados em uma única proposta, denominada *Sistema de Aprendizagem e Desenvolvimento Esportivo – SADE*, em aplicação no Programa Segundo Tempo – PST, implementado pelo Ministério do Esporte³⁵.

A decisão quanto ao método (SADE) foi tomada basicamente por dois motivos: o primeiro, por ser uma proposta nova na área do ensino esportivo para crianças – iniciação esportiva – na medida em que trabalha com o conceito de aprendizagem *incidental*³⁶ e não intencional. A proposta também rompe com o paradigma dominante na área do ensino dos esportes, segundo o qual, primeiramente é necessário ensinar todos os gestos técnicos e algumas ações táticas às crianças para, somente depois, introduzi-las no jogo. O segundo, por ser um método identificado como uma boa alternativa para o ensino dos esportes na escola, em função de suas características de funcionamento, sua fácil aplicabilidade, a variedade de possibilidades de exploração corporal que oferece, e fundamentalmente, por não trabalhar na perspectiva de formar atletas, mas sim jogadores (praticantes).

Para a consecução da proposta, a participação de crianças em idade escolar era fundamental. Assim, a primeira providência tomada foi dar vida e visibilidade ao

³⁵ Programa destinado a democratizar o acesso a atividades esportivas e complementares no contra-turno escolar, desenvolvidas em espaços físicos públicos ou privados, tendo como enfoque principal o esporte educacional.

³⁶ Para os autores proponentes significa, fundamentalmente, jogar para aprender e não aprender para jogar.

projeto de extensão, divulgando-o para a comunidade pelotense e da região sul do estado. Isso foi feito via meios de comunicação social – rádio, jornal, televisão – *internet*, redes sociais (basicamente pelo *Orkut*) e visitas de divulgação nas escolas próximas à ESEF, assim como colocação de cartazes e distribuição de panfletos informativos em outras escolas das redes públicas e particulares de Pelotas. Mas, para isso, algumas decisões no campo administrativo tiveram que ser tomadas, entre elas, número de vagas e de turmas a serem abertas; faixa etária e sexo das crianças participantes; frequência de aulas por semana e horário de realização, entre outras.

Abriram-se duas turmas, com trinta (30) crianças em cada uma, de ambos os sexos, nascidas entre os anos de 1994 e 1997, moradoras da cidade ou das regiões de abrangência da universidade. Ficou acertado que as aulas aconteceriam duas (2) vezes por semana, às 3^{as} e 6^{as} feiras, no período da tarde, com a duração de cento e vinte (120) minutos cada uma, iniciando às 18 horas, para facilitar a participação tanto das crianças que estudavam tanto pela manhã quanto pela tarde.

Enquanto ocorria o período de inscrição das crianças, realizei outras duas atividades com os universitários inscritos para participar. A primeira foi a efetivação de um mini-curso, ministrado por mim, com a duração de dezesseis (16) horas/aula. O objetivo dessa atividade foi familiarizar os universitários com o método de ensino proposto para a intervenção pedagógica. Aconteceram dois (2) dias de estudos divididos em três (3) etapas:

- 1) aulas teóricas, nas quais foram estudados os conteúdos que dão sustentação ao método e à fundamentação técnica do voleibol. Nessas aulas, primeiramente, verifiquei o conhecimento dos universitários relativo aos conteúdos a serem estudados. Depois, ao mesmo tempo em que desenvolvia o conteúdo, envolvia os universitários num jogo de perguntas e respostas, com a finalidade de fazê-los refletir sobre o que estava sendo tratado, assim como verificar suas aprendizagens;

- 2) aulas práticas, no ginásio de esportes, para que os universitários pudessem experimentar os conteúdos estudados em situações efetivas de docência, no tocante a planejamento, à organização em duplas e à execução e avaliação das aulas. Nessas aulas, aleatoriamente, formei duplas e, a partir das informações recebidas, eles tiveram que apresentar o que chamamos de “seminário prático”, que consistia em planejar, organizar e executar uma sessão de aula reduzida (40min)

com um tempo final (10min) de avaliação coletiva realizada por todos, (universitários e eu);

3) aula teórica final, na qual, retomamos os conteúdos estudados, refletindo e debatendo sobre eles e sobre as experiências vivenciadas na atividade, além de, também, avaliarmos o mini-curso.

A segunda atividade iniciou logo depois de concluído o mini-curso. Os universitários, junto comigo, tiveram duas semanas de estudo, antes do início das aulas com as crianças - para aprofundar seus conhecimentos sobre o método e o conteúdo específico do voleibol - e para organizar o planejamento, o cronograma e a sequência das aulas, preparando-se para, efetivamente, começar a vivenciar uma experiência nova, no interior de seu curso de formação. O cronograma de atividades, expresso no Quadro 2, foi assim sugerido e aprovado por todos.

Quadro 2. Cronograma de atividades definidas para a primeira semana de estudos.

SEMANA 1					
	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Manhã	Grupo de Estudo	Estudos em grupo	Grupo de Estudo	Grupo de Estudo	Reunião de Avaliação
Tarde	Estudos em grupo	Grupo de Estudo	Estudos em grupo	Grupo de Estudo	

Como se pode observar no Quadro, a primeira semana constou basicamente de três atividades, que passo a explicitar. O “Grupo de Estudo” era uma atividade em que todos – universitários e eu – tomávamos parte. Foi definida uma temática a ser estudada – A Teoria Histórico-Cultural e a aprendizagem –, cabendo a mim as tarefas de condução dos trabalhos, assim como a de trazer os textos para leitura prévia e posterior discussão no grupo. A ideia de estudar esse tema foi a de aproximar os universitários da base teórica que fundamenta a intervenção pedagógica que seria implementada, no que diz respeito à aprendizagem.

Os “Estudos em Grupo” eram espaços destinados para que os universitários, em pequenos grupos – duplas, trios ou quartetos (no máximo) –, pudessem estudar, refletir e discutir os conteúdos específicos da atividade, quais sejam, o método de ensino e os fundamentos técnicos do voleibol. Essa atividade acontecia nas dependências da ESEF/UFPel. Minha participação não era obrigatória nesses

grupos, porém, ficava à disposição dos universitários para consulta e orientação, nos horários destinados à atividade.

A última atividade da semana era a “Reunião de Avaliação”, que tinha o objetivo, como o próprio nome indica, de realizar, coletivamente, a avaliação do trabalho executado por todos, no período. Também nela eram projetadas as atividades da semana seguinte, ilustradas no Quadro 3, que apresento a seguir.

Quadro 3. Cronograma de atividades definidas para a segunda semana de estudos.

SEMANA 2					
	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Manhã	Estudos Individuais	Planejamento Organizacional	Planejamento das aulas	Estudos Individuais	Reunião de Avaliação
Tarde	Grupo de Estudo - Seminário	Organização do 1º Ciclo de aulas	Planejamento das aulas	Grupo de Estudo - Seminário	

Na segunda semana, houve uma modificação nas atividades a serem cumpridas. Aparecem nela, além daquelas denominadas de estudo, também atividades de caráter organizativo.

O espaço dos “Estudos Individuais”, a exemplo do destinado aos grupos, na primeira semana, serviu para que os universitários, agora individualmente, pudessem estudar e refletir sobre as aprendizagens realizadas até então. Os universitários podiam utilizar-se de espaços variados para cumprir essa tarefa como, por exemplo, bibliotecas, residência, salas de estudo, parques, entre outros. Mais uma vez, minha participação não era obrigatória nessa atividade, porém, do mesmo modo, ficava à disposição para consulta e orientação, tanto à distância quanto em encontros pessoais, agendados com os que deles necessitavam.

O “Grupo de Estudos/Seminário” foi uma atividade na qual os universitários, organizados em grupos, apresentaram seminários cujos tópicos deveriam versar sobre o eixo temático “A iniciação esportiva: ensino e aprendizagem dos esportes nos tempos atuais”. Aqui, também, a ideia foi aproximar os universitários das discussões atuais acerca do trabalho que eles iriam iniciar. Além de orientar os grupos na confecção do material instrucional, quando solicitado, nas apresentações, eu cumpria o papel de debatedor, argumentando, apresentando questionamentos, estimulando a participação de todos na atividade.

Quanto às atividades de caráter organizativo, comecei abordando o “Planejamento Organizacional”, para o qual tomamos decisões sobre a organização e o funcionamento das aulas. Ficou combinado que elas seriam ministradas por uma dupla de estudantes, a partir de um cronograma elaborado coletivamente e organizado em ciclos de rodízio de estudantes nas duplas, composto por cinco aulas³⁷. Vejamos o exemplo no Quadro 4:

Quadro 4. Exemplo de dois ciclos de cinco aulas e rodízio utilizados na intervenção pedagógica.

Ciclo 1 – Turma 1							Março/2008
Semana	Semana 1		Semana 2		Semana 3		Semana 4
Dias	3 ^a	6 ^a	3 ^a	6 ^a	3 ^a	6 ^a	3 ^a
Data	03/03/08	06/03/08	10/03/08	13/03/08	17/03/08	20/03/08	24/03/08
Estudantes	A + B	C + D	E + F	G + H	I + J	Reunião de Estudos e Avaliação	B + D
Ciclo 2 – Turma 1							Março/Abril 2008
Semana	Semana 4	Semana 5		Semana 6		Semana 7	
Dias	6 ^a	3 ^a	6 ^a	3 ^a	6 ^a	3 ^a	6 ^a
Data	27/03/08	31/03/08	03/04/08	07/04/08	10/04/08	14/04/08	17/04/08
Estudantes	A + F	C + H	E + J	G + I	Reunião de Estudos e Avaliação	D + F	B + H

Como é possível observar no Quadro 4, os ciclos permitiram a participação de diferentes universitários, como responsáveis pela elaboração, planejamento e condução das aulas, a cada rodízio, até que todos tivessem vivenciado tais experiências. Entre um e outro ciclo, acontecia uma Reunião de Estudos e Avaliação que, além dos objetivos explícitos em sua denominação, também se constituía no momento da organização do novo ciclo de rodízio de cinco aulas, em que novas duplas seriam compostas para preparar, planejar e conduzir as mesmas na seqüência das atividades. Como tínhamos no grupo universitários tanto do primeiro

³⁷ A decisão de compor os ciclos com cinco aulas foi tomada em função do número de estudantes participantes na atividade, no primeiro semestre de 2008 (10 estudantes). Como eles atuavam em duplas, cada rodízio de cinco aulas envolveria todos eles, pelo menos uma vez, no ciclo de atividades. Mesmo nos semestres posteriores, com a entrada de novos estudantes, o rodízio de cinco aulas foi mantido por entendermos que ele se mostrou bastante produtivo, justamente, por não ser muito longo, o que, em nossa opinião, permitia, de forma ágil, que fizessemos retomadas, ajustes e continuidades, balizados pela reflexão nas reuniões de estudo e avaliação.

quanto dos semestres mais avançados, decidimos que os rodízios de cinco duplas seriam organizados de forma que, nos primeiros dois meses, a composição, formada por um universitário recém ingressante e um mais adiantado no curso, fosse sempre garantida. Outra decisão importante do grupo determinou que os universitários não-responsáveis pela condução da atividade, no dia da aula, deveriam estar presentes nela, desenvolvendo as seguintes tarefas: auxílio direto aos colegas ministrantes da aula – trazendo o material para o ginásio e ajudando na organização do mesmo – assim como auxílios eventuais na organização das crianças para a realização de exercícios e jogos; observação e registro de fatos que lhes chamaram a atenção durante a aula – tanto na condução das atividades pelos colegas quanto na participação das crianças nas tarefas propostas – registros fotográficos das atividades; entre outros.

Foi decidido, também, pela obrigatoriedade da dupla apresentar, por escrito, seu plano de aula detalhado, devendo ser arquivado em pasta especialmente designada para tal. Essa decisão, no entendimento do grupo, iria atender a dois objetivos distintos: em primeiro lugar, facilitaria a análise e avaliação das aulas, num momento posterior, assim como permitiria que fosse observada uma seqüência lógica na progressão das atividades, nas quais, por exemplo, não ocorresse a repetição de exercícios de uma aula para outra. Em segundo lugar, seria um excelente exercício para aprender sobre os diferentes momentos de uma aula; como redigir objetivos gerais e específicos; como determinar o número de atividades (exercícios) e a relação disso com o tempo de duração da aula; como selecionar e quantificar o material necessário para a concretização da mesma, etc.

Outras duas ações importantes foram definidas. A primeira delas estava relacionada ao que denominamos de “Caderno de Escrita”: ao final de cada aula, a dupla de universitários responsável pela condução da mesma, deveria registrar, em forma de texto, nesse Caderno, suas impressões e sentimentos sobre como havia transcorrido a aula, além de relatar fatos que, no seu entendimento, tivessem sido marcantes e, portanto, merecedores de destaque. O Caderno teria dupla funcionalidade: estimular os universitários a trabalharem com a linguagem escrita, produzindo textos a partir do que havia sido experienciado, por eles e seus parceiros (desde o pensamento inicial sobre o que fazer na aula, passando por sua elaboração, planejamento e organização, até execução da mesma); e produzir

textos escritos que poderiam ser utilizados como material de estudo, análise e avaliação (tanto individual quanto grupal).

A segunda ação seria a Reunião de Estudo e Avaliação, que aconteceria ao final de cada ciclo de cinco aulas. Nela, com minha participação, seriam debatidas, analisadas e avaliadas as atividades realizadas no período, destacando os sucessos; os problemas; as dificuldades; as soluções encontradas; a utilização do conteúdo específico do voleibol; entre outros. Nessa reunião seriam utilizados também, como elementos para debate, os planos de aula e o Caderno de Escrita. Eu desempenharia o papel de mediador e, a meu critério ou por sugestão dos universitários, poderia trazer textos, livros, vídeos, etc., que julgasse interessantes para contribuir com os debates. Relembrando, ao final da reunião, seria organizado o novo rodízio dos universitários, determinando um próximo ciclo de cinco aulas.

Por fim, com o intuito de caracterizar como aconteciam as aulas apresento, primeiramente, as partes que fazem parte do método de ensino adotado, mostrando a rotina que os estudantes tinham que observar na elaboração de seus planos. Posteriormente, com o objetivo de evidenciar os papéis desempenhados por mim e pelos estudantes no contexto da aula, apresento-a subdividida em três partes: início, desenvolvimento e final. Antes, porém, penso ser necessário esclarecer o conceito de aula no contexto desta intervenção.

Na intervenção que implementei, o conceito de aula é ampliado em sua forma e em seu significado, conforme pode ser visualizado na Figura 4, a seguir.



Figura 4. Representação gráfica da aula como ciclo de atividades no contexto da intervenção pedagógica.

A primeira observação que faço é que desapareceram as aulas teóricas isoladas das práticas. Ambas passaram a ser integradas em um ciclo de atividades seguido de uma Reunião de Estudo e Avaliação.

Outra observação importante é que os processos de ensino e de aprendizagem passaram a ser dinâmicos. Durante as cinco aulas, eu e os universitários e os universitários entre si interagiam, tanto no espaço formal dos encontros (sala de aula, ginásio) quanto em espaços não-formais (outros que não a sala de aula ou o ginásio), para debater sobre as atividades realizadas, esclarecer dúvidas, planejar, trocar ideias, refletir sobre as temáticas específicas da atividade, entre outras; auxiliando-se mutuamente. Em algumas ocasiões, por solicitação formal dos universitários – que desejavam, por exemplo, reestudar pontos do conteúdo que não haviam ficado bem esclarecidos ou que se mostravam insuficientemente claros para o embasamento das atividades – foram agendados horários de estudo em grupo, em comum acordo, havendo entrega de material para leitura prévia do tema a ser discutido, caso necessário. Esse mesmo procedimento poderia acontecer, por exemplo, na Reunião de Estudo e Avaliação.

A partir desta caracterização da “aula” no contexto da intervenção, passo a descrever, detalhadamente, a proposta pedagógica, evidenciando, primeiramente, as partes que compunham cada aula, as quais os estudantes deveriam observar em sua elaboração:

1ª Parte: Acolhida às crianças: momento inicial da aula, no qual as crianças eram recebidas pelos estudantes/professores. Normalmente, estes se sentavam no centro da quadra de esportes e dialogavam com as crianças sobre o que iriam realizar naquele dia, na intenção de motivá-las para a prática. Também era um espaço para debater com elas o que havia sido feito na aula anterior e qual a ligação daquela com a aula que estava por começar.

2ª Parte: Exercícios de Aprendizagem e Desenvolvimento Motor: nesta parte da aula, eram trabalhadas as capacidades coordenativas, habilidades motoras e técnicas das crianças. As coordenativas corporais eram trabalhadas, basicamente, por meio de elementos denominados, no método de ensino adotado, de “pressões”. Estas eram voltadas ao **tempo** – minimização do tempo ou a maximização da velocidade –; à **precisão** – maior exatidão possível –; à **complexidade** – atendimento de uma série de exigências sucessivas, uma por meio da outra –; à **organização** – necessidade de superação de muitas (simultâneas) exigências –; à

carga – exigências de tipo físico-condicionais ou psíquicas –; à **variabilidade** – exigências em condições ambientais variáveis e situações diferentes –; e ao **manejo de bola** – nas quais era importante disponibilizar atividades de domínio, de sensação da bola, de conhecimento dela e da forma de tratamento da mesma.

As habilidades motoras e técnicas compreendiam a utilização dos seguintes elementos nos exercícios – tarefas sensório-motoras relativa à: **organização dos ângulos**, nas quais o objetivo era regular e conduzir de forma precisa a direção de uma bola lançada, chutada ou rebatida; **controle (regulação) da força**, nas quais o importante era conduzir/regular de forma precisa a força de uma bola lançada, chutada ou rebatida; **determinar o momento do passe e da bola**, nas quais poderia ser determinado o momento espacial para passar, chutar ou rebater uma bola de forma precisa; **determinar linhas e o tempo da bola**, nas quais o importante era determinar com precisão a direção e a velocidade de uma bola, no momento de correr e pegá-la; **se oferecer, se preparar**, nas quais o importante era preparar ou iniciar a condução de movimento no momento certo; **antecipar a direção e a distância do passe**, nas quais era importante determinar a correta direção e distância de uma bola passada, antecipando-a corretamente; **antecipação da posição defensiva**, nas quais o importante era antecipar, prever a real posição de um ou vários defensores; **observar deslocamentos**, nas quais o importante era que a criança percebesse os movimentos, deslocamentos de um ou vários oponentes.

É importante ressaltar que tanto os itens relativos às “pressões” quanto os relativos às habilidades motoras e técnicas, não tinham obrigação de estar presentes na aula, em sua totalidade. Cabia à dupla de universitários responsável pela condução naquele dia, inserir na aula os elementos que estariam de acordo com as atividades propostas e com os objetivos a serem atingidos. O mesmo ocorria com relação às atividades integrantes da terceira e quarta partes da aula.

3ª Parte: Atividades para desenvolver a inteligência tática: primeiramente, eram trabalhadas as capacidades táticas das crianças como, por exemplo, atividades de acertar alvos, transportar objetos de um lugar para outro, criar superioridade numérica numa determinada situação do jogo, reconhecer espaços com possibilidades de atuação e deslocar-se para eles. Já as atividades para desenvolver a inteligência e a criatividade tática das crianças compreendiam jogos onde se apresentavam para elas dois ou três elementos do esporte (defesa / ataque

e retorno / contra-ataque); jogos em que existiam variações de situações; jogos em que elas experimentavam a diversidade e a complexidade da atenção e da percepção, assim como jogos em que elas também experimentavam a diversidade e a complexidade. Nesta parte também poderia se trabalhar com as, assim denominadas, “Estruturas Funcionais” – jogos situacionais que oportunizam o trabalho em pequenos grupos e incorporam momentos reais do jogo. Neles, as estratégias utilizadas eram: diminuir ou aumentar a largura e o comprimento do espaço de jogo; jogar em campos maiores e menores; aumentar a complexidade, por exemplo, aumentando o número de jogadores repentinamente, ou o número de passes para atingir determinado objetivo; mudar a quantidade de decisões na tarefa, por exemplo, ampliando o número de objetivos a serem alcançados, entre outras.

4ª Parte: Jogos recreativos, cooperativos e competitivos: esta era a parte de aplicação das aprendizagens das crianças nas atividades jogadas, divididas em: jogos recreativos, de caráter lúdico, sem a necessidade de contagem de pontos, de identificação de vencedores e perdedores; jogos cooperativos, que enfatizavam a figura do parceiro, e não do adversário, em atividades que necessitavam de ajuda para que os objetivos fossem alcançados; e jogos competitivos, nos quais a figura do adversário, do vencer e do perder estavam sempre presentes. Nessa parte, também eram discutidos com as crianças os valores contidos na atividade esportiva, como prazer, sofrimento, dor, coleguismo, traição, amizade, seletividade, vibração, garra, doação, sacrifício, entre outros.

5ª Parte: Avaliação e comentários finais: realizados ao final da aula, no qual eram retomadas algumas situações vivenciadas por todos. Era o momento dos comentários e das avaliações, identificando os pontos positivos e negativos da atividade. Também eram feitos encaminhamentos de conteúdo, atividades e tarefas para a próxima aula.

Apresentadas as partes componentes de cada aula, descrevo as ações didático-pedagógicas, utilizadas por ambos – professor e universitários –, nos três grandes momentos que compunham cada uma das cinco aulas: parte inicial, desenvolvimento e final, com o objetivo de evidenciar os papéis do professor e dos universitários no contexto da aula.

1. A preparação da aula: momento que antecedia a aula propriamente dita, no qual os universitários, em duplas, preparavam e escreviam o plano da aula a ser ministrada, de acordo com o cronograma e o conteúdo definido no planejamento

semestral. A minha participação acontecia somente se solicitada. Caso isso ocorresse, eu assumia uma postura de mediador no processo, não trazendo respostas prontas aos questionamentos e dúvidas apresentadas por eles. Sempre que fui chamado a participar, minhas intervenções foram no sentido de fazê-los refletir sobre o que estavam construindo, colocando-os entre o conhecimento específico da disciplina e as condições efetivas de realização do programado para aplicação na aula, levando-os a considerar o seguinte: para quem eles estavam elaborando as atividades; quantidade de atividades presentes no plano e tempo de duração da aula; material necessário para a realização das tarefas; e, especialmente, a postura profissional que eles deveriam assumir para conduzir as atividades planejadas. Como já foi mencionado, antes, o plano de aula deveria ficar à disposição de todos, para consulta, orientação e análise imediata, caso fossem necessárias.

2. Desenvolvimento da aula: momento em que a dupla de universitários responsável pela aula desenvolvia o conteúdo planejado com as crianças, seguindo as divisões e orientações estabelecidas pelo método de ensino. Durante a aula, tanto a minha presença quanto a dos colegas de turma – que faziam as observações escritas e os registros imagéticos (fotografias e filmagens), além de auxiliar nas atividades, quando solicitados – gerava constantes diálogos, considerados de fundamental importância para as aprendizagens realizadas. Havia, nesses diálogos, a troca de ideias entre os universitários e entre eles e eu. Como eu ficava circulando pelo espaço da aula, minha participação nessas conversas ocorria de forma dinâmica. Ela se dava, basicamente, de duas formas: a) fazendo observações diretas sobre o conteúdo técnico específico da disciplina (vôleibol) ou do método; e b) fazendo questionamentos gerais sobre a aula; levantando hipóteses de sucesso ou insucesso na realização das atividades pelas crianças, fazendo-os pensar sobre isso; colocando-os mentalmente diante de situações-problema relativas à atividade, questionando-os sobre como as resolveriam, levando-os, repetidamente, a exercitar o pensamento em relação às possibilidades futuras de aplicação do que estavam aprendendo.

3. Parte final da aula: momento em que os universitários, responsáveis pela condução da aula, reuniam as crianças no centro da quadra de esportes, com os objetivos de realizar o que, em Educação Física, se chama comumente de “volta à calma” e avaliar a aula com as crianças. Normalmente, sentados no chão, em

círculo, primeiramente, eram feitos exercícios de alongamento e relaxamento. Concluída a parte que envolvia as crianças, ou seja, após o final da aula, eu entrava perguntando aos universitários se existia algum ponto que eles ainda tinham desejo de debater ou aprofundar. Caso a resposta fosse positiva, fazíamos isso dialogando sobre o ponto ou pontos trazidos por eles. Ao final desse debate, ou se a resposta ao meu questionamento tivesse sido negativa, a aula era encerrada e a dupla, responsável por ela, deveria escrever, no “Caderno de Escrita”, suas impressões e sentimentos. Eu também aproveitava esse tempo para realizar minhas anotações pessoais sobre a atividade daquele dia.

Após a realização das cinco aulas, o ciclo de atividades se encerrava com a realização da Reunião de Estudos e Avaliação, na qual todo o material coletado durante as aulas daquele ciclo transformava-se em conteúdo a ser estudado, juntamente com o conteúdo técnico da disciplina aplicado no mesmo. Essa reunião era iniciada por mim, pautando, no quadro branco, os principais pontos observados durante a realização das aulas, relativos a dois campos: a) da aprendizagem dos conteúdos da disciplina (técnicos); e b) da aprendizagem dos conteúdos da profissão (pedagógicos). Em seguida, era a vez dos universitários pautarem outros pontos observados por eles, se houvesse. Desse momento em diante, durante duas horas, os temas pautados iam sendo debatidos e avaliados por nós, mediados por mim – o professor.

No primeiro momento, escutava e anotava as manifestações dos universitários mais do que falava, apesar de fazer intervenções sempre que entendia necessário. Procurava prestar bastante atenção às falas e discussões para filtrar os pontos principais que estavam presentes nos diálogos. Para mim, esse era meu papel: estimular o pensamento, a oralidade – diálogo – e a tomada de posição dos universitários frente às suas aprendizagens. Nos últimos trinta minutos da reunião, chegava o segundo momento de minha participação. Tendo como base as anotações feitas durante o debate, eu retomava os conteúdos e as experiências vividas pelos universitários, colocando-os num jogo de perguntas e respostas acerca dos dois componentes do processo de aprendizagem – conteúdo técnico e experiência pedagógica – estimulando-os a estabelecer ligações entre essas aprendizagens e o exercício da profissão docente. Os questionamentos deveriam ser respondidos, às vezes para si mesmos, como reflexão, às vezes por escrito e entregues a mim, para avaliação: O que e como eu aprendi neste ciclo? O que

facilitou? O que dificultou? Também eram sugeridas leituras de textos trazidos por mim, como complemento da atividade, alguns dos quais serviam para estudos individuais, estimulavam a criação de grupos de estudo, suscitavam ideias de pesquisa, transformavam-se em temas de seminários organizados e apresentados pelos universitários, todos levados a efeito em horários alternativos (extra-classe).

Concluídos os trabalhos, organizávamos um novo ciclo de cinco aulas, estabelecendo a nova formação das duplas responsáveis, observando o sistema de rodízio.

Como a proposta pedagógica foi levada a efeito no contexto de uma atividade curricular, havia a exigência por parte da universidade, de avaliação. A nota, portanto, era necessária, ao final de cada semestre. Assim, para avaliar as aprendizagens, relativas ao ensino do voleibol, alguns procedimentos foram adotados, por mim e pelos universitários, para cumprir a tarefa avaliativa. Decidimos que a composição da média final na disciplina seria dividida em três partes – duas partes sob a responsabilidade do professor e uma parte sob a responsabilidade dos universitários – que passo a apresentar a seguir.

A primeira nota – peso 10,0 – seria oriunda do trabalho de observação do professor (OP) durante a condução das aulas pelos universitários, ao longo do semestre. As notas eram registradas em fichas específicas, confeccionadas pelo professor, a partir de critérios de avaliação pré-estabelecidos (ver Apêndice 1).

A segunda nota – peso 10,0 – seria oriunda de uma avaliação escrita (AE), elaborada pelo professor e aplicada em data próxima ao final das atividades semestrais. Uma característica dessa avaliação é a de que era discursiva, incluindo questões que retratavam fatos típicos do cotidiano, a serem analisados, e as perguntas, a eles relativas, respondidas à luz dos conteúdos estudados. Os universitários necessitavam, assim, respondê-las, não mais e tão somente a partir de seus estudos teóricos, que poderiam tê-los levado à pura memorização mecânica dos conteúdos. Necessitavam, principalmente, partir de suas experimentações, vivenciadas ao longo da participação nas aulas (ver Apêndices 2, 3, 4 e 5).

A terceira nota – peso 10,0 – seria oriunda de um relatório escrito, individualmente, pelos universitários (RU). Sugerí a eles que observassem seu percurso na atividade e, ao final do semestre, respondessem às seguintes indagações: Que professor eu imaginava ser quando ingressei na disciplina? Como foi a minha trajetória na disciplina? Em quais aspectos de minha formação as

aprendizagens alcançadas na disciplina mais contribuíram? Que professor eu imagino ser hoje, ao final da disciplina, após essas aprendizagens? Já que se faz necessário, que valor numérico representa esta participação na disciplina?

A nota semestral na disciplina resultaria, então, da média aritmética dessas três notas.

Descrita a proposta pedagógica, passo, a seguir, a explicitar o método de avaliação da mesma.

4.2 A avaliação da intervenção pedagógica

Na tentativa de encontrar um método de pesquisa que estivesse de acordo com os objetivos – geral e específicos – traçados, fiz a opção pela abordagem qualitativa, pelas suas características: ter como fonte de dados o ambiente natural, sendo o investigador o instrumento principal de pesquisa; ter cunho descritivo; valorizar o processo mais do que os resultados; analisar os dados de forma indutiva; e enfatizar os significados atribuídos, pelos participantes da investigação, às informações colhidas (BOGDAN E BIKLEN, 1982).

Definida a abordagem, passei, imediatamente, à busca pela especificação do processo investigativo. Como nosso grupo de pesquisa tem realizado pesquisas do tipo intervenção, debruicei-me, primeiramente, sobre a revisão dos escritos sobre esse método no âmbito da Teoria Histórico-Cultural, base de sustentação desta tese. Concomitantemente, estudei os pressupostos da pesquisa-ação, tendo em vista que, muitas vezes em nossas discussões, eles se confundiam com nossas ideias a respeito do que viria a ser uma pesquisa do tipo intervenção.

Como bem evidenciam Sannino e Sutter (2011)³⁸, embora Vygotski não tenha utilizado o termo “intervenção,” a psicologia nova que ele previa era, obviamente, intervencionista³⁹: “isto é, uma psicologia com as ferramentas metodológicas apropriadas para desenvolver suas teorias enquanto práticas de análise e em movimento” (p. 558). No texto “O significado histórico da crise da

³⁸ Autoras responsáveis pelo volume 21 do periódico *Theory & Psychology*, voltado à discussão sobre intervenções na área da Psicologia.

³⁹ A esse respeito, Sannino e Sutter (2011) salientam que o legado das reflexões vigotskianas sobre o desenvolvimento de teorias psicológicas tem sido historicamente interligado com o desenvolvimento de métodos de intervenção. Entre as formas clássicas de intervenção, mencionadas pelas autoras, estão as terapias clínicas, na tradição Freudiana e os trabalhos de Piaget, sobre a entrevista clínica, apontados como exemplos de como um método de intervenção serve ao desenvolvimento de uma teoria psicológica.

psicologia, uma investigação metodológica”, Vygotski (1997) já evidenciava o papel fundamental da pesquisa aplicada e sua importância para o desenvolvimento da ciência psicológica. Para ele, “[a] prática estabelece tarefas e serve como juiz supremo da teoria, como seu critério de verdade. Ela dita a forma de construir conceitos e formular leis” (VYGOTSKI, 1997, p.356). Em nosso grupo, consideramos essa ideia fundamental para defender a importância das pesquisas do tipo intervenção.

O termo intervenção, já utilizado nas áreas da Psicologia e da Medicina há muito tempo, não é comum na área da Educação, mas seu uso nesta área tem causado, atualmente, reações que indicam certo estranhamento.⁴⁰ Apesar disso, Sannino e Sutter (2011) propõem o uso desse termo na Educação, colocando o “intervencionismo” (p.557) em uma posição central na Teoria Histórico-Cultural da Atividade⁴¹.

A defesa do uso do termo intervenção para denominar o tipo de pesquisa que predomina em nosso grupo, foi iniciada, efetivamente, a partir do evento, acontecido no ano de 2009 na Faculdade de Educação da UFPel, denominado “VIII Seminário de Pesquisa Qualitativa – fazendo metodologia”. Neste evento, a Prof^a Dr^a Magda Floriana Damiani apresentou palestra denominada “Intervenções em Educação” e, desde então, nosso grupo vem-se dedicando a estudar o tema, de maneira aprofundada, na tentativa de definir esse método de maneira mais detalhada. Temos buscado, em outros autores, além de Vygotski, elementos que possam vir a subsidiar esses estudos.

Meus argumentos, que são também os do nosso grupo, partem do entendimento que as intervenções relacionadas aos processos de ensino e de aprendizagem, apresentam potencial para, ao mesmo tempo, por à prova novas práticas pedagógicas, ou aprimorar as já existentes, e produzir conhecimento teórico sobre esses processos. Esses argumentos tomam como base ideias advindas da Teoria Histórico-Cultural (SANNINO, 2011; SANNINO & SUTTER, 2011; VYGOTSKY, 1997, 1999), que “desde o início estavam particularmente conscientes

⁴⁰ De acordo com a Prof^a. Dr^a. Magda Damiani, tais reações são observadas no contexto da apresentação e da discussão das pesquisas realizadas pelos componentes do grupo de pesquisas por ela coordenado, sendo também referidas por Freitas (2007, 2010) que, igualmente, discute o uso do termo intervenção no âmbito dos trabalhos produzidos pelo seu próprio grupo de pesquisas, na Universidade Federal de Juiz de Fora.

⁴¹ Denominação que engloba as teorizações de Vygotski (Teoria Histórico-Cultural) e de Leontiev (Teoria da Atividade).

da interconexão entre teoria e metodologias transformadoras”, às quais as autoras se referem utilizando o termo genérico intervenção” (SANNINO & SUTTER, 2011, p.558).

Autoras como Serrano-Garcia e Collazo (1992), Szymanski e Cury (2004) e Freitas (2010) \referindo-se à área de ciências humanas, afirmam que a aceitação da ideia de que toda pesquisa implica uma intervenção é particularmente válida para aquelas que apresentam uma intencionalidade de mudança. Ressaltam que, nesse tipo de investigação em que há simultaneidade de intervenção e pesquisa, há que enfatizar o respeito e consideração com as pessoas que dela participam. Isto envolve considerar os problemas e soluções no contexto da comunidade ou do grupo participante, explicar-lhe com detalhes os objetivos da pesquisa e planejar com ele os esquemas de ação social. Por meio dessas considerações, pode-se entrever o caráter participante desse tipo de investigação. Relativamente ao método, Serrano-Gracia e Collazo (1992) afirmam que ele apresenta dois aspectos fundamentais:

- a) descrição densa da mudança/inação – intervenção;
- b) descrição da avaliação realizada – pesquisa propriamente dita (métodos para seleção dos sujeitos, coleta e análise de).

Outro autor chamado Robson (1995) entende que as intervenções são “pesquisas no mundo real” (p. 123), isto é, pesquisas sobre e com pessoas, fora do ambiente protegido de um laboratório, o que as distinguiria dos procedimentos clássicos orientados pelo paradigma da ciência experimental. O autor explica que essas investigações somente se efetivam se trouxerem algum benefício – como, por exemplo, auxiliar na tomada de decisão acerca de alguma mudança que necessita ser realizada, na promoção de melhorias em algum sistema ou prática já existente, ou na avaliação de uma inovação.

No âmbito de nosso grupo de pesquisa, denominamos intervenção as interferências (mudanças, inovações), propositadamente realizadas por pesquisadores, em processos educativos (sejam suas próprias práticas pedagógicas, ou as práticas de outros professores). Tais interferências são planejadas e implementadas com base em um determinado referencial teórico e objetivam a promover avanços, melhorias, nesses processos, além de pôr à prova tal referencial, contribuindo para o avanço do conhecimento sobre os processos de ensino/aprendizagem neles envolvidos. Para que a produção de conhecimento

ocorra, no entanto, é necessário que se efetivem avaliações rigorosas e sistemáticas dessas interferências (DAMIANI, 2012).

Um fato que chama atenção, principalmente no Brasil, é que muitas vezes esses tipos de estudos são tratados como meros relatos de experiência e não como pesquisas, mesmo que apresentem rigor metodológico. Tal constatação pode ser observada nos trabalhos produzidos pelo Grupo de Estudos sobre a Profissão Docente, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (LÜDKE, 2009; LÜDKE, CRUZ & BOING, 2009). Segundo Sannino (2011), as pesquisas do tipo intervenção são consideradas como procedimentos técnicos, sem que se considere seu valor epistemológico. Escrevendo especificamente sobre as pesquisas orientadas pelo referencial da Teoria Histórico-Cultural da Atividade, essa autora aponta dois princípios epistemológicos que caracterizam esse tipo de investigação: o princípio funcional da dupla estimulação, proposto por Vygotski e o da ascensão do abstrato ao concreto, que apresento resumidamente a seguir.

Com relação ao primeiro princípio epistemológico, Vygotsky (1999) afirma que para resolver uma situação-problema, os seres humanos lançam mão de outros estímulos, para além do estímulo inicial, que o auxiliam a resolvê-la. O primeiro estímulo é o problema, os segundos são os estímulos auxiliares, ou seja, os artefatos utilizados para controlar sua conduta, na tentativa de resolver o problema. Daí o princípio da dupla estimulação.⁴² No caso de minha pesquisa, o estímulo auxiliar seria o que eu, professor/pesquisador, utilizei para resolver uma situação-problema, qual seja, a aprendizagem de determinado conteúdo, pelos universitários.

O segundo princípio epistemológico – o da ascensão do abstrato ao concreto, ou seja, o entendimento da realidade, mediado por categorias de análise abstratas – método fundamental do pensamento dialético marxiano (MARX, 1983, p.218) – apresentado por Sannino (2011), se verifica ao partirmos da realidade objetiva

⁴² Esse princípio ilustra o argumento desenvolvido por Vygotski (1997, 1999) com o propósito de superar a explicação behaviorista sobre a ação humana, que entendia o comportamento como simples resultado (resposta) a estímulos externos. Vygotsky (1999) exemplificava o uso do método funcional da dupla estimulação, na realização de pesquisas voltadas a estudar as funções psicológicas dos seres humanos, da seguinte forma: em investigações sobre memorização de informações (estímulo inicial), ele solicitava que os sujeitos utilizassem o desenho, por exemplo, uma ferramenta (estímulo) auxiliar, para ajudá-los a realizar a tarefa proposta. Fazendo isso, no papel de experimentador, Vygotsky entendia que criava condições para que o sujeito reconstruísse os processos mentais relativos à memorização e deles fizesse uso para resolver o problema a ele apresentado (memorizar informações verbais). Nesse caso, não era o próprio sujeito que criava estímulos auxiliares (outra possibilidade presente nas investigações do autor), mas isso era feito pelo experimentador.

(concreto) e dela se extrairmos conceitos abstratos por meio dos quais, posteriormente, voltamos a analisar a realidade, chegando ao concreto pensado, ou seja, à realidade teoricamente analisada.⁴³ No caso desta pesquisa, o segundo princípio é verificado no momento de aplicação das abstrações teóricas – no caso, as ideias de Vygotski sobre ensino e aprendizagem – para entender a realidade concreta – problemas de ensino e aprendizagem a serem sanados –, testando sua pertinência e posteriormente produzindo um concreto (realidade) pensado, teorizado.

Assim, de acordo com Damiani (2012), juntamente com as informações encontradas na literatura estudada, posso caracterizar minha pesquisa como intervenção a partir dos seguintes aspectos: pesquisa aplicada; intenção de mudança ou inovação por meio de determinada prática; trabalho com dados criados, em contraposição a dados já existentes, simplesmente coletados; avaliação sistemática e rigorosa dos efeitos de tal prática, isto é, avaliação apoiada em métodos científicos, em contraposição a simples descrição dos efeitos dessa prática, com o objetivo de colocar à prova determinadas categorias teóricas. No meu entendimento, assim como dos componentes de nosso grupo de pesquisa, este último aspecto é o fator principal que diferencia a pesquisa do tipo intervenção dos relatos de experiência, aspecto também evidenciado por Tripp (2005).

A partir dos critérios de Gil (1999), para classificar as pesquisas que envolvem experimentação, penso que a intervenção que realizei se classifica como um “quase-experimento” (p.67). Conforme Gil (1999), para se constituir em experimento, uma pesquisa deve ter as seguintes características fundamentais: a possibilidade de isolar a(s) causa(s) das mudanças que eventualmente são percebidas nos sujeitos da pesquisa, como ocorre nos experimentos tradicionais, realizados em laboratório, além da possibilidade de constituir um grupo controle. Tal possibilidade não se aplica à pesquisa do tipo intervenção que realizei, em função de que seria muito difícil, por exemplo, encontrar dois grupos de sujeitos equivalentes para testar o efeito de uma intervenção em um deles, usando o outro como elemento comparativo.

⁴³ De acordo com Duarte (2000a), o pensamento marxiano considera a abstração como indispensável para se chegar à essência da realidade concreta. Esse autor argumenta que Vygotski citava Marx para defender a importância do “método da abstração” na psicologia.

Como já comentado, é interessante salientar que as pesquisas do tipo intervenção aproximam-se de outro tipo de investigação, denominado pesquisa-ação. De acordo com André (1995), na década de 1950, os livros de pesquisa passaram a descrever um método investigativo como uma ação sistemática e controlada desenvolvida pelo próprio pesquisador, denominado investigação-ação.

Um exemplo clássico é o professor que decide fazer uma mudança na sua prática docente e a acompanha como um processo de pesquisa, ou seja, com um planejamento de intervenção, coleta sistemática dos dados, análise fundamentada na literatura pertinente e relato dos resultados (ANDRÉ, 1995, p. 31).

Quanto a esse tipo de pesquisa, mais recentemente, Tripp (2005) comenta a dificuldade que existe em relação a sua definição, fundamentalmente porque ela se desenvolveu de maneira diferente para diferentes aplicações⁴⁴ Molina e Garrido (2010), assim como Tripp (2005), entendem-na como toda tentativa continuada, sistemática e empiricamente fundamentada de aprimorar a prática.

Como salienta esse autor,

[...] é importante que se reconheça a pesquisa-ação como um dos inúmeros tipos de investigação-ação, que é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela (TRIPP, 2005, p. 446).

Entre esses inúmeros tipos, Tripp (2005) apresenta a pesquisa-ação-educacional afirmando ser esta, principalmente, uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de maneira que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, a aprendizagem de seus alunos. Porém, como argumenta André (1995), é possível identificar que em todos os tipos, a pesquisa-ação envolve sempre um plano de ação que se baseia em objetivos, em um processo de acompanhamento e controle

⁴⁴ De acordo com Tripp (2005), quase imediatamente após Lewin ter cunhado o termo pesquisa-ação na literatura, ele foi considerado um termo geral para denominar quatro processos diferentes: pesquisa-diagnóstico; pesquisa participante; pesquisa empírica e pesquisa experimental.

da ação planejada e no relato concomitante desse processo. De acordo com a autora, “muitas vezes esse tipo de pesquisa recebe o nome de intervenção” (p. 33).

Feitas estas ponderações a respeito do método, defino este estudo como uma pesquisa do tipo intervenção, desenhada a partir do ciclo básico apresentado a seguir, baseado em Tripp (2005), no qual, estão evidenciados dois momentos: a ação (intervenção pedagógica) e a investigação (avaliação da intervenção).

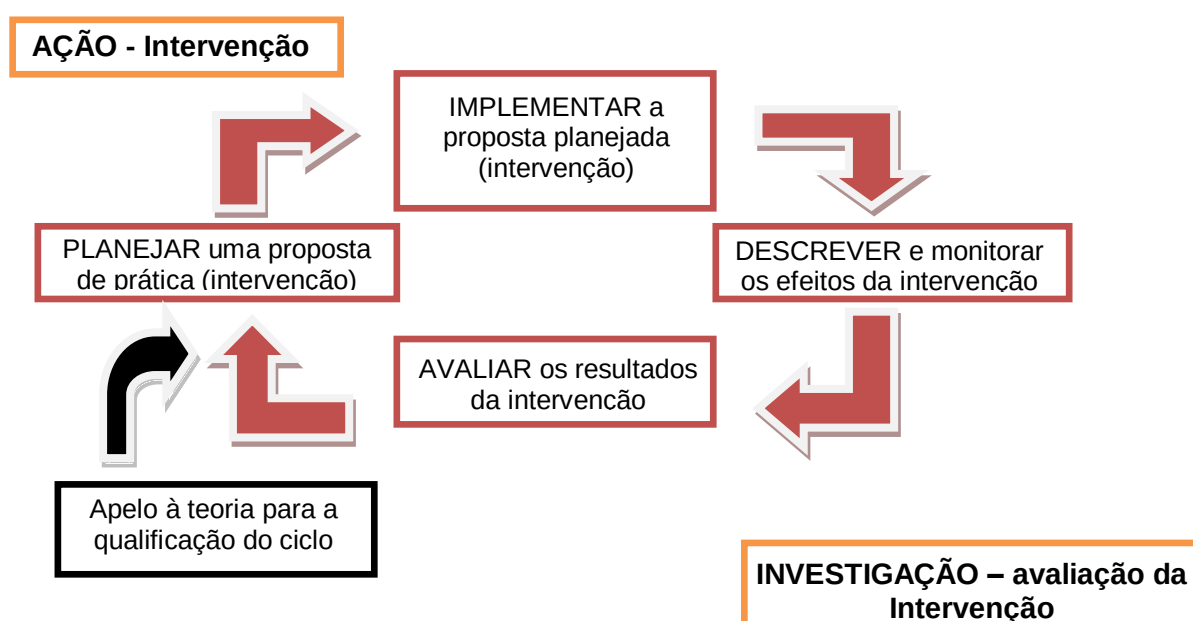


Figura 5. Representação em cinco fases do ciclo básico da intervenção.
Fonte: adaptado de Tripp (2005).

Com relação à Figura 5, quero, de antemão, explicitar que ela se presta, tanto para identificar as ações ocorridas em cada um dos ciclos de atividades (aulas) realizados durante os quatro semestres de aplicação da intervenção pedagógica, quanto para identificar o desenho do método adotado para a efetivação da pesquisa, evidenciando as etapas de planejamento, implementação, descrição e monitoramento que estão descritas no item 4.1 deste Capítulo.

Antes de tratar da avaliação da intervenção, preciso salientar que o diferencial apresentado nesta pesquisa, em relação ao ciclo apresentado por Tripp (2005), quando se refere à investigação/ação, é justamente a introdução do que chamei apelo à teoria para a qualificação do ciclo. Em minha proposta, durante os ciclos da

intervenção pedagógica, este item aparecia principalmente nas reuniões de estudo e avaliação, quando discutíamos os aspectos relativos ao conteúdo específico da disciplina, assim como os relativos ao trabalho profissional exercido por eles na preparação e condução das aulas, muito embora estivesse também presente em outros momentos durante o desenrolar das atividades, como por exemplo, nos estudos individuais e coletivos dos estudantes fora do horário da aula.

Para proceder à avaliação da intervenção pedagógica utilizei os seguintes instrumentos de coleta dos dados:

- textos escritos pelos universitários nos “Cadernos de Escrita”;
- avaliações, planejamentos semestrais e planos de aula elaborados pelos universitários;
- anotações, incluindo gravações em vídeo, das aulas ministradas pelos universitários, realizadas pelo pesquisador, durante as aulas de cada Ciclo de Atividades, assim como nas Reuniões de Estudo e Avaliação (observações não-estruturadas), transcritas e organizadas posteriormente no Diário de Campo;
- documento de avaliação geral da prática pedagógica pelos universitários: fotografia ou imagem acompanhada de texto explicativo produzida, individualmente e entregue ao professor no final da participação na atividade, em resposta ao seguinte questionamento: Para mim, o que é ser professor após a experiência vivida na atividade?
- reuniões grupais (grupos focais) voltados ao seguinte tópico: as aprendizagens realizadas pelos universitários decorrentes da intervenção pedagógica. Os debates ocorreram a partir dos seguintes questionamentos: O que eu aprendi? Como aprendi? O que facilitou e o que dificultou essa aprendizagem?

O quadro 5, explicita os instrumentos de coleta de dados, as etapas da prática pedagógica em que foram aplicados e os objetivos de cada um deles.

Quadro 5. Instrumentos utilizados para a coleta dos dados da pesquisa

ETAPAS DO TRABALHO	INSTRUMENTOS	OBJETIVOS DO INSTRUMENTO
Durante os quatro semestres	Cadernos de Escrita dos Estudantes	Realizar acompanhamento de todo o trabalho desenvolvido (aulas ministradas) a partir dos textos escritos pelos estudantes. Avaliar os conteúdos aprendidos.
Durante os quatro semestres	Avaliações escritas e os planos de aula elaborados pelos universitários	Avaliar a aprendizagem dos universitários em relação aos conceitos específicos da disciplina voleibol; avaliar a organização, redação, observação da divisão das aulas previstas pelo método, escolha dos conteúdos e adequação dos mesmos às atividades.
Durante os quatro semestres	Diário de Campo do Professor, incluindo gravações em vídeo das aulas ministradas pelos universitários.	Registrar os principais acontecimentos no decorrer da intervenção, destacando falas, atitudes e concepções dos estudantes. Avaliar elementos relacionados à atuação dos estudantes junto às crianças (atividade empírica).
Final do primeiro ano (2008); Metade do segundo ano (2009); Final da Intervenção (2009)	Grupos Focais	A partir das percepções dos participantes, compreender e avaliar as práticas, ações, reações e comportamentos dos universitários.
Final da intervenção pedagógica	Documento de avaliação geral da prática pedagógica	Avaliar o impacto emocional – reações afetivas relacionadas a aprendizagem – da intervenção pedagógica em relação à profissão escolhida pelos participantes.

Dos instrumentos utilizados para a coleta dos dados apresentados no Quadro 5, apenas sobre um deles ainda não teci comentários no corpo desta pesquisa: o grupo focal. Os outros foram discutidos na apresentação da intervenção.

De acordo com Bunchaft e Gondim (2004), a interpretação do significado da experiência individual ou grupal é comumente obtida na pesquisa qualitativa pelo uso de técnicas, tais como: entrevistas narrativas, episódicas, grupais, individuais, história de vida, grupos focais, observação participante, etnografia e pesquisa documental. Segundo as autoras, dentre as técnicas supracitadas, existe ainda certa

confusão na discussão sobre a existência ou não de diferenciação entre grupos focais e entrevistas grupais. Bunchaft e Gondim (2004) afirmam que existe diferença em dois aspectos: a) no foco da análise da pesquisa; e b) na relação que o pesquisador estabelece com os participantes.

Gondim (2002) evidencia que na entrevista grupal o nível de análise é individual. O entrevistador grupal é mais diretivo, estabelece uma relação dual com cada participante, de modo que ouve a opinião de cada um e as compara entre si. De outra forma, no grupo focal, é justamente o grupo que é tomado como unidade de análise, ou seja, se uma posição é apresentada por um membro do grupo, mesmo não sendo partilhada por todos os outros integrantes, na análise dos resultados, é tomada como do grupo. O moderador de grupo focal não é diretivo, pois sua função é a de facilitar o processo de conversação entre os participantes, deslocando seu interesse para a influência de uma resposta sobre as outras, produzidas nas discussões desencadeadas sobre um determinado assunto. Para Gondim (2002), as intervenções do moderador devem ser pontuais, para esclarecer as opiniões emitidas, introduzir e concluir tópicos de discussão.

Morgan (1987; 1996) argumenta que há três perspectivas no uso de grupos focais, que se diferenciam quanto à centralidade dessa técnica para vir a responder ao problema da pesquisa. Neste estudo, a que interessa é a perspectiva de associação com outros métodos, na qual os grupos focais são combinados a dois ou mais instrumentos de coleta de dados, com o objetivo da triangulação, ou seja, avaliar as possibilidades de se chegar a conclusões similares ou complementares partindo de um único objeto de estudo complexo.⁴⁵

Fern (2001) salienta que há duas orientações quanto ao uso de grupos focais: a primeira é teórica, com o objetivo de produzir conhecimento científico, e a segunda é prática e se destina à utilização dos dados em contextos específicos para intervenções e tomadas de decisões. Ambas as orientações podem se combinar em três modalidades: a) grupos focais exploratórios, cujo enfoque é reunir informações significativas que permitam, não só a familiarização com o tema, mas também a construção de modelos teóricos; b) grupos focais clínicos, cuja ênfase é o diagnóstico e a intervenção terapêutica dos próprios participantes do grupo, muito usada na área de saúde em grupos de hipertensos, por exemplo; e c) grupos focais

⁴⁵ As outras duas perspectivas na utilização de grupos focais citadas por Morgan (1987; 1996) são: o grupo focal auto-suficiente e o grupo focal como fonte preliminar de dados.

vivenciais, cujo foco é o processo de aprendizagem grupal de uma equipe de trabalho.

Com base nas classificações propostas por Morgan (1987; 1996) e Fern (2001), a técnica do grupo focal utilizada nesta pesquisa pode ser considerada de duas formas: quanto à utilização como técnica associada a outros métodos e, quanto à modalidade, como um grupo focal vivencial.

Feitas estas considerações, penso ser importante esclarecer como foi organizado o cronograma dos grupos focais.

Quadro 6. Cronograma dos Grupos Focais realizados durante a intervenção pedagógica

	Grupo	Nº de participantes	Semestre de Ingresso
Aplicação 1 Final/2008	Grupo 1	05 universitários	1º semestre de 2008
	Grupo 2	05 universitários	1º semestre de 2008
	Grupo 3	07 universitários	2º semestre de 2008
Aplicação 2 Metade/2009	Grupo 1	09 universitários	Sorteio
	Grupo 2	08 universitários	Sorteio
	Grupo 3	06 universitários	1º semestre de 2009
	Grupo 4	06 universitários	1º semestre de 2009
Aplicação 3 Final/2009	Grupo 1	07 universitários	Sorteio
	Grupo 2	07 universitários	Sorteio
	Grupo 3	07 universitários	Sorteio
	Grupo 4	08 universitários	Sorteio

O Quadro 6 mostra que houve três momentos de aplicação dos Grupos Focais (final de 2008, metade e final do ano de 2009) nos quais, participaram tanto os universitários que efetivamente estavam atuando quanto aqueles que haviam se desligado da atividade. Tal situação aconteceu na primeira aplicação – quinze (15) efetivos e dois (02) que se desligaram –, e na segunda aplicação – vinte e cinco (25) efetivos e quatro (04) que se desligaram.

Como o número total de universitários em cada semestre era inadequado tecnicamente para aplicação dos Grupos Focais, eles foram divididos em grupos

para aplicação. Cada uma delas contou com três ou quatro sessões, com um número de universitários variando entre cinco e oito participantes por grupo. Para a composição dos grupos utilizei os seguintes procedimentos para os quais apresentei estas justificativas:

- a) na aplicação 1, os dez (10) ingressantes no primeiro semestre de 2008 foram divididos em dois grupos de cinco (05) integrantes. A composição desses grupos foi feita por sorteio. O Grupo 3 foi formado somente por universitários que ingressaram no segundo semestre de 2008. Existem duas justificativas para a adoção desse procedimento. A primeira, para atender à homogeneidade dos participantes em relação a sua participação, uma das exigências do grupo focal. A segunda, simplesmente para observar o tempo de permanência na atividade;
- b) na aplicação 2, os vinte e nove (29) universitários foram divididos nos grupos da seguinte forma: os grupos 1 e 2 foram formados por universitários que haviam ingressado no ano de 2008, portanto, mais antigos na atividade. A montagem dos grupos se deu por meio de sorteio. Já os grupos 3 e 4 abrigaram os universitários ingressantes no primeiro semestre de 2009, por sua vez, os mais novos. Aqui também foram utilizadas as mesmas justificativas para a realização da divisão dos universitários na primeira aplicação dos grupos focais;
- c) na aplicação 3, os universitários foram divididos em quatro grupos constituídos a partir de sorteio, sem separação por semestre de ingresso.

Todos os Grupos Focais foram gravados e, posteriormente, transcritos pelo pesquisador. Para a análise dos dados desta pesquisa, foi adotado o procedimento de análise textual discursiva (qualitativa). De acordo com Moraes (2003), a

[...] análise textual qualitativa pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma seqüência recursiva de três componentes: desconstrução dos textos do *corpus*, a *unitarização*; estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar do novo emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada (p. 192) (grifos do autor).

Moraes (2003) afirma que, nas pesquisas qualitativas, que têm a pretensão de aprofundar a compreensão dos fenômenos que investigam a partir de uma análise criteriosa e rigorosa da informação coletada, as análises textuais têm sido bastante utilizadas, seja partindo de textos já existentes, seja produzindo o material a partir de instrumentos como observações, entrevistas, grupos focais, etc. Para o autor, a análise textual discursiva tem se mostrado especialmente útil nos estudos em que as abordagens de análise pedem encaminhamentos que estão localizados entre soluções propostas pela análise de conteúdo e análise de discurso⁴⁶.

Iniciei minha análise pelo que Moraes (2003) caracteriza como etapa de “*desmontagem dos textos*”, voltada aos Cadernos de Escrita 1, 2 e 3, que continham um total de cento e trinta e cinco aulas (135) realizadas no período compreendido entre 06.05.2008 a 04.12.2009. O mesmo processo também foi executado com relação às três aplicações de Grupos Focais. Essa etapa se caracteriza por um processo de desconstrução – desmontagem ou desintegração – dos textos, evidenciando seus elementos constituintes, colocando o foco nos detalhes e nas partes que os compõem com o objetivo de perceber os sentidos dos mesmos em diferentes limites de seus pormenores.

A partir da desconstrução dos textos, surgiram as unidades de análise também denominadas de unidades de significado ou de sentido (MORAES, 2003). É o que o autor chama de processo de unitarização que, no caso específico desta análise, foi efetuado a partir de uma primeira tentativa, apenas com parte do *corpus*

⁴⁶ Ao abordar sobre a análise de conteúdo (AC) e a análise do discurso (AD), Pêcheux (1993, p. 68) afirma “que antes de tudo a diferença entre a AD e a AC é o modo de acesso ao objeto”. Enquanto a interpretação da AC poderá ser tanto quantitativa quanto qualitativa, na AD a interpretação será somente qualitativa. De acordo com Bauer (2002), a AC trabalha tradicionalmente com materiais textuais escritos: os textos produzidos em pesquisa, por meio das transcrições de entrevista e dos protocolos de observação, e os textos já existentes, produzidos para outros fins, como textos de jornais. Na AD existe o *corpus* de arquivo – análise de material já existente tal como: documentos, legislação, pronunciamentos em jornal, livros e outros. Se o material é construído especialmente para a pesquisa, como por exemplo, por meio de entrevista, refere-se ao *corpus* empírico, experimental. Para Pêcheux (1993) e Bauer (2002), a maior diferença entre as duas formas de análises é que a AD trabalha com o sentido manifestado no discurso e não com o conteúdo deste. Já a AC trabalha com o conteúdo, ou seja, com a materialidade lingüística, através das condições empíricas do texto, estabelecendo categorias para sua interpretação – compreensão do pensamento do sujeito através do conteúdo expresso no texto, numa concepção transparente de linguagem. Segundo Pêcheux (1993), na AD, a linguagem não é transparente, mas opaca, por isso, o analista de discurso se põe diante da opacidade da linguagem. O analista, ao utilizar a AD, fará uma leitura do texto enfocando a posição discursiva do sujeito, legitimada socialmente pela união do social, da história e da ideologia, produzindo sentidos. Na utilização da AC “o que é visado no texto é justamente uma série de *significações* que o codificador detecta por meio dos *indicadores* que lhe estão ligados” (PÊCHEUX, 1993, p.65).

– Caderno de Escrita 1 e Grupo Focal 1, estendendo-se, posteriormente, a todo o *corpus*, o que é perfeitamente viável e correto, segundo Moraes (2003). Explicando de forma mais detalhada, os processos de unitarização dos Cadernos 2 e 3 e Grupos Focais 2 e 3, foram realizados de acordo com as unidades de análise já explicitadas a partir da leitura do Caderno 1 e do Grupo Focal 1. Se, porventura, novas unidades de análise houvessem sido detectadas nos textos e falas dos universitários, estas seriam anotadas e, de acordo com a frequência de suas ocorrências, incluídas na posterior categorização.

Nesta pesquisa, o processo de unitarização foi realizado em três momentos distintos, seguindo o procedimento proposto por Moraes (1999): a) fragmentação dos textos e codificação de cada unidade; b) reescrita de cada unidade; c) atribuição de um título para cada unidade produzida. Minayo (2000) explica que esta fase da desmontagem do *corpus* é a fase em que os dados brutos são codificados para se alcançar o núcleo de compreensão do texto, envolvendo procedimentos de recorte, contagem, classificação, enumeração, entre outros.

O passo seguinte foi a categorização. Moraes (2003) explica que a categorização nada mais é do que um processo comparativo constante entre as unidades definidas no processo de análise inicial, originando agrupamentos de elementos semelhantes, que por fim, constituirão as categorias do estudo.

A orientação metodológica utilizada para a constituição das categorias seguiu o modelo misto – dedutivo/indutivo – proposto por Moraes (2003)⁴⁷. Partiu de um conjunto de unidades de análise definidas *a priori*, ou seja, provenientes da teoria que fundamenta a pesquisa, e de unidades de análise *emergentes* ou *empíricas*, elaboradas a partir das informações advindas do *corpus*.

A partir dos fundamentos teóricos e da exploração do material contido nos instrumentos de coleta de dados – Cadernos de Escrita 1, 2 e 3, e Grupos Focais 1, 2 e 3 – foi possível identificar quatro grandes categorias (núcleos de sentido), desmembradas, em subcategorias, que passo a apresentar:

⁴⁷ Moraes (2003) afirma que as categorias de análise textual podem ser produzidas por diferentes metodologias, nas quais cada método apresenta produtos que se caracterizam por diferentes propriedades. Além dos métodos dedutivo, indutivo e misto, o autor apresenta ainda o intuitivo. Para mais detalhes, consultar MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Revista Ciência & Educação*, v.9, n.2, p.191-211, 2003.

Categoria 1: Aprendizagens dos universitários (o que aprenderam)

Subcategorias:

1. Aprendizagens relativas aos conteúdos específicos do voleibol (o que ensinar)
2. Aprendizagens de habilidades e atitudes relativas ao ser professor (atividade docente)

Categoria 2: Como os universitários aprenderam**Categoria 3: Aspectos que facilitaram e/ou dificultaram as aprendizagens dos universitários****Categoria 4: Consciência acerca de aspectos relativos à disciplina, formação e profissão docente**

Identificadas as categorias, passei para a etapa seguinte que, para Moraes (2003), se chama “*Captando o novo emergente*”. Assim como afirma o autor, minha imersão nos materiais da análise, oportunizada pelos dois estágios anteriores, possibilitou a emergência de uma compreensão renovada do todo. O investimento na comunicação dessa nova compreensão, assim como de sua crítica e validação, se constituirá como último elemento do ciclo de análise proposto. O Capítulo 5, apresentado na sequência, representa meu esforço para explicitar a compreensão desse todo, e se apresenta como produto de uma nova combinação dos elementos construídos ao longo dos passos anteriores. É a análise e discussão dos resultados.

CAPÍTULO 5

Apresentando, analisando e discutindo os dados: os achados da intervenção pedagógica

Definidas as grandes categorias e suas subcategorias, passo de imediato para a tarefa de interpretação dos dados coletados. Segundo Moraes (2003), o pesquisador deve desafiar-se a expressar, especialmente em relação às grandes categorias, argumentos que aglutinem e sintetizem as subcategorias que as formam. Ainda, de acordo com o autor, esse processo de produção pode também ser aplicado aos níveis mais específicos de classificação como, por exemplo, às subcategorias.

Para efeito de entendimento, este capítulo está dividido em duas partes: a) avaliação das aprendizagens dos universitários, na qual procurei extrair, do *corpus* de dados coletados, indícios que pudessem evidenciar e qualificar as aprendizagens realizadas durante a intervenção; e b) avaliação geral da intervenção pedagógica, proveniente dos depoimentos finais escritos pelos universitários, a partir da apresentação de uma imagem ou fotografia de sua escolha, e relacionados ao seguinte questionamento: que professor eu sou após minha participação na proposta de intervenção pedagógica?

Antes de passar à análise e discussão dos resultados encontrados na investigação, entendo ser necessário esclarecer que, na medida do possível, procurei trazer para este documento final, os escritos e as falas de todos os universitários participantes da intervenção pedagógica. Porém, devo dizer que, alguns aspectos como o tempo de permanência maior ou menor dos universitários na atividade – cinco (05) permaneceram nela por quatro semestres; sete (07) por três; nove (09) por dois; e oito (08) estiveram presentes em apenas um semestre –, assim como um maior envolvimento e, até mesmo, um maior comprometimento de

alguns deles com a proposta, acabaram sendo decisivos na freqüência da citação dos depoimentos e escritos de uns, em detrimento dos de outros.

Feitos os devidos esclarecimentos, passo, agora, à análise e discussão das categorias de análise.

5.1 Avaliação das aprendizagens dos universitários

Seguindo as indicações de Moraes (2003), nesta pesquisa, faço a opção por utilizar a palavra “objetivo” para explicitar o foco central da categoria e a palavra “propósito” para me referir ao foco de cada subcategoria.

Categoria 1 – Aprendizagens dos universitários

Objetivo: *Evidenciar as aprendizagens dos universitários participantes da intervenção (o que aprenderam?).*

Esta categoria foi organizada a partir dos seguintes dados: a) avaliações formais dos conteúdos internalizados (provas da disciplina); b) planos de aulas elaborados pelos universitários; c) textos redigidos nos Cadernos de Escrita; d) depoimentos produzidos durante os Grupos Focais; e e) observações, registradas em meu Diário de Campo. Penso ser importante salientar que, em determinados momentos, apresento os dados dessas fontes separadamente e, em outros, realizo entrecruzamentos entre eles, em um processo que, ao mesmo tempo, visou a ampliar e aprofundar ideias e promover uma triangulação (VIANNA, 2007), que permite ratificar as interpretações realizadas.

Desse material, foram inferidas as aprendizagens dos universitários decorrentes da intervenção. Tais aprendizagens eram relativas ao conteúdo específico da disciplina esportiva (vôleibol) e às temáticas relacionadas diretamente com o fazer docente - aspectos didático-metodológicos e outros componentes de aplicação do conteúdo. Os dados foram organizados em duas subcategorias: I) aprendizagens relativas aos conteúdos específicos do vôleibol, e II) aprendizagens de habilidades e atitudes relativas ao ser professor.

Subcategoria I: Aprendizagens relativas aos conteúdos específicos do voleibol

Propósito: *Identificar as aprendizagens dos universitários referentes aos conceitos teóricos do voleibol (ementa da disciplina) e à utilização destes quando da elaboração, condução e avaliação das aulas.*

Início a análise desta subcategoria apresentando, primeiramente, os resultados – médias semestrais – obtidos pelos universitários nos quatro (4) conjuntos de avaliações escritas realizadas durante a intervenção. Conforme já explicitado na apresentação da proposta, a média semestral era composta pela soma das três (3) notas, relativas às atividades avaliativas de cada semestre letivo – avaliação escrita (AE), observações do professor (OP) e relatório dos universitários (RU) – sendo o resultado dividido por três (3).

As notas apresentadas na Tabela 1 mostram que, nos semestres letivos em que estiveram envolvidos na disciplina, os universitários, em sua totalidade, lograram aprovação, tendo em vista que atingiram média superior à mínima (7.0) exigida pelas normas da Universidade Federal de Pelotas.

Pelas médias semestrais obtidas, pode-se inferir que os universitários aprenderam os conteúdos trabalhados na proposta, demonstrando domínio sobre eles. As médias alcançadas pelo conjunto dos universitários no período de realização da intervenção, foram, respectivamente, 8.9 no primeiro, segundo e terceiro semestres e 9.1 no quarto semestre. Com relação ao desempenho individual, a menor média alcançada foi de 7.7 e a maior foi de 10.0, ambas obtidas no 1º semestre de 2009.

Tomando como referência a média geral do grupo em cada semestre, é possível identificar que, mesmo as médias individuais mais baixas, na grande maioria das vezes, ficaram posicionadas muito próximas desta, o que significa dizer que houve uma pequena dispersão das notas em torno das médias.

Tabela 1. Médias semestrais obtidas pelos universitários nas AE realizadas no período de implementação da intervenção pedagógica.

Nº	NOME ⁴⁸	MÉDIAS SEMESTRAIS			
		1º/2008	2º/2008	1º/2009	2º/2009
01	Perídoto	-	-	8.9	9.0
02	Opala	-	-	9.3	9.7
03	Pérola	9.4	9.7	9.4	9.8
04	Pedra-sabão	-	-	-	8.3
05	Jade	-	-	9.8	9.9
06	Esmeralda	8.7	8.8	9.4	-
07	Ônix	-	7.9	7.9	8.7
08	Turmalina	-	8.7	8.8	9.1
09	Turquesa	9.2	9.5	9.5	9.8
10	Quartzo	-	8.9	8.9	9.2
11	Lazuli	-	-	-	8.5
12	Crisaberilo	-	-	-	8.3
13	Citrino	8.9	9.1	9.0	-
14	Jaspe	-	-	-	9.3
15	Diamante	-	-	10.0	9.9
16	Granada	-	-	8.2	8.6
17	Rubi	-	-	-	9.6
18	Heliótopo	-	-	7.7	-
19	Cristalina	8.7	8.8	9.0	9.4
20	Alabastro	-	-	8.1	8.4
21	Malaquita	8.7	9.0	-	-
22	Calcitra	-	-	-	9.3
23	Aventurina	-	8.0	8.1	8.5
24	Fluorita	8.6	8.9	-	-
25	Topázio	-	-	-	9.8
26	Berilo	8.7	8.9	9.0	9.4
27	Safira	9.4	9.7	9.7	9.7
28	Ágata	-	7.9	7.8	8.0
29	Verdite	9.0	9.0	-	-
Média semestral do grupo		8.9	8.9	8.9	9.1

Do ponto de vista institucional – ementa da disciplina – penso ser lícito afirmar, pelas médias semestrais individuais, que os universitários aprenderam o conteúdo específico do voleibol, trabalhado nas aulas. Entretanto, como esta afirmação está baseada em uma quantificação, representada pelas notas obtidas nas avaliações, entendo ser de grande importância apresentar detalhes desses

⁴⁸ A ideia de utilização destas designações para os participantes do estudo foi tomada, por empréstimo, do trabalho de conclusão de curso de licenciatura em Educação Física de Fabiane de Oliveira Schellin - **O sentido da extensão universitária na formação de estudantes do curso de licenciatura da Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas**, orientado por mim e apresentado em 2010. Assim como ela, os nomes fictícios que utilizo referem-se a denominações de pedras preciosas, significando o quão importante e preciosa foi a participação de cada universitário para a consecução dos objetivos de minha pesquisa. Nomes retirados do site <http://www.girafamania.com.br/tudo/pedra.html>, acessado em 21.abr.2011.

procedimentos avaliativos construídos e adotados, por mim, na intervenção. Assim procedendo, pretendo ilustrar a qualidade das aprendizagens realizadas.

Começo abordando as AE. Para elas, adotei um modelo que já vinha experimentando nas disciplinas sob minha responsabilidade e que julguei se adaptar perfeitamente à proposta de intervenção, alvo deste estudo, pela aceitação dos estudantes que a ele se vinham submetendo. Como já frisei anteriormente, uma característica dessas avaliações é a de que eram discursivas, contendo tópicos que retratavam fatos típicos do cotidiano a serem analisados e comentados pelos universitários à luz dos conteúdos estudados e vivenciados por eles. O modelo de avaliação proposto demandava que os universitários, além dos conteúdos trabalhados, usassem também seu raciocínio para a escrita de suas respostas, não havendo, portanto, um padrão único de resposta, determinado *a priori*, pelo professor. Eles necessitavam, assim, respondê-las, não mais e tão somente, a partir de seus estudos teóricos, que poderiam tê-los levado à pura memorização mecânica dos conteúdos. Necessitavam, também, partir de suas experimentações, vivenciadas ao longo de suas participações nas aulas.

Assim, quando resolvi integrar essa forma de avaliação escrita à proposta de intervenção pedagógica, pensei-a não como um instrumento no qual os universitários pudessem apenas demonstrar seus conhecimentos, ligados tão somente ao imediatismo das exigências cotidianas. Pensei-a, de fato, da mesma forma que Sforzi (2004), também como algo integrado à forma de condução e realização das atividades de ensino, estimulando o pensar, a integração de conceitos e suas aplicações, tendo como objetivo desenvolver as funções psíquicas superiores dos universitários.

Uma característica do tipo das AE que utilizei na intervenção, é que elas, requeriam muita criatividade. Penso que as avaliações devam ser atraentes, interativas e comunicativas, para despertar a atenção e o interesse dos universitários. Em função disso, para elaborar as provas, seguidamente, lanço mão de vivências e elementos da vida cotidiana, tais como jornais, crônicas, pequenos textos e histórias em quadrinhos (gibis); celulares, internet, programas de entretenimento televisivo; jogos infantis e atividades de revistas de passatempo, entre outros. Outro aspecto, bastante ligado a esse, é meu propósito de produzir AE que possam, mais tarde, vir a ser utilizadas, pelos universitários, em suas atividades

profissionais, como material didático auxiliar ou de apoio, em suas aulas de Educação Física na escola.

No que diz respeito à atribuição da nota final, as AE apresentavam uma característica que considero marcante e muito importante: sua realização em três etapas:

- 1) leitura, análise e avaliação, com a inclusão de anotações e de notas preliminares, por mim;
- 2) devolução das respostas aos universitários, para releitura e avaliação, com a possibilidade de, caso não concordassem com elas, apresentar seus recursos argumentativos;
- 3) definição da nota final, por mim, junto com os universitários.

Penso ser importante, neste ponto, trazer exemplos das AE aplicadas, para que se possa apreciar, com mais detalhe as aprendizagens dos universitários.

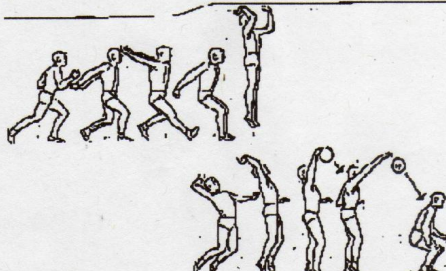
A AE do primeiro semestre de 2008, por exemplo, foi apresentada no formato de um jornal, no qual as notícias, as colunas e as seções, todas construídas de forma fictícia, continham conteúdos do voleibol estudados e vivenciados por eles. Na última página, havia questionamentos que serviam de orientação para a elaboração das respostas (ver Apêndice 2). A seguir, trago dois exemplos de respostas produzidas pelos universitários a uma mesma questão que, penso, ilustram bem a ideia norteadora da construção da avaliação. Em minha opinião, demonstram também, a internalização/apropriação por parte deles do conteúdo estudado.

A matéria apresentada noticiava uma palestra proferida por um eminente professor e técnico de voleibol brasileiro tratando, especificamente, das faltas que podem acontecer durante e depois da execução do saque (destacada na Figura 6). No campo da regulamentação do jogo (regras oficiais), o tema é bastante polêmico, pois, além de envolver aspectos particulares do fundamento técnico saque, traz consigo, também, os aspectos táticos envolvidos na compreensão das movimentações e dos posicionamentos dos jogadores na quadra de jogo.

VOLLEYBALLNews

<http://www.voleibolnews.com.br> - Ano 1 - Escola Superior de Educação Física - Desportos - 1º Sem/2008

Seminário discute as passadas e fases da cortada no voleibol



Esquema gráfico das fases da cortada, segundo SOTIR (1980)

Vários especialistas no voleibol estiveram reunidos no último final de semana em Pelotas. O motivo foi a realização de um grandioso Seminário Internacional, que discutiu vários temas relacionados a esta popular modalidade esportiva. Um dos temas bastante polêmicos do encontro foi o relacionado a primeira fase, onde estão inseridas as passadas da cortada. O Professor francês Nicolae Sotir, que divide a mesma em cinco fases, disse que com relação as passadas existe hoje uma boa e saudável discussão mundial: "ou se começa o movimento com a perna esquerda fazendo a abordagem final com o pé da mesma perna, e para isso o executante utilizará três tempos, ou se começa com a mesma perna esquerda, porém a abordagem final se dará com o pé da perna oposta. Para isso, diminui-se a passada para dois tempos." Além deste ponto, falando agora das fases da cortada, as que mais provocaram debates entre os participantes foram a terceira e quarta fase.

3ª Copa União vem aí... aguarde!

Josenildo fala sobre a regra

O técnico brasileiro Josenildo Carvalho, esteve ontem à tarde na ESEF/UFPel onde proferiu palestra aos alunos e professores sobre as modificações na regra do voleibol. Entre os assuntos abordados pelo Professor, o que mais suscitou perguntas dos participantes foi o relacionado as faltas durante e depois do saque e as faltas de posição. Apesar do tema ter sido por demais debatido, parece que ainda restaram dúvidas ao final da palestra. O Professor retornou a São Paulo ontem mesmo.

Ulbra vence mais uma na Liga Nacional

2º Caderno

Começam os JERGS: voleibol misto é a novidade

Página 13



Pelotas 2008:

Cruzeiro/ESEF será a nova equipe no Voleibol Masculino da cidade!

Página 10

Figura 6. AE aplicada no primeiro semestre de 2008.

O encaminhamento apresentado no quadro de orientação às respostas dos universitários, apresentado na página final da AE (ver Apêndice 2), solicitava que eles citassem as faltas que podem acontecer durante e depois da execução do saque e, providenciar resposta justificada, para duas situações dadas a partir do que tratava a matéria jornalística sobre as faltas durante e depois da execução do saque.

A universitária Verdite construiu sua resposta da seguinte forma⁴⁹:

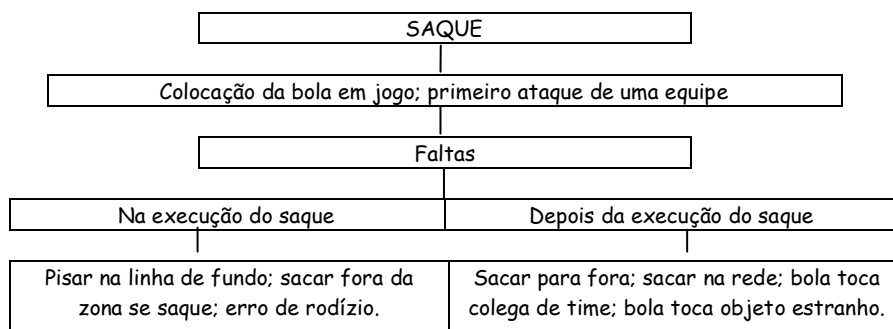
⁴⁹ Todas as inserções de escritas e falas dos universitários – forma e conteúdo – foram transcritas conforme foram produzidas. No intuito de diferenciar tais inserções das citações teóricas utilizadas, optei pelo uso da fonte Comic Sans MS, tamanho 10, para as primeiras.

Desde o início, no tempo do minonette e, até bem pouco tempo atrás, época da vantagem, o saque possuía sua característica fundamental: ser o fundamento iniciador do jogo. Hoje, com as modificações na regra onde todo raly é ponto, ele passou a se caracterizar como o primeiro ataque de uma equipe. Tanto naquela época quanto nessa sempre existiram duas situações previstas na regra para a execução do saque, que ainda confundem demais tanto os alunos que estão aprendendo, quanto as pessoas que assistem aos jogos, ou seja, as faltas cometidas durante e depois da execução do saque, e claro, suas conseqüências para as equipes - pontos e movimentação do jogo. Já respondendo as duas perguntas feitas na questão, eu diria que as faltas durante a execução são: pisar na linha no momento do golpe na bola pelo sacador, sacar fora da zona de saque, sacar fora da rotação. A conseqüência dessa falta é que o time perde o direito de seguir sacando, com o ponto sendo dado para o outro time. No caso do item C1, a falta é a do momento da execução do saque, que aconteceu primeiro, já que a bola só entra em jogo no momento do golpe na bola pelo sacador, como tanto disse nosso professor nas nossas aulas. As faltas depois da execução do saque são: sacar fora ou na rede; se depois do saque a bola tocar em um colega de time antes de passar para o outro lado da quadra; bola tocar em algum objeto estranho na área de jogo (zona livre e quadra). A conseqüência desta falta é a perda do direito de continuar sacando e o ponto e rotação para a equipe adversária. Com relação ao item C2, a falta é do time que recebe o saque, pela mesma justificativa que apresentei para o item C1. O time que estava de posse do saque marca o ponto e continua sacando.

Verdite vai, primeiramente, à origem histórica do jogo de voleibol e, a partir daí, constrói todo seu raciocínio argumentativo, chegando até a atualidade, demonstrando seu conhecimento sobre a modificação do significado do ato de sacar, sobre a alteração da regra oficial e sobre a evolução da modalidade esportiva. Ela, novamente, evidencia seu conhecimento quando traz para o texto a dificuldade que envolve o entendimento da regra específica do saque, de que trata a questão, tanto para quem aprende quanto para quem assiste ao voleibol. Por fim, ela utiliza a estratégia de elaborar as respostas aos dois questionamentos orientadores, simultaneamente, unindo os tipos de faltas e as interpretações que deveriam ser realizadas em relação às situações apresentadas nas questões.

Já a universitária Malaquita elaborou assim sua resposta:

Olha, se ainda ficou dúvidas ao final da palestra, é porque o Prof. Josenildo não foi claro em sua exposição. Até porque o tema é bastante complicado. Se eu tivesse dando a palestra, eu faria uma transparência bem direta e simples como esta para orientar minha fala ao público.



Penso que assim ficaria bem fácil de visualizar, além do que, para cada item eu daria todas explicações necessárias ao público, porque existem outras informações importantes do jogo dentro deste tema, por exemplo o conceito de área e quadra de jogo; rodízio ou rotação, objetos que não fazem parte do jogo; etc. Quanto as perguntas, também seria direta nas respostas:

C1: a falta durante a execução do saque é antes a falta de posição do outro time. Ponto para o time adversário, que vai executar uma rotação e terá o direito de sacar.

C2: Neste caso, a falta do time que recebe o saque é que deve ser apitada já que não houve falta durante a execução do saque e sim, o saque se tornou faltoso. Ponto para o time que está sacando que continua sacando. Nenhum dos times faz rotação.

Malaquita, diferentemente de Verdite, utilizou a estratégia de se colocar no lugar do palestrante para responder a questão. Partindo do princípio de que o palestrante não havia sido claro em suas palavras, ela sugere a confecção de uma transparência (slide), simples e objetiva, que pudesse facilitar tanto a visualização por parte do público, quanto o entendimento da problemática envolvida no tema. Apesar de não ter escrito sobre os tópicos elencados no esquema, ela deixa claro seu conhecimento sobre o assunto, apresentando a evolução do saque no contexto do jogo; definição do tema (faltas) e identificação das faltas para as duas situações previstas na questão. Para responder às questões propostas, ela utiliza a estratégia de respostas diretas, nas quais, em linguagem simples e resumida, demonstra total domínio e conhecimento do conteúdo estudado.

Ambos os casos apresentados sugerem que as universitárias se apropriaram do conteúdo trabalhado, diferentemente de situações, a meu ver, bastante comuns,

em que os universitários se limitam a memorizar as informações trabalhadas em aula, apenas com o intuito de alcançar uma nota satisfatória nas provas – mesmo por que, a prova não propiciava esse tipo de comportamento. O tema é colocado por ambas, apesar de suas especificidades, num sistema de relação com outros componentes do jogo. No caso de Verdite, com os elementos históricos e da evolução do jogo e das suas regras. No caso de Malaquita, com outros conceitos importantes do voleibol, que exercem influência na interpretação das referidas faltas como, por exemplo, os de área e quadra de jogo.

Ambas as respostas, principalmente em função das relações feitas com outros conceitos relativos ao conjunto de elementos teóricos do voleibol, sugerem a apropriação, pelas universitárias, dos conceitos específicos envolvidos na questão em destaque. Tal inferência parece ter respaldo na seguinte afirmação:

[o] emprego do conceito é entendido como o ato de identificar os objetos e fenômenos como pertencentes a uma classificação. Ou seja, a sua aquisição ocorre de baixo para cima, mas saber operar com ele envolve o movimento inverso, de cima para baixo. Saber significa ir do geral ao particular. O domínio desse movimento é a finalidade da generalização conceitual para essa linha de organização do ensino (SFORNI, 2004, p. 55).

A AE do segundo semestre de 2008 estava ligada a uma temática do cotidiano da grande maioria deles: envio e recebimento de e-mails pela internet (ver Figura 7 e Apêndice 3). A trama se passava num momento fictício de pane total no correio eletrônico entre os usuários que estavam na rede, durante a qual o provedor trocou os endereçamentos criando com isso uma grande confusão (cruzamento) nos diálogos entre os remetentes e recebedores. Para elaborar seus argumentos, os universitários tinham que realizar o seguinte: a) primeiramente, identificar quem estava remetendo e-mail para quem, ajustando os diálogos e, depois, identificar a temática desses diálogos; b) em seguida, ampliar os diálogos, aprofundando a temática abordada e respondendo às dúvidas e aos questionamentos dos usuários da Internet.

Ministério da Educação
Universidade Federal de Pelotas
Escola Superior de Educação Física

Projeto Voleibol - Avaliação - 2º Semestre/2008 - Prof. Renato Siqueira Rochefort

Nome do(a) aluno(a):

**E-mail que vai ... E-mail que vem !!!!
Afinal, quem está enviando para quem?**

Certo dia, uma pane geral no sistema de distribuição de e-mails de um provedor de Internet provocou uma verdadeira confusão entre os usuários que estavam naquele momento utilizando os serviços da rede mundial de computadores. O curioso nesta história, é que todos trocavam mensagens sobre voleibol. Em época de provas finais na Universidade, isso não é uma grande coincidência? Preste atenção nas mensagens... e nos personagens!

Outro usuário escreveu: Oi! Eu acho que esse negócio era só sair e dar um time na bola por cima da rede. Por favor responde me esclarecendo sobre isso. Vá lá. Obrigado. Paulo.

Meu camarada, leve lendo sobre voleibol um tempo atrás e encontrei dois autores que falavam que o voleibol é um esporte de situação entre outras coisas. Precisa deles novamente e não encontro. Sabes algo a respeito? Quem são eles? O que eles preconizam?

Pois é, tem também. Vou te ajudar: para os porteiros eles servem apenas para ajudar o posicionamento. Já para os centrais eles podem ser executados de duas formas diferentes. Queres que eu descreva para ti?

Oi! Tô com uma dúvida daquela. Quando o levantador lá na posição 4, como é que funciona esse sistema. Ah, é verdade que tem que esconder o... (Esqueci a denominação?) Por favor, me ajuda... Help... Socorro!!! Tô apavorado. Obrigado.

Chupa esse mingau! O nome não lembro, mas sei que os caras são famosos no meio do voleibol. Também não lembro, mas sei que tem um desenhinho sobre a forma de enviar que eles preconizam. Vou pesquisar aqui e já te respondendo. Sei tudo disso aí de voleibol!

Abraço! Esse jogo de voleibol é mesmo complicadinho hein. Tava lendo sobre o último fundamento estudado por nós na disciplina e vi um negócio que achai que era só na primeira fase de contato que existia. Tese. Também tem esse negócio é?

Al meu amigo imortal! Como é que se joga nesse sistema quando o levantador não está em nenhuma das posições da zona de ataque? Não tem levantador? Da tem, quem é? Se pudessem me responder te ficarei eternamente grato. Abraço meu velho!!!

Respondendo: eu sei que, quando na situação em que a equipe está sendo atacada, os jogadores devem ocupar posições na quadra para tentar interceptar... Defender... Salir... Á bola. Como é o nome disso? Como acontecem? Tô nervoso com a prova do cara aí meu!!! Vá lá e ajuda!

É meu amigo, parece está que todos tem praticamente a mesma denominação numérica. Uma delas é aquela que coloca o jogador da posição 6 bem atrás do bloqueio. Vou te enviar os desenhos e as denominações das outras. Fica fito que é barbaçada. Abraços.

Esse sistema é muito fácil meu rapaz. Vou te responder dizendo quem é esse jogador escondido, podes deixar. Vou te enviar também um esquema gráfico com a recepção, o primeiro ataque, as trocas no esquadrão e o segundo ataque para a situação que você me enviou. Não vai acostumando com esta barbaçada.

Tá louco meu, se fosse assim era uma barbaçada. Alguns autores a dividem em cinco bases. Vou te enviar um e-mail dizendo quais são elas. Fica fito e me aguarda, querido!!!!

LEIA COM ATENÇÃO

Esta avaliação está dividida em duas partes distintas. Para responder, siga as instruções abaixo:

1ª PARTE: 1,0 ponto

- Identificar os mails de forma correta, ou seja, quem está conectado com quem e sobre o quê (tema do diálogo), preenchendo o quadro abaixo;

2ª PARTE: 9,0 pontos

- Ampliar o diálogo, respondendo aos questionamentos, aprofundando o conteúdo (tema) que está sendo tratado entre os usuários.

e-mail 1	e-mail 2	TEMA

Figura 7. AE aplicada no segundo semestre de 2008.

O aspecto interessante desta avaliação era que, para chegar à segunda parte, os universitários deveriam evidenciar seu domínio sobre os conteúdos envolvidos na primeira parte, já que se, porventura, errassem na distribuição correta dos usuários em diálogo, comprometeriam totalmente suas respostas subsequentes.

Um dos diálogos que deveria ser pareado e comentado era entre soudovolei@bol.com.br e ricardinho.volley@terra.com.br (destacado na Figura 7). Os usuários discutiam dois autores italianos, bastante famosos no voleibol⁵⁰. Esses autores trouxeram, para a modalidade, uma proposta metodológica nova, baseada no conceito de esporte de situação, na qual é muito importante, tanto para quem

⁵⁰ Os autores são Pittera & Violetta. A temática trabalhada na prova encontra-se no livro: PITTERA, C. & VIOLETTA, D. R.: **Voleibol dentro del movimiento**. Buenos Aires, Ed. Revista Volley. 1980.

ensina quanto para quem aprende, o reconhecimento de que existe, em relação ao que se está ensinando – um fundamento técnico do jogo, por exemplo –, um momento que antecede a ação e outro que a precede. É o conceito de antes-durante-depois – ADD.

A universitária Pérola, após indicar corretamente quem trocava e-mail com quem e acertar a temática do diálogo, respondeu à questão da seguinte forma:

Os autores são Pitera e Violeta. Criaram o conceito de voleibol esporte de situação, do antes, durante e depois. É só lembrar do projeto nós trabalhamos com isso quando ensinamos a manchete. Na hora de trabalhar o jogo, a recepção, sempre é bom mostrar que antes dela tem o saque e depois dela tem o levantamento. Daí é só providenciar que nas atividades eles estejam presentes e o professor deve salientar isso aos alunos. O principal para a montagem dos exercícios é que o professor saiba bem o jogo e as sequências do jogo. Ai ele cria o exercício que quiser para passar pros alunos. Os autores criaram também a taxionomia de Pitera e Violeta: exercícios analítico primários (um gesto só fora da situação de jogo); exercícios analíticos secundários (dois e três gestos sem levar em conta o ADD); exercícios sintéticos (dois e três gesto levando em conta o ADD) e o jogo. É uma sequência que pode ser usada na aula.

Pérola, mesmo apresentando alguma dificuldade na escrita, consegue desenvolver sua resposta de forma adequada. Ela cita os autores e também o conceito. Interessante que, para auxiliar na construção de seu raciocínio, ela recorre à experiência prática desenvolvida na intervenção, que chama de projeto. Na resposta, cita uma expressão, muito utilizada por mim, nas aulas, quando me refiro à importância do professor conhecer muito bem o conteúdo que vai ensinar. Pérola cita também o que se convencionou chamar, no meio voleibolístico, de “taxionomia de Pittera & Violetta”, apresentando a sequência de exercícios preconizada e o que cada uma compreende, corretamente.

Ônix, que também acertou a primeira parte, respondeu assim:

Os caras é Pittera e Violetta, fala da situação que vem uma detrás da outra. Isso é para saber onde se coloca aquele gesto eu preciso saber o que vem primeiro dele e depois dele. Eles divide o ensino em três parte: ensino de um gesto sozinho; dois junto numa situação e dois ou três gesto na situação do jogo. Isso é o antes durante depois.

Com muita dificuldade na construção de seus argumentos, Ônix apresentou uma resposta bastante resumida, escrita, a meu ver, da mesma forma como ele fala, normalmente, nas aulas. Apesar de ter identificado, de maneira correta, o nome dos autores e demonstrado que tinha, naquele momento, algum conhecimento a respeito da temática da qual tratava o diálogo, não completou nenhuma ideia aprofundadamente. Sua resposta parece ilustrar o típico caso de um universitário cujos conceitos ainda estão na ZDP (VYGOTSKI, 1993), pois sua escrita indica internalização/apropriação incompleta, ou imatura dos conceitos trabalhados.

Penso que tanto Pérola quanto Ônix não utilizaram o recurso de memorizar mecanicamente o conteúdo estudado: a forma da escrita desses universitários é bastante pessoal e, em momento algum, se mostra presa ao conteúdo dos livros e das apostilas consultados. Ônix, inclusive, utiliza vocabulário próprio para designar os conceitos propostos pelos autores. Avalio, baseado em Vygotski (1993, 1998), que a resposta dele evidencia sua necessidade de ajuda, naquele momento, para elaborar, com maior precisão e clareza, os conceitos utilizados. Em outras palavras, o conteúdo necessário para o desenvolvimento de uma resposta mais qualificada (aprofundada) ainda estava “em broto”, não amadurecido na ZDP de Ônix.

No caso de Pérola, além de ela também construir seus argumentos a partir de uma forma de escrita bastante pessoal, é interessante observar a estratégia mental que utiliza para unir as duas partes de sua resposta – conceito e proposta metodológica – apresentados pelos autores. Ela faz isso, também “tomando, por empréstimo” (ÁLVARES e DEL RIO, 1996), uma expressão que utilizo de forma recorrente nas aulas para fazer a ligação entre essas partes: “[o] principal para a montagem dos exercícios é que o professor saiba bem o jogo e as sequências do jogo”. Dois conceitos vigotskianos ficam para mim evidentes na construção da resposta de Pérola. O primeiro é o de mediação. De acordo com Vigotski (2009), a constituição das pessoas, seu aprendizado e seus processos de pensamento, que ele denomina de processos intrapsicológicos, ocorrem pela relação mediada com

outras pessoas – processos interpsicológicos. O segundo conceito é o de imitação. Para Vigotski (2009) o sujeito que aprende toma, das pessoas com quem interage, modelos de referência que se constituirão como bases para seus comportamentos, raciocínios e significados. Para o autor, com o passar do tempo, esses modelos imitados vão sendo abandonados e quem imita, passa a dar sentido próprio ao que faz, integrando essa ação ao seu comportamento ou ao seu pensamento (VYGOTSKI, 1993).

Ao tomar para si a expressão que uso, nota-se que Pérola está a me imitar. Porém, entendo que ela não esteja utilizando a imitação como uma simples cópia, mas sim, integrando-a ao seu pensamento para a construção de sua resposta.

A esse respeito, Fichtner (2010)⁵¹ traz para o debate outra denominação: “*aprendizagem mimética*”. Para ele, processos miméticos são processos de imitação criativa, que se relacionam com modelos e exemplos. Na aprendizagem mimética, acontece um processo em que o sujeito vai se assemelhando a algo. Nos processos miméticos, o aprendiz, produz quase um molde, uma reimpressão do mundo social, transformando esse mundo numa parte de si mesmo. A herança cultural é transportada para a próxima geração nesses processos e, com isso, é transformada nas necessidades e sentidos pessoais dessa próxima geração.

A AE do primeiro semestre de 2009 seguiu a mesma orientação conceitual da realizada no semestre anterior – identificação do tema e aprofundamento da problemática apresentada (ver Figura 8 e Apêndice 4). Porém, pensei em colocar os universitários, desta vez, em contato com situações reais do cotidiano de um professor, mas não como observadores diretos deste e sim em uma posição de analistas de observações de aulas de Educação Física Escolar, escritas por outras pessoas. Assim, o texto-base da avaliação partia do distanciamento que existe entre o que é estudado na universidade e a realidade do cotidiano escolar. Para tentar minimizar essa distância, um determinado professor solicita a seus alunos que visitem escolas da rede pública e observem, de forma sistemática, aulas de Educação Física, coletando delas informações a serem repassadas para seus relatórios finais.

⁵¹ Informação fornecida pelo Prof. Dr. Bernd Fichtner em palestra proferida na Faculdade de Educação – FaE/UFPel, em Pelotas, em abril de 2010.

Ministério da Educação
Universidade Federal de Pelotas
Escola Superior de Educação Física

Nome do(a) aluno(a):

Projeto Voleibol – Avaliação – 1º Sem./2009 - Prof. Renato Siqueira Rochefort

Situação 3: Escola Municipal Coronel Pedro Óz Borne – 8ª Série – Ensino Fundamental
Observador: Acad. Jota Gê de Ipeselone

“Pude perceber claramente nesta primeira aula, a preocupação do professor com a execução técnica do fundamento. Ele primeiramente mostrou as três posições básicas para a execução, e fez com que os alunos experimentassem cada uma delas, atentando para os detalhes mostrados por ele, assim como para as diferenças entre elas. Na sequência da aula, o professor ensinou a posição dos dedos e das mãos; depois a colocação da bola acima da testa, atentando para a abertura excessiva dos cotovelos. Em seguida, com relação as mãos, mostrou as duas fases para a execução do gesto técnico que estava ensinando aos alunos. Finalizou salientando a movimentação das palmas das mãos voltadas para o exterior para a execução do fundamento. O interessante é que para cada parte ensinada, ele fazia com que os alunos executassem repetidamente cada uma delas evidenciando alguns dos erros mais comuns cometidos pelos alunos para a execução do gesto técnico em estudo por eles na aula.”

Situação 1: Escola Estadual Dr. Ká Ciclano Dorrê Nascimento – 7ª Série – Ensino Fundamental
Observador: Acad. Ignácio Pinto Brochado da Rosa

“Ficou muito nítida para mim a sequência adotada pelo professor para o ensino da manchete. Primeiro ele utilizou exercícios específicos do fundamento manchete, em colunas. Na segunda parte da aula ele associava a manchete, outros fundamentos do jogo, como o saque e o toque, em exercícios mais próximos da particularidade do jogo, sem levar em consideração a sequência real do jogo. Na terceira parte da aula, o fundamento manchete era contextualizado em diversas situações sequenciais do jogo, como por exemplo: saque, recepção, levantamento, ataque e cobertura do ataque; ou ainda: defesa de manchete, levantamento, ataque e cobertura do ataque. Por fim, na última parte da aula, ele realizava a aplicação disso tudo numa atividade recreativa dentro do jogo completo. O que não ficou nítido foi quais são as principais características desta forma de trabalho.”

Situação 4: Escola Estadual H. Romeu Seus Silva – 3ª Série – Ensino Médio
Observadora: Acad. Francinette Reboll Ativa

“Em seu procedimento de ensino, o professor utilizava como forma de trabalho, a solução de problemas, ou seja, ao invés de dirigir o ensino de maneira centralizada nele, preferia trazer para a aula, questões ou situações, as quais os alunos deveriam responder e solucionar. Assim ele o fez para ensinar o sistema tático em estudo, nesta aula que observei. Um dos questionamentos que eu o vi fazer e que achei bem legal foi o seguinte: com os atacantes colocados nas posições 4 e 3, o que devem fazer os jogadores da rede, com relação a sua movimentação, quando a sua própria equipe estiver de posse do saque? Em outra, ele colocou os alunos em quadra, na situação do desenho que faço ao lado (C2), e perguntou se havia alguma irregularidade no posicionamento dos jogadores. Legal também, é que em ambos os casos, ele pediu para que os alunos justificassem as suas respostas”.

AF4	L3	AF2
AF5	L6	
AF1		

Situação 2: Escola Particular Alberto All Stein – 2ª Série – Ensino Médio
Observadora: Acad. Tomiku Takahashi

“O interessante desta aula foi a explicação dada pelo professor sobre o que representam os sistemas táticos no contexto do jogo de voleibol. Gostei também da aula, porque ele deixou muito claro aos alunos, aspectos relacionados a formação, a funcionalidade e a ofensividade do sistema tático 4 X 2 simples. Com relação a prática, deu muita atenção a formação da recepção, exemplificando quando o levantador estava colocado na posição 2 numa situação, e na posição 4 em outra situação, pedindo inclusive para que os alunos desenhassem numa folha de papel, a armação da recepção para estas duas colocações dos levantadores”.

Situação 5: Escola de Ensino Médio Eurico Vero Símio – 1ª Série – Ensino Médio
Observador: Acad. Juvenal Alka Lynno

“De saída de bola, o professor deixou bem claro aos alunos quais eram os parâmetros que norteavam o posicionamento dos jogadores na quadra, quer seja em relação a própria quadra, quer seja em relação ao corpo dos jogadores. Após explicar, na quadra, as posições (1,2,3,4,5 e 6) e suas relações para os alunos, o professor pediu que eles sentassem no chão e entregou para cada um deles uma folha de exercícios, que continha quatro quadras, com quatro situações referentes ao assunto, e solicitou que eles colocassem correto ou incorreto no espaço reservado para tal abaixo de cada quadra. E mais, no caso de incorreção, pediu que eles circundassem o local desta, justificando por escrito, o motivo desta. Gostei tanto deste material de ensino utilizado por ele, que o estou transcrevendo para meu relatório.”

Figura 8. AE aplicada no primeiro semestre de 2009.

Uma das observações incluídas na avaliação tratava dos procedimentos didático-pedagógicos de um professor (Situação 4, destacada na Figura 8). Para analisar essa observação, os universitários deveriam demonstrar conhecimentos sobre sistemas táticos ofensivos, complexos do jogo⁵² e posicionamento/relação dos jogadores na quadra.

Mais uma vez, trago duas respostas dos universitários para análise e discussão. Jade respondeu da seguinte forma:

⁵² Como esse é um conceito relativamente novo, entendo necessário esclarecê-lo. O jogo de voleibol é dividido, didaticamente, em três momentos que são denominados “complexos”. O complexo 1 compreende os fundamentos recepção, levantamento e ataque. O complexo 2, o saque, o bloqueio e a defesa. O complexo 3, também chamado de transição, compreende as movimentações dos jogadores na passagem das ações de defesa para contra-ataque e de ataque para as ações de defesa.

Quero dizer que esta forma de trabalho do professor é muito legal. Eu mesma tive contato com ela aqui na Esef, antes eu só tinha trabalhado com professores que me diziam tudo como fazer e eu fazia. Vejo que nessa maneira as crianças são estimuladas a pensar para encontrar a resposta ao problema que elas tem de resolver. Passando por situações assim, acredito que elas ganham consciência sobre seus movimentos e deslocamentos. Sabem melhor quando utilizar certo tipo de fundamento. É o caso do sistema 4X2 simples, é muito fácil mas sem a compreensão das movimentações, a criança faz mecanicamente, faz porque é mandada fazer, sem pensar. No caso da primeira questão, se ela trabalhou desta forma, ela saberia responder e fazer que depois da batida da mão na bola no saque, o que está na 3 deve trocar com o que está na 2 que é o levantador e que depois disso deveriam se posicionar para o bloqueio. Deve se movimentar da posição de origem para a de atuação. Com relação a figura responderiam que não há irregularidade na posição dos jogadores. Saberiam que o sacador não tem relação com os que estão na quadra na hora do saque.

O que chama atenção na resposta de Jade é que ela constrói toda sua linha argumentativa, a exemplo de Verdite, a partir de sua nova experiência na universidade, a qual, segundo ela mesma explicita, era muito diferente daquela experimentada no seu tempo escolar. Jade apresenta duas características que, parece, considerou muito importantes para a aprendizagem e para o desenvolvimento das crianças: o estímulo ao pensar sobre o que se está realizando e a consequente tomada de consciência sobre o aprendido. Daí em diante, colocando-se no lugar das crianças que experimentam esse tipo de processo de ensino e de aprendizagem, Jade parte para as respostas nela suscitadas pelo texto. E o faz de forma correta, demonstrando excelente domínio do conteúdo específico da modalidade esportiva voleibol.

Na construção de sua resposta, Jade parece estar utilizando, em suas generalizações teóricas, um dos princípios epistemológicos apontados por Sannino (2011) e Sannino e Sutter (2011), para as pesquisas do tipo intervenção – ascensão do abstrato ao concreto. Jade parte dos conceitos abstratos aprendidos, para voltar a analisar a realidade, chegando, nesse processo, ao concreto pensado, ou seja, à realidade teoricamente analisada.

Outra resposta interessante foi (a) apresentada por Quartzo. Vejamos:

Pela observação de Francinette, a reboiativa, o professor tava ensinando o 4X2 pelo meio que é formado por quatro cortadores e dois levantadores. Com relação ao questionamento do professor eles deviam responder assim: depois do saque de meu colega nós trocamos de lugar, o levantador vai para o meio da rede e dali faz os levantamentos para as pontas. Com relação a segunda pergunta eles deviam dizer: o L6 tem que chegar mais para a esquerda, ficando atrás de L3. O AF1 tá correto já que ele tá sacando. Na rede ninguém troca de lugar.

Diferentemente de Jade, o universitário Quartzo não fez qualquer comentário a respeito da forma de atuação do professor observado. Ele partiu diretamente para as respostas aos questionamentos que o texto trazia, identificando, de imediato e corretamente, o sistema tático abordado na observação da aula. Com relação ao primeiro questionamento, Quartzo referiu-se à movimentação, citando apenas, sucintamente, o que deveria ser feito, sem justificar o porquê disso. No que diz respeito ao segundo questionamento, o universitário comete um equívoco na afirmação que fez sobre o posicionamento dos levantadores (L3 e L6), porém, acerta em sua explicação relativa ao sacador (AF1), embora também não a justifique. As respostas de Quartzo, a meu ver, não parecem apontar para algo que foi memorizado mecanicamente para a prova: ele parece saber sobre o que está escrevendo, porém sem a completa apropriação do conteúdo estudado. Como no caso da resposta de Ônix, na avaliação anterior, Quartzo também parece não ter conseguido aprofundar sua resposta em função de que seus conhecimentos sobre o assunto, naquele momento, ainda não estavam amadurecidos suficientemente, ou seja, ainda estavam “em broto”, na ZDP. Tal constatação evidencia as afirmações de Vigotski (2009), sobre a importância da apropriação do conceito científico para a tomada de consciência.

Para ilustrar as afirmações de Vygotski (1995, 1996) sobre o caráter processual – em movimento – das aprendizagens dos universitários, assim como a importância da apropriação do conceito científico para a tomada de consciência (VIGOTSKI, 2009), trago um diálogo entre Quartzo e seus alunos, durante uma aula ocorrida em 2009, posterior à elaboração da resposta acima apresentada. O diálogo

abordava conteúdo semelhante ao da questão da avaliação. Ao ser questionado por um aluno sobre seu posicionamento em quadra – situação que envolvia conhecimento sobre relações na quadra e trocas após o golpe na bola no saque – responde:

Quartzo: Qual é a tua função?
 Aluno: Levantador.
 Quartzo: Em que posição tu estás agora?
 Aluno: Aqui na ponta... na quatro.
 Quartzo: Muito bem. E de onde tens que levantar?
 Aluno: Lá do outro lado [apontando para a posição 2].
 Quartzo: Então, olha só... pessoal vamos ajudar aqui. Onde é tua posição de origem?
 Aluno: Aqui, ué! Na quatro...
 Quartzo: E a de função? Onde vais atuar?
 Aluno: [Pensando].
 Quartzo: Onde, pessoal?
 Alunos: Na dois [respondem outros].
 Quartzo: Visse só? Existe uma posição de origem e uma onde tu executa tua função no sistema. Então, daqui tens que ir prá lá, correto? Tá ok? Quando?
 Aluno: Depois do saque.
 Quartzo: Será? Quando a bola tá em jogo?
 Aluno: Ah! É... lembrei. Só depois que ele bater na bola [apontando para o colega sacador].
 Quartzo: Isso aí! Então como é que é?
 Aluno: Depois que ele bater na bola é que eu posso correr prá lá.
 Quartzo: Correto. Por quê?
 Aluno: Porque aí é que o jogo começa mesmo, a bola tá no jogo.
 Quartzo: Ok! Todos entenderam?

O que se pode perceber, no diálogo é que Quartzo, algum tempo depois, ao abordar o mesmo conteúdo nela contido, embora em um sistema tático diferente, demonstra total domínio e compreensão a respeito do assunto. Além disso, a forma como ele estabelece o diálogo com o aluno e seus colegas parece estar de acordo com o que preconiza Vigotsky (1987), quando afirma que, na situação escolar, é muito importante a escolha de estratégias adequadas, nas quais o professor atue como mediador entre o aluno e o objeto de conhecimento, trabalhando com ele, explicando, informando, questionando, corrigindo e o fazendo explicar.

A quarta e última AE foi realizada no segundo semestre de 2009. Desta feita, o documento apresentado aos universitários na avaliação era composto por uma crônica jornalística, relacionada a um dos cartões postais de nossa cidade: o Café Aquarius (ver Figura 9). Na cena da crônica, estavam, homens e mulheres, em pequenos grupos, concentrados no interior do estabelecimento, bebendo seus cafezinhos e conversando sobre voleibol. Ao adentrar o Café, imediatamente, identifico os diálogos e, entusiasmado com a situação, passo a circular pelas rodas de discussão. O encaminhamento para a resolução da avaliação era o de responder aos questionamentos surgidos nos diálogos entre os personagens.

Ministério da Educação
Universidade Federal de Pelotas
Escola Superior de Educação Física

Nome dos(as) Alunos(as):

Disciplina: Voleibol – 2º Semestre de 2009
Projeto Voleibol - Avaliação

CRÔNICA

**De cafezinho em cafezinho...
Quem sabe uma discussão na esportiva!**¹

Prof. Renato Siqueira Rochefort²

Sábado pela manhã é sempre assim em Pelotas. O Café lotado, muito barulho de xícaras e fichas no enorme balcão. As mulheres atendentes, sempre de marrom e branco, andando de lá para cá, servem aos quase sempre homens que se encontram ao redor, que também andam, só que daqui para lá. Parece ser, às vezes, um espaço proibido às mulheres, mas não é. A ausência da fumaça de cigarros, cachimbos e assemelhados já não deixa o clima interno quase londrino. Quem passa pelas calçadas, se não ouve, pelo menos enxerga tudo o que se passa lá dentro, através das enormes paredes envidraçadas, que não deixam guardar segredo. Aliás, não é por outra razão que se resolveu dar a ele o nome de Café Aquário. Em seu interior, figuras ilustres e desconhecidas da cidade transitam. Eu quase sempre que posso, ando por lá, às vezes simplesmente observando o que se passa, outras vezes participando intensamente dos debates e discussões entre os presentes. Amigos ou não, o que importa é participar, e é claro, saborear aquele café, de aroma e sabor inigualáveis. Dizem as más línguas, e que me perdoem os concorrentes, o melhor café da nossa promissora cidade. E conversa, muita conversa. Neste lugar se discute de tudo um pouco, principalmente política e esportes.

Num Sábado desses, úmidos e abafados de verão, após uma partida, e, diga-se de passagem, mais uma vez vitoriosa de nossa seleção, o assunto que predominava nas rodas era o voleibol. Pensei logo, que maravilha, será que não somos mais o País do futebol? Entusiasmado com a situação, comeci então a circular pelas rodas de discussão, sempre atento aos diálogos, porém sem interferir de forma alguma nas conversas, que passo, por tão interessantes que foram a transcrever nesta crônica.

Encaminhei-me mais para a esquerda do recinto, onde Dr. Paulo, ex-jogador de voleibol do Colégio Gonzaga, hoje um brilhante advogado, comentava com um amigo seu que não sei o nome, sobre aspectos de ensino-aprendizagem. Dizia ele para o outro: "... que treinador maravilhoso era aquele hein! Você lembra que ele utilizava uma forma de trabalho diferente para conduzir seus treinos de voleibol? Claro respondeu o amigo. Lembro que os exercícios eram feitos em progressão, do mais fácil para o mais difícil. Eu lembro que ele salientava que a forma era boa porque propiciava a nós um refinamento e ao mesmo tempo sua aplicação no jogo. É verdade retrucou Paulo. Será que ela tem uma denominação específica? Respondeu o outro: "Olha, creio que sim". Em um instante chega um terceiro na conversa e arremata: "Me desculpem a intromissão, mas digo mais para os senhores já que este tema me interessa, esta abordagem, assim como tantas outras que existem, apresenta vantagens e desvantagens, em sua utilização". Dr. Paulo passou a mão no queixo e ficou ali, contemplativo a pensar sobre o assunto.

Logo ao lado, dois amigos entusiasmados, e isto evidenciado pelo tom da voz, discutiam sobre o ato de sacar, mais especificamente sobre os efeitos provocados na bola em função do tipo de saque em utilização. Como isso logo me interessou, aproximei-me sorrivelmente deles para escutar o que falavam: "... mas Fernando, tu visse, o cara jogava a bola pra cima, metia a mão nela e, assim que ela passava por

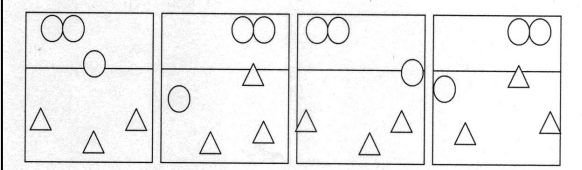
¹ Crônica elaborada pelo autor, para utilização didática nas disciplinas de Voleibol 1, Voleibol 2 e Projeto Voleibol da Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas – UFPel. Pelotas, 2009.
² Professor do Departamento de Desportos da Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas, responsável pelas disciplinas de Voleibol nos cursos de Licenciatura e Bacharelado.

sobre a rede, girando, descia na direção do solo da quadra dos gringos". Responde o outro: "... e aquele alemão, o que era aquilo meu camarada? Ficava paradinho no fundo da quadra, dava um tapinha na bola, parece que bem de leve, mas tu visse o estrago que ele fazia na recepção do outro time? Como é que se explica isso, essas diferenças no saque?" Fernando continua: "... eu tenho um amigo que tem um filho que estuda lá na ESEF, e dia desses ele me disse que o professor de voleibol deste filho dele falou que existem diferentes formas de sacar durante um jogo de voleibol, destacando para dois tipos especificamente e os efeitos provocados por eles na bola. Ele falou os nomes e tudo mais. Eu não lembro." Como o tal professor era eu mesmo, tratei de sair de fininho de perto deles, e fui tomar meu cafezinho um pouco distante dali.

Já neste novo local, coloquei meu jornal sobre o balcão, e quando ia começar a ler as notícias esportivas, escutei o seguinte diálogo entre dois jovens, que se desenrolava ao meu lado: "... fala sério Roberto, sem dúvida foi um daqueles jogos de estremer o ginásio, ou não? É Zé, principalmente pelo equilíbrio técnico entre as equipes. E o mais interessante é que os caras jogavam no mesmo sistema tático. O nome do bagulho parece que é 5 X 1, sei lá." Roberto completa: "... você sacou que o Brasil saiu jogando com o levantador na posição 6? Pô Cara! Como será que ficaria a recepção, o 1º ataque, a sequência e o 2º ataque, após duas rotações feitas pela equipe?" Diz o outro: "... Que piração meu, sei lá eu, pode crer." Fiquei muito louco para responder, porém, mais uma vez, de matraca fechada, caminhei em direção a outro recanto daquele já conturbado, pelo número crescente de frequentadores, espaço público e democrático.

Eram quase onze e meia da manhã, estômago roncando, e eu decidido a pegar meus trapinhos e bater em retádua, quando entram dois casais, aparentando meia idade. Para variar, falavam também sobre voleibol. Uma das mulheres, de nome Ana, dizia para os outros que na juventude, em seu tempo de estudante, havia jogado voleibol na equipe da escola, e que sua posição era de levantadora. A outra retrucou: "... como o meu toque era muito ruim, meu professor me colocou logo de atacante. Ele dizia que eu executava muito bem as fases deste fundamento." E Ana pergunta: "... fases da cortada? Nunca ouvi falar disso. Quais são?" A amiga então responde: "... Ah! Não me lembro mais, já faz tanto tempo". Anacleto, o marido de Ana supunho, intrometido acrescenta: "... lembro de meu professor de Educação Física no Colégio São José, ele sempre falava para nós que o bloqueio também possui formas diferentes de deslocamento lateral." O outro questiona: "... Quais são?" Anacleto respondeu que também não lembrava.

Bom, nesta altura, já internamente meio preto de tanto café, e externamente com o corpo e a camisa empapados de tanto suor, assisto a um diálogo muito interessante. Um pouco distante da porta principal, onde eu estava, dois amigos apostavam conhecimento sobre a colocação dos jogadores na quadra em formações defensivas. Confesso, fiquei por demais curioso e fui verificar, "in loco", como aquilo se sucedia. Então, tomando um guardanapo, gentilmente cedido por uma daquelas mulheres de marrom e branco, um deles fez quatro desenhos, e desafiou seu colega a dizer a denominação correta de cada um deles. Achei tão original isso estar acontecendo, num Sábado pela manhã, e no interior de um Café, que após o desafio concluído e tendo eles deixado o balcão, aproximei-me do local, e tomei para mim o referido guardanapo com a obra de arte desenhada por eles, que reproduzo, sem resposta é claro, nesta crônica.



Sem dar qualquer chance para mais uma observação, virei às costas e sai em direção à calçada, onde iniciei minha caminhada na direção de casa. Uma coisa eu não pude evitar, que foi o pensar... e como pensar, que num Sábado, no Café Aquário, no centro de minha cidade, o voleibol, naquele lugar, dividia o espaço em importância, com tantas xícaras, com tantas pessoas, e com tanto calor. E, definitivamente, eu tinha que escrever algo sobre isso.

Figura 9. AE aplicada no segundo semestre de 2009

Em um dos diálogos apresentados na avaliação, os personagens tratavam, a partir de um pequeno desafio lançado por um deles, das movimentações defensivas utilizadas pelos jogadores na quadra (destaque na Figura 9). Para escrever sobre o assunto, os universitários deveriam demonstrar seus conhecimentos a respeito dos sistemas táticos defensivos utilizados no voleibol. Como o desafio do jogo entre os personagens era apenas o de citar as denominações dos desenhos apresentados,

bastava que fizessem isso para que a questão fosse considerada respondida. Apresento, a seguir, duas respostas apresentadas a esse questionamento.

As denominações são as seguintes:

1. Cobertura da pingada - jogador do lado oposto do bloqueio.
2. Guarda-chuva - cobertura do correspondente.
3. Cobertura da diagonal - jogador do lado oposto do bloqueio.
4. Cobertura da pingada pelo jogador da posição 6. (PERÍDOTO)

Neste diálogo, os amigos estavam falando dos sistemas defensivos. Todos eles possuem uma denominação por números, 2-1-3: dois no bloqueio, um na cobertura do bloqueio e três nas direções (diagonal e paralela) do ataque da outra equipe. Durante a aprendizagem é importante salientar que qualquer um destes sistemas defensivos possui limitações (áreas vulneráveis) e depende de três fatores: de onde o bloqueio de minha equipe alcança; das características do atacante da outra equipe; da área de incidência dos ataques da outra equipe. No primeiro desenho aparece o sistema com cobertura da largada pelo jogador que está colocado do lado oposto ao que está sendo realizado o bloqueio, no caso posição 2. A área vulnerável neste tipo é a bola atacada na diagonal curta. No segundo desenho temos o sistema com cobertura da largada pelo jogador correspondente, no caso posição 1. Também é chamado de cabo de guarda-chuva. Também é vulnerável na diagonal curta. No terceiro desenho está desenhado o sistema com cobertura da diagonal curta pelo jogador do lado oposto do bloqueio, no caso posição 2. Vulnerável na zona central da quadra, posição 6. No quarto desenho aparece a cobertura da largada pelo jogador da posição 6. Vulnerável na diagonal curta. Bastante utilizado por equipes escolares, mais a feminina. (DIAMANTE)

As respostas de Perídotto e Diamante foram escritas de forma absolutamente correta. Perídotto atendeu, prontamente, o que pedia o diálogo entre os personagens: nomear as quatro situações defensivas apresentadas. Diamante fez diferente. Assim como Verdite, na AE do primeiro semestre de 2008, além de apresentar as denominações de cada uma das situações desenhadas e explicá-las, ele relacionou o conteúdo específico de que tratava o diálogo com outros conceitos do jogo de voleibol – bloqueio, ataque, áreas de incidência do ataque –, importantes para a aprendizagem e compreensão do tema, tanto para os professores, quando

ensinam, quanto para os alunos, quando aprendem. Diamante deixa clara, em sua resposta, a ideia de que não basta aprender tão somente a mecânica das movimentações defensivas, mas que, além disso, é preciso reconhecer outros elementos, presentes no repertório do jogo, que irão exercer influência sobre a decisão de utilizar esse e não aquele sistema defensivo.

Pelas respostas, é possível perceber que ambos, Perídoto e Diamante, têm o conteúdo internalizado/apropriado. A diferença é que o segundo traz para sua resposta outros conceitos (conteúdos) aprendidos durante a intervenção, considerados para a explicação do tema de maneira mais ampla. Essa importância fica ainda mais evidenciada na fala de Diamante, certa feita, ao abordar sua experiência na proposta pedagógica, em um debate sobre as aprendizagens realizadas:

[...] foi fundamental pra mim praticar isso e entender todas as relações de uma coisa com as outras. Saber assim... o bloqueio é um fundamento, tá relacionado com a defesa que tem formações... há há... diferentes. Assim como aprendi aqui, aplicando, estudando e depois refletindo, pude entender bem mais... é... isso, refletir melhor o conteúdo, fazer novas aplicações e observar as minhas aprendizagens. Pois é... isso com certeza vai me ajudar a ver... enxergar melhor as dificuldades de meus alunos durante as aprendizagens deles.

A fala de Diamante parece evidenciar a importância da instrução para a apropriação do conceito científico e a utilização dele para entender a realidade de maneira a poder atuar nela com fundamento, em outras palavras, conscientemente. A partir do terceiro parágrafo, Diamante deixa claro o momento de aplicação das abstrações teóricas para entender a realidade concreta (concreto pensado) (SANNINO, 2011).

A aprendizagem do conteúdo específico da disciplina esportiva – voleibol – também foi investigada na análise dos Cadernos de Escrita e das transcrições dos encontros dos Grupos Focais. O foco dessa análise foi as escritas e as falas relacionadas aos fundamentos técnicos, táticos e regulamentares do esporte e o uso desses fundamentos nas sequências de ensino, além de sua adequação à metodologia proposta para o trabalho. Também foram utilizados, quando entendi

necessários, os planos elaborados pelos universitários para as cento e trinta e cinco (135) aulas ministradas. Eles foram utilizados para cruzar as informações e reflexões escritas nos Cadernos com as atividades propostas e descritas nos planos, identificando neles elementos concretos que pudessem evidenciar suas aprendizagens. Como o total de aulas realizadas e observadas foi extenso, procurei selecionar aulas preparadas e ministradas ao longo do tempo de duração da intervenção, contemplando os períodos inicial, intermediário e final da proposta (ver Apêndices 6 a 15). Tal medida, em minha opinião, foi tomada como possível estratégia para evidenciar o caráter processual – em movimento – das aprendizagens dos universitários, aspecto que Vygotski (1995, 1996) reputava como importante em uma pesquisa (historicidade).

Ainda sobre os planos de aula, quero relembrar que, na composição da média semestral dos universitários, a avaliação desses planos era um dos componentes que faziam parte da nota atribuída, sendo denominados “Observações Práticas (OP)” (ver Apêndice 1). Para a confecção desses planos, não havia um modelo-padrão, estipulado *a priori*, o que não impediu que, durante a intervenção, de certa forma, os universitários acabassem quase padronizando um modelo de apresentação. O acordado entre nós – professor e universitários – era que, nos planos, deveriam constar informações básicas – na forma escrita e também a partir de esquemas gráficos (desenhos) – referentes às atividades a serem executadas, na sequência estipulada pelo método de ensino adotado na proposta. Como já frisei anteriormente, esses planos, além de auxiliar os universitários na condução de suas atividades, tinham dois objetivos específicos: para os universitários, servir como atividade de aprendizagem dos diversos momentos de uma aula, suas particularidades e especificidades; para ambos, professor e universitários, num momento posterior, servir como instrumento de análise e avaliação das aulas.

Ao registrar, no Caderno de Escrita, suas observações e sentimentos sobre a aula ministrada ou ao expressar, nos Grupos Focais, suas experiências, os universitários, por diversas vezes, deixaram gravadas falas ou registrados textos que evidenciavam suas aprendizagens em relação ao conteúdo específico estudado: voleibol e metodologia de ensino.

No caso dos Cadernos de Escrita, o que as duplas de universitários faziam era, uma reflexão sobre a aula recém-terminada. Por essa razão, a aprendizagem do conteúdo aparece, fundamentalmente, nas descrições das sequências

pedagógicas propostas nas aulas, assim como nas descrições dos fundamentos técnicos do jogo de voleibol.

Vejamos o que escreveram Quartzo e Safira:

[...] Quanto a aula, foi baseada no aperfeiçoamento dos fundamentos básicos, em especial o saque, a manchete e o toque. Na parte principal foram feitas atividades em duplas, trios e quartetos, onde se priorizou toque e manchete já que estávamos visando trabalhar no complexo 1 do jogo a partir do trabalho em duplas até chegar no jogo quatro contra quatro.

É possível identificar, neste recorte do texto de Quartzo e Safira, que os universitários utilizaram, para a elaboração de sua aula, fundamentos técnicos pertencentes a uma das sequências lógicas do jogo, conhecida como Complexo 1: recepção, levantamento e ataque. Na aula em questão, o interessante é que os universitários abordaram esse complexo, a partir do saque, que é um fundamento pertencente ao Complexo 2, embora, na concepção das ações do jogo de voleibol, ele seja o fundamento motivador das movimentações específicas do Complexo 1 – no caso da aula de Quartzo e Safira, a recepção de manchete e do levantamento de toque. Temos aqui, em meu entendimento, um claro exemplo da consciência dos universitários do que os fundamentos, utilizados por eles na aula, representam no ambiente do jogo de voleibol. Ao utilizar um elemento de um Complexo do jogo para atingir os objetivos propostos no outro Complexo, os universitários demonstraram total compreensão do significado destes, colocando-os na rede conceitual a qual pertencem.

O conteúdo dos Complexos 1, 2 e 3 foi trabalhado por nós a partir dos conceitos preconizados por Pittera e Violetta (1980). Entre esses conceitos, está, resumidamente, a ideia de exercitar dois ou três fundamentos em conjunto, na forma como acontecem no jogo (exercícios analíticos secundários). O relato de Quartzo e Safira ilustra a aplicação desse conceito. Também é possível observar a adequação quanto à progressão dos exercícios, começando em duplas, passando por trios até chegar à situação de quartetos, introdutória para os pequenos jogos, como o mini-voleibol, por exemplo.

Em outro texto, escrito por Esmeralda e Cristalina, as universitárias, além de demonstrarem seu conhecimento sobre a temática que envolve as partes do jogo de voleibol – complexos 1, 2 e 3, já mencionados e esclarecidos anteriormente em nota de rodapé na página 159 –, evidenciam suas aprendizagens sobre outro conteúdo: sistemas táticos ofensivos e defensivos, como se observa a seguir:

[e]stávamos dentro da quadra junto com eles, falando e chamando a atenção o tempo todo sobre o bloqueio, depois cobertura, passe na mão do levantador (era 4X2), mas principalmente aspectos de movimentação dos alunos durante o jogo, para dinamizar e organizar o jogo.

No texto, elas demonstram suas aprendizagens a partir da descrição de como procederam, partindo do bloqueio, que é a célula do sistema defensivo no voleibol, e de sua cobertura, até o levantamento. Tal sequência, no voleibol, funciona quase como uma coreografia, na qual os jogadores envolvidos executam determinadas movimentações com o objetivo de diminuir os espaços vazios na quadra, tentando manter a bola em jogo. Trabalhar com isso requer aprendizagem sobre os tipos de sistemas defensivos, assim como o conhecimento sobre os complexos do jogo: C1 (recepção, levantamento e ataque); C2 (saque, bloqueio/defesa) e C3, também conhecido como transição (movimentações dos jogadores da situação de ataque para a de defesa e da situação de defesa para a de ataque).

Neste pequeno recorte do texto, também fica evidente a postura mediadora das universitárias (no papel de professoras), colocando-se fisicamente, entre os alunos e se utilizando da palavra para orientá-los. Talvez baseadas no conhecimento acerca da dificuldade envolvida na aprendizagem dessas movimentações, a proximidade física, parece ter sido adotada como estratégia para facilitar essa aprendizagem. A proximidade, possivelmente, permitiu que as universitárias pudessem perceber, com mais clareza, precisão e presteza, como e quando intervir no comportamento dos alunos.

Já no texto de Berilo e Pérola, apresentado na sequência, aparecem diversos elementos do conteúdo discutido por nós durante as aulas. O primeiro deles é o método de ensino do voleibol, que deveria ser utilizado no trabalho com os alunos. Os universitários, em seu texto, demonstram sua apropriação do mesmo,

descrevendo as capacidades coordenativas trabalhadas na aula, capacidades essas apontadas nesse método (SADE). O segundo refere-se aos conteúdos específicos do voleibol, mostrando duas preocupações, que julgo muito importantes para que a proposta pudesse ocorrer sem solução de continuidade: a ligação com a aula anterior, ministrada pelos colegas e o avanço nos conceitos que estavam sendo trabalhados com os alunos.

Hoje em nossa aula, iniciamos com jogos em pequenos círculos, onde os alunos trabalharam principalmente as capacidades coordenativas, tais como: pressão de tempo, precisão, complexidade, organização, foi super legal, tanto que estavam tão empolgados que nos pediam para continuar. Trabalhamos também deslocamentos e simulação da ação do jogo sem a bola e rede. Passamos então para o trabalho específico do voleibol, onde procuramos dar continuidade no que foi feito pela outra dupla; trabalhamos saque dirigido, bloqueio, e o jogo foi com reposição de bola (primeiramente), E deu super certo, ficamos trabalhando nos mesmos bem mais do que o tempo estipulado, no momento em que houve pleno entendimento, tornou-se prazeroso, tanto como o jogo, que eles só lembraram e pediram bem no final. Eu [...] Acho importante colocar que tenho visto e compreendido que na aprendizagem é mais importante a conscientização completa que a execução correta, por isso nós como professores devemos trabalhar nossas exigências pouco a pouco e de forma constante.

Com relação a essa aula, na leitura dos textos, em nossa Reunião de Estudos e Avaliação, Pérola foi questionada por uma colega sobre o que ela quis dizer com "a conscientização completa é mais importante do que a execução correta". Ela respondeu da seguinte forma:

O que acontece, normalmente, nas aulas de Educação Física, quando se ensina voleibol? Se prioriza a execução técnica, a correção nos gestos técnicos. Depois, quando vão para o jogo, não sabem como e porque aplicar. O que estou querendo dizer é que a experiência aqui vivida tem me mostrado de que, quando os alunos entendem o jogo, suas partes, onde eles estão atuando, ou seja, aprendem, eles tomam consciência sobre isso, eles acabam executando os gestos, mesmo que de forma ainda pouco correta, mas adequadamente, dentro de uma compreensão das ações que fazem parte das sequências dele. É isso que quero dizer com conscientização.

Penso que o interessante a destacar, na resposta de Pérola a sua colega, primeiramente, é a importância que ela atribui à aprendizagem dos conceitos científicos, tanto para ela, na experiência vivida na proposta pedagógica, quanto para os alunos, no que diz respeito ao processo de tomada de consciência. Em segundo lugar, a partir de sua resposta, Pérola traz para debate um tema muito discutido na Educação Física, especificamente no campo da iniciação esportiva, qual seja, o de ensinar os fundamentos do jogo sem qualquer vinculação com as movimentações contidas no mesmo. Nesse caso, as crianças operam espontaneamente, inconscientemente, com os conceitos.

Para Vygotski, “a atenção nele [conceito espontâneo] contida está sempre orientada para o objeto nele representado e não para o próprio ato de pensar que o abrange” (VIGOTSKI, 2009, p.290). Como salienta Sforni (2004), nesse tipo de situação, a criança faz uso dos conceitos espontâneos, mas não consegue explicar as razões desse uso. Por exemplo, quando a criança utiliza o gesto técnico saque, mesmo que o use no contexto do jogo, não tem consciência do que o mesmo representa no conjunto das ações desse jogo, ou seja, o uso que faz do gesto está vinculado ao objeto saque e não propriamente ao conceito.

Parece-me que, na universidade, nos cursos de Educação Física, os conceitos são, em geral, trabalhados da maneira recém-descrita, isto é, de forma descontextualizada. Isso pode levar a trabalhar, por exemplo, os gestos técnicos (saque, toque, manchete, cortada e bloqueio) sem consciência do que eles representam no ambiente do jogo. Nessa situação, o conceito fica ligado de maneira restrita a sua utilização, a sua execução, ao gesto em si e não propriamente ao seu significado e à rede conceitual a qual está ligado. Acredito que no comentário que fiz, anteriormente, a respeito da aula de Quartzzo e Safira (pp. 167-168), essa situação ficou, igualmente, explicitada.

Quando Pérola reforça a importância da experiência vivida na proposta, parece estar-se referindo, criticamente, à forma como os conteúdos esportivos são aprendidos nos cursos de Educação Física. Nessas aprendizagens, vinculadas quase que exclusivamente aos gestos técnicos e movimentações táticas, não estão presentes determinadas relações estabelecidas em situações cotidianas. A fala da universitária parece ilustrar o que afirma Vygotski (1993, p.249): “só se pode tomar consciência do que se tem”, isto é, tanto as crianças quanto os universitários, não

poderão tomar consciência e aprender determinado conteúdo, se este não estiver presente em sua bagagem vivencial, de maneira significativa.

Explicando esse processo mais detalhadamente, Sforini escreve:

[e]nquanto o sujeito realiza algo, mas não está consciente do seu próprio ato de pensamento, não tem domínio sobre ele. Daí porque colocar os alunos na resolução de tarefas escolares não é suficiente para garantir qualidade à aprendizagem. Estar consciente [...] significa que a atividade do sujeito está voltada para a própria atividade psíquica, e, estando consciente, pode atuar sobre ela de forma deliberada, enfim pode ter domínio sobre ela (SFORINI, 2004, p.82).

Pérola parece ter aprendido que, tanto para si, enquanto universitária e futura profissional, quanto para as crianças sob sua orientação, a aprendizagem (internalização) de conceitos científicos é fundamental para a tomada de consciência e que, tomar consciência das coisas, pode ser uma aprendizagem importante. Na resposta de Pérola a sua colega, é possível identificar uma das máximas de Vygotski (1993), na qual o autor afirma que a tomada de consciência ocorre pela porta dos conceitos científicos.

Nos Grupos Focais, da mesma forma que nos Cadernos de Escrita, os universitários, ao responderem especificamente sobre o que aprenderam, também apontaram aspectos relativos ao conteúdo específico do voleibol e seu método e, fizeram isso, mencionando outros elementos presentes nas rotinas diárias de atuação nas aulas, entre eles, a elaboração de planos de aula.

Vários universitários falaram ou escreveram que aprenderam a elaborar planos de aula, o que me pareceu evidente na análise que fiz dos cento e trinta e cinco (135) planos elaborados por eles. Entretanto, é importante salientar que os documentos elaborados eram, efetivamente, roteiros de atividades (exercícios), nos quais, na grande maioria das vezes, não estavam presentes elementos característicos de um plano de aula, tais como: cabeçalho, objetivos, recursos materiais, referencial bibliográfico, entre outros. Isso pode ter acontecido porque, como já salientei anteriormente, não havia um modelo padrão a ser seguido. Havia, sim, a obrigatoriedade da dupla responsável pela aula, de apresentar um documento – que resolvemos considerar como plano de aula – que contivesse as atividades previstas para aquele dia. Para elaborar esse plano a contento, o domínio do

conteúdo estudado era uma exigência. Assim, resolvi também analisar alguns deles para avaliar as aprendizagens desse conteúdo.

Nos planos de aula referentes ao ano de 2008 (ver Anexos 3 a 7), é possível identificar bem mais as aprendizagens dos universitários relativas ao método de ensino do voleibol (SADE), do que dos conceitos específicos relativos aos fundamentos do voleibol. Isso é perfeitamente explicável, tendo em vista que, nesse ano, as crianças (alunos) estavam ingressando no projeto de extensão em uma etapa que denominamos Fase 1, na qual o trabalho com as habilidades cognitivas e motoras, assim como com as relações sociais eram prioritárias em relação à aprendizagem dos fundamentos técnicos e táticos do jogo de voleibol.

Para ilustrar o que escrevi sobre a elaboração dos planos de aula no ano de 2008, trago dois exemplos confeccionados nesse período⁵³. O primeiro foi apresentado por Fluorita e Cristalina no dia 16 de maio de 2008 (Ver Figura 10).

Apesar de corresponder a uma das primeiras aulas ministradas às crianças, o plano elaborado por Fluorita e Cristalina já demonstra, o domínio dessas universitárias sobre o método de ensino adotado. É possível perceber, nos exercícios 2 e 3, a presença do foco dirigido a elementos gerais que fazem parte do esquema corporal, como coordenação, precisão e agilidade, e que, no método, devem ser os primeiros a serem trabalhados na aula – primeira parte. Já no exercício 4, estão presentes algumas atividades relacionadas ao que, no método, se chama de jogos de inteligência tática – segunda parte. Por fim, elas, ainda dentro da ideia do trabalho corporal das crianças, introduzem fundamentos do jogo de voleibol em uma atividade envolvendo um dos elementos de pressão preconizados pelo método, qual seja, a pressão de organização. Como última atividade da aula, elas apresentam o jogo no “redão”⁵⁴.

⁵³ Nos Anexos estão incluídos, a título de exemplificação, cinco (05) planos de aula referentes ao ano de 2008. Eles foram escolhidos cronologicamente com o objetivo de oferecer ao leitor a possibilidade de vislumbrar, a partir de suas construções, o processo de aprendizagem dos universitários durante sua permanência na proposta de intervenção pedagógica.

⁵⁴ De todos os materiais apresentados, o “redão” talvez seja o único que não pertença, de certa forma, ao nível de conhecimento da grande maioria das pessoas, por não ser um elemento comum dentre os materiais normalmente utilizados nas aulas de Educação Física. Trata-se de uma rede de voleibol gigante, instalada no sentido longitudinal (comprimento) da área de jogo, dividindo-a em dois grandes campos, permitindo a criação de vários espaços para jogar e oportunizando, assim, a participação de todos os alunos presentes na aula, ao mesmo tempo, o que é praticamente impossível na quadra de jogo regular.

TREINO 16/05/2008 sexta-feira. Ministrantes: [REDACTED]

FLUORITA e CRISTAL (APG)

1. Para aquecer:

* **Pega-ajuda:** um dos alunos ficará no meio da quadra de vôlei sendo o pegador, os outros ficarão espalhados no restante da quadra. Dado o sinal eles tentarão passar pelo pegador sem ser pego. Quem for pego ficará ajudando o pegador a pegar os outros colegas.

2. Miss Ball

* **Objetivo:** visa a coordenação viso-manual, controle e precisão de toque de bola, agilidade e destreza de movimentos.

* **Material:** duas bolas.

* **Preparação do jogo:** dois times. Dois de cada equipe com bola na mão ficarão no círculo A e outros dois no círculo B.

* **Desenvolvimento:** ao sinal dado, o jogador q está no círculo A toca a bola ao colega do círculo ao lado e assim por diante, até que a bola chegue ao círculo B. O jogador que aí estiver correrá com a bola até o círculo A, enquanto isso os outros jogadores avançarão um círculo, deixando vago um para o jogador que estava no círculo A. O jogo prossegue sem interrupção, até que os dois jogadores iniciantes da partida voltem aos seus lugares.

3. Corrida de revezamento quicando (ou tocando) uma bola

* **Objetivo:** cooperação entre os jogadores e agilidade.

* **Material:** bolas e cones.

* **Desenvolvimento:** dividir as crianças em duas colunas. O primeiro de cada coluna estará com uma bola na mão e ao sinal do professor ele irá correr até o ponto determinado (quicando ou tocando a bola), voltar em direção a coluna e passar a bola para o próximo colega, que fará a mesma coisa. O jogo termina quando o primeiro que começou o exercício voltar à posição de origem. Para dificultar, depois colocar cones na trajetória de forma que não continue retilínea.

4. Jogo da cestinha

* **Objetivo:** habilidade de atacar e defender, rapidez de reação, precisão de pontaria em alvo fixo e móvel.

* **Material:** bola, coletes para identificação das equipes e arcos.

* **Desenvolvimento:** ao sinal de começar a equipe escolhida passará a bola (utilizando os fundamentos do vôlei) a seus companheiros até conseguir enviá-la ao alvo. A equipe contrária procura impedir, usando todos os meios possíveis (saltar, interceptar com a mão, etc). Logo após jogarem com o alvo fixo, jogar com alvo móvel. Dois jogadores de cada equipe será o gol, segurando um arco. Estes alunos poderão se esquivar das bolas que vierem em direção ao gol de forma a proteger o seu gol e não permitir que a equipe adversária pontue.

5. Organização

* **Objetivo:** Trabalhar os fundamentos toque e manchete sob pressão de organização.

* **Material:** bola de vôlei e de futsal.

* **Desenvolvimento:** O jogador estará com uma bola de vôlei e outra de futsal, deverá realizar toques para cima e deslocar conduzindo a bola de futsal com os pés.

6. Jogo no redão.

Figura 10. Plano de aula do dia 16.05.2008

Outro fato que chama a atenção no plano de aula de Fluorita e Cristalina é que, em todas as atividades propostas e organizadas, desde o exercício 1 até o exercício 4, é possível encontrar componentes específicos muito importantes que fazem parte do contexto do jogo de voleibol como, por exemplo: coordenação viso-manual; agilidade, velocidade de reação; cooperação (destacados na Figura 10).

Com relação a esses componentes, quero salientar que Pittera e Violetta (1980), os chamam de “componentes invisíveis” do jogo. Eles, muitas vezes, apesar de sua importância, são deixados de lado, nas aulas de iniciação esportiva, em razão da predominância de atividades envolvendo tão somente os fundamentos técnicos ou táticos. Esses componentes são importantes em razão de funcionarem como pré-requisitos à execução dos gestos técnicos do voleibol. São habilidades corporais que devem ser trabalhadas nas aulas, com o objetivo de integrá-las ao repertório motor das crianças em aprendizagem. Muitas vezes, a dificuldade de execução não reside no gesto técnico que elas estão realizando ou aprendendo a

realizar, mas sim, na sua condição corporal para o cumprimento da tarefa. Por isso, enfatizo aos universitários que o olhar do professor não deve estar fixado apenas no gesto técnico em si, mas também no aluno, fundamentalmente, em suas possibilidades corporais de execução naquele momento. Para mim, sem dúvida, essa é uma aprendizagem importante para o futuro professor, que, na proposta pedagógica em estudo, foi possibilitada pela prática docente concreta com as crianças nas aulas.

O segundo plano de aula que trago foi o elaborado por Pérola e Citrino para a aula do dia 10 de outubro de 2008.

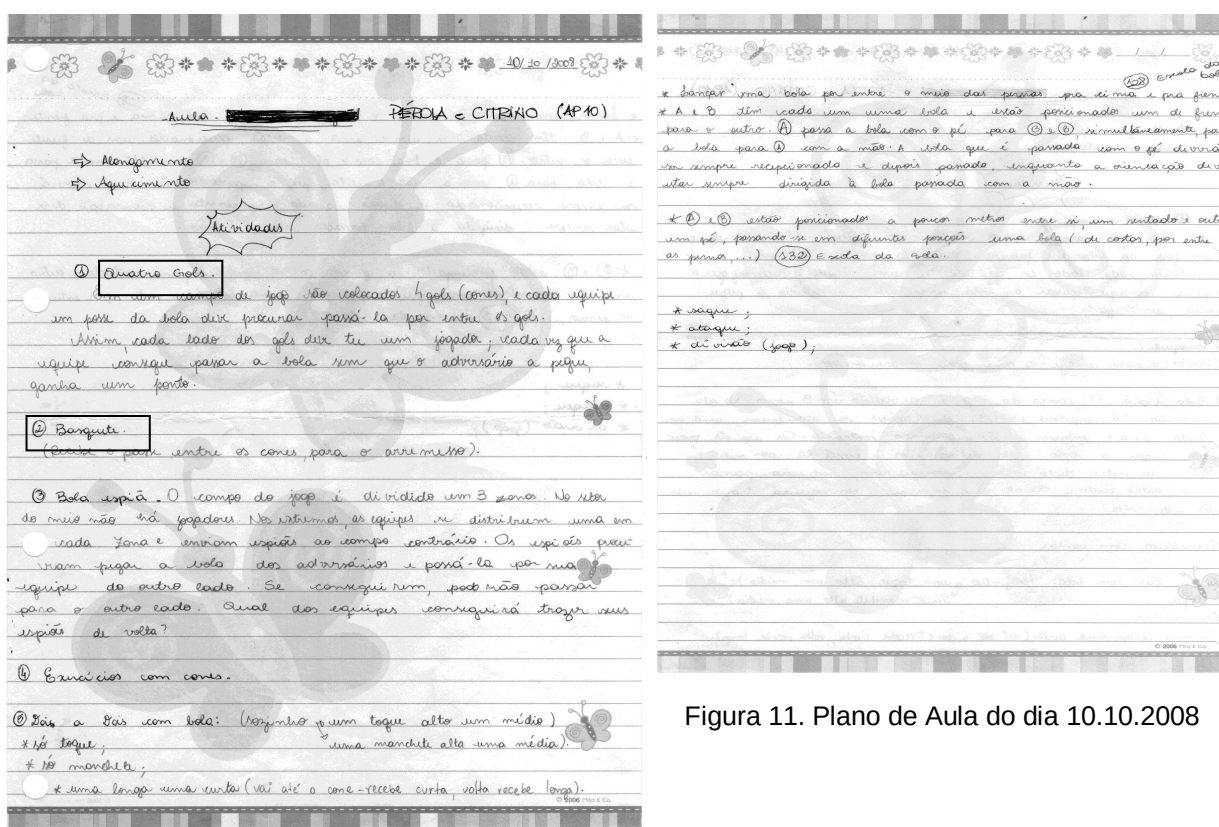


Figura 11. Plano de Aula do dia 10.10.2008

O primeiro aspecto interessante a destacar nesse plano é que os universitários que o elaboraram iniciaram a segunda parte da aula a partir dos jogos para desenvolver a inteligência tática – no método de ensino preconizado, deveria ser a terceira parte – ao invés das atividades de aprendizagem e desenvolvimento motor, que apareceram ao final da aula. Não obstante a troca, o que chama atenção é que eles utilizaram, nos exercícios 1 e 2, elementos do futebol e do basquetebol

(destacados na Figura 11) para alcançarem seus objetivos com as tarefas. Isso denota a apropriação por parte deles, da ideia de que os esportes coletivos possuem elementos táticos comuns, que podem ser utilizados durante a aprendizagem tanto de uma modalidade quanto de outra (GRECO e BENDA, 1998). Vigotski (2009) chama isso de “medida de generalidade do conceito”. Em seu livro “A Construção do Pensamento e da Linguagem” ao tratar sobre essa temática, o autor convida o leitor a imaginar a esfera do globo terrestre como símbolo de toda a plenitude e toda a diversidade da realidade representada em conceitos, utilizando-se, para tal, das ideias de longitude e latitude. Segundo Vigotski (2009, p. 365), “a latitude do conceito é o lugar que ele ocupa entre outros conceitos da mesma longitude, mas relacionados a outros pontos da realidade”. Em outras palavras, a latitude (horizontalidade) seria o lugar do conceito no sistema de todos os conceitos (rede conceitual), determinado pela sua longitude⁵⁵ (verticalidade), como um entroncamento de relações com outros conceitos contidos na concepção do próprio conceito (VIGOTSKI, 2009).

Outro aspecto a destacar no plano de Pérola e Citrino foi a utilização de fundamentos do jogo de voleibol (item 5 do plano), na composição das atividades de aprendizagem e desenvolvimento motor. Essa adaptação, além de se caracterizar como uma inovação implementada por eles a partir das ideias de Kröger e Roth (2006), percussores do método denominado Escola da Bola, também evidenciou o domínio dos universitários em relação aos conteúdos do voleibol, suas aplicações e movimentações dentro do jogo.

O texto escrito por esses universitários, ao final da aula, no Caderno de Escrita, evidencia bem toda a estratégia cognitiva, conscientemente utilizada por eles, para a elaboração das atividades:

⁵⁵ Longitude do conceito representa um contínuo, que vai do mais concreto ao mais abstrato. Vigotski (2009, p.364) define como o lugar ocupado pelo conceito entre os pólos do pensamento sumamente concreto e sumamente abstrato sobre o objeto. Assim, os conceitos irão distinguir-se por sua longitude em função da medida em que está representada a unidade do concreto e do abstrato em cada conceito dado.

A aula hoje foi super tranquila [...] Desta vez, invertemos a ordem da aula de propósito. Como a parte corporal deles está bastante desenvolvida, não vimos problema algum em fazer isso. Nossa aula hoje transcorreu sempre bem. O que aprendemos até aqui foi muito importante para nossas decisões. O livro Escola da Bola também nos auxiliou, com atividades, interessantíssimas, onde impulsionava os alunos a pensar, e a outros vários estímulos que reforçam a parte cognitiva e motora das crianças e o trabalho em grupo. O que fizemos foi colocar fundamentos do vôlei nos exercícios que combinassem com as idéias dos autores do livro Escola da Bola e as movimentações que queríamos que acontecessem nos exercícios. Assim, na segunda parte da aula, realizamos um trabalho bem voltado para o vôlei, com exercícios variados até chegar ao redão.

A menção que os universitários fazem à inversão proposital, na sequência das partes da aula preconizada pelo método de ensino, deve-se ao fato de que, no relato da aula do dia 13.05.2009, ministrada por Pérola e Turquesa, elas perceberam que haviam invertido essa ordem, percepção que ocorreu somente no momento da escrita no Caderno de Escrita.

A aula foi boa, o ritmo no início foi melhor que na parte principal, pois sem nos darmos conta acabamos invertendo a ordem, colocando os jogos de inteligência tática antes da parte de coordenação motora. A primeira brincadeira deu muito certo, eles criaram várias táticas para conseguir roubar a bandeira uns dos outros. A parte de coordenação foi complicada, a maioria não estava a fim de fazer. Isso nos fez pensar que esta inversão pode ser realizada, até mesmo como motivação para o restante da aula, já que eles gostam muito desses jogos. É preciso montar atividades também motivantes na parte de coordenação para que essa inversão funcione.

Embora o texto se constitua, basicamente, em um relato sequencial das partes da aula, chamou-me à atenção, no primeiro parágrafo, o domínio do conteúdo teórico estudado, manifestado pela consciência do erro cometido em relação à sequência proposta pelo método de ensino adotado para a realização das aulas para as crianças. Vale ressaltar também a nova aprendizagem adquirida, no momento em que refletiram sobre a aula, avaliando a possibilidade de utilização dessa inversão como um fator motivante para os alunos e para o bom andamento

das atividades. Essa aprendizagem se reflete na aula posteriormente preparada e implementada por Pérola e Citrino, no dia 10.10.2008, recém discutida. Tal fato, mais uma vez, parece evidenciar a importância da aprendizagem do conteúdo – conceito científico – para a tomada de consciência sobre o comportamento e o pensamento das pessoas (VYGOTSKI, 1993; VIGOTSKI, 2009). Se o conteúdo não estivesse dominado pelas universitárias, muito provavelmente esse episódio teria passado de forma despercebida.

Outro aspecto interessante, que penso valer a pena destacar, é o da confiança e autonomia que se percebe em Pérola, decorrente de sua experiência pedagógica refletida. Quero frisar que a concepção de autonomia que destaco aqui é aquela derivada das discussões vygotskianas a respeito da atividade voluntária. Nessa perspectiva, "[a] atividade voluntária, mais do que o intelecto altamente desenvolvido, diferencia os seres humanos dos animais filogeneticamente mais próximos" (VIGOTSKI, 1998, p. 42), na medida em que altera suas necessidades e motivações básicas, deslocando-as das premências instintivas para o plano das motivações socialmente enraizadas, aquelas que direcionam as ações humanas. Para Vigotski (1998), essa direção da atividade humana é apreendida e regulada nas/pelas relações com o outro. Quando internalizadas, elas constituem o funcionamento intra-subjetivo, passando a ser auto-reguladas. Assim, como destaca Vigotski (1998), o plano intersubjetivo das motivações socialmente enraizadas está na gênese da atividade individual e participa da construção das formas de ação autônomas ou auto-reguladas. A autonomia do sujeito e a regulação de suas ações constroem-se sobre interações produzidas em condições sociais de produção específicas (GÓES, 1991), como durante as atividades desenvolvidas na intervenção pedagógica em estudo nesta tese.

Também a aprendizagem entre pares (VIGOTSKI, 2009) aparece nos depoimentos apresentados anteriormente, no caso de Pérola. Esta universitária auxilia o colega Citrino a internalizar as aprendizagens que ela realizou, durante o episódio da inversão involuntária, vivido com outra colega.

O texto de Pérola e Turquesa, em minha opinião, também remete à análise do caráter processual – em movimento – das aprendizagens dos universitários (VYGOTSKI, 1995, 1996), assim como enfatiza a aplicação das abstrações teóricas para entender os acontecimentos da realidade concreta, identificando suas conexões para, por fim, produzir o concreto pensado, teorizado (SANNINO, 2011).

Com relação aos planos de aula do ano de 2009 (ver Anexos 8 a 13), decidi trazer, para análise e avaliação, um único plano elaborado pelos universitários, relativo à Fase 2⁵⁶, na qual o trabalho com as habilidades cognitivas e motoras continuava a ser desenvolvido, porém, não mais com caráter prioritário em relação à aprendizagem dos fundamentos técnicos e táticos do jogo de voleibol⁵⁷. Tomei a decisão, de escolher tal plano, em função das possibilidades que ele traz para o debate sobre os processos de ensinar e aprender na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, na universidade.

O plano que apresento foi elaborado pelos universitários Alabastro e Citrino, e aplicado na aula do dia 15 de maio de 2009.

Ministério da Educação
Universidade Federal de Pelotas
Escola Superior de Educação Física
Labesp

Plano de Aula

Data: 15/05

ALABASTRO e CITRINO (RP. 12)

Material: Coletes, bolas de handebol, cones, bolas e rede de voleibol

Parte inicial

1-Alongamento:
* Alunos dispostos em círculo, fazendo exercícios para alongar os músculos.

2-Aquecimento:
* Pega ajuda- serão selecionados 2 alunos para que eles comecem a brincadeira estes deverão pegar os colegas que estarão dispostos pela quadra, cada aluno que for pego deverá se juntar aos pegadores.

Parte Principal

3-Handebol sentado:
* Trata-se de um jogo de handebol o diferencial se dá pelo fato dos alunos só puderem se locomover na quadra sentado não podendo ficar de pé. Com o decorrer da atividade pode-se liberando as locomoções.

4-Sem enxergar:
* Um aluno será vendado enquanto o outro será responsável por guiá-lo para que não se choque com algum outro colega que está vendado. Depois disso se inverte a situação e objetivo é colocar a bola dentro do cesto com os olhos vendados.

5-Toque Manchete:
* Divididos em grupos de 6 alunos eles deverão se dividir em duplas e ficar um atrás do outro de frente para o centro do círculo formado pelas 3 duplas assim eles deverão trocar passes e ao mesmo tempo se deslocarem de acordo com a ordem do professor.

6-Trabalho de passe
* Nos mesmos grupos os alunos deverão ficar atrás de um cone colocado no interior da quadra assim eles deverão efetuar uma manchete de um lado do cone e outra do outro lado do cone.

7-Dois a dois com bola:
* Em duplas os alunos deverão ficar um em cada extremidade lateral da quadra de voleibol e sob o comando do professor deverão trocar posse de bola de acordo com sugestão. Exemplo: toque, arremesso e etc.

8-Trabalho de ataque:
* Os alunos dispostos em fila em um primeiro momento na entrada de rede e num segundo na saída de rede logo deverão fazer um passe ao levantador que estará na posição 3 da quadra este efetuará o levantamento para que se execute o ataque.

9- Ordem de saque:
Um breve esclarecimento sobre posições por ordem de saque será feito para que os alunos recordem ou fiquem sabendo que existe uma relação do jogo enquanto as posições por ordem de saque.

10- Jogo:
Será proposto já um jogo com o número oficial de jogadores e um rodízio será executado para que todos joguem. Os alunos que irão ficar de fora num primeiro momento farão trocas de passes fora da quadra.

Parte Final

11- Volta a calma:
Um breve alongamento e uma avaliação sobre a aula será feita entre todos que participaram da aula.

Objetivos: Desenvolver as capacidades motoras como a locomoção em circunstâncias excepcionais, consciência corporal, trabalho em equipe, e também aperfeiçoar fundamentos do voleibol como toque e manchete, mostrar um pouco das regras do jogo.

Figura 12. Plano de Aula do dia 15.05.2009

Trago este plano também pelo fato de que ele foi elaborado e conduzido por dois universitários com diferentes perfis participativos: Citrino já em seu terceiro semestre e Alabastro iniciando sua participação. Como se tratava de início de

⁵⁶ Convém salientar que, com a evolução do trabalho, decidimos, em 2009, dar continuidade à proposta de intervenção abrindo duas novas turmas: Fase 1, para novos alunos ingressantes, e Fase 2, para os que participavam da Fase 1, no ano de 2008.

⁵⁷ Da mesma forma que fiz com os planos de 2008, nos Anexos estão incluídos, a título de exemplificação, cinco (05) planos de aula referentes ao ano de 2009. Eles também foram escolhidos cronologicamente com o objetivo de oferecer ao leitor a possibilidade de vislumbrar, a partir de suas construções, o processo de aprendizagem dos universitários durante sua permanência na intervenção pedagógica, nesse período.

semestre, esta configuração da dupla com um universitário mais experiente e outro recém-ingressante, era bastante comum no cenário da intervenção pedagógica e, diga-se de passagem, intencionalmente organizada dessa forma, como já relatado no Capítulo 4.

Como, na dupla, eles resolveram que o plano seria elaborado pelo recém-ingresso Alabastro, fixei meu olhar tanto nos aspectos relativos ao método quanto nas atividades relacionadas ao conteúdo do voleibol. A análise do plano permitiu-me afirmar que ele foi bem construído, principalmente em relação às partes da aula previstas no método de ensino. Porém, no que diz respeito ao conteúdo específico do voleibol, ele apresenta alguns problemas sequenciais, principalmente, a partir do item 5, até o item 8 – intercalação de exercícios de fundamentos técnicos (itens 5 e 7) e de ações táticas (itens 6 e 8). Além disso, há uma ruptura entre essas atividades e o jogo (item 10), marcada pela interrupção da prática para uma discussão teórica acerca do posicionamento dos jogadores em quadra no voleibol, também conhecido como ordem de rodízio e suas relações. Tal constatação permite-me inferir que os conhecimentos de Alabastro a respeito do voleibol, naquele momento, ainda estavam, como descreve Vygotsky (1998), em broto, necessitando do auxílio de alguém mais adiantado, para ajudá-lo na resolução dos problemas. Penso que o texto redigido por Alabastro no Caderno de Escrita traduz bem minha percepção.

Essa aula foi ótima no nosso ponto de vista. O Citrino me ajudou bastante nas idéias de atividades. Não tenho experiência nenhuma com o voleibol apesar de conhecer um pouco, e acho que nunca havia estado na frente de uma turma de crianças. Muito menos feito um plano de aula com exercícios específicos [...] No primeiro momento, eu (Alabastro) pedi auxílio para minha dupla (Citrino), para dar o alongamento e aquecimento aos alunos. Fiquei observando como ele fazia para fazer da mesma forma durante a aula. Quando comecei a falar ninguém deu muita bola, talvez por eu ser novo, sendo assim, pedi para o Fulano (aluno), com quem já tinha conversado e feito uma "certa" amizade, a colaborar comigo e fazer os exercícios. Em seguida toda a turma estava fazendo tudo o que eu pedia. [...] Ao final (eu e meu colega de dupla) tivemos uma conversa sobre a aula, que na nossa opinião foi bem produtiva. Para minha primeira aula foi maravilhosa, mas espero aprender mais, com o professor, com meus colegas e com os alunos e melhorar muito, me sentir individualmente mais seguro para seguir no projeto.

No texto de Alabastro estão presentes e interligados, alguns conceitos vygotskianos importantes. O primeiro é o de zona de desenvolvimento proximal, quando ele descreve não ter experiência com o voleibol apesar de possuir algum conhecimento a respeito da modalidade esportiva. O segundo é o de imitação, quando o universitário solicita ao colega que ministre um pouco da aula para que ele fique observando. O terceiro conceito, intimamente ligado ao anterior, é o que relaciona processos psicológicos externos e internos e a aprendizagem, enfatizado por Alabastro ao final de seu texto, quando comenta sobre o aprender com o professor, com os colegas e com os alunos, para sentir-se, individualmente, mais seguro para continuar sua participação na atividade.

Penso que os problemas encontrados no plano de aula, reforçados pela reflexão escrita de Alabastro, evidenciam, em primeiro lugar, a importância da aprendizagem conceitual (VIGOTSKY, 1987; VIGOTSKI, 2009; SFORNI, 2004), para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos universitários em formação. Em segundo lugar, reforçam a importância, para o professor, do conhecimento do conceito de ZDP, fundamentalmente no sentido de que, durante seu trabalho de instrução, perceba os processos evolutivos em formação e não somente aqueles que já estão amadurecidos nos estudantes (VYGOTSKY, 1998). Em terceiro lugar, o papel especial do outro – professor e colegas – no processo de aprendizagem e desenvolvimento de quem aprende – interação entre processos inter e intrapsicológicos. Como já explicado anteriormente, de acordo com Vigotski (2009), é pela mediação de outras pessoas que quem aprende toma para si modelos de referência que se constituirão como bases para seus comportamentos, raciocínios e significados. É nessa interação, para a resolução de problemas, que os universitários começam, gradativamente, a tomar iniciativas, primeiro sob a orientação de outros, até assumir o controle da própria atividade (BROWN, 1987).

Creio que as reflexões do universitário Alabastro, a respeito de sua aula e das aprendizagens, dela decorrentes, só foram possíveis porque partiram do campo empírico, em um contexto de resolução de problemas concretos, chegando posteriormente, ao campo das teorizações. Creio, também, que o texto de Alabastro permite, de certa forma, refletir sobre os escritos de Leontiev (1983, 2004) e de Davidov (1988), a respeito da importância que a atividade de ensino do professor se transforme em atividade de aprendizagem para os estudantes. Para Davidov (1988),

isso só será possível se esse mesmo objeto se constituir como uma necessidade para os estudantes, ou seja, que os conhecimentos teóricos sejam, ao mesmo tempo, objeto e necessidade na atividade de aprendizagem dos estudantes.

Acredito que seja exatamente isso o que aconteceu nas atividades de ensino e de aprendizagem vivenciadas por Alabastro e seus colegas, na intervenção pedagógica em estudo nesta tese. Os pontos de convergência entre esta proposta e a AOE – Atividade Orientadora de Ensino (MOURA et. al., 2010), apresentados por mim nas páginas 104 e 105, parecem ficar claros neste exemplo.

Subcategoria II: Aprendizagens de habilidades e atitudes relativas ao ser professor

Propósito: *Identificar as aprendizagens dos universitários referentes às habilidades e atitudes relativas ao ser professor (atividade docente) e à utilização destas quando da elaboração, condução e avaliação das aulas.*

Começo a análise desta subcategoria trazendo um aspecto, observado por mim, diretamente, no dia a dia de nossas atividades, assim como nos planos das aulas ministradas pelos universitários. Considero tal aspecto como indicativo de uma das aprendizagens importantes realizadas por eles, muito embora tenha sido pouco citada, tanto nos Cadernos de Escrita quanto nos Grupos Focais. Tal aprendizagem diz respeito à **utilização de recursos materiais didáticos nas aulas** – redão, cones, cordas, arcos, bastões, lençol, jornal, balões de aniversário, coletes, vendas de pano, colchonetes, pneus, bolas variadas, entre outros – e à criatividade dos universitários no momento de lidar com as relações entre quantidade de recursos/elaboração das atividades e quantidade de alunos/utilização de recursos materiais. Os planos de aula evidenciaram bem isso e, no caso desta subcategoria, serviram para subsidiar a análise de sua adequação aos objetivos, às tarefas propostas e à quantidade de alunos presentes nas aulas (ver exemplos nos Apêndices 6 a 15).

Considero que a capacidade de uso criativo e flexível de recursos materiais se constitui em aprendizagem por que tal uso é um dos elementos constitutivos do método de ensino, que demanda o desenvolvimento de atividades variadas (não há exercícios padronizados). Quando dominam o método, os universitários tornam-se

capazes de “inventar” as aulas, usando criativamente os materiais disponíveis ou, até mesmo, servindo-se de materiais inusitados.

Observei que essa utilização foi-se tornando cada vez mais aprimorada, tendo em vista que aparece desde a primeira aula ministrada, na qual os universitários serviram-se de balões de aniversário para substituir a bola de voleibol. Mais adiante, os materiais já aparecem como elementos auxiliares em exercícios que exigiam controle motor por parte dos alunos, em atividades de deslocamento, transposição de obstáculos e equilíbrio, por exemplo.

As observações que fiz me permitiram identificar as várias nuances da utilização criativa dos recursos materiais didáticos pelos universitários, com diferentes propósitos:

- a) para demarcar os espaços de atuação das crianças nas atividades recreativas e nos exercícios específicos, técnicos e táticos, da modalidade esportiva em aprendizagem: cones, cordas e colchonetes foram os que apareceram em maior frequência;
- b) para compor as estações de exercitação nas atividades em circuito⁵⁸: colchonetes, cones, cordas, pequenos halteres, bolas variadas, bolas de voleibol, entre outros;
- c) como elementos de apoio para o alcance dos objetivos previstos nos exercícios como, por exemplo, em atividades de equilíbrio (bastões, cones pequenos), agilidade (arcos, bolas, cones), lateralidade (cordas, jornais, colchonetes), precisão (arcos, pneus, bolas variadas), entre outros;
- d) como alvos ou metas a serem atingidas, por exemplo: cones como goleiras para o cruzamento de bolas; arcos ou pneus para a bola cruzar pelo meio, assim como a utilização destes em situações de deslocamento de um lugar para outro do ginásio;
- e) como elementos de apoio em atividades de caráter colaborativo, tais como o lençol no jogo de volençol⁵⁹; arcos, bastões, cordas em jogos de grupos contra grupos;

⁵⁸ Atividade muito utilizada tanto nas aulas de Educação Física Escolar quanto nas aulas de iniciação esportiva. Nela, basicamente, o espaço físico da aula é subdividido, formando diferentes estações, nas quais os alunos realizam os exercícios programados, orientados pelo número de repetições a serem executadas ou pelo tempo de permanência especificada para cada estação.

⁵⁹ Jogo recreativo em que os participantes jogam voleibol em grupos de quatro utilizando-se de um pequeno lençol para receber e arremessar a bola, tanto na troca de passes de sua equipe, quanto na passagem da bola para a quadra contrária, por cima da rede.

- f) como elementos de ampliação da temática da aula: vendas de pano para obstruir a visão dos alunos durante os exercícios e, a partir da atividade, discutir, por exemplo, a deficiência visual e a prática esportiva; ou ainda, para evidenciar a importância de determinados estímulos ao jogo de voleibol, tal como o estímulo visual – vedando os olhos dos alunos individualmente ou cobrindo a rede com uma lona ou lençol, eliminando coletivamente o estímulo visual numa situação de jogo.

É importante salientar que a utilização de recursos materiais específicos da modalidade esportiva, como bolas e rede oficial do voleibol foi, praticamente, omitida nos relatos dos estudantes por se tratar de elemento corriqueiro nas aulas em que esse esporte está sendo ensinado e aprendido.

Outra aprendizagem importante, mencionada pelos universitários e enquadrada nesta subcategoria, foi o **desenvolvimento da sensibilidade para perceber as atitudes – reações emocionais – e as aprendizagens dos alunos**. Nos relatos escritos e orais, os universitários parecem evidenciar bem isso, descrevendo-as no contexto de suas intervenções diretas em relação aos alunos ou em suas observações das aulas. Penso que seja possível identificar, pelos depoimentos, a importância que os universitários atribuíram à possibilidade de terem aprendido a reconhecer e avaliar as reações emocionais, positivas e negativas dos alunos, tanto em relação ao comportamento quanto à aprendizagem do conteúdo. Isso ocorreu, por meio de observação e reflexão sobre as aulas, identificando não só as atividades que os alunos mais gostavam de realizar, mas também aquelas que facilitavam ou dificultavam as suas aprendizagens.

Com o intuito de ilustrar essas aprendizagens, trago, primeiramente, alguns depoimentos em que os universitários avaliam aspectos relacionados ao comportamento dos alunos:

Uma coisa que percebemos é que muitos não escutam, quando pedimos silêncio ou precisamos da atenção, além de não cuidar do material, deixando em qualquer lugar ou chutando as bolas de vôlei. Acreditamos que é importante trabalhar essas normas de convivência e frizar bastante, pois fizemos várias vezes durante a aula e alguns ainda não atendiam os pedidos. (Esmeralda e Granada)

Eles são bem diferentes uns dos outros, alguns mais tranquilos e outros extremamente inquietos. [...] percebemos que com essa turma não dá para deixar eles soltos, porque eles se aproveitam disso para avacalhar com a aula. (Opala e Aventurina)

Nesta aula encontramos dificuldades para manter em ordem alguns alunos que não obedeciam às atividades determinadas. Algumas atividades não se desenvolviam pela falta de atenção dos alunos. Entretanto, percebemos que as atividades que mais geram interesse por parte deles são as que envolvem competição e coordenação motora. (Ágata e Heliótropo)

O que chama atenção nos relatos é que, para além da aprendizagem dos conteúdos relativos às habilidades e atitudes necessárias a um professor, está presente neles a maneira como elas foram apropriadas: na aula, na prática. Como bem evidencia Sforzi (2004, p.13), “na perspectiva vygotskiana, forma e conteúdo estão atrelados e, por isso, apesar da ênfase no desenvolvimento psíquico, não se propõe a criação de situações artificiais para o desenvolvimento de estruturas intelectuais.” Assim como a autora, acredito que esse desenvolvimento aconteça em conjunto e por meio da aprendizagem dos conteúdos das disciplinas dos cursos superiores, em especial, mediante a aquisição de conceitos científicos (VIGOTSKI, 1998). Mesmo entendendo que o ensino formal contribui para a formação das pessoas, para mim, a possibilidade da explicação para essas aprendizagens encontra-se no campo da *práxis* (prática) implementada na intervenção pedagógica. Entendo que a forma como o conteúdo foi tratado e apropriado pelos universitários é que lhes permitiu refletir sobre a realidade concretamente vivenciada, atuando diretamente nela e buscando alternativas de ação, tanto para solucionar problemas, quanto para ratificar o que acontecia a contento, nas aulas.

Acredito que a conversação ocorrida em uma das sessões de Grupos Focais entre Rubi, Safira, Jaspe, Opala e Jade ilustra bem o que quero dizer:

Rubi: Tem dia que eles vêm e se comportam super-bem, absolutamente bem! Tem dias que eles vêm só prá bagunçar... Não prestam atenção em nada, só bagunçam, saem batendo... Ops! Pêra ai! Mais... Nem parecem as mesmas crianças da aula anterior, do outro dia, que estava lá, convivendo contigo super bem.

Safira: É... Essa é a realidade deles.

Jaspe: É isso que o professor tem que ter. Tem que tentar compreender o seu aluno. Não é só fazer um plano, acha que vai chegar lá e vai aplicar o plano e tudo vai dar certo. Ele não é o dono do mundo. De repente, tu aprende muito mais com eles que eles contigo.

Jade: Pois é, o que aprendi também foi que não importa o quanto especial é aquele exercício que foi planejado, o que mais importa são os alunos, a satisfação deles. É como um termômetro, que diz se a aula é divertida e cumpre os objetivos, ou se é objetiva, ou só divertida, ou nenhuma das duas coisas.

Opala: Eu também aprendi muito com as crianças, com o jeito delas. Conheci cada um, para saber lidar com cada um. Não adianta querer tratar todos do mesmo jeito, cada um tem seu tempo, suas birras, coisa que gosta e que não gosta. É isso que também aprendi aqui, em nossas aulas, lidar com cada um e saber a hora de falar, de ajudar, de brigar, de dar um estímulo.

Jaspe: E o que faz tu pensar, refletir nisso tudo? É que cada grupo é um grupo. Tens que conhecer o teu grupo para saber lidar com ele. Nem sempre serão grupos iguais. Uma aula prá uma turma, prá outra... Sempre a mesma aula? Tens que estar pensando, conhecendo aquele grupo, saber o que eles já sabem, como lidar com eles. É... o que eles vão te trazer de volta, qual o retorno deles. Essas coisas aí tu aprende na prática. Como nós aqui. Tu vai aprendendo a conhecer melhor e saber como pensar nisso.

Já com relação à aprendizagem dos fundamentos técnicos e táticos da modalidade esportiva voleibol, por parte dos alunos, os universitários manifestaram, que aprenderam o seguinte: observar e avaliar o conhecimento atual e o progresso individual e coletivo dos alunos; avaliar a assimilação do conteúdo; identificar e avaliar as dificuldades de execução técnica. Penso que os depoimentos registrados nos Cadernos de Escrita, apresentados a seguir, ilustram bem essas aprendizagens:

A aula foi boa, o ritmo no início foi melhor que na parte principal [...] A primeira brincadeira deu muito certo, eles criaram várias táticas para conseguir roubar a bandeira uns dos outros. A parte de coordenação foi complicada, a maioria não estava a fim de fazer. [...] O carangavolei⁶⁰ custou a sair e eles não gostaram muito, assim pode-se mostrar o quanto as pernas são importantes no vôlei. A brincadeira de passar por todos a bola também não foi executada com muita motivação mas eles entenderam o motivo da brincadeira, que era "enxergar" mais os colegas, ou seja, tentar aprender a fazer os três toques. No jogo propriamente dito pode-se já, perceber uma melhora em algumas crianças, principalmente no fator passe de bola. (Pérola e Turquesa)

A aula foi super tranqüila, principalmente nos jogos coletivos, a participação é mais intensa, estão fazendo com prazer e não por obrigação. Sentimos a Fulana um pouco dispersa, assim como o Ciclano que está muito rebelde. Tivemos que chamar a atenção dele, mas tudo tranqüilo. O redão é sem dúvida a hora que eles mais gostam e notamos uma boa evolução deles, pois já sabem da rotação, os 3 toques, da presença de um jogador no meio (levantador). (Verdite e Safira)

Acreditamos que tenha faltado um pouco de motivação por parte de alguns alunos, pois a gente explicava a maneira correta do exercício, e mesmo assim, continuavam a fazer de forma errada. Sabemos que para alguns é mais difícil, mas se não tentar, a melhora não vai ser notada, é preciso que se esforcem, procurando sempre melhorar, e realizando as atividades com vontade. Notamos também, que eles "gostam" das atividades que não são voltadas para o vôlei, mas preferem o vôlei em si, gostam de fazer fundamentos. E alguns, como a Fulana, a Ciclana, entre outros, precisam de mais base. Adoramos o coletivo de hoje, se esforçaram bastante, no geral, estão dialogando, "assumindo a bola", chamando o jogo para si, estão mais autônomos. Agora eles já estão jogando o sistema 4X2 simples, estão tendo pequenas complicações iniciais, mas tudo tranqüilo. (Lazuli e Alabastro)

Gostaria de salientar que vejo essas aprendizagens relativas à identificação das reações emocionais dos alunos; avaliação de suas aprendizagens assim como do reconhecimento dos aspectos que as facilitaram ou as dificultaram, como importantes para os futuros professores, em alguns aspectos que serão discutidos na sequência.

⁶⁰ Jogo recreativo em que os participantes jogam futebol ou futsal na posição de quatro apoios invertidos no solo, imitando o caminhar do caranguejo.

Primeiro, porque entendo que, ao perceberem e refletirem sobre o conhecimento e o progresso dos alunos, individual ou coletivamente, assim como sobre as dificuldades apresentadas, os universitários puderam exercitar o que chamo de olhar do professor sobre os acontecimentos da aula e, a partir dele, intervir na continuidade das atividades como, por exemplo, avaliar a possibilidade de seguir adiante, ou não. O depoimento de Turmalina e Topázio parece reforçar tal entendimento:

A aula foi bem tranqüila, seguimos o mesmo sistema das aulas anteriores, em grupos. Continuamos colocando os alunos mais avançados para auxiliar os outros nos grupos. Como a maioria já estava dominando mais ou menos bem as partes do jogo, avançamos no conteúdo com atividades voltadas para o sistema defensivo, e muitos gestos técnicos. Achamos que, a partir do que já sabiam fazer, eles entenderam (nem todos) bem o conteúdo novo. Eles gostam dessas aulas com fundamentos e tática, preferem dessa maneira, eles ficam mais entusiasmados.

No âmbito da intervenção, tal aprendizagem encontra sustentação nas ideias de Vigotski (2009), a respeito de o professor conduzir sua atividade de ensino para aquilo que o aluno ainda não domina, mas está próximo de dominar. O texto de Turmalina e Topázio, assim como outros textos dos Cadernos de Escrita e, meus registros no Diário de Campo, permitem-me afirmar que, a prática de observar, comparar e avaliar essas reações dos alunos parece ter criado, para os universitários, a possibilidade concreta da aplicação dessa premissa vigotskiana, de que é mais importante determinar o que a criança pode aprender com a ajuda de alguém, com exercícios em grupo e compartilhamento de dúvidas e experiências, do que ficar focado naquilo que ela já sabe fazer sozinha (VIGOTSKI, 1998).

Segundo, por que, para realizar tal tarefa, procedimentos avaliativos tiveram que ser eleitos, sendo a observação e a comparação os mais citados pelos universitários. Gostaria de destacar a comparação, fundamentalmente, em relação à forma como ela foi realizada, principalmente para categorizar, de maneira qualitativa, a aprendizagem durante a realização das tarefas propostas por parte dos alunos. O aspecto comparado foi, principalmente, o nível técnico de execução. Para ilustrar essa ideia, selecionei alguns registros escritos e orais dos universitários.

Na comparação com os outros, tenho reparado um aluno que vem crescendo muito desde todo o processo, que é o Fulano. Mesmo sendo um pouco "marrentinho" e às vezes atrapalhando a aula, seu desempenho unindo o corporal com o jogo, está cada vez melhor. Em relação ao que ele sabia, ele evoluiu bastante. (Oralizado por Pérola)

Os alunos Fulano e Ciclano evoluíram muito desde o início do ano comparados com eles mesmos e os outros. Alguns já estão no nível de Fulano2 e Ciclana. Consigo sentir força, confiança e, principalmente, vontade em alguns alunos, como a Ciclana2, que demonstrou um grande avanço no que conhecia do vôlei, e no grupo com as atividades desenvolvidas. (Oralizado por Calcitra)

Notamos que eles estão melhorando na execução de alguns fundamentos pouco a pouco. Hoje Fulano e Ciclana estão bem melhores do que no início. Se a gente pegar os que já tem boa execução, podemos dizer que eles já chegaram no mesmo nível, outros não. Tem também a Fulana que no início nem se mexia para a bola e hoje já está rebatendo, se movendo na quadra, o que é muito bom e gratificante para nós. (Escrito por Berilo e Esmeralda)

Antes de analisar os depoimentos dos universitários, entendo necessário dizer que um dos autores estudados por nós na área da iniciação esportiva é Robert B. Alderman, que escreve sobre o comportamento psicológico no esporte. Em nossas aulas, estudamos, especificamente, o tópico que trata da afiliação esportiva.⁶¹ De acordo com Alderman (1974), três grandes dimensões provavelmente operam para causar a tendência afiliativa nas pessoas e, todas, são relevantes para explicar o comportamento em atividades esportivas: a) o medo do isolamento social; b) o ganho de auto-estima; e c) a necessidade de aperfeiçoamento – sendo esta a que me interessa trabalhar, no âmbito desta parte

⁶¹ Termo cunhado pelo autor a partir da ideia de que, dos fatores que mais influenciam o ato de aprendizagem no esporte, destacam-se os que se relacionam com os parâmetros de ordem afetiva e emocional, estando a iniciação esportiva intimamente relacionada com eles. Para Alderman (1974), uma criança torna-se ligada a pessoas ou atividades em virtude da satisfação que estas lhes proporcionam e do papel que desempenham no atendimento as suas necessidades elementares.

de minha análise e discussão, referente ao processo de comparação utilizado pelos universitários em suas avaliações das aprendizagens dos alunos.

Dentro da necessidade de aperfeiçoamento, um aspecto importante é o da auto-avaliação. Segundo Alderman (1974), grande parte do comportamento afiliativo é provida pela necessidade de auto-avaliação, mencionada na teoria de Festinger's do processo de comparação social.⁶²

Ao tratar, especificamente, sobre a iniciação esportiva, Alderman (1974) afirma que no caso da auto-avaliação, o grupo esportivo é fundamental porque nele a criança interagirá com meninos e meninas de seu meio de ação. Para o autor, como os padrões de movimentação e performance esportivas das crianças são próximos, eles se mostram mais adequados para a sua própria avaliação. Essa avaliação é chamada de comparação social. Ainda, de acordo com o autor, ela é somente válida quando as crianças forem similares, ou seja, comparar-se com meninos e meninas de seu meio de ação é mais adequado do que comparar-se com atletas mais velhos ou jogadores profissionais. Isso significa dizer que o foco da avaliação está dentro do próprio grupo e não fora dele.

Voltando aos depoimentos, é possível perceber que os universitários, ao compararem as aprendizagens, as execuções e os comportamentos dos alunos, buscavam os parâmetros para realizar as suas avaliações no interior do próprio grupo, e não fora dele, como, por exemplo, em jogadores mais velhos ou profissionais de voleibol. Parece que os universitários desenvolveram, a partir de sua prática e de seus conhecimentos específicos da modalidade esportiva, a percepção, o olhar crítico sobre as possibilidades de conhecimento e de execução de seus alunos, individualmente, comparando-os consigo mesmos, em momento anterior, e com os outros. Para isso, parece também que se apropriaram das ideias do autor – processo de avaliação por comparação social – estudados durante a

⁶² Na óptica de Festinger, quanto mais fraco é o poder da realidade física na validade das opiniões, mais aumentam a importância do grupo e a pressão para comunicar. Festinger alargou a sua teoria, em 1954, integrando-lhe a avaliação das aptidões ou capacidades do indivíduo. As principais proposições referentes às opiniões e às capacidades na teoria da comparação social, são as seguintes: 1. Existe em todas as pessoas uma tendência para avaliar as suas opiniões e as suas aptidões pessoais. 2. Na ausência de meios objectivos não sociais, as opiniões e aptidões próprias, são avaliadas, comparando-as com as opiniões e aptidões dos outros. 3. A tendência para se comparar com o outro, diminui à medida que aumenta a diferença entre o próprio e o outro, tanto nas opiniões como nas aptidões. Portanto, no interior de um determinado campo de comparação, escolhe-se de preferência, como termos de comparação, aqueles cuja aptidão ou opinião estão mais próximos. Trecho textual retirado de: DOISE, W., DESCHAMPS, J., MUGNY, G. (1980). **Psicologia Social Experimental**. Lisboa: Moraes Editores. (trad. port). Disponível em www.socioblogue.weblog.com.pt/arquivo/013211.php. Acesso em: 24 mar. 2012.

intervenção, para conduzir os seus processos avaliativos, tanto nas atividades docentes, quanto nas reflexões redigidas nos Cadernos de Escrita.

A hipótese relativa a essas aprendizagens, por parte dos universitários, encontra respaldo teórico nas ideias de Lave e Wenger (1996), a respeito da ZDP. Os textos produzidos pelos universitários, especialmente no que diz respeito a sua percepção acerca da aprendizagem dos fundamentos técnicos e táticos do voleibol (Pérola e Turquesa; Verdite e Safira; Lazuli e Alabastro; Turmalina e Topázio; Pérola; Calcitra, Berilo e Esmeralda), parecem sugerir que o trabalho realizado por eles pode ser explicado pelo conceito de ZDP “cultural” (LAVE e WENGER, 1996) – distância entre os conhecimentos do senso comum e os conhecimentos organizados social e historicamente, tornados acessíveis aos estudantes via processos de ensino. Porém, acredito que outro componente importante, também de caráter social, se fez presente nas avaliações dos universitários descritas anteriormente: a identificação da ZDP do grupo de alunos.

Ao analisar o grupo de alunos coletivamente, os universitários parecem ter lançado mão de uma terceira interpretação do conceito de ZDP apresentada por Lave e Wenger (1996): distância entre as ações cotidianas dos sujeitos e uma forma nova de atividade social que foi gerada coletivamente para a resolução de tarefas. De acordo com os autores, essa interpretação transcende a sala de aula, levando em conta uma perspectiva social (LAVE e WENGER, 1996).

O texto coletivo⁶³ produzido pelos universitários, após observação diagnóstica do conhecimento e da *performance* das crianças, em sua primeira aula, no primeiro semestre de 2009, que apresento a seguir, sugere tal utilização.

⁶³ O texto faz referência à primeira semana de aulas. Os universitários as denominaram de “aulas diagnósticas”, com os seguintes objetivos: a) coletar informações sobre os conhecimentos específicos do voleibol, assim como observar os aspectos motores, corporais e sociais dos participantes; e b) elaborar o planejamento das atividades. Na reunião para a elaboração do planejamento, momento em que trabalhamos com o texto coletivo escrito por eles, perguntei a que “nível” estavam se referindo e o que significava a expressão “aprender bastante”? Responderam que estavam enfatizando o baixo nível técnico apresentado pelas crianças que, por isso, tinham muito que aprender. Perguntei, então, no que se baseavam para fazer tal avaliação. Responderam que nos padrões mínimos de desenvolvimento motor e corporal exigidos para a realização dos gestos técnicos do voleibol. As respostas evidenciam, sobremaneira, a importância e o valor que é creditado à execução técnica nas atividades de iniciação esportiva, assim como nas disciplinas esportivas na ESEF/UFPel. Na segunda parte da reunião, convidei-os a refletir, primeiramente, sobre o slogan – *jogar para aprender e não aprender para jogar* – e o objetivo da proposta de intervenção pedagógica. Logo após, abordei com eles o tema aprendizagem a partir da Teoria Histórico-Cultural de Vygotski, mais especificamente, enfocando o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal.

[...] na observação da aula, comparando umas com as outras, em algumas crianças vimos grandes dificuldades no voleibol, enquanto outras já têm algumas habilidades trabalhadas. É visível a diferença no nível delas, no conhecimento, na execução, no que sabem de voleibol. Algumas delas pareciam já jogar vôlei na escola, no clube, na rua e não sentiram dificuldade alguma em se adaptar a aula. Com o redão pôde ser observado que o nível das crianças era bem diferente, visto que algumas já tinham uma vivência grande, outras nem tanto, porém a maioria precisava aprender bastante, com isso surgiu então nosso maior desafio, fazer atividades que atinjam a todos, que todos gostem, participem e aprendam. Achemos que nossa orientação na prática vai ser fundamental e a dos colegas deles que agora sabem mais também. Foi uma aula importante, nos permitiu enxergar o nível da turma. Mostrou como é muito bom para o professor conhecer o grupo com que vai trabalhar, o que sabem, o que não sabem, suas dificuldades, suas possibilidades de aprender. Ela foi importante também para o planejamento. Vai servir de orientação para nós para organizar as atividades daqui pra frente visando as aprendizagens deles.

O texto redigido por todos mostra que os universitários apresentaram, também, capacidade para identificar e avaliar, no desenrolar da aula, os conhecimentos e as condições de execução (nível de desenvolvimento real) do coletivo de alunos. A partir dessas reflexões e debates em torno delas, eram apontados caminhos ou estratégias de atuação futura no grupo de alunos.

Ao debater sobre as aulas diagnósticas (ver nota de rodapé p.191) em uma de nossas reuniões de estudo e avaliação, Calcitra expressou, assim, a importância das mesmas:

É muito importante pra nós saber como eles chegam, o que eles já sabem e como sabem. Eu acho muito importante conhecer cada um, sabe? Ver e sentir o que pode fazer, avaliar isso, sabe. Acho importante poder olhar para cada um e daí olhar para o todo do grupo. Acho que é a partir disso que a gente pode planejar atividades legais, sabe? Onde eles possam aprender mais do que já sabem. Olha, sem essa observação, a gente corre o risco de não chegar a lugar nenhum, em termos de aprendizagem deles.

A fala de Calcitra permite inferir que os universitários aprenderam que a zona de desenvolvimento proximal não só representa um campo no qual são evidenciados os conhecimentos embrionários dos alunos, mas também que a observação e identificação dos conhecimentos, localizados nessa área, poderão oferecer, ao professor, estimativas do potencial de um aluno ou de um grupo de alunos.

No seu discurso, ao dizer que é a partir disso que eles poderão planejar atividades que promovam o avanço nos conhecimentos dos alunos, entendo que ela quis salientar que, se o professor não tiver noção das potencialidades dos alunos e do grupo ao qual pertencem, ele poderá vir a ter muita dificuldade em planejar, organizar e implementar atividades adequadas para melhorar o desempenho deles no decorrer do processo de aprendizagem, assim como, avaliar tal desempenho. Tanto o que disse Calcitra quanto o que escreveram os universitários, em suas reflexões nos Cadernos de Escrita, vem ao encontro das ideias de Caldeira e Urt, quando afirmam que,

[o] conceito de zona de desenvolvimento proximal relacionado ao ensino traz implicações para os processos avaliativos no interior da escola, visto que, o acompanhamento minucioso dos alunos por parte do professor é imprescindível para o desenvolvimento das aprendizagens objetivadas. (CALDEIRA e URT, 2007, p.5)

Entretanto, a aplicação do conceito de zona de desenvolvimento proximal no campo da prática concreta (empírico), não parece ser tarefa assim tão fácil. Nesse sentido, trago a complementação apresentada por Rubi, ao argumento de Calcitra, sobre a importância de o professor, conhecer o que os alunos já sabem sobre o conteúdo a ser aprendido. Disse ele:

É, tudo bem, mas esse negócio não é fácil assim não, Calcitra. Claro que é importante saber sobre o que eles sabem, como chegam prá nós, e acho que a observação deles e a comparação que a gente faz deles, assim, entre eles, é uma boa, entende. Acho que a gente consegue enxergar o que eles trazem de bagagem e iniciar nosso ensino daí. Sem dúvida, mas mesmo assim, não é fácil trabalhar, escolher conteúdos, a forma como a gente vai trabalhar com eles para que a gente atinja todos eles e eles se desenvolvam. Meu, isso não é fácil mesmo. Nós que estamos vivenciando isso aí, na prática, dando aula a toda hora, sabemos bem o quanto é difícil, o quanto é complicado isso aí. Na verdade, verdade, nós temos uma ideia de cada um e uma ideia do todo. Acho que serve como indicador, como o Renato fala, né? das possibilidades deles. Imagina nossos colegas do curso que não têm essa vivência, essa experiência, que nem nós temos com as crianças, na aula, direto, meu Deus! Deve ser mais difícil ainda, sei lá.

Ao mesmo tempo em que observo a consciência que Rubi demonstra ter sobre a importância que é, para o professor, conhecer o tempo presente de seus alunos, em termos de conhecimento, para que possa projetar suas ações olhando para as aprendizagens futuras deles, vejo também a consciência do universitário, advinda, parece, da experiência concreta de observar, também, as dificuldades e as limitações que esse conhecimento traz consigo. As ponderações de Rubi apresentadas a sua colega encontram eco nas reflexões de Valsiner e Van der Veer (1991, 2001) a respeito do conceito de zona de desenvolvimento proximal.⁶⁴

Resumidamente, Valsiner e Van der Veer (1991, 2001) afirmam que todo o desenvolvimento envolve a construção de uma distância entre o presente e o passado e a superação da distância do presente ao futuro. Há muito poucos construtos teóricos em uso ativo, que possam auxiliar a conceitualizar o processo de desenvolvimento do presente ao futuro. Por esta razão não é surpreendente que o conceito mais metafórico que Vygotski trouxe ao foco da atenção do discurso psicológico, no início dos anos 30, e que permanece ainda no discurso psicológico atual, o de “zona de desenvolvimento proximal”, tenha cativado as mentes de muitos pesquisadores contemporâneos (VALSINER e VAN der VEER, 1991, 2001). Para os

⁶⁴ Tradução para fins estritamente didáticos, realizada por Eugenio Pereira de Paula Junior e Achilles Delari Junior, do original: VALSINER, J. & VAN der VEER, R. The encoding of distance: the concept of the “zone of proximal development” and its interpretations. In: COOKING, R. R. & RENNINGER, K. A. (Eds). **The Development and meaning of Psychological Distance**. Hillsdale, N. J. Erlbaum, 1991. Essa tradução foi concluída em 02.07.2001. Disponível em: www.pt.scribd.com/doc/10283217. Acesso em 25 mar. 2012.

autores, tal conceito permite a esperança de se compreender o desenvolvimento e como ele tem lugar na interseção da pessoa com o mundo social.

Após revisar a história do conceito ZBR (do russo “zona blijaichiego razvitia”) de Vygotski, assim como a de seus continuadores, sob o rótulo de ZPD (zone of proximal development, em Inglês) ou ZDP (em Português), Valsiner e Van der Veer (1991, 2001) chamam a atenção para o seu caráter metafórico, comentando que sua operacionalização, quando tentada, tem sido complicada, muito embora entendam que nem todos os conceitos teóricos em psicologia necessitam “operacionalização” e “mensuração”, como, por exemplo, o de ZDP.

Valsiner e Van der Veer (1991, 2001) concluem que a ZDP de Vygotski e as diferentes versões apresentadas por seus continuadores, permanecem inconclusas. Adotando uma postura crítica, afirmam que o uso desse conceito tem fornecido uma alternativa fácil para enfrentar as complexas questões sobre como o encontro da criança com o mundo externo torna-se funcional no sentido de fazer surgir novas funções psicológicas. Segundo esses autores, o processo da emersão interativa da novidade não é explicado por uma mera referência a uma função “estando na” ZDP em dado momento ou “vindo para” ela no futuro.

Na mesma direção, a reflexão de Rubi, com a qual os universitários participantes da Reunião de Estudos e Avaliação concordaram, principalmente, no que diz respeito à dificuldade em trabalhar na ZDP dos alunos, tanto individual quanto coletivamente, mostrou que o tema ainda merece mais estudo, reflexão e análise. A esse respeito, os autores afirmam que,

[o]s mecanismos reais do processo pelo qual o cultural e o individual encontram-se no processo de construção-inédita do desenvolvimento permanece à descoberto, enquanto nossa fascinação pela “zona de desenvolvimento proximal” permanece um clichê amplamente usado que ainda tem que levar à inovações teóricas na psicologia contemporânea (VALSINER e VAN der VEER, 1991, 2001, p. 25).

De qualquer forma, não obstante os aspectos levantados por Valsiner e Van der Veer (1991, 2001), assim como as dificuldades apresentadas por Rubi, penso que tais reflexões apontam que essa foi uma aprendizagem importante para os universitários, se não para sua utilização completa e sem problemas, nas tarefas

didático-pedagógicas conduzidas, pelo menos para o reconhecimento de seu possível potencial e sua dificuldade de operacionalização. As falas e os depoimentos, de algum modo, evidenciaram essa dificuldade, mas, ao mesmo tempo, permitiram perceber que os universitários reconheceram a importância do conceito de ZDP para o professor na condução de sua atividade de ensino.

Acompanhei, de perto, as cento e trinta e cinco (135) aulas ministradas pelos universitários e pude verificar que o meu trabalho com eles e o deles com as crianças, nesse espaço entre o conhecido e o novo (zdp dos universitários), mesmo com todas as limitações teóricas de entendimento, desencadeou neles uma série de operações mentais que influenciaram a organização e condução das atividades, auxiliando-os a ratificar posicionamentos e encontrar soluções para os impasses do caminho trilhado. Os universitários, por várias vezes, em seus depoimentos orais e escritos, afirmaram que isso foi amplamente possibilitado pela intervenção experienciada por eles, opinião com a qual concordo. Penso que há indícios de que a organização dessa proposta, situada no campo da *práxis* pedagógica, assentada na articulação entre teoria e prática e no trabalho em colaboração, favoreceu a ocorrência dessas percepções e aprendizagens. Além do estudo do conteúdo e sua aplicação no campo da concretude, os universitários, após debaterem sobre o trabalho realizado, tinham a oportunidade de retornar ao campo da aplicação, porém, dessa feita, realizando uma prática refletida.

Ainda com referência à percepção dos comportamentos e das aprendizagens dos alunos, os universitários manifestaram que sua participação na proposta de intervenção lhes possibilitou aprender a identificar os aspectos que facilitavam ou dificultavam essas aprendizagens e esses comportamentos. Com relação às facilidades, o método de ensino adotado como padrão para as atividades foi apontado por eles como algo que contribuiu muito para a aprendizagem dos alunos. Já com relação às dificuldades, dois aspectos foram mencionados: a quantidade – grande ou pequena – de alunos presentes nas aulas e, a heterogeneidade dos alunos tanto em relação à faixa etária e gênero, quanto em relação ao nível de desenvolvimento técnico dos fundamentos do voleibol. Em meu entendimento, a identificação dessas dificuldades foi uma aprendizagem muito importante, em virtude da proximidade delas com a realidade do cotidiano escolar que eles encontrarão pela frente em suas atividades profissionais futuras.

Continuando a análise da subcategoria 2 – Aprendizagens de habilidades e atitudes relativas ao ser professor – outro aspecto presente na atuação dos universitários foi a **aprendizagem relativa à utilização de estratégias para a resolução de problemas ocorridos nas aulas**. Elas se centraram, basicamente, na utilização do diálogo, da improvisação e da adaptação das atividades para a solução de impasses, tanto de ordem técnica quanto metodológica, como também os ocasionados por problemas de conduta ou indisciplina por parte dos alunos.

A improvisação e a adaptação foram as estratégias mais utilizadas pelos universitários, nas aulas. Elas se mostraram presentes na resolução de problemas técnicos, como, por exemplo, quantidade de alunos menor do que a esperada na aula e dificuldade de realização das tarefas pelos alunos. Também foram usadas para a resolução de problemas de conduta dos alunos, como agitação, dispersão e falta de vontade de praticar os exercícios propostos.

O primeiro exemplo que trago, relativo a esta subcategoria, ocorreu em uma das aulas ministradas por Pérola e Esmeralda. Elas iniciaram, da seguinte forma, seu texto no Caderno de Escrita: “[n]este dia apenas 12 crianças compareceram, com isso tivemos algumas dificuldades, tendo inclusive que descartar exercícios.”

Nesse dia, logo antes do início da aula, uma delas veio até mim e disse: “[o]lha só o número reduzido de crianças hoje aqui na aula. Preparamos uma aula para um grupo maior. O que fazemos?” Sugeri a elas, rapidamente, olhar o plano de aula e rever o que haviam planejado e, após, pensar no que poderia ser feito, naquele momento, para resolver tal situação. Como professor, poderia ter oferecido a elas uma resposta direta e objetiva. Porém, preferi passar para elas a tarefa de resolução do impasse, motivando-as a refletir sobre o fato e decidir o que fazer.

Como pode ser visto no recorte do texto apresentado, Pérola e Esmeralda optaram por descartar alguns exercícios. Ao final da aula, perguntei a elas: como vocês definiram os exercícios que seriam descartados? Elas responderam que, primeiro, descartaram os exercícios que necessitavam de um grande número de participantes e que, por isso, não apresentavam qualquer possibilidade de modificação. Depois, descartaram os de maior complexidade. Elas relataram, também, que quase todos que restaram e foram aplicados, também sofreram modificações. O objetivo dessas modificações foi facilitar a execução, pelas crianças. Por exemplo: em relação à dificuldade para rebater uma bola arremessada por sobre a rede, a modificação foi permitir que a bola quicasse no solo antes de ser

rebatida. Essa foi uma decisão tomada no momento da realização, ao observarem a dificuldade das crianças em sua execução.

Outra aula com poucos alunos e com grande dificuldade em colocar em prática o plano de aula previamente elaborado, foi a experienciada por Berilo e Esmeralda. Por isso, igualmente, improvisações se fizeram necessárias, como mostra a reflexão registrada no Caderno de Escrita.

Neste dia planejamos a aula para umas 18 crianças, que é a média, nos surpreendemos a nos depararmos com 8 apenas. Foi bastante difícil seguir o plano [...] isso acabou fazendo com que modificássemos radicalmente o plano de aula para adaptá-lo as poucas crianças. Frente a dificuldade, decidimos conversar com eles a respeito [...] Mesmo com este imprevisto a aula transcorreu de uma forma muito boa. Além de ter que improvisar bastante, eles nos davam dicas do que queriam fazer, de como gostavam mais das brincadeiras, quais já não agradavam, tudo isto contribuiu muito para o enriquecimento das atividades em si, como de toda aula.

Pelo texto, é possível verificar que os universitários utilizaram três estratégias para conduzir sua aula. A primeira foi dialogar, perguntando às crianças quais atividades gostariam de fazer e quais as que não gostariam. Na aula, pude observar que Berilo e Esmeralda, a partir das respostas, sugeriam as adaptações nas atividades elaboradas, estipulando, com os alunos, as regras para as mesmas. A segunda foi participar das atividades (jogar) junto com as crianças e, a terceira, realizar as atividades, especialmente os jogos, em espaços reduzidos, o que garantiu ampla participação dos alunos. A utilização de jogos em campos reduzidos, no processo inicial de aprendizagem esportiva, é uma estratégia de ensino muito interessante na medida em que os espaços menores favorecem o contato das crianças com a bola, além de facilitar suas movimentações pelo campo de jogo, oportunizando-lhes maiores possibilidades de êxito em suas participações. Para mim, foram perfeitas as decisões tomadas pelos universitários, pois, diante de uma adversidade não esperada, colocaram, abertamente, à disposição dos alunos, seus conhecimentos acerca do conteúdo, suas capacidades de criação, de raciocínio rápido e de improvisação.

Outro aspecto que julgo interessante destacar é que essa aula aconteceu algum tempo depois da aula que Esmeralda ministrou com Pérola (ver texto na p. 183), na qual, o mesmo problema relacionado à quantidade de alunos presentes aconteceu. Parece que a aprendizagem realizada na primeira experiência foi significativa, tendo em vista que, tão logo o problema se repetiu, ela utilizou as mesmas estratégias utilizadas no momento anterior em que se viu diante de uma situação parecida.

Mas não foram somente os problemas de ordem funcional ou técnica que envolveram os universitários em situações de improvisação ou adaptação do que havia sido planejado. Os aspectos disciplinares também os obrigaram a tomar decisões nesse sentido.

A aula, neste dia foi bastante tranqüila [...] Quanto a agitação, o que já é de costume, (Fulano e Ciclano) a dupla de mais, estava em um grau elevado de bagunça, porém acho que conseguimos contornar a situação fazendo uma adaptação que não estava prevista no nosso plano. Fizemos com que eles demonstrassem as atividades para os outros e ficando em cima deles o tempo todo, não deixando que atrapalhassem, ou tomassem conta da aula. (Opala e Ágata)

Nessa aula, o que chamou a atenção foi a parte disciplinar, na qual a estratégia das universitárias foi valorizar a execução técnica dos alunos, trazendo os mais agitados para o foco das atividades, especificamente, para a demonstração dos exercícios aos colegas, sob a orientação delas – valorização da participação ao invés da punição. Quando questionadas pelos colegas a respeito do fato, alegaram que tomaram essa decisão em função de que as várias tentativas de diálogo com os mais agitados não haviam surtido o efeito desejado. Pensaram que, talvez, a valorização do que os alunos mais agitados tinham de positivo – execução técnica – fosse a melhor estratégia para diminuir, e quem sabe até acabar, com os problemas disciplinares apresentados por eles. Os resultados na aula indicaram que sim.

Outro episódio interessante foi o relatado por Safira e Jaspe:

A aula hoje foi difícil em geral, as crianças estavam "dispersas" muito desatentas, mostrando muita resistência, em algumas atividades tivemos que adaptar para tentar agradar a todos. Mesmo em aulas que não dão muito certo, "tiramos" coisas, fatos, muito importantes, como que até mesmo com os erros, acertamos e aprendemos.

Mais uma vez, aparece o registro, no Caderno de Escrita, de um relato de problemas de comportamento das crianças nas aulas e, mais uma vez, a adaptação foi eleita como estratégia a ser adotada pelos universitários para tentar agradar os alunos e conseguir algum sucesso na aula. Em nossa reunião, provoqueei Safira e Jaspe pedindo a eles que falassem um pouco mais sobre o último parágrafo de seu texto. Eles falaram que não se aprende só nos momentos bons, quando as coisas acontecem às mil maravilhas. De acordo com os universitários, quando as coisas não dão certo, elas proporcionam momentos de reflexão e os fatos refletidos se tornam algo aprendido, que eles levam como exemplo, como experiência a não ser repetida. Disseram, também, que acreditam que, no futuro, quando forem verdadeiramente professores, estas coisas voltarão a se repetir, em outros ambientes, como na escola ou nas escolinhas de iniciação esportiva. Então, certamente, novas reflexões e novas aprendizagens serão produzidas. A vantagem, segundo eles, é que já estarão preparados para enfrentá-las, pois já as vivenciaram, intensamente, no âmbito da proposta pedagógica da qual participaram, ainda na universidade.

Como, no decorrer das aulas, observei que os universitários, em várias oportunidades, utilizaram as estratégias de improvisar e adaptar atividades, exercícios e até mesmo procedimentos metodológicos, procurei, nas sessões de grupos focais, ao tratar com eles sobre suas aprendizagens, explorar um pouco mais o assunto, questionando-os a respeito de como aprenderam a executar tais estratégias. Das respostas que obtive, selecionei duas que julguei interessantes trazer para o corpo da tese. São elas:

Ah! Nas adaptações, até mesmo nas improvisações, eu me pegava muito nas minhas experiências anteriores com o vôlei, como jogador, e no que aprendi aqui, principalmente ali, na prática com as crianças, com os colegas que sabiam mais e com o professor. Geralmente, tu vai pegando daqui e dali... olhando as aulas dos colegas, o que deu certo, mas fazendo do teu jeito. Já um exercício que não deu certo... tu muda, de repente, a área de jogo... o tipo de fundamento utilizado.... Se não deu com o toque, quem sabe com a manchete?... Já dá uma baita diferença. Só que tem uma coisa: isso a gente pega com o tempo, estudando, observando e aplicando. Não é naturalmente. E mais: prá fazer isso, tem que saber o conteúdo, tem que conhecer os fundamentos, as movimentações do vôlei, se não, acho complicado. (Diamante)

Quanto mais tu sabe e vivencia o que tu sabe, mais tu tem capacidade de adaptar e improvisar. De uma atividade, tu pode fazer várias adaptações, sabe. Dependendo, tu vai modificando muito a tua aula. O número de alunos, por exemplo, tu faz uma aula pensando em um número "x", quando vê, este número é bastante reduzido, é "y".... É. Tem que acabar adaptando. Prá isso tem que saber o conteúdo e ter a experiência prática. Viver o problema, buscar o conteúdo mais correto e avaliar depois as consequências, refletir. Isso a gente só aprende em aulas assim como as nossas, aqui no projeto... Não é só com a teoria, num dia, numa aula, e a prática noutra. Os ciclos nos faz estudar a teoria, tu aplicar na prática, debater nas reuniões de estudo e prática de novo depois disso... Aí, novo ciclo, nova dupla e tudo de novo. (Safira)

Os depoimentos acima podem ser analisados à luz de alguns pressupostos teóricos importantes da Teoria Histórico-Cultural, presentes nas obras de Vygotski e de seus continuadores, que também embasaram o método de ensino adotado na atividade.

Quando Diamante relata que se apoiava em suas experiências anteriores e no que aprendeu na *práxis* pedagógica com os colegas e com o professor, ilustra um processo que se pode analisar a partir do conceito de ZDP (VIGOTSKI, 2009). O universitário expressa sua percepção da qualificação daqueles conceitos que trazia consigo, e que estavam ligados a sua prática como jogador (conceitos espontâneos), pela aprendizagem dos conteúdos específicos do voleibol (conceitos científicos), durante sua participação nas aulas. O que a fala de Diamante está a

mostrar é o pressuposto vygotskiano de que os conceitos espontâneos crescem com os conceitos científicos, isso porque a sistematização dos conceitos científicos oferece estruturas para o desenvolvimento ascendente dos conceitos espontâneos tanto em relação à consciência quanto a sua utilização deliberada (VYGOTSKI, 1993; SFORNI, 2004). Quando afirma que aprendeu com as crianças, com os colegas mais experientes e com o professor, entendo que Diamante reforça a ideia da presença dos conceitos espontâneos, ainda não conscientizados, em sua ZDP. Em adição a isso, indica a importância da colaboração dos outros participantes da atividade de ensino, para suas aprendizagens e seu desenvolvimento, ilustrando, igualmente outro pressuposto da Teoria Histórico-Cultural: a Lei Geral do Desenvolvimento, na qual está expressa a ideia de que os processos psicológicos aparecem duas vezes: primeiro no nível social, entre as pessoas e, depois, no nível individual, no interior da pessoa (VYGOTSKI, 1993; VIGOTSKI, 1998; VIGOTSKI, 2009). Recordando, para Vygotski (1993), é a partir dessa movimentação – do inter para o intra-psicológico – e da aprendizagem do conhecimento sistematizado, que os conceitos espontâneos, posteriormente, poderão ser utilizados de forma autônoma.

Outro conceito importante proveniente da Teoria Histórico-Cultural e que pode ser utilizado para analisar a fala de Diamante é o da imitação, que aparece em dois trechos. Primeiro, quando o universitário diz, textualmente, que “pegava um pouco daqui, um pouco dali”, na observação das aulas dos colegas. Depois, quando ele fala de observar o que deu certo na aula dos colegas, tomar aquilo para si e refazê-lo “do seu jeito” - o que denota o caráter mimético, e não mecanicista, da imitação (VIGOTSKI, 2009; FICHTNER, 2010⁶⁵).

Já quando se refere às modificações, por exemplo, da área de jogo, Diamante está utilizando um dos elementos de pressão – no caso pressão de variabilidade – (GRECO e BENDA, 1998; GRECO, 1998), do método de ensino estudado e adotado na intervenção, para pensar e promover as adaptações e improvisações necessárias nas aulas. Por fim, quando se refere à importância da apropriação dos conteúdos do voleibol, ele está explicitamente evidenciando ao valor da aprendizagem dos conceitos científicos, via instrução escolar (VIGOTSKI, 2009; SFORNI, 2004), para a

⁶⁵ Ver nota de rodapé 48 neste capítulo.

realização consciente desses procedimentos. Diamante sublinha tal valor quando diz que, se não for assim, “*acho complicado*”.

Penso que o depoimento de Safira, ratifica a adequação da forma organizacional da proposta de intervenção pedagógica e as possibilidades trazidas por ela para a maximização das aprendizagens dos universitários. Em primeiro lugar, quando ela evidencia a importância da articulação entre teoria e prática – *práxis* pedagógica –, adotada como um dos pilares de sustentação teórica desta proposta. Vejo, na fala de Safira, a concretização de minhas crenças sobre como deveriam acontecer os processos de ensinar e aprender nos cursos superiores de formação de professores de Educação Física: valorização da aprendizagem conceitual via instrução (abstração), aplicação na realidade objetiva (concretude) e, posterior reflexão sobre o vivenciado, experienciado. Quando Safira diz: “prá isso tem que saber o conteúdo e ter a experiência prática. Viver o problema, buscar o conteúdo mais correto e avaliar depois as conseqüências, refletir. Isso a gente só aprende em aulas assim como as nossas aqui no projeto”, ela fornece evidências que permitem pensar que a intervenção pedagógica atingiu seus objetivos.

Quando caracterizei este estudo como uma pesquisa do tipo intervenção, na apresentação dos aspectos metodológicos desta tese, afirmei que sua estrutura organizacional (ver Figura 5), se prestava tanto para identificar as ações ocorridas em cada um dos ciclos de atividades (aulas), realizados durante os quatro semestres de aplicação da proposta pedagógica, quanto para identificar o desenho do método adotado para a efetivação da pesquisa, evidenciando as etapas de planejamento, implementação, descrição e monitoramento. Pois bem, a fala de Safira me permite mostrar, mais uma vez, a ligação entre a proposta de intervenção pedagógica e os princípios epistemológicos da dupla estimulação e da ascensão do abstrato ao concreto (SANINO, 2011).

No caso da dupla estimulação, quando Safira diz “isso a gente só aprende em aulas assim como as nossas aqui no projeto”, a proposta de intervenção aparece como o estímulo auxiliar que eu, professor, utilizei, na tentativa de resolver uma situação-problema, qual seja, a maximização da aprendizagem do conteúdo da disciplina voleibol, pelos universitários. Ao mesmo tempo, no trecho seguinte, “prá isso tem que saber o conteúdo e ter a experiência prática [...] não é só com a teoria num dia, numa aula, e a prática noutra. Os ciclos nos faz estudar a teoria, tu aplicar na prática, debater nas reuniões de estudo e prática de novo depois disso... ai, novo

ciclo, nova dupla e tudo de novo”, é possível identificar a presença do processo de ascensão do abstrato ao concreto, evidenciado pela aplicação das abstrações teóricas na realidade concreta, a posterior reflexão dessa aplicação e sua culminância, no retorno à realidade objetiva, ao que se denomina de concreto pensado. (SANINO, 2011; DAMIANI, 2012).

Outro aspecto a salientar, intimamente ligado à ideia anterior, e que percebo estar presente no depoimento da universitária, é o que diz respeito à importância de que atividade de ensino do professor se torne atividade de aprendizagem – ou de estudo, conforme Davidov (1988) – para os estudantes. Relembrando, os pressupostos da Teoria da Atividade apontam que isso só é possível quando o objeto de ensino estiver intimamente relacionado com necessidades dos estudantes, ou seja, quando os conhecimentos teóricos forem, ao mesmo tempo, objeto e necessidade na atividade de aprendizagem dos estudantes (LEONTIEV, 1983, 2004; MOURA et al, 2010), como bem ilustra Safira.

Seguindo na análise das aprendizagens relativas à utilização de estratégias para a resolução de problemas ocorridos nas aulas, percebe-se que o diálogo apareceu, também. Eles o mencionaram, sempre, para a solução, individual ou coletiva, de problemas de conduta dos alunos. Nas poucas vezes em que apareceu como solução individual, a conversa em separado, fora do ambiente da aula, foi a mais utilizada. O diálogo com todo o grupo, como estratégia escolhida por eles para a resolução de problemas, foi o que mais apareceu, mesmo que, em algumas ocasiões relatadas, o problema tenha sido originado por um aluno tão somente.

Apresento a seguir alguns depoimentos escritos nos Cadernos de Escrita que, acredito, ilustram bem essa aprendizagem.

A avaliação da aula foi boa, mas ocorreu alguns problemas com um aluno, o Fulano, que além de não desempenhar as atividades propostas pelos monitores, atrapalhava os outros que estavam tentando fazer. Ao final da aula tivemos uma conversa com todos para tentar amenizar os ânimos. Mais uma vez utilizamos o diálogo para contornar uma situação complicada. (Ônix e Granada)

Nesta aula tivemos muita dificuldade, pois as crianças estavam extremamente dispersas e agitadas. Tivemos de parar a aula por volta de 3 ou 4 vezes p/pedir que eles ficassem quietos, prestassem atenção no momento da explicação para podermos seguir com os exercícios. Inclusive, ao fim da aula, tivemos uma conversa sobre o plano de aula, a agitação, que precisamos da colaboração deles, pois a aula é pra eles e que devem aproveitar ao máximo. Esperamos que esta conversa tenha sido positiva e faça com que eles pensem e reflitam a respeito. (Turmalina e Jaspe)

A aula hoje estava muito ruim, tudo que se fazia, ou tentávamos fazer dava errado. Eu e o Crisaberilo por várias vezes procuramos soluções para reverter a situação, mas os alunos não respondiam satisfatoriamente. Foi aí que umas 19:30h resolvemos encerrar a aula, paramos e começamos a conversa com eles. A conversa foi bem boa e achamos que a saída para situações assim é pelo diálogo com eles. Eles prestam atenção, participam, é bem legal. (Pérola e Crisaberilo)

Como pode ser percebido nos depoimentos escritos pelos universitários, parece que o diálogo reflexivo foi a estratégia que eles entenderam como mais produtiva a ser utilizada para contornar as situações problemáticas. Eu arriscaria a relacionar essa postura como o resultado daquela adotada por nós, na intervenção pedagógica em estudo nesta tese. Parece que, ao participar de uma comunidade na qual os fenômenos eram sempre decididos a partir do diálogo (duplas, nas aulas, ou grupo, nas reuniões de estudo e avaliação), essa forma de agir foi transferida, a meu ver, positivamente, para as atividades docentes dos universitários, em suas próprias aulas. Tal evidência permite-me acreditar que, tanto em nossas atividades no grupo quanto nas aulas ministradas pelos universitários, a utilização dessa estratégia para a resolução de problemas parece ter resultado na formação do que Wells (2001) denomina comunidades de indagação.

Na perspectiva de Wells (2001), a palavra indagação não se refere a um método, nem tampouco a um conjunto genérico de procedimentos para realizar atividades. A palavra indagação indica uma postura diante das experiências e das ideias, uma predisposição a interessar-se pelas coisas, fazendo perguntas e tentando compreendê-las, por meio da colaboração com os demais. Ao mesmo tempo, de acordo com o autor, o objetivo da indagação não é o conhecimento por si

só, senão a predisposição e a capacidade de utilizar as compreensões obtidas para atuar de maneira fundamentada e responsável nas situações presentes e futuras.

Uma importante característica da indagação é sua natureza ativa, centrada em objetos, sendo esses tanto o resultado desejado (ou objetivo), na obtenção de respostas ou soluções que tenham significado e valor para a vida dos indagadores, como os artefatos que se empregam e se melhoram no processo (WELLS, 2001).

Entendo que comunidades de indagação, na intervenção pedagógica em análise, foram constituídas durante as Reuniões de Estudo e Avaliação: era nesses encontros, ao final de cada ciclo de atividades, que se produzia o desenvolvimento do conhecimento teórico, a partir das experiências dos universitários, com auxílio de referenciais bibliográficos e sob minha orientação. Os universitários participavam do discurso coletivo, estabelecendo conexões entre os distintos objetos e atividades com que trabalhavam, com o objetivo de, a partir do diálogo reflexivo, avaliar e projetar a qualidade do que se fazia e do que se viria a fazer. Na verdade, meu objetivo com essa atividade foi o de criar um espaço de aprendizagem onde cada universitário pudesse apresentar suas ideias para serem avaliadas e ampliadas, tanto por seus colegas, quanto por mim. Acredito que o discurso de Quartzo, ao comentar a tomada de decisão de um colega para solucionar uma situação de indisciplina acontecida em aula, ajude a ilustrar esse processo.

[...] eu me lembro disso, foi há um tempinho atrás, né? O negócio tava uma loucura. Fulano tava demais, aprontando mesmo. Cara, aí chega o Diamante, com calma, senta todo mundo e começa a conversar. Prá mim, aquilo não funcionava. Eu achava que na conversa não ia funcionar. Nas experiências que eu tinha, o que eu sabia, na minha cabeça, sabe? não tinha jeito, tinha que ser no grito. Prá nós aqui, funciona bem: tu fala, ele escuta, pensa, dá opinião, tu aceita ou não. Mas com as crianças, achava que não ia dar certo. Hoje eu tô aqui ó, conversando e dialogando com eles. Sério, aprendi isso aqui com vocês.

Tal constatação me permite, neste ponto, retomar o conceito de ZDP, na tentativa de estabelecer uma relação entre as experiências vividas pelos universitários, enquanto participantes da intervenção, e a utilização dessas experiências, manifestadas em seus depoimentos, nas situações de aula, enquanto professores. Utilizo-me do texto de Wells para isso:

[e]m primeiro lugar, ao invés de ser um atributo fixo do estudante, a ZDP constitui um potencial para a aprendizagem que se cria na interação entre os participantes quando participam conjuntamente em uma atividade [...] em segundo lugar como oportunidade para aprender com os demais e dos demais, a ZDP se aplica em potência a todos os participantes e não somente aos menos conhecedores ou menos entendidos [...] em terceiro lugar, as fontes de guia e ajuda não se limitam a participantes humanos que estejam fisicamente presentes na situação; os participantes ausentes cujas contribuições se recuperam da memória ou se encontram em artefatos semióticos como livros, gráficos, diagramas e obras de arte também podem funcionar como outros significativos na ZDP [...] tudo isso supõe algo mais que a simples cognição. Aprender na ZDP implica todos os aspectos do estudante: atuar, pensar e sentir; não só modifica as possibilidades para a participação senão que também transforma a identidade do estudante. (WELLS, 2001, p. 332, 333, tradução minha)

Por fim, encaminhando o final da análise desta subcategoria, chamo à atenção um comportamento presente nos depoimentos escritos dos universitários: **a ampliação da temática da aula – conteúdo específico – relacionando-a com conteúdos de outras disciplinas esportivas ou da Educação Física ou, até mesmo, de outras áreas do conhecimento.** Trago, primeiramente, um exemplo dessa utilização, no relato de uma aula na qual os universitários trabalharam com os alunos sobre a importância do estímulo visual no jogo de voleibol.

No segundo momento foi realizada uma atividade que foi o ponto alto da aula. Nesta atividade os alunos deveriam andar com os olhos vendados, tendo um colega como guia. Sendo que ao final da atividade foi lembrado aos alunos da importância da visão em nossa vida, enfocando a importância do respeito com os deficientes visuais, suas dificuldades na cidade em que vivemos, e de como a visão é fundamental em qualquer esporte, principalmente no vôlei. Percebemos que os alunos ouviram atentos e assimilaram o que foi dito. (Citrino e Cristalina)

O texto evidencia a relação do conteúdo trabalhado na aula com outras particularidades da vida humana, no caso a deficiência visual. Sendo o estímulo visual um dos principais elementos do voleibol, a estratégia adotada pelos universitários, de eliminação momentânea desse estímulo durante as atividades, parece ter permitido aos alunos perceberem a sua importância, assim como ampliar o debate com eles sobre algumas questões que envolvem a deficiência visual.

Já em outra oportunidade, os universitários utilizaram, além de outros componentes, a mesma estratégia anterior de retirar dos alunos a visualização, porém, desta feita, trabalharam os limites da percepção visual relacionando-os a aspectos muito importantes do jogo de voleibol.

Nós demos um "tema" a essa aula, que era trabalhar a percepção visual, ou seja, trabalhar com cores, a ligação da visualização com a agilidade e raciocínio rápido. Fizemos uma atividade onde um colega guiava o outro de olhos fechados, segurando-o e depois guiando-o por um som combinado entre eles. Foi muito interessante pois alguns esqueceram que seus colegas estavam vendados e chamavam-os com as mãos, e outros tinham tanto medo de andarem sozinhos, de olhos fechados, que mal saiam do lugar. Achamos que foi uma ótima forma de trabalhar a confiança, a sensibilidade e o respeito que se deve ter com os limites do colega e o trabalho em equipe. Em um segundo momento fizemos atividades no redão, mais voltadas para o jogo de voleibol. (Turquesa e Fluorita)

Do relato escrito, quero destacar, primeiramente, a ligação (relação) que as universitárias fizeram entre a visualização, a agilidade e a velocidade de raciocínio, utilizando-se de cores. Tal proposta tem aplicação direta no jogo, pois, sendo a rede vazada, as movimentações dos jogadores do outro lado da mesma são observadas pelos oponentes e, muitas vezes, as cores do uniforme é que determinam as tomadas de decisão em situações que, no voleibol, acontecem em frações de segundo, exigindo de quem joga muita agilidade e velocidade. Também, muito interessante é o comentário apresentado por elas, ao final do texto, apontando elementos presentes no jogo pouco trabalhados nas aulas no curso de Educação Física: confiança, sensibilidade e respeito aos limites de cada um, trabalho em equipe - todos muito importantes no voleibol.

Já Diamante e Perídoto, para reforçar nos alunos a aprendizagem das posições na quadra no voleibol⁶⁶, utilizaram um pequeno jogo de perguntas e respostas que envolviam operações matemáticas simples, como adição, subtração e multiplicação. A partir das perguntas dos universitários, os alunos deveriam realizar

⁶⁶ Os jogadores ocupam, na quadra de voleibol, posições que são numeradas de 1 a 6, no sentido inverso ao da rotação (anti-horário), a partir da posição do sacador. Assim, quem está na zona de saque, ocupa a posição 1; quem está a sua frente, a posição 2; quem está à esquerda deste, a posição 3; o próximo a 4 e, assim, sucessivamente, até a posição 6, no fundo da quadra.

a operação matemática requisitada, cujo resultado sempre coincidia com um dos números referentes a uma das posições na quadra do voleibol e, imediatamente, demarcar a mesma, utilizando-se para tal de uma bola ou um cone.

A nossa última atividade antes do jogo final foi muito legal, dividimos os alunos em dois grupos e cada um deles ficou em um fundo da quadra; colocamos seis arcos dentro da quadra nas posições de 1 a 6. Cada um de nós ficou com um grupo e fazia uma pergunta de matemática, onde o resultado seria uma posição na quadra; eles teriam que pegar uma bola ou um cone que estava do lado de fora da quadra e colocar na posição correspondente à resposta da pergunta. O mais interessante foi ver as táticas que eles bolavam para preencher os espaços.

Como último exemplo de ampliação da temática da aula, apresento o relato de Turmalina e Jaspe.

[...] durante a aula tudo correu bem, os jogos duraram bastante tempo sem que eles enjoassem. No fim sentamos com eles e comentamos sobre a evolução que tiveram, achamos que é muito importante p/eles comentar sobre isto, eles podem não ter reparado e ainda é um ótimo estímulo. Fora isso, falamos sobre o fato de todos eles formarem um "time", e sobre a importância do trabalho em equipe, de pertencer a uma equipe, da cooperação p/que o time avance. Tudo isto para alertar alguns deles que constantemente reclamam dos grupos que ficam juntos para jogar. Principalmente o Fulano, que reclama muito quando não está jogando com a Ciclana, sempre reclama de seu time, dos colegas e até chegou a sentar na quadra.

De todo o relato registrado no Caderno de Escrita, o que me chamou a atenção foi o que escreveram sobre a parte final da aula. Mais uma vez, Turmalina e Jaspe listam outros componentes do voleibol, que não os técnicos, que trazem para o debate com as crianças. Neste caso, diferentemente do que fizeram Turquesa e Fluorita, os universitários trabalham com componentes ligados à área afetiva (sentimento de pertença) e de relacionamento social do jogo de voleibol (trabalho em equipe e cooperação). De acordo com Turmalina e Jaspe, a utilização desses conteúdos a partir de atividades recreativas com ênfase no jogo em aula, foi uma

estratégia para poder abordar uma situação problemática, que vinha acontecendo nas aulas: a divisão das equipes, feita pelas próprias crianças, a partir de pressupostos do esporte competitivo como, por exemplo, jogar bem ou mal, ser o melhor ou o pior, entre outros, para jogar no final.

Enfim, as utilizações de ampliações da temática das aulas, feitas pelos universitários, parecem corroborar com as ideias de Vygotski, a respeito da generalidade do conceito. Para o autor, “todo conceito é uma generalização. Isto é indubitável” (VIGOTSKI, 2009, p.359). Ao trazer para suas aulas de voleibol temáticas como, por exemplo, a deficiência visual, a matemática e o trabalho em equipe e além disso, também vinculá-las aos conceitos específicos do esporte, como agilidade, velocidade; posições na quadra; solidariedade e cooperação, os universitários acabaram trabalhando com a ideia de Vigotski (2009), relativa ao estabelecimento de relações de generalidade no nível horizontal entre conceitos. Assim, ao fazer isso, os universitários conectaram os conceitos específicos do voleibol a uma rede de conceitos mais ampliada, o que está de acordo com Vigotski (2009, p.359), quando afirma que, “[a] própria natureza de cada conceito particular já pressupõe a existência de um determinado sistema de conceitos, fora do qual ele não pode existir”.

Categoria 2 – Como os universitários aprenderam

Objetivo: *Identificar os processos por meio dos quais os universitários julgam que aprenderam os conteúdos específicos do voleibol (ementa da disciplina), assim como as habilidades e atitudes relativas ao ser professor.*

Nesta categoria, foram discutidos os processos por meio dos quais os universitários entendem que aprenderam durante sua permanência na intervenção pedagógica. Começo, trazendo a resposta de Calcitra a minha indagação sobre como havia aprendido, em uma das sessões dos Grupos Focais, para dar início na análise desta categoria.

Ah! Prá responder isso, como aprendi... acho que é tudo meio junto, sabe? Tudo meio misturado. Olha só: aprendi na aula, praticando com vocês, na dupla; observando vocês dando aula, lógico, escutando cada um nas reuniões, dando meus palpites, né professor?... Enfim... Ali tinha conteúdo, cara. Ah! No caderno, claro! Puxa vida, pensando sobre a aula, o que eu tinha gostado, não gostado, refletindo mesmo. Escrevendo, é isso aí. Também estudando, lendo, procurando, em casa, sei lá. É isso, eu acho, tudo numa coisa só. Difícil prá mim dizer assim, responder... tá, eu aprendi assim. Foi um monte de coisas acontecendo ao mesmo tempo e nisso tudo tá o como eu aprendi. Foi no conjunto disso tudo... é, no conjunto da obra.

Os processos mais citados pelos universitários, no que diz respeito a esta categoria estão todos, praticamente, presentes na resposta da universitária. Eles manifestaram que aprenderam na prática (práxis), a partir do modelo de aula adotado na intervenção, das seguintes formas: a) com os colegas, basicamente pela observação, atuação em dupla docência e imitação; b) nos debates vivenciados nas Reuniões de Estudo e Avaliação; e c) escrevendo sobre a aula recém-concluída. Início a análise pelo indicador mais apontado pelos universitários para esta categoria.

As aprendizagens mediadas pelos colegas, durante a prática, ocorreram a partir de duas situações: I) na observação da atuação dos outros, nas aulas que ministravam; e II) na atuação conjunta com o colega, na dupla, no planejamento e na condução da aula. Interessante que, em ambos os casos, a observação foi o instrumento utilizado pelos universitários. O que pude perceber, como resultante dessas observações é que os universitários tomavam para si elementos presentes nas aulas dos colegas – conteúdos, formas de atuar, soluções para problemas encontrados, etc. – e, posteriormente, os utilizavam, cada um a seu modo, em seus processos de planejar e conduzir suas próprias aulas. Acredito que essa forma de aprendizagem – com os colegas – tenha sido muito influenciada pela proposta de trabalho em colaboração adotada, na qual os universitários compartilhavam as decisões e as ações, o que os tornava responsáveis pela qualidade do que era produzido em conjunto (ARNAIZ, HERRERO, GARRIDO E DE HARO, 1999).

Durante os quatro semestres de aplicação da proposta pedagógica, pude observar e perceber a importância do trabalho colaborativo como um dos agentes maximizadores das aprendizagens dos universitários. Tanto as observações que

realizei, quanto os depoimentos escritos e orais dos universitários, parecem ratificar as afirmações de Damiani (2008, 2009), baseada nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, quando destaca os benefícios propiciados pelas atividades colaborativas para as pessoas que nelas são envolvidas.

Dos aspectos mais citados pelos universitários (entre um grande número), destaco, primeiramente, os que externaram a importância do processo de imitação (VYGOTSKY, 1987) decorrente do trabalho em duplas e da observação das aulas dos colegas:

[e] o interessante que, que as aulas sempre foram dadas em duplas, essa duplas sempre vão rodando, sempre num rodízio duplo. Com isso, eu acho que a gente vai pegando um pouquinho de cada um, porque o... o melhor de cada um, o que a gente acha mais legal da aula de um, depois, da aula do outro, e aí vai aprendendo, vai adquirindo um conhecimento maior prá si, prá gente mesmo. (Berilo)

Como eu mais aprendi? Eu não sabia quase nada de vôlei, muito pouco. E inclusive foi por isto que eu entrei, foi prá aprender. E eu aprendi muito mais vendo as aulas dos colegas e trabalhando nas duplas com eles do que procurando em livro. Peguei prá minha prática muita coisa deles. Observando, eu entendia melhor. Eu via aquilo que eles faziam, pensava a respeito e usava o que entendia melhor prá mim. Como eu entendia, acho que posso dizer que aprendia com eles, eu refazia a atividade deles nas minhas aulas. No livro, às vezes tu acaba sem entender... foi por aí. (Turquesa)

Ah! Professor... nas trocas de informação, nos debates nas reuniões de estudo, na observação das aulas deles... em tudo... com o conhecimento deles. Muitas vezes, copiei (risos)... é sim, como o senhor diz, como é mesmo?... É, isso, peguei, roubei prá mim, exemplos de atividades deles ... que eles fizeram em suas aulas, deram certo e eu achei interessantes e levei para minha. Do meu jeito, é claro. (Fluorita)

Acredito que o caminho mais adequado para analisar o processo de imitação, mencionado nessas falas, a partir do trabalho em colaboração (dupla docência), encontra-se no entendimento do conceito vygotskiano de ZDP, especificamente em

sua relação com a resolução de problemas com assistência (VIGOTSKI, 2009) e, especialmente, no trabalho com aquelas funções, ou conteúdos, que estão em processo embrionário e que, futuramente, poderão amadurecer. Penso que a explanação de Turquesa deixa isso bem evidente quando afirma que, ao ingressar na atividade, sabia quase nada de voleibol e que, ao longo do processo, observando as aulas e trabalhando nas duplas, ela tomou para si muitas coisas que seus colegas faziam, refazendo-as em suas aulas a partir de seu entendimento. Em outras palavras, o que os textos dos universitários confirmam da teoria vygotskiana é que, o processo essencial do desenvolvimento caracteriza-se, primeiro, pela internalização gradual e, posteriormente, pela personalização daquilo que foi primeiramente uma atividade social (VYGOTSKY, 1987). Penso que Berilo, Turquesa e Fluorita, ao utilizar palavras como: “refazer”; ou expressões como: “do meu jeito”, “do nosso modo”, estão evidenciando tal processo, além de atribuir à imitação uma conotação não-mecanicista.

Ao afirmar que aprendiam com os colegas, observando-os e imitando-os, os universitários estavam referendando a afirmação de Vigotski (2009) sobre mediação dos outros (processos interpsicológicos) na constituição das pessoas, de seu aprendizado e de seus processos de pensamento (processos intrapsicológicos). Berilo, Turquesa e Fluorita trazem de volta a ideia já comentada do tomar por empréstimo. Em suas falas, os universitários evidenciam esses processos ao mostrar que aprendiam tomando por empréstimo (ÁLVARES E DEL RIO, 1996), das pessoas com quem interagiam, modelos de referência que acabariam se constituindo em bases para seus próprios comportamentos, raciocínios e significados, chegando, com o passar do tempo, até mesmo a ultrapassar os limites de tais modelos. A fala de Citrino ilustra essa ideia:

[...] nas primeiras aulas, o professor, organizou os ciclos de forma que a gente sempre desse aula junto com uma pessoa mais experiente, Hã... da seguinte forma e aí, claro, a gente ajudava a planejar tudo, a aula, assim, mas o foco maior era de quem tinha mais experiência. E aí, com o passar do tempo, no outro semestre a gente tomou essa parte e o pessoal que entrou do primeiro semestre foi se juntando a nós, fazendo aulas com um de nós que tinha essa experiência que... que os outros nos passaram, e aí era nós que ficava na orientação, com o que a gente tinha aprendido e do nosso modo.

Citrino, em sua fala, está fazendo referência à forma organizacional da intervenção pedagógica. O objetivo de formar duplas heterogêneas era justamente proporcionar aos universitários menos experientes, a oportunidade de atuar ao lado de um colega com mais experiência e conhecimento no voleibol e, nessa interação, aprender com o colega.

É claro que, com a evolução das aulas, aquele que um dia havia sido o menos experiente, acabava assumindo a posição de mais experiente, compondo novas duplas com os universitários que ingressavam na atividade, auxiliando-os da mesma forma que haviam sido auxiliados, quando de seu ingresso. Percebo, na parte final da fala de Citrino, a ratificação do pensamento de Vygotski (1993), quando afirmava que, com o passar do tempo, quem imita, passa a dar sentido próprio ao que faz.

Entendo que os universitários, quando afirmam que aprenderam na prática, na verdade, continuam referindo-se à organização da atividade de ensino da intervenção, que envolve o trabalho colaborativo. Uma prova disso é a citação das reuniões de estudo e avaliação como um dos elementos que produziram aprendizagens. Nessas reuniões, que fechavam cada ciclo de cinco encontros (aulas), processos de imitação puderam também ser identificados. Entretanto, a imitação, neles, não era apenas resultado da observação direta das aulas dos colegas, mas também, das ideias, das explicações, dos raciocínios dos colegas, expressos nas conversas, nos debates, nas trocas de opiniões e experiências, relativos aos fatos acontecidos, aos problemas enfrentados, às alternativas para solucioná-los.

O depoimento de Opala, que apresento a seguir, é bem explícito nesse sentido:

Aprendi principalmente com o auxílio dos colegas nas aulas, com a troca de experiências e, também nas reuniões de estudo e avaliação. As reuniões eram muito importantes para o nosso aprendizado, porque nelas podíamos ver como os monitores... é os colegas... percebiam as coisas que estavam acontecendo, o que estavam pensando, como estavam fazendo e podíamos trocar ideias do que fazer para melhorar. A gente conversava bastante sobre o que havia acontecido naquele ciclo e já pensava no próximo. A gente fazia perguntas uns pros outros, querendo saber. O professor também fazia, questionava a gente. Muitas coisas, que ouvi ali, eu levei para as minhas aulas, acrescentando aqui, modificando ali, ajustando.

Para além da imitação, o depoimento de Opala estimula-me também a apelar para a ideia de mediação pelo diálogo na ZDP que provém da Teoria Histórico-Cultural.

O aspecto que desejo ressaltar é a utilização do diálogo, da palavra falada, como uma das formas pelas quais Opala entende que aprendeu. No depoimento da universitária, o diálogo aparece como o instrumento mediador entre o objeto de estudo (conteúdo) e o sujeito aprendente. Na análise da subcategoria 2 – Aprendizagens de habilidades e atitudes relativas ao ser professor – o diálogo já havida sido apontado como elemento principal para resolução das situações problemáticas em aula, resultando, possivelmente, da organização da proposta de intervenção pedagógica. Ao salientar o jogo de perguntas e respostas que acontecia entre os universitários e, entre eles e o professor, Opala parece retratar, novamente o que Wells denomina de comunidade de indagação. Para analisar essa situação apresentada por Opala, vou recorrer aos escritos de Wells (2001), ao citar dois autores que tratam dessa temática.

O discurso no qual o especialista e os aprendizes tramam juntos o linguajar falado e escrito com anteriores compreensões adota várias formas... Seu nome genérico é Conversação instrutiva [...] O conceito mesmo contém um paradoxo: <<instrução>> e <<conversação>> parecem ser opostos porque a primeira supõe autoridade e planificação e a segunda supõe igualdade e responsabilidade. A tarefa do ensino consiste em resolver este paradoxo. Para ensinar de verdade, é necessário conversar; conversar de verdade é ensinar. (THARP e GALLIMORE, 1988 apud WELLS, 2001, p. 140, tradução minha) (grifos do autor)

No que diz respeito à resolução desse paradoxo, posso dizer que, na organização da intervenção, ao pensar as Reuniões de Estudo e Avaliação, minha ideia era criar, para os participantes – universitários e professor –, um espaço de co-responsabilidade, no qual o debate, a troca de ideias, enfim, o conversar (diálogo), fizesse, efetivamente, parte das atividades. Tal espaço, ao ser apontado pelos universitários como um dos procedimentos que os levaram à aprendizagem, permite-me concluir que essa foi uma decisão correta. Além disso, quando da proposição dessas reuniões, eu imaginava que nelas tanto os conteúdos específicos da disciplina voleibol quanto os conteúdos relativos às habilidades e atitudes necessárias ao ser professor, poderiam ser retomados nos debates, e que isso, não

necessariamente, deveria partir da figura do professor. Os universitários deveriam também assumir esse papel, o de especialistas, o que, concretamente, aconteceu. Acredito que a fala de Turquesa aponta para o que estou querendo evidenciar:

[e]u lembro, eu acho assim, que alguns lugares como, por exemplo, as reuniões que a gente tinha né? A gente acabava sempre aprendendo alguma coisa, porque, a cada ciclo de aulas, se fazia uma reunião para discutir e avaliar se estávamos indo bem, se estávamos preparados, né? [...] e, às vezes a gente não repara, de interferir na outra pessoa e aí a gente fica: ai, não sei se a pessoa vai gostar, tudo mais. Também tinha aquele grupo que discutia. O dos mais experientes. Era dele que tudo girava né? O conteúdo, os problemas, as soluções [...] no iníciozinho tinha o Renato, ficava mais nele, eu acho, e hoje, assim, eu vejo que o Renato tá ali mais como um mero participante: ele assiste, de vez em quando dá um pitaco, faz um questionamento ou outro e, hoje, pouco se recorre a ele. Eu acho que isso é legal: a gente argumenta melhor as coisas, a gente tá mais crítico, isso mostra que a gente conseguiu ter autonomia.

Em sua explanação, a universitária traz, explicitamente, os processos por meio dos quais entende que ela e seus colegas aprenderam nas reuniões: a discussão sobre a ação prática; o diálogo entre os participantes do grupo (exploração do conteúdo e da experiência) e, por fim, a aprendizagem compartilhada. A fala de Turquesa, além de corroborar minhas ideias quanto à validade de uma estrutura como essa no âmbito da organização da atividade de ensino, no sentido de maximizar as aprendizagens dos universitários, também me permite trazer para o debate o conceito de fala exploratória, apresentado por Wells (2001), que parece ter sido a que observei durante as reuniões.

De acordo com o autor, a observação e a análise dos estudantes, quando trabalham em comunidades de indagação, levaram-no a distinguir três tipos de falas que, provavelmente, surjem em atividades desenvolvidas em pequenos grupos: fala disputadora; fala acumulativa e fala exploratória⁶⁷. Para Wells (2001), esses três tipos de fala podem ser descritos como três modos sociais de pensamento. Com relação à fala exploratória o autor diz o seguinte:

⁶⁷ Para saber mais sobre estes tipos de falas, sugiro a leitura de BARNES, D. **De la comunicación al currículo**. Madrid: Visor, 1994 e WELLS, G. **Indagación Dialógica: hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación**. Barcelona: Paidós, 2001.

[a] fala exploratória tem um status especial em relação com a educação porque é <<um modelo dialógico de argumentação>>. Suas “regras básicas” são as que permitem que as distintas vozes se animem mutuamente de uma maneira que, além de construir um conhecimento compartilhado, também avaliam criticamente a qualidade desse conhecimento. (WELLS, 2001, p. 141) (grifos do autor) (Tradução minha)

Parece que foi justamente isso que aconteceu nos diálogos levados a efeito nas nossas Reuniões de Estudo e Avaliação. A fala exploratória, como a concebe o autor, só foi possível, em meu entendimento, em função do modo como toda a estrutura organizacional da atividade foi planejada e implementada: articulação entre teoria e prática e proposta do trabalho em colaboração. Os depoimentos dos universitários, apresentados anteriormente, e as observações que realizei, durante todo o processo, permitem-me propor tal hipótese que encontra em Wells (2001) seu respaldo teórico:

[p]ara que se produza a fala exploratória é necessária uma tarefa que seja suficientemente aberta para provocar a aparição de possibilidades alternativas a considerar e um espírito de aula que anime aos estudantes a conhecer e compartilhar as perspectivas dos demais para compreendê-las. (p.141, tradução minha)

Na sequência de minha abordagem a respeito do diálogo efetivado nas Reuniões de Estudo e Avaliação como um dos instrumentos por meio do qual os universitários manifestaram que aprenderam, sinto-me impelido a aplicar, aqui mais uma vez, o conceito de trabalho na ZDP.

Wells (2001), ao citar os estudos de Mercer e seus colaboradores⁶⁸ afirma que, tais estudos centraram-se no papel das intervenções do professor na “*andamiaje*”⁶⁹ da aprendizagem dos estudantes, vendo isso como uma maneira de operacionalizar a ideia de Vygotski de trabalhar na ZDP. De acordo com o autor, isso significa dizer que uma das principais funções do emprego da linguagem na aula é dotar os estudantes de modos de discurso que lhes proporcionem marcos de referência com os quais possam “recontextualizar” suas experiências e que, é esta

⁶⁸ Maybin, Mercer e Stierer, 1992; Mercer e Fisher, 1993; Mercer, 1995.

⁶⁹ Não encontrei nos dicionários consultados tradução desta palavra para a língua portuguesa, mas se pode falar em um processo que, metaforicamente, pode ser comparado à colocação de andaimes em uma construção.

tarefa que dá ao “*andamiaje*” educativo seu caráter particular (WELLS, 2001). Tal fato pode ser observado na fala de Citrino:

Repensar o que foi feito? Um monte de vezes... muito, sabe?... a gente fazia coisas que davam certo, outras que não davam certo, mas depois tinha reunião... sempre. As reuniões que a gente tinha, serviam prá... prá pensar sobre tudo que foi feito, justificar essas coisas, modificar. Eu ouvia os outros, a experiência dos outros, sabe?... e me analisava, assim... prá acertar e prá não errar mais. Eu também falava pros outros, eles me ouviam. A gente sempre aprendia coisa nova, que não sabia... é, ou sabia um pouco só. Eu aprendi muito nas reuniões, com o pessoal do grupo, com o professor, com certeza.

Citrino evidencia em seu depoimento que, em nossas Reuniões de Estudo e Avaliação, os universitários encontravam um espaço no qual, por meio da linguagem, da utilização da palavra, tinham a oportunidade de “recontextualizar” as experiências vividas durante o ciclo de atividades recém concluído. Evidencia, também, a ação do processo dialógico, interpessoal, atuando na ZDP de cada um, assim como na ZDP do grupo.

Penso que todos os depoimentos apresentados permitem que eu identifique na intervenção, a presença de um contexto – um espaço – no qual os universitários eram animados a compartilhar conhecimentos e experiências, assim como tomar a iniciativa de decidir em que aspectos desejavam centrar as discussões e como pensavam em fazê-las.

Ao tratar a respeito de um ambiente dessa natureza e sua relação com a ZDP, Wells (2001) diz o seguinte:

[e]m um contexto como este [referindo-se as atividades educativas que são significativas e pertinentes para os estudantes no momento de participar nelas], o conceito da zdp se interpreta de uma maneira distinta. Não só se pressupõe que a zdp se aplica mais aos indivíduos que à coletividade como um grupo ou uma classe, senão que, e mais importante ainda, se trata como um atributo, porém não do estudante solitário, senão do estudante em relação com os detalhes concretos de um ambiente de atividade particular. Em outras palavras, a zona de desenvolvimento próximo se cria na interação entre o estudante e os co-participantes em uma atividade, incluindo os instrumentos disponíveis e as práticas selecionadas, e depende tanto da natureza e da qualidade dessa interação como do limite superior da capacidade do estudante (p.320, tradução minha)

Portanto, ao apontar as Reuniões de Estudo e Avaliação como uma das instâncias por meio das quais efetuearam suas aprendizagens, creio que os universitários avalizaram minhas ideias iniciais, justificadas posteriormente pela chegada da base teórica utilizada na proposta de intervenção, sobre a importância da criação de um espaço no qual os universitários pudessem interagir entre eles, em um processo de ensino e aprendizagem mediado pela palavra, que hoje, com base nos escritos de Wells (2001), posso dizer, se constituiu a partir de três características fundamentais: a natureza essencialmente dialógica do discurso por meio do qual eles se apropriaram do conhecimento; a importância do tipo de atividade na qual estava embebido o conhecer e; o importante papel desempenhado pelos artefatos que o mediaram (p.143).

Assim, tomando por base o referencial teórico utilizado, os relatos orais e escritos dos universitários, assim como meus apontamentos e observações diretas durante todo o período de aplicação da intervenção pedagógica, acredito que posso manifestar meu sentimento de que as aprendizagens desses universitários foram construídas, também, na cadeia das diferentes vozes produzidas por eles e que sempre provocavam neles outras palavras, novas respostas, tendo em vista que nenhuma palavra foi a última, já que as palavras sempre continham a possibilidade de resposta, de diálogo (BAKHTIN, 2002). Porém, não foi só pela palavra falada que os universitários se manifestaram sobre como aprenderam. A palavra exercitada na redação de textos no Caderno de Escrita, também foi uma das formas citadas pelos participantes como instrumento importante.

Wells (2001) destaca o papel especial que desempenha o texto escrito na apropriação do conhecimento. Para o autor, a criação de um texto escrito é uma maneira especialmente poderosa de chegar a conhecer e compreender o tema sobre o qual se escreve, sobretudo se o escrever não se limitar apenas à comunicação do que já se compreende, mas for usado para chegar a compreensões por meio da escrita.

Quando pensei a inclusão do Caderno de Escrita na proposta de intervenção pedagógica, pensei-a, justamente, com a finalidade de utilizar os textos escritos nele pelos universitários, como instrumento para a reflexão sobre a ação prática, a partir dos registros de seus pensamentos e sentimentos. Porém, em meu encontro com a Teoria Histórico-Cultural e a Teoria da Atividade, percebi que era preciso ir além da ideia de reflexão. Era preciso ir além da simples escrita narrativa na qual os

universitários apenas iriam relatar o que estavam fazendo e por que faziam, com o objetivo único de fornecer subsídios ao seu trabalho e ao de seus colegas.

Como afirmam Silva e Duarte (2001), para que os diários – Caderno de Escrita – contribuam para a ação reflexiva, as descrições dos acontecimentos precisam ultrapassar o simples relato; precisam contemplar a análise das causas e conseqüências de suas ações. Em suma, para mim, os textos produzidos nos cadernos deveriam trazer para os universitários consciência sobre suas próprias ações, sobre suas aprendizagens.

Tal proposição encontra respaldo nos principais autores das duas teorias citadas anteriormente. Sforzi (2004) afirma que tanto a Teoria Histórico-Cultural de Vygotski quanto a Teoria da Atividade de Leontiev deixam implícito que tão importante quanto a ação é a consciência da própria ação e esta, segundo a autora, ocorre mediante a reflexão. Por isso, de acordo com Davidov (1988), ela deve fazer parte da atividade de estudo.

Nessa direção, a tarefa da reflexão escrita no Caderno, logo após a aula, aparece na proposta como processo formativo, colocando os universitários numa posição enunciativa, que possibilitava a manifestação de si próprios, de um conhecimento próprio, de sentidos relacionados ao estar sendo e ao vir a ser professor. Pensei-a a partir da perspectiva de ver os universitários como produtores de conhecimento sobre sua futura profissão. Queria ver aflorar o que Benjamin (1975), Bakhtin (2002) e Kramer (2001) chamam de comportamento escritor dos professores, no meu caso, dos universitários. De acordo com esses autores, tal comportamento se concretiza quando o que alguém escreve é constituído de significados ligados à experiência vivida, o que lhe permite pensar, ser crítico da situação vivenciada, relacionar o antes, o durante e o depois dela, tornando-o capaz de elaborar uma reflexão para além do momento em que as práticas acontecem, a partir da análise das causas e conseqüências de seus atos, enfim, tomando consciência de suas ações.

Ainda nessa linha de raciocínio, estipulei para os universitários escritores duas diretrizes básicas: a primeira foi que pensassem, no momento de elaboração da escrita, que estavam escrevendo para os outros que estavam trabalhando, conjuntamente, na mesma atividade; a segunda foi que seus escritos pudessem vir a ser utilizados, posteriormente, como instrumento para análise e avaliação das atividades realizadas nas reuniões ou, a qualquer momento, por qualquer integrante

do grupo. O depoimento de Jade parece, de certa maneira, explicitar essa minha ideia:

A tarefa de escrever nossos sentimentos sobre a aula nos permitia, primeiro, refletir sobre o que foi feito; depois, analisar os resultados, avaliar os resultados que a gente alcançou e, ainda, pensar, buscar, organizar, criar soluções, junto com os colegas, outras alternativas para aplicação posterior, já na próxima aula, entende? Ou em outras, mais prá frente. Não tenho dúvida, mesmo: escrever diariamente no caderno foi uma das formas como aprendi, aqui, em nossa atividade. Eu diria assim: aprendi também escrevendo sobre o que realizamos.

Outro depoimento nessa mesma linha foi o apresentado por Berilo.

Olha, aprendi de vários jeitos aqui no projeto: com vocês (apontando os colegas), com o professor, nas nossas reuniões de estudo, escrevendo no caderno depois das aulas [...] pois é, resisti no início, achava aquilo chato, não sou de escrever, sou mais de falar. No início foi difícil, mas, com o tempo, eu fui vendo a importância daquilo, aquela reflexão sobre a aula, se a gente tinha feito tudo legal, como é que tava o conteúdo, os exercícios. A gente trazia tudo prá mente de novo e pensava. A gente pegava os textos de novo, lia de novo. Às vezes, dava vontade de escrever de novo, sabe? Acho até que melhorei nisso, passei um pouco a gostar de escrever. Como é que eu vou dizer: assim ó, eu acho que, com o caderno, eu tomava consciência do que eu tinha feito, entende?... do que eu tinha aprendido nas aulas, com os colegas, com o professor. Eu via, é isso, eu consigo escrever sobre isso, sabe? Eu percebia minha aprendizagem, minhas possibilidades de dar aula e de encontrar as soluções para as encrencas, que não foram poucas. Outra coisa...tinha também o diálogo com o colega da dupla para debater e escrever... importante isso. Parece até mentira eu dizer isso daí, mas acho que cada vez que eu ia pro caderno, cada vez que escrevia, eu aprendia mais.

O depoimento de Berilo evidencia a importância que teve para ele a tarefa de refletir, a partir do texto escrito no Caderno. Suas ponderações parecem encontrar eco nas afirmações de Bruner (1984) e Sforni (2004), a respeito da consciência, do domínio da ação e da mobilidade proporcionada por ambas no decorrer da atividade de ensino. Ao dizer que escrevendo ele tomava consciência do que tinha feito e

aprendido, relacionando com suas possibilidades de agir e de encontrar as soluções para as mais diversas situações, nas quais se viu envolvido, Berilo parece concordar com Bruner (1984), no que diz respeito à relação que existe entre a aprendizagem, a tomada de consciência e o domínio da ação. Penso que os exemplos trazidos pelo autor auxiliam meus argumentos: “[u]ma vez dominados os elementos do xadrez, se podem jogar muitas partidas distintas [...] ao aprender a montar em uma bicicleta, aprendemos a montar em todas” (BRUNER, 1984, p. 130). Acredito, também, que a fala do universitário aponta para o que diz Sforzi (2004), ao afirmar que a consciência da ação é o que permite a pessoa o domínio e a mobilidade na atividade. Para a autora,

[d]omínio porque a ação, quando consciente, passa para o nível das operações também conscientes, permitindo ser automatizada e ao mesmo tempo controlada pelo sujeito. Mobilidade por ser requisitada ou modificada conforme a composição operacional de uma nova ação de acordo com as condições de sua realização (SFORZI, 2004, p. 132).

Em suma, tanto o depoimento de Berilo quanto as afirmações de Bruner (1984) e Sforzi (2004) parecem amplificar as palavras de Vigotski (2009), ao dizer que “fora de uma determinada estrutura, a criança não consegue de forma arbitrária, consciente e intencional o que faz de modo não arbitrário” (p. 320). Essa ideia, em minha ótica, se aplica igualmente aos adultos, no caso desta pesquisa, aos universitários.

A fala de Berilo oportuniza-me, ainda, abordar dois outros aspectos que julgo importantes.

O primeiro é o referente à manifestação de resistência, no início de sua participação, ao ato de escrever. Berilo, ao dizer que achava chato escrever e que ele era mais de falar do que de escrever, traz para seu depoimento um discurso muito comum no meio universitário. Aliás, tal discurso não é uma característica só dos estudantes, ele também está presente nas vozes docentes. A resistência inicial de Berilo e suas dificuldades com a escrita, assim como de vários colegas seus que participaram da intervenção, não parece ser prerrogativa específica de nosso grupo. Almeida (2006), em sua pesquisa de doutorado, cujo objetivo foi analisar as relações

entre as práticas de escrita e o desenvolvimento profissional de professores do ensino fundamental em exercício, também ouviu, da parte de seus sujeitos, as mesmas frases: “não gosto de escrever, prefiro falar; tenho muita dificuldade para escrever; falar é mais fácil, o difícil é pôr no papel” (p. 7); entre outras. Estudos como os de Prado e Soligo (2005), Broner (2005), Fugikawa (2005), ao tratarem da escrita como estratégia privilegiada na formação de professores, também evidenciaram dificuldades e resistências à escrita. Para os autores, tais comportamentos foram entendidos como naturais, pois a escrita é uma atividade complexa e difícil de ser realizada. Como afirma Almeida (2006),

[e]screver requer intensos esforços pessoais do sujeito. Trata-se de invocar sua singularidade e dar-se a ver, primeiro a si mesmo, para revelar-se ao outro, por meio de saberes e não-saberes, crenças, sentimentos, concepções e pensamentos. Remete-o aos interstícios de seu conhecimento, aos silêncios de suas intenções e ao (re) encontro consigo mesmo. Promove, enquanto se materializa, um movimento de busca interior daquilo que lhe é significativo, de atribuição de sentidos às verdades que possui. Um movimento de autocrítica em que o próprio ato de escrever mobiliza o sujeito e sua escrita. (p.7)

O segundo aspecto é o que diz respeito à necessidade de investimento na palavra escrita, tanto na escola quanto na universidade. A segunda parte da fala de Berilo, ao destacar que, com o passar do tempo, ele foi vendo a importância da tarefa de escrever no Caderno, parece-me apontar nessa direção. Quando ele menciona a importância do tempo, de trazer os textos novamente para discussão no grupo e pensar sobre o que neles estava escrito, relendo-os e manifesta sua vontade de reescrevê-los, no meu ponto de vista, está evidenciando a importância e a necessidade de investimento no ato de escrever na formação universitária. Mais ao final, Berilo admite que, apesar de sua resistência inicial, o processo de escrever no Caderno de Escrita, ao final de cada aula ministrada, não só melhorou sua escrita como despertou nele o gosto por ela. Outra fala que segue nessa mesma direção de Berilo, mas que, em meu entendimento, avança no sentido da aprendizagem, é a de Diamante:

Como aprendi? Acho que aqui a gente aprende de várias formas. Hoje me dou conta que tudo foi bem pensado: aprendizagem do conteúdo, aplicação nas aulas; o caderno de escrita; os ciclos de aulas; as reuniões de avaliação, tudo... todos eram momentos de aprender alguma coisa. A repetição disso o tempo todo, mas o caderno [...] a reflexão e a análise, sei lá... avaliação imediata da aula pela dupla no caderno era muito importante. Todo aquele processo de escrever, depois de ler, debater, reler os textos, interpretar. Isso era muito importante no processo. Tinha um retorno, entende? A gente ia para o texto de novo. Todos aprendemos com a escrita no caderno. Acho que isso fica evidente: é só olhar os textos, um após o outro... isso... na sequência. O que eu achava legal no caderno é que, depois da prática, a gente sentava para pensar teoricamente sobre tudo, isso era muito legal. Analisava os outros textos dos colegas. Se vocês observarem os textos, na grande maioria das vezes, a gente bolava soluções, formas de atuar na aula. Se a gente não soubesse o conteúdo, como é que a gente ia fazer isso?

Diamante, a exemplo de Berilo, também faz referência ao tempo, às leituras, aos debates, enfim, a todo o processo no qual o ato de escrever estava inserido. Porém, ele vai adiante, admitindo a importância da apropriação dos conteúdos como elemento fundamental para a reflexão, análise e síntese do que havia sido feito.

A frase final do depoimento de Diamante parece reafirmar uma das teses da Teoria Histórico-Cultural: não existe dissociação entre ensino e desenvolvimento psíquico ou, como afirma Sforni (2004), a partir desta teoria, “não se justifica a oposição entre ensinar conteúdos e ensinar a pensar” (p. 42). O ato de escrever no Caderno de Escrita, foi apontado como forma de apropriação do conteúdo pelos universitários, na medida em que essa tarefa exigia deles novas operações mentais a partir de uma nova ação – escrever – sobre o objeto de estudo – conteúdo do voleibol e atitudes e habilidades do ser professor. Ao manifestar que aprenderam assim, os universitários evidenciaram a premissa vygotskiana, apontada por Sforni (2004), de que a apropriação de conhecimentos e o desenvolvimento das capacidades psíquicas não ocorrem como dois processos independentes, ao contrário, forma e conteúdo correlacionam-se como um processo único de desenvolvimento do psiquismo humano.

Convém lembrar, aqui, que eu nunca considerei que o ensino na universidade não desenvolvesse as capacidades intelectuais dos universitários. O que sempre coloquei em discussão foi a forma, a partir do sistema de ensino adotado, expresso na metodologia, na maneira de tratar o conteúdo, na avaliação e,

fundamentalmente, nas interações entre o que era aprendido e a realidade objetiva. Na verdade, eu via e buscava, na implementação de uma nova forma de organização do ensino na aula universitária, a possibilidade de experienciar outra possibilidade para o trato com o conhecimento e para o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos universitários em formação. A inclusão do Caderno de Escrita seguia essa orientação e os resultados parecem indicar que ela foi bem sucedida, avaliação que justifico a partir da afirmação de Vygotski de que a correta organização da aprendizagem conduz ao desenvolvimento mental (VYGOTSKI, 1998).

Noutra parte do depoimento de Diamante, no qual respondia sobre como aprendeu, ele afirma que todos aprenderam com a escrita nos cadernos e que, para confirmar isso, bastava que os textos fossem revisitados, um após o outro, na sequência em que foram produzidos.

Confesso que, ao fazer a transcrição das gravações, esta provocação de Diamante não me causou nenhuma vontade de realizar tal tarefa, tendo em vista que já havia lido tais textos por mais de três vezes. Porém, ao escrever este Capítulo e ao ler, mais uma vez, o depoimento do universitário, senti-me impelido a verificar se tal fato era mesmo verídico, em outras palavras, se a argumentação de Diamante encontrava eco nos textos escritos pelos seus colegas e por ele mesmo.

Resolvi, então, analisar os textos escritos pelos universitários em três períodos de tempo distintos: a) no início da intervenção (primeiro semestre de 2008); b) em um momento intermediário (final de 2008/início de 2009); e c) no final da intervenção (final de 2009). Feito isso, entendi que seria interessante trazer para o corpo da tese, pelo menos um exemplo, dos tantos que encontrei, que pudesse ratificar a afirmação de Diamante.

O escolhido foi Berilo, em função de ele ser uma pessoa que se mostrou bastante resistente ao ato de escrever, inclusive manifestando sua predileção pela oralidade. A resistência inicial do universitário era tamanha, que das oito aulas, de um total de cento e trinta e cinco que ficaram sem registro, em quatro havia a participação dele. Tal fato já pode ser observado quando da realização de sua primeira aula (20.05.2008), ministrada junto com Safira, em que ela inicia o texto apontando a ausência de Berilo para a elaboração do mesmo. O fato se repete em sua segunda aula (13.06.2008), cujo texto foi escrito por Esmeralda. Berilo, antes de escrever seu primeiro texto no caderno, ainda ministrou aula nos dias 17.06.2008,

juntamente com Ônix e, 04.07.2008 ao lado de Verdite, para as quais não deixou qualquer registro escrito.

O primeiro texto de Berilo que escolhi aparece no caderno com data de 01.08.2008, quando ministrou, mais uma vez formando dupla com Ônix, sua quarta aula.

A avaliação da aula foi boa, mas ocorreu alguns problemas com dois alunos, o Fulano e o Ciclano, que além de não desempenhar as atividades propostas pelos monitores, atrapalhavam os outros que estavam tentando fazer. Ao final da aula tivemos uma conversa com todos para tentar amenizar os ânimos.

Como se pode observar, em seu primeiro registro, o universitário realiza uma brevíssima avaliação geral da prática, sem entrar em detalhes a respeito do conteúdo. O que, de fato, ele apresenta no texto é apenas a observação de problemas ocorridos na aula, provocados por dois alunos específicos, encerrando-o com o relato da estratégia adotada para a resolução de tais problemas.

O segundo texto que escolhi é referente à aula do dia 25.11.2008, na qual Berilo teve como parceira a universitária Fluorita. O universitário escreveu o seguinte:

As crianças estavam muito dispersas, parecendo sem vontade de fazer a aula. Tentei adaptar algumas atividades para ver se eles se empenhavam mais, melhorou um pouco, mas não o esperado. O conteúdo era toque e manchete. Eu diminui os espaços, fazendo quadras menores, isso dá as crianças mais chance de tocar na bola, participar da aula. Também botei quiques na bola no exercício com toques e manchetes, a gente sabe que isso facilita a execução das crianças. No joguinho, resolvi deixar segurar a bola sempre no primeiro toque da equipe, com isso quis motivar o jogo, acontecesse mais jogo. Acho que tudo isso que fiz ajudou há melhorar um pouco a aula. O Fulano depois de muito tempo voltou a comparecer na aula e continua como sempre, disperso e brincando o tempo todo. Isso acaba atrapalhando a todos. Por ser fim de semestre e estar cheio de provas e trabalhos, a aula não saiu como eu esperava, acho que claro que a culpa foi minha, por não estar plenamente focado nela e sim nas matérias onde estou meio preocupado com as notas (Berilo, 25.11.2008).

O que convém destacar é que, nesse dia, Berilo teve que escrever seu texto sozinho, em função de que sua companheira precisou se afastar antes do término da aula.

Da mesma forma que no primeiro texto apresentado, Berilo inicia sua escrita avaliando de forma geral a aula ministrada. Porém, tendo em vista o que observou em função da motivação dos alunos, ele aponta que sentiu a necessidade de promover adaptações, sendo esse o ponto em que noto a diferença entre este texto e o anterior. Berilo apresenta o conteúdo que estava trabalhando e, a partir das dificuldades de execução que tal conteúdo impôs às crianças, descreve as soluções que encontrou para solucionar essas dificuldades, todas debatidas, por nós, ao estudarmos tanto o conteúdo específico do voleibol quanto a metodologia de ensino adotada na intervenção. O texto segue com uma observação pontual sobre um aluno que retornou às atividades e, ao final, reflete sobre sua própria atuação na condução da aula, atribuindo a si, e a seus compromissos acadêmicos, o fato da mesma não ter acontecido como ele previa.

Se, no primeiro texto, a escrita de Berilo limitou-se tão somente a uma avaliação geral da prática, no segundo, apesar de ainda produzir uma escrita superficial, o universitário parece ter evidenciado sua maior e melhor apropriação dos conteúdos e como as aprendizagens realizadas se mostraram disponíveis a partir da consciência das atitudes tomadas para modificar o andamento das atividades.

O terceiro texto de Berilo refere-se à aula que ministrou juntamente com Pérola, no dia 27.10.2009. Ele já o inicia tratando do conteúdo, demonstrando total domínio sobre as exigências do método, no que diz respeito à capacidade trabalhada na primeira parte da aula. Na sequência, relata o trabalho com o conteúdo específico do voleibol, no qual dois aspectos chamaram minha atenção: a preocupação com a continuidade do trabalho feito pelos colegas na aula anterior e a adequação dos fundamentos técnicos escolhidos em função da proposta da aula.

Hoje em nossa aula, iniciamos com jogos em pequenos círculos, onde os alunos trabalharam principalmente as capacidades coordenativas, tais como: pressão de tempo, precisão, complexidade, organização, foi super legal, tanto que estavam tão empolgados que nos pediam para continuar. Trabalhamos também deslocamentos e simulação da ação do jogo sem a bola e rede. Passamos então para o trabalho específico do voleibol, onde procuramos dar continuidade no que foi feito pela outra dupla; trabalhamos bloqueio, saque dirigido, e o jogo foi com reposição de bola (primeiramente), fizemos também o "nunca 3" que eles adoram e o "vai e vem". Quanto ao comportamento, lembro que chamamos bastante a atenção do Fulano, Ciclano e Beltrano (nenhuma novidade). Mas isso logo no início, depois portaram-se bem e renderam bastante. Quando fizemos o trabalho de saque, prestei bastante atenção na imensa melhora de todos, porém no Fulano e na Ciclana o avanço é gigantesco. Ele, já sacava por cima, porém agora saca flutuante, e até mesmo arrisca um "viagem", tem precisão, saca consciente, sabendo aonde vai por a bola. Já ela, que sacava somente por baixo e com uma certa insegurança. Agora, está sacando por cima e segura do que está fazendo. Isso só me faz concluir que o meu trabalho e dos meus colegas está fazendo efeito, e isso é maravilhoso, pois estamos contribuindo satisfatoriamente na vida dos nossos alunos. Quando vejo eles jogando vôlei, sorrindo, me encho cada vez mais de alegria porque sentem prazer por fazer aquilo, é o que me motiva a melhorar a cada dia, para que possa refletir neles (Berilo, 27.10.2009).

Em sua redação, Berilo vai além da simples avaliação geral da aula. Na verdade, em seu relato, faz uma avaliação dos resultados obtidos com a prática, extrapolando o caráter particular da aula, na medida em que traz observações de momentos anteriores e os compara com o momento presente. Por fim, o universitário faz, a partir da percepção/avaliação das aprendizagens dos alunos, uma auto-avaliação, ao mesmo tempo em que avalia, positivamente, o trabalho de seus colegas para o avanço das aprendizagens dos alunos.

Como é possível perceber, os textos de Berilo – aquele que dizia não gostar de escrever e que preferia falar – não cresceram tão somente na quantidade de linhas escritas, mas também em termos de qualidade, esta demonstrada tanto pelo aprofundamento das análises realizadas quanto pela melhoria da forma redacional, do conteúdo que foi registrado. Quero frisar que essa ocorrência, e isso pode ser verificado nos Cadernos de Escrita, não aconteceu somente com Berilo, mas também, com vários universitários participantes da intervenção.

A indicação do ato de escrever como um dos processos pelos quais os universitários aprenderam parece indicar que a inclusão do Caderno de Escrita na proposta pedagógica implementada foi uma ideia não só interessante, mas também muito importante para as aprendizagens realizadas. A oportunidade de escrever sobre a prática, aula após aula, parece que a situou como experiência, enriquecendo o trabalho e a compreensão dos universitários sobre ela. Mas não foi só isso. Eu entendo, também, que o fato de disponibilizar os registros escritos nos cadernos para leitura pelos outros ou sua discussão durante as Reuniões de Estudo e Avaliação, acabou criando, entre os universitários, uma rede de escrita e de registros por meio da qual eles faziam uma interlocução, articulando conhecimentos, conteúdos, procedimentos, estratégias, soluções, entre outras ações. Ocorreu o que explica Benjamin (1975): tanto no ato de escrever, quanto no processo de socialização com o grupo, as ações pedagógicas são (re)significadas por quem as vive, escreve e narra. Para o autor, o relato reorganiza a experiência e o pensamento, encaminha novas compreensões, novos conhecimentos, e este novo conhecimento contamina a sua prática.

Para encaminhar o final da discussão da Categoria 2 – Como os universitários aprenderam - quero dizer que os indicadores apontados por eles encontram respaldo teórico na afirmação de Vigotski (2009), sobre as capacidades de cada ser humano para atuar, pensar, sentir e comunicar. Se, por um lado, essas capacidades se baseiam em sua herança biológica, por outro, dependem fundamentalmente das práticas e dos artefatos – desenvolvidos com o tempo, dentro de culturas particulares – que adquirem no curso de atividades conjuntas orientadas a objetivos. Wells (2001) retira dessa afirmação de Vygotski, quatro pontos que considero importantes explicitar, mesmo que resumidamente, não só por sua relação íntima com os resultados encontrados em meu estudo, como também, por sua relação com a organização da atividade de ensino implementada na proposta de intervenção pedagógica.

O primeiro é a noção de artefato, a partir da qual expressa a grande contribuição de Vygotski no campo do desenvolvimento de instrumentos semióticos, entre os quais a fala (linguagem) é o mais poderoso e versátil. O segundo é a ênfase dirigida à atividade como a fonte tanto da invenção quanto do emprego de todas as formas de artefatos, sejam eles materiais ou simbólicos. O terceiro ponto é o da apropriação, em que destaca que é mediante a participação na qual recebe ajuda,

que o aprendiz vai dominando gradualmente as práticas nas quais se utilizam tais artefatos, de maneira que também se convertam em um recurso para a atividade intramental (WELLS, 2001). O quarto, e último ponto, é o da utilização, por parte de quem aprende, do conhecimento apropriado, mediante sua participação em atividades conjuntas, nas quais participantes mais experientes, aparecem como facilitadores do processo.

Assim, numa categoria em que os universitários manifestaram que aprenderam na prática – *práxis* –, a partir de atividades conjuntas mediadas pela palavra falada e escrita, nada melhor do que as palavras do próprio Vygotski para finalizar a análise da mesma:

[o] momento mais significativo no curso do desenvolvimento intelectual, que dá a luz às formas mais puramente humanas da inteligência prática e abstrata, é quando a linguagem e a atividade prática, duas linhas do desenvolvimento antes completamente independentes, convergem. (VIGOTSKI, 2009, pp.47-48)

Da mesma forma que no desenvolvimento intelectual da criança, acredito que as palavras de Vigotski (2009) se aplicam, perfeitamente, a outros momentos significativos, quais sejam, a adolescência e a vida adulta. Entendo que as formas como os universitários disseram que aprenderam na intervenção, evidenciam a interligação entre a prática e a abstração, entre a linguagem e a atividade prática.

Categoria 3 – O que facilitou e o que dificultou as aprendizagens dos universitários

Objetivo: *Identificar os aspectos que facilitaram e/ou dificultaram as aprendizagens – conceitos teóricos do voleibol (ementa da disciplina) e das habilidades e atitudes relativas ao ser professor (atividade docente) – dos universitários durante sua participação na proposta de intervenção pedagógica.*

Início minha análise tratando dos aspectos que, no entendimento dos universitários, facilitaram suas aprendizagens. Em seguida, trato dos aspectos que lhes apresentaram dificuldades. Ao final, faço uma análise geral categoria em foco.

Foi possível identificar, tanto nos depoimentos orais e escritos, quanto em minhas observações diárias, acompanhando os universitários em suas atividades, que os aspectos que facilitaram suas aprendizagens foram os relativos à **organização da atividade de ensino**, principalmente aqueles que dizem respeito à atuação em **dupla docência** nas aulas.

Recordando, um dos pilares de sustentação da intervenção era o trabalho colaborativo; o outro era a articulação entre teoria e prática - a *práxis* pedagógica. Tão importante quanto esses dois pilares, atuava como pano de fundo, a ideia de um ambiente marcado pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Entendo que os universitários, ao elegerem a organização da intervenção como o aspecto facilitador, destacando o trabalho em dupla docência, estavam, efetivamente, referindo-se à proposta do trabalho em colaboração. O depoimento de Safira parece ilustrar muito bem esta ideia.

A própria dupla é o trabalho em colaboração. A troca de experiência que tu tens, não só com teu parceiro de dupla, assim, como com os outros monitores, com o professor. Sempre tem os que sabem mais que a gente e, eu mesma, às vezes, sabia um pouco mais do que os outros. Isso facilita no aprender. Acho que isso, essa troca de conhecimento na dupla, elaborando a aula, escrevendo no caderno de escrita, isso facilitou minhas aprendizagens, bastante. Acho que foi assim, na colaboração entre nós todos.

Relembrando, os depoimentos foram todos retirados das sessões dos Grupos Focais, nas quais, em determinado momento, eles responderam diretamente ao seguinte questionamento: que aspecto, ou quais aspectos entendem que facilitaram as aprendizagens de vocês na proposta de intervenção?

As vantagens da dupla docência apareceram também em partes da discussão do Grupo Focal em que os fatores que facilitaram as aprendizagens não eram o foco. Quartz, por exemplo, assim se expressou: “O trabalho em dupla, dar aula com um apoio é excelente, porque tu sempre tens uma pessoa para recorrer no desespero e uma cabeça a mais pensando como melhorar a aula”. Da mesma forma Esmeralda: “[o] que facilitou? Eu acho que o fato da gente ter outra pessoa junto, do trabalho de duplas né? a gente tinha sempre uma pessoa-referência pra se unir,

discutir, estudar e aprender, né? Cristalina, falou o seguinte, relacionando a experiência de ministrar aulas em duplas com a que estava vivendo, ao atuar sozinha, em seu estágio curricular.

[c]om a dupla, sempre facilita mais, tanto que tem como dialogar e tudo mais e aí tu vê a tua aula e aí pô, isso não deu certo, isso deu depois certo. Tu aprende aquilo e aquilo fica contigo. É a mesma coisa no estágio, eu tô sofrendo um pouquinho, porque tu tá sozinho lá e qualquer criança que vem 'Ai sora, ai sora é aquilo, não sei o quê' e tu fica tri tonto. E aqui... aqui não, tu tem uma dupla, tu tem os outros que te ajudam também, que tão ali, mesmo sentados, observando também.

Também interessantes foram os depoimentos de Granada, Jade e Turmalina.

[o]s rodízios, as trocas de parceiros nas duplas, a troca de experiências com cada um. O que o outro sabia e eu ainda não. Às vezes eu tinha só uma ideia, o outro vinha e completava, me ensinava, eu aprendia, e depois eu ensinava. Isso foi super importante. Acredito que tudo isso tenha facilitado, prá mim, as minhas aprendizagens. (Granada)

[a]s aulas em dupla docência contribuíram e facilitaram muito para as minhas aprendizagens e para as aprendizagens de todos, não é? Pois na montagem das aulas podíamos agregar os conhecimentos uns dos outros e, também no espaço da aula, dividir as tarefas com outros monitores, quanto à organização do material, dos alunos, montagem da rede. (Jade)

[e]u acho que, o que facilitou foi o convívio com outros colegas, com seus conhecimentos, a troca de experiências nas duplas e entre todos. As reuniões que a gente colocava tudo que tinha acontecido, os erros e os acertos, coisas que a gente não chegou, coisas que a gente achava que tava errado, coisas que a gente achava que tava certo e tinha que continuar. Tudo isso eu acho que, que foi importante, toda a organização do trabalho, prá mim foi o que facilitou. (Turmalina)

Fica evidente, nas falas acima, a importância da presença do outro, como alguém que está ali para auxiliar, pensar, dialogar, trocar ideias e conhecimentos a

respeito do conteúdo em estudo e da aplicação nas aulas. A fala de Turmalina (acima) e a de Flouorita (abaixo), além desse aspecto, apontam também os benefícios das Reuniões de Estudo e Avaliação, como facilitadores das aprendizagens.

No meu ponto de vista o que mais facilitou minhas aprendizagens foi o trabalho em dupla docência, em primeiro lugar, assim como toda a organização é... como digo? Todas as atividades que realizamos. Os ciclos de aula, os alunos de verdade, as crianças do projeto, as reuniões, o caderno. A forma de organização de nossas atividades... a Jade já falou... de como ocorriam as atividades no projeto. (Fluorita)

Outro fato merecedor de destaque, pelos universitários, para além dos outros já apontados, foi a presença do professor nas aulas ministradas pelos universitários, como alguém que, além de lhes proporcionar segurança, também facilitou as aprendizagens. Em todas as aulas ministradas por eles, eu estive presente. Penso que as falas de Jade, Opala e Esmeralda ilustram esse aspecto e suas repercussões.

O fato de o Prof. Renato estar sempre por perto, também dava uma segurança de que estávamos sendo amparados naquele momento em que os alunos do projeto estavam aprendendo o voleibol enquanto nós aprendíamos a ensinar o voleibol e o mais difícil que é o "aprendíamos a ser professor". Algumas vezes quando a situação estava prestes a sair do controle... é... bagunça, agitação dos alunos, foi nos colegas e no professor que encontrei a ajuda que precisava para seguir em frente. (Jade)

Acredito que o que facilitou minhas aprendizagens, foi sempre ter com quem contar quando havia problemas ou qualquer dúvida mesmo. O colega da dupla, os outros que estavam observando, o professor sempre presente na aula, auxiliando, questionando, nos fazendo pensar e refletir. Mesmo quando as coisas estavam dando errado, eu sempre tinha certeza que eu podia contar com alguém, que poderia me dar sugestões pra melhorar minhas atividades, e dava uma visão de fora de como as coisas estavam indo. Meus conhecimentos anteriores no voleibol também ajudaram um pouco. (Opala)

[...] fora isso a referência do Renato também facilitou. Se a gente fizesse qualquer coisa ele tava ali. Ele também não foi aquele professor só, que tem que passar tudo prá mim, como também ele falou 'façam o que vocês entendem que deva ser feito', ele perguntava, voltava no tema, deixava no ar, quase nunca nos dava a resposta, sempre fazia novo questionamento, nos obrigava a pensar. Quem precisava de ajuda ele tava ali. Poder tá contando com ele, ou com os colegas, eu acho que é isso que importa, isso facilitou, porque daí, depois, a gente pode fazer por nós mesmos, a gente foi descobrindo aos poucos, experimentando, vivendo coisas diferentes, olhando as aulas dos outros. A gente foi aprendendo tudo isso, sempre com a orientação dele e dos colegas. (Esmeralda)

Penso que, o fato de minha presença ter sido destacada como facilitadora das aprendizagens, me permite interpretá-la a partir de meu esforço por trabalhar na ZDP, tanto individual quanto coletiva dos universitários. Os registros orais deixam transparecer a ideia de um trabalho do professor voltado ao que eles não dominavam ainda (ZDP) ajudando, abordando o conteúdo, questionando, instigando-os a pensar, refletir e avaliar sua atuação.

Os depoimentos apresentados até então, deixam transparecer a premissa vygotskiana de que é mediante a participação em situações nas quais recebe ajuda de outros que quem aprende vai dominando, gradualmente, o conhecimento e as práticas em que se utilizam esses conhecimentos, até que estes se convertam em um recurso para a atividade intramental (WELLS, 2001). Os depoimentos de Granada, Esmeralda e Cristalina (especificamente o desta, quando diz “tu aprende aquilo, aquilo fica contigo”) apontam a importância de dialogar com o outro, caracterizando o processo de internalização e indo ao encontro do que dizia Vygotski (1998) a respeito da aprendizagem e do desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, ou seja, que qualquer função mental superior passa necessariamente por uma etapa externa em seu desenvolvimento.

Não só ao apontar, mas, principalmente, ao justificar o porquê da atuação em dupla ter facilitado suas aprendizagens, os depoimentos dos universitários permitem inferir que, ao eleger esta forma de trabalho, mesmo que naquele momento eu não estivesse apoiado no referencial teórico vygotskiano, parece ter sido uma decisão acertada. Ela se mostrou bastante eficiente no sentido de maximizar as aprendizagens dos universitários participantes da intervenção.

Para mim, é por demais importante verificar que os universitários se mostraram favoráveis à organização das atividades de ensino levadas a efeito na intervenção, pois foi a partir de minhas críticas, dúvidas, inquietações e questionamentos à forma como os estudantes aprendiam, no modelo vigente em minha instituição de ensino, que minha proposta começou a se estruturar, trazendo-me até o doutorado.

Ao chegar a este curso de doutorado, em meu reencontro com Vygotski e com a Teoria Histórico-Cultural, especificamente no que diz respeito ao trabalho em colaboração, encontrei a base de sustentação teórica que minha proposta pedagógica necessitava, nos aspectos relativos à aprendizagem. No caminho de meus estudos, novo encontro, desta feita com Leontiev e a Teoria da Atividade, que me proporcionou a compreensão de todas as ações e operações levadas a efeito pelos universitários, em suas atividades de ensino.

Reafirmo, ao indicar a organização das atividades e citar algumas de suas ações como facilitadoras de suas aprendizagens, os universitários levam-me à conclusão de que minha proposta - que visou a romper com o modelo curricular tradicional, geralmente fragmentado entre aulas tão somente teóricas ou tão somente práticas nos cursos de formação de professores em Educação Física - foi válida e importante.

Olha, o que facilitou prá mim foi várias coisas. Sempre ter alguém com quem podia contar para me ajudar no grupo, e isso inclui o professor. As reuniões eram super boas. O material que a gente tinha. A experiência prática, esse negócio de juntar teoria e prática. Ah! Sei lá, acho que todo mundo já falou um pouquinho, que foi muito importante prá nós, prá nossa formação. Cara, foi uma grande experiência. Meu, eu mesmo, eu não tinha experiência com o vôlei, eu acho que foi uma grande experiência. É diferente de tudo que eu tinha visto aqui nas aulas na ESEF. Quer ver um negócio: eu prefiro trabalhar mais com o vôlei agora do que com o futsal, porque eu tinha facilidade com o futsal e eu hoje prefiro trabalhar com o vôlei. (Ônix)

Outra coisa boa do projeto é que acho facilitou minhas aprendizagens é poder realizar e ministrar aulas com um colega, e ter os demais pela volta... de olho em nós... sempre ajudou e serviu para uma aprendizagem ainda maior, através da troca de conhecimentos, opiniões e sensações. Foi a melhor experiência que tive na faculdade, até porque, no semestre atual fiz meu estágio e já dominava essa atividade que para muitos era uma novidade. (Topázio)

Mesmo que, de forma superficial, ao dizerem simplesmente que foi uma experiência significativa para eles, Ônix e Topázio deixam transparecer que a modificação no modelo de aula, de organização da atividade de ensino, de alguma maneira, influenciou positivamente suas aprendizagens, seja nas atividades acadêmicas do curso, como cita Topázio, seja na preferência pessoal sobre determinada área do conhecimento esportivo, como salienta Ônix. Nesse sentido, acredito que a fala de Turquesa é emblemática, quando diz:

E eu penso por mim assim né? o que mais me facilitou foi conseguir trabalhar com a metodologia e não ter vivido pela metodologia. É que eu sinto que realmente aprendi o conteúdo e aprendi a metodologia, entendi a mensagem que ela passava, estudando e praticando, praticando e estudando. Se eu tivesse decorado, talvez como na aula formal que temos na maioria das disciplinas, eu tivesse ficado amarrada aos pressupostos... será que isso pode? isso não pode? eu ficaria o tempo todo vivendo pela metodologia. Essa é a diferença do projeto... de pôr em prática.... repetir muitas vezes. Me obrigou a estudar, a pensar, a tomar decisões, falar e ouvir os outros, mudar rumos, entende? refletir sobre as coisas, entende? tanto no grupo quanto sozinha. A cada estudo... reunião, a cada aula, a cada texto escrito ... eu tinha consciência, mais consciência sobre o que fazia.

Quando disse que o depoimento de Turquesa era emblemático, o fiz por que, no meu ponto de vista, ela conseguiu sintetizar, em poucas palavras, praticamente toda a ideia organizacional que constituía, inicialmente, a intervenção, após meus encontros com os autores que lhe conferiram base teórica. O depoimento sintetiza, igualmente, o objetivo maior da proposta, que era o de maximizar as aprendizagens dos universitários em formação, que dela participassem.

No início de sua explanação, Turquesa evidencia a importância da aprendizagem conceitual, ao salientar seu sentimento de que realmente havia aprendido o conteúdo sobre o voleibol e a metodologia de trabalho com esse desporto na escola, além de destacar a forma como tal fato aconteceu, ou seja, estudando e praticando, praticando e estudando. Ainda com relação à forma, ao criticar o ensino formal que ela encontrou na universidade – apontando, talvez, uma de suas limitações – ela traz outros componentes que parecem ter feito a diferença em suas aprendizagens: estudar, tomar decisões, falar e ouvir os outros, mudar rumos. Ao citar as aulas, as Reuniões de Estudo e Avaliação, o Caderno de Escrita, ela parece dar um destino a essas palavras, apontando os locais em que elas aconteciam, encontravam eco e se multiplicavam, social ou individualmente, tornando-a consciente, como ela mesma diz, do seu fazer, de suas ações.

Os elementos retirados do depoimento de Turquesa vêm ao encontro dos escritos de Vigotski (2009) e Sforni (2004), sobre a importância da aprendizagem conceitual e da aplicação prática desta para a tomada de consciência. Ao citar as aulas, a universitária deixa transparecer a máxima vygotskiana de que “a tomada de consciência passa pelos portões dos conceitos científicos” (VIGOTSKI, 2009, p. 290). Ao citar as reuniões, o falar e ouvir os outros, ela está concordando com Vygotski (1997), Leontiev (1981) e Luria (1988), quando afirmam que a consciência humana só se desenvolve mediante a participação na atividade social e essa, no ambiente escolar, se realiza com a mediação de vários instrumentos, entre eles, os professores nas atividades de ensino, assim como com os próprios colegas que também participam da atividade.

Como afirma Leontiev (1981),

[o] instrumento medeia na atividade e, em conseqüência, não só conecta o ser humano com o mundo dos objetos, senão também com outras pessoas. Devido a isso, a atividade do ser humano *assimila as experiências da humanidade*. Isso significa que os processos mentais do ser humano [...] adquirem uma estrutura necessariamente vinculada com os meios e métodos *sóciohistoricamente* formados que lhe são transmitidos através de outros no processo de trabalho colaborativo e na interação social [...] Em outras palavras, os processos psicológicos superiores exclusivos do ser humano só se podem adquirir mediante a interação com os demais, quer dizer, mediante processos *interpsicológicos* que só mais adiante começarão a ser realizados independentemente pelo indivíduo (pp. 55-56, tradução minha) (grifos do autor).

Desta forma, penso que Turquesa, ao afirmar que aprendeu e como aprendeu, parece estar atribuindo aos instrumentos mediadores utilizados na organização da atividade de ensino, o papel de facilitadores de suas aprendizagens e de seu desenvolvimento.

Ainda nesta categoria foram incluídos outros elementos facilitadores das aprendizagens citados com menor frequência, pelos universitários: qualidade do espaço físico e do material disponível para as aulas e ter ou não ter experiência anterior com o voleibol. É com relação a este último aspecto, que gostaria de tecer alguns comentários, trazendo um diálogo estabelecido entre três universitários a esse respeito, levado a efeito em uma das sessões de Grupos Focais.

Opala: [...] outra coisa era o que eu já conhecia. Eu joguei vôlei na escola, na minha cidade. Meus conhecimentos anteriores no vôlei ajudaram sim, facilitaram um pouco na aquisição de novos conhecimentos.

Diamante: Ah! Eu também. Sem dúvida. A minha experiência com o vôlei, como jogador, me ajudou um monte. Como eu já sabia o que ia acontecer durante o jogo, era muito mais fácil criar uma atividade prá aplicar com as crianças. Eu tinha um ponto de partida, entende? Eu já sabia alguma coisa, facilitava. Além disso, tinha o conhecimento novo que se juntava, melhorava o que eu já sabia. Era dali prá frente.

Jaspe: Comigo já foi diferente, sabe? O Diamante falou em criar uma atividade... pois é ... Uma coisa que facilitou minha aprendizagem, no que diz respeito à metodologia, é como no meu caso, foi não ter tido experiência com o vôlei, não ser impregnado pela parte do treinamento. Eu sabia alguma coisa, mas nunca joguei. Aí fica mais fácil tu se apropriar desta metodologia. Eu não tinha a visão do treinamento e isso facilitou minhas aprendizagens.

No diálogo apresentado, Opala e Diamante trazem seus conhecimentos e suas experiências anteriores, com o voleibol, como aspectos que facilitaram suas aprendizagens. Diamante chega a frisar que o fato de conhecer o jogo previamente lhe permitia saber o que iria acontecer na aula, tornando mais fácil a tarefa de criar os exercícios. É possível perceber que ambos recorrem à experiência como praticantes da modalidade esportiva para justificar seus conhecimentos sobre ela. Esses conhecimentos prévios podem ser entendidos como conceitos espontâneos, aqueles que, lembrando, são oriundos da experiência concreta no mundo,

resultantes da observação, manipulação e participação na atividade cotidiana de determinado grupo cultural (VIGOTSKI, 2009). Os depoimentos parecem afirmar a ideia de Vigotski (2009), de que é por meio deles, que somos capazes de estabelecer relações entre os objetos e o mundo que nos cerca, mas não somos capazes de formular generalizações ou abstrações relativas a esses objetos.

Quando Diamante, ao avaliar o que facilitou suas aprendizagens, relata que se apoiava em suas experiências anteriores e no que aprendeu na *práxis* pedagógica com os colegas e com o professor, ilustra um processo que se pode analisar, mais uma vez, a partir do conceito de ZDP (VIGOTSKI, 2009). O universitário expressa sua percepção da qualificação daqueles conceitos que trazia consigo e que estavam ligados a sua prática como jogador (conceitos espontâneos), pela aprendizagem dos conteúdos específicos do voleibol (conceitos científicos), durante sua participação nas aulas. O que a fala de Diamante está a mostrar é o pressuposto vygotskiano de que os conceitos espontâneos crescem com os conceitos científicos, isso porque a sistematização dos conceitos científicos oferece estruturas para o desenvolvimento ascendente dos conceitos espontâneos tanto em relação à consciência quanto a sua utilização deliberada (VYGOTSKI, 1993; SFORNI, 2004).

Muito bem. Se esses foram os aspectos que facilitaram, quais foram os que dificultaram as aprendizagens dos universitários?

Começo salientando que, em nenhum dos instrumentos utilizados para a coleta dos dados, os universitários mencionaram algum aspecto que tenha dificultado suas aprendizagens. Entretanto, tal constatação demanda reflexão. Considerando que eu era o professor da turma e que a avaliação era conduzida por mim, pode-se perguntar: será que, no momento de responder, falou mais alto a estrutura de poder na relação professor/aluno? Sendo eu o detentor do poder – por minha condição de avaliador do desempenho dos universitários – será que eles evitaram criticar minha proposta pedagógica, temendo represálias?

Um dos aspectos que me levaram a acreditar que os universitários estavam sendo sinceros, em suas avaliações, foi que a intervenção sofreu um processo constante de avaliação conjunta – nas Reuniões de Estudo e Avaliação, ao final de cada Ciclo de Atividades. Tais avaliações, que visavam a aperfeiçoar o trabalho, já iam aparando arestas e resolvendo os possíveis problemas, que se referiam, primordialmente, à forma de organização das atividades. Como exemplo, posso citar

a alteração que fizemos no Ciclo de Atividades no primeiro semestre de 2009, quando atingimos o total de vinte e nove (29) universitários, subdivididos em dois grupos: um com quatorze (14) e o outro com quinze (15) componentes. Em função disso, a proposta foi de alterar o número de aulas de cada ciclo de cinco (05) para sete (07) aulas. Após dois ciclos completados, os universitários resolveram recuar, voltando a adotar o modelo original com cinco (05) aulas. A justificativa principal era que, como os intervalos entre uma aula e outra ficaram maiores, assim como aumentou, também, o espaço de tempo entre uma reunião e outra, isso estava dificultando suas aprendizagens. Essa avaliação processual e as modificações sofridas pela proposta, indicam que ela foi se aperfeiçoando, tendo chegado a uma formulação satisfatória para todos, no sentido de promover as aprendizagens necessárias e desejáveis.

Além disso, nos outros instrumentos de coleta de dados para avaliação da proposta também não se observam críticas ou menções a aspectos que dificultavam a aprendizagem, a não ser comentários e sugestões de mudanças, como o mencionado acima, que visavam a maximizar a efetividade da disciplina.

Assim, ao não mencionarem aspectos que possam ter dificultado suas aprendizagens, entendo ser possível admitir que a organização da atividade de ensino – ciclos de atividades; reuniões de estudo e avaliação; atuação em dupla docência; rotatividade das duplas; elaboração de planos de aula; produção de textos no caderno de escrita – atendeu às expectativas relativas à apropriação dos conteúdos do voleibol e à maneira de trabalhar com eles na escola.

Entretanto, da mesma forma que na categoria anterior, chama à atenção o fato de que, nesta, também foi possível identificar o trabalho em dupla docência como um aspecto saliente. Ele foi citado não como algo que dificultou, diretamente, as aprendizagens dos universitários, mas sim como algo que dificultou suas atuações nas aulas.

A seguir, apresento três depoimentos, que escolhi, intencionalmente, por acreditar que sintetizam o pensamento do grupo de universitários sobre a temática das dificuldades.

O primeiro deles é o de Fluorita.

Não tive muitas dificuldades no projeto. Porém, o que me atrapalhou um pouco foi a incompatibilidade em algumas duplas que fiz parte sim. Não por não gostar da pessoa, mas pela forma de trabalhar; pensamentos diferentes.... Eu sou uma pessoa que puxo minhas aulas mais para o lado lúdico e recreativo, mas sempre trabalhando a competição e, algumas pessoas trabalhavam diferente, puxando mais para o lado de treinamento. Mas isso não afetou em nada meu aprendizado, pelo contrário, fez com que eu me adaptasse às mais diversas formas de trabalhar.

A fala de Fluorita evidencia a dificuldade que ela encontrou para trabalhar com alguns colegas, muito mais em função da preferência pessoal por uma ou outra manifestação esportiva, do que pelas questões afetivas e pessoais. No caso de Fluorita, a sua identificação com o esporte educacional, lúdico e recreativo e, de alguns colegas com o esporte espetáculo, seletivo e competitivo (TUBINO, 1993), foi o que atrapalhou um pouco sua atuação. Aliás, essa situação, experimentada por ela, é bastante comum no campo da Educação Física e, assim sendo, não foi diferente na intervenção pedagógica. Essa polaridade é normalmente motivada pelas crenças das pessoas a respeito da prática esportiva, ou, simplesmente, pelas experiências anteriores com a modalidade esportiva, seja ela na manifestação esportiva educacional, seja na de competição (espetáculo). Porém, penso que o ponto importante da fala da universitária está no seu final, quando evidencia que, mesmo com as incompatibilidades, ela não se sentiu afetada em suas aprendizagens. Pelo contrário, ao comentar sobre suas adaptações a outras formas de trabalhar com o esporte, entendo que ela está explicitando aprendizagens relativas aos aspectos que dizem respeito às atitudes e habilidades necessárias ao ser professor.

Já a universitária Opala conferiu tanto à atuação em dupla docência, quanto à participação das crianças nas atividades e ao espaço físico utilizado para as aulas, a responsabilidade por suas dificuldades de atuação:

[a]lgumas coisas foram dificuldades, às vezes, como preparar as aulas com a dupla, conseguir se juntar com a pessoa, por ter horários diferentes, semestres do curso diferentes [...] a participação das crianças às vezes era um problema, pois achavam chatas e desnecessárias algumas atividades, o espaço físico foi problema algumas vezes.

É possível perceber, no depoimento da universitária, que a dificuldade apresentada pela atuação em dupla docência ficou situada no campo operacional, mais especificamente, na preparação da aula a ser ministrada juntamente com os/as colegas designados(as) no rodízio organizado para o ciclo de atividades. Realmente, pude observar a dificuldade de organizar encontros, para a preparação de aulas, por parte dos universitários, principalmente nos dois últimos semestres de aplicação da proposta. O número de participantes era grande e eles eram provenientes de diferentes semestres e cursos (licenciatura e bacharelado), o que implicava em diversidade de horários. Nos dois primeiros semestres, com um número menor de universitários e grande parte deles pertencentes ao mesmo semestre letivo, essa dificuldade praticamente não existiu. Esse, talvez, seja um aspecto que mereça reflexão de minha parte. Mesmo entendendo essa pluralidade de universitários oriundos de semestres diferentes do curso, como altamente positiva, sob o ponto de vista pedagógico, parece prudente repensar a forma de ingresso na disciplina.

Opala traz também, como limitante de suas aprendizagens, um aspecto que, assim como a dupla docência, foi também apontado, por outros universitários como elemento facilitador: o espaço físico. Acredito que a universitária se estivesse referindo, especificamente, à iluminação do ginásio de esportes, que, por problemas técnicos (elétricos) – lâmpadas queimadas em sequência e não substituídas –, mostrou-se bastante precária, atrapalhando, verdadeiramente, tanto a atuação dos universitários responsáveis pela aula quanto das crianças participantes do projeto voleibol. Em relação a isso, o que pude observar, por parte dos universitários, foi a busca por estratégias de ação que pudessem amenizar tal precariedade, como por exemplo, utilizar os espaços do ginásio nos quais a iluminação se mostrava mais eficiente; utilizar materiais bem coloridos e de tamanho grande; evitar atividades de arremessar, rolar, girar e agarrar objetos em grandes distâncias; entre outras. Penso, mesmo que ironicamente, que tais estratégias, oriundas das dificuldades operacionais dos universitários, acabaram sendo aprendizagens que poderão ser

importantes para a vida profissional futura deles, no ensino do esporte na escola e nas atividades de iniciação esportiva: nossas escolas oferecem condições muito longe das ideais para o desenvolvimento de atividades desportivas por parte de seus alunos.

O último depoimento que trago é o de Berilo. Se, para Fluorita, a dificuldade da atuação em dupla docência esteve na identificação dos universitários com diferentes manifestações esportivas e, para Opala, nos aspectos operacionais, para Berilo ela não existiu nem num campo, nem no outro.

Eu acho que outro fator também que pode ser, pode dificultar, prá mim, têm a questão de tu fazer as aulas em duplas, que tu tem que tratar antes, tudo certo, tem que negociar e tal. Vai ter bate-boca. Tem pessoas que não conseguem se adaptar a outra pessoa prá dar aula. Tem aquilo do eu gosto de dar aula com ela; já com esse aqui não, ele toma conta, não me dá espaço. Tem outra... Esse sabe mais que eu. É o "bambambam" do grupo, é o sabe tudo, melhor ficar quieto no meu canto. É tem tudo isso sim, e isso pode dificultar prá alguns. Prá mim não, não dificultou, porque eu consegui me adaptar bastante as pessoas. Eu percebia isso, mas prá alguns eu acho... Acho não, eu vi que foi um fator de dificuldade. Eu observei bem isso... refleti, pensei e conversei sobre isso com eles, sabe. Aprendi e acho que tô preparado pro futuro, prá enfrentar essa situação mais prá frente, na escola, se ela acontecer comigo.

Berilo, objetivamente, posiciona a dificuldade de atuação na esfera da afetividade, no campo das relações pessoais. E faz isso utilizando dois procedimentos muito utilizados pelos universitários durante a intervenção: a observação e a comparação. Foi justamente isso que me instigou a trazer a fala de Berilo, como fechamento dos depoimentos sobre os aspectos que dificultaram as aprendizagens, ou atuações dos universitários. O universitário afirma que, para ele, isso não foi problema, salientando, inclusive, que, a partir dessas suas observações, refletiu, pensou e dialogou com os colegas sobre a situação, o que parece, tê-lo levado à consciência dessa sua aprendizagem. Tal afirmação vem ao encontro às proposições de Vigotski (2009), de que a consciência humana se desenvolve mediante a participação na atividade social. É a consciência como co-conhecimento, como conhecimento partilhado (DELARI JUNIOR, 2000).

Da mesma forma, creio que posso atribuir a possibilidade dessas observações de Berilo, que resultaram em aprendizagem para ele, não somente à atuação em dupla docência, mas também à importância conferida à presença, em aula, daqueles que não eram os responsáveis pela condução da mesma. Ao observar as aulas uns dos outros ou, até mesmo, na colaboração direta junto às atividades, os universitários tinham a oportunidade de identificar pontos, positivos ou negativos, relativos aos diversos acontecimentos que ocorriam nas aulas, quer ligados à atuação docente, quer ligados à atuação discente.

O depoimento de Berilo, especialmente, em seu último parágrafo, permite-me concluir, à luz da abordagem vygotskiana, que a emergência da consciência não implica apenas que nos posicionemos e/ou sejamos posicionados diante de um outro, mas implica também a possibilidade de que, mediante a fala de um outro e/ou para um outro, passemos a nos enxergar no próprio movimento de assumir tal posicionamento. Contudo, aquilo que passamos a enxergar será sempre, apenas, parte do processo como um todo, será sempre uma visão parcial prestes a se refazer (DELARI JUNIOR, 2000).

Ao analisar o depoimento de Berilo, fico a me perguntar se outros universitários não tiveram a mesma percepção que ele teve ou não viveram, eles mesmos, a situação por ele descrita. Acredito, sinceramente, e isso muito em função de minhas observações cotidianas das atividades deles, que faz sentido pensar que sim. Suponho, inclusive, que eles não tenham tocado no assunto por este ser um tanto “espinhoso” e “delicado”, afinal, mexe com relacionamentos, além de trazer críticas a uma proposta pedagógica que, como um todo, parece ter sido considerada boa por todos os envolvidos. O texto redigido por Citrino no Caderno de Escrita parece evidenciar tal situação.

Esta aula teve muitos pontos positivos [...] não fazendo uma crítica aos meus colegas, mas eu particularmente gosto muito de dar aula com a minha parceira de hoje. Tendo em vista que as idéias se cruzam e formamos aulas com maior entusiasmo dos alunos. Sinceramente, tem situações aqui que eu prefiro dar aula sozinho.

Citrino, pela via contrária, ao manifestar sua satisfação em trabalhar com tal parceira, deixa implícito nas entrelinhas de seu texto que ele sentiu alguma resistência em trabalhar com certos colegas de grupo. O universitário evidencia bem isso ao final de sua escrita quando afirma, por vezes, preferir trabalhar individualmente a atuar em duplas. Damiani e Fujita (2010) encontraram depoimentos semelhantes em seu estudo sobre o estágio em duplas num curso de Pedagogia.

Para finalizar a discussão desta categoria, gostaria de salientar, assim como o fiz ao analisar o depoimento de Turquesa, minha crença de que todos os aspectos identificados pelos universitários, como facilitadores de ou prejudiciais a suas aprendizagens, tem na proposta organizacional da atividade alicerçada na perspectiva do trabalho em colaboração, seu pano de fundo. No caso desta categoria, enfatizado pelos universitários na atuação em dupla docência que, aliás, apareceu tanto como um aspecto que facilitou quanto dificultou as aprendizagens deles.

Assim, a indicação pelos universitários da atuação em dupla docência como o aspecto que mais facilitou suas aprendizagens, parece ir ao encontro dos resultados encontrados por vários autores, entre eles, Forman e McPhail (1993); Coll Salvador (1994); Moysés (1997); Candela (2002) e Colaço (2004), que examinaram os benefícios das interações entre escolares em seus processos de aprendizagem a partir de propostas de trabalho colaborativo. Da mesma maneira, no campo do ensino universitário, dos resultados encontrados por Jeong e Chi (1997); Barros, Remold, da Silva e Tagliati (2004), Damiani (2006).

Já o fato dos universitários terem mencionado a atuação em dupla docência como algo que dificultou a atuação deles na intervenção, vem ao encontro das afirmações de Tudge (1996). O autor argumenta que é necessário dar atenção à composição dos grupos, principalmente se houver uma diferença muito grande no grau de adiantamento entre os participantes, como aconteceu na intervenção, ao pluralizar o ingresso de universitários de semestres mais adiantados, semestres intermediários e universitários recém ingressantes nos cursos.

Também relacionado a esse tema do desequilíbrio, Damiani (2007) afirma que o processo de trabalho em grupo não está isento de conflitos, em função de que nem sempre as pessoas se acertam para trabalhar juntas. Diferenças em termos de personalidade e opções teóricas podem influenciar a execução de tarefas e o

relacionamento entre membros de um grupo (DAMIANI e FUJITA, 2010). Entendo que os depoimentos de Fluorita, Opala, Berilo e Citrino evidenciam as afirmações de Tudge (1996), Damiani (2007) e Damiani e Fujita (2010). Porém, ao mesmo tempo, deixam claro para mim que as dificuldades encontradas por eles também resultaram em aprendizagens, e estas, especificamente no campo das relações humanas, de extrema importância e relevância para quem vai exercer a profissão docente. Acredito poder afirmar que, a partir das dificuldades apontadas no campo de atuação, os universitários aprenderam a tornarem-se mais receptivos uns com os outros; a acatar as decisões advindas do grupo mesmo quando contrárias às posições pessoais; a aceitar as diferenças entre eles, seus conhecimentos, suas limitações, entre outras. E, fundamentalmente, a meu ver, aprenderam a entender mais claramente as reações das crianças (alunos) neste campo – brigas, desavenças, atitudes agressivas, não querer participar, etc. – a partir das suas experiências de aprendizagem na intervenção.

Categoria 4 – Consciência acerca de aspectos relativos à formação e profissão docentes

Objetivo: *Identificar as reflexões escritas e orais realizadas pelos universitários, que expressem a sua consciência acerca dos aspectos relativos à formação e profissão docentes, internalizados durante a proposta de intervenção pedagógica.*

Esta categoria emergiu dos dados, portanto, ela não foi pensada *a priori* (MORAES, 2003). Os depoimentos nela contidos provêm, basicamente, das falas dos universitários nas sessões de Grupos Focais e dos textos redigidos por eles nos Cadernos de Escrita. Nos Grupos Focais, os aspectos referentes à esta categoria foram, na maior parte das vezes, explicitados ao final das falas dos universitários, quando respondiam aos questionamentos sobre o que e como aprenderam. Da mesma maneira, nos Cadernos de Escrita, eles também apareceram, usualmente, ao final dos relatos sobre as aulas, porém, desta feita, relacionando os aspectos experienciados nas mesmas, suas apropriações e os reflexos destas em sua vida profissional futura.

As falas e os textos sugerem que os universitários desenvolveram a capacidade de olhar para si como professores, no tempo presente, embora ainda sendo estudantes de graduação. Em suas manifestações foi possível encontrar

reflexões sobre suas aprendizagens nesse sentido, quais sejam: como lidar com as questões emocionais que envolvem a atividade docente – medo, nervosismo, angústia, dúvidas, hesitações e sentir-se perdido na aula – como lidar com as pressões didático-pedagógicas da profissão na condução das aulas – tomada de decisões e de atitudes na aula, dificuldade em trabalhar com crianças, resolução de situações problema dentro e fora da aula. Os escritos e as falas também apontam aprendizagens relacionadas à identificação dos êxitos alcançados, assim como dos insucessos experienciados, apontando, inclusive, os motivos que levaram a eles - como, por exemplo, a falta de compromisso pessoal com a preparação da aula em função de acúmulo de trabalho individual ou a interferência da demanda proveniente das avaliações relativas a outras disciplinas do curso. Os depoimentos também revelaram outra capacidade, para mim, advinda da primeira, qual seja, a de projetar as aprendizagens realizadas para o tempo futuro, fosse ele próximo, como nas atividades de estágio curricular dos seus cursos de graduação, fosse ele mais distante, como na atuação profissional na Educação Física escolar ou em atividades de iniciação esportiva.

Para efeito de compreensão da análise e discussão desta categoria, resolvi, didaticamente, organizar as reflexões feitas pelos universitários em três blocos distintos: a) as que tinham relação direta com a experiência vivida na aula; b) as que relacionaram tal experiência à sua formação; e c) as que relacionaram a experiência vivida e a profissão docente.

Começo, apresentando alguns recortes, extraídos dos Cadernos de Escrita, nos quais os universitários se limitaram a analisar fatos ocorridos durante as aulas que ministraram, e suas conseqüências, sem fazer qualquer projeção com relação à formação e à profissão docentes. Início, trazendo um recorte da parte final do texto redigido por Diamante, no qual relata uma situação que envolveu problemas disciplinares entre os alunos.

O texto tratava sobre uma conversa que Diamante, Quartzo, Turquesa, Perídoto e Jade necessitaram promover, em separado, com quatro alunos que vinham apresentando problemas disciplinares. Para além da temática específica, o diálogo evoluiu e foram discutidos temas relativos à escola, à família e a drogas. Em virtude da indiferença demonstrada pelos meninos em relação aos temas que envolviam a escola e a família e do suspeitado envolvimento de dois deles com drogas, os universitários acabaram tendo que debater mais aprofundadamente

essas temáticas com os alunos. Após descrever toda a situação vivenciada em aula e na reunião com os quatro alunos no Caderno de Escrita, Diamante conclui:

[...] essa situação trouxe grande aprendizado e pude perceber o quanto é importante a tarefa do professor nestes casos e, o quanto é difícil lidar com assuntos polêmicos com os alunos. Deu um certo medo a princípio. Mas aprendi e sou consciente que uma coisa é certa: a intervenção deve ser feita pelo professor.

Pelo exposto por Diamante, parece plausível pensar que a situação, vivida por ele, permitiu-lhe tomar consciência de que as tarefas do professor na condução de suas aulas, algumas vezes vão para além do domínio do conteúdo específico da disciplina. E, por mais difícil que isso possa parecer, o professor deverá estar preparado para enfrentá-las, intervindo decisivamente na propositura das soluções para os problemas encontrados no caminho.

O segundo recorte que trago para esta análise foi produzido por Safira, após uma aula que ela e Rubi prepararam e tiveram muita dificuldade em conduzir, em função das crianças, naquele dia, estarem muito dispersas, desatentas e mostrando muita resistência para executar ou participar das atividades propostas, já na primeira fase da aula. Tendo em vista que as atividades que haviam planejado, talvez por não estarem agradando ou motivando os alunos, não aconteciam como o esperado, ela e seu colega Rubi, começaram a fazer adaptações e improvisações nos exercícios durante a aula, o que acabou, de certa forma, produzindo um resultado satisfatório. Safira, em determinado momento de sua redação escreveu, numa espécie de desabafo, o seguinte: “tudo dava errado. Os alunos pareciam estar com preguiça, dispersos, não prestavam atenção em nada. Não dava nada certo hoje”. Após relatar as atitudes tomadas por ela e seu colega para contornar os problemas, Safira encaminha o final de seu texto escrevendo que,

[m]esmo em aulas que não dão muito certo, “tiramos” coisas, fatos, ensinamentos importantes. Os outros já passaram por isso aqui nas aulas, eu também já. O importante é que vimos que do erro a gente pode construir coisas que dão certo. Pude ver, perceber, sentir e constatar que até mesmo com os problemas, aprendemos.

A conclusão de Safira aponta para uma aprendizagem que julgo muito importante para os universitários, proporcionada, ao meu ver, pela organização da atividade de ensino implementada na proposta de intervenção pedagógica: a tomada de consciência de que, na vida do professor, nem sempre aquilo que foi planejado acontecerá a contento, na aula.

O último recorte que apresento, relativo ao primeiro bloco de minha divisão didática do assunto, é o de Turquesa. Os dados sugerem que ela foi motivada a escrever após a observação de dois fatos idênticos ocorridos, sequencialmente, nas aulas de Pérola e Esmeralda e de Berilo e Esmeralda: os universitários elaboraram planos de aula para um número grande de alunos – os vinte mais assíduos – e, nas duas aulas, compareceram poucos deles: doze na primeira e oito na segunda. Depois de discorrer sobre as aulas observadas, Turquesa faz uma reflexão sobre o ocorrido:

[...] outra coisa que me questionei hoje foi quanto ao número de alunos por turma, ou seja, se um número grande de alunos dificulta o aprendizado na aula e torna-a difícil, um pequeno contingente também não é legal para se trabalhar pela dificuldade de motivá-los e até de fazer atividades que exijam o trabalho em equipe. Vi que nem uma nem outra situação é boa. São diferentes e vão exigir do professor soluções diferentes dependendo de onde aconteçam.

Essas ocorrências observadas por Turquesa acontecem muito nas aulas de Educação Física Escolar. Frequentemente, tenho sido procurado na universidade, por ex-alunos do curso de Licenciatura em Educação Física, relatando situações semelhantes e esperando, de minha parte, respostas objetivas para lidar com elas. Costumo responder dizendo que não há resposta objetiva. Cada realidade é única, é singular. As respostas são construídas no processo de enfrentamento da realidade objetiva, no dia a dia, e dependem de alguns fatores, entre eles: quem são e como são os alunos? O que gostam de fazer? Quais são as condições estruturais de espaço físico e material didático para a aula?

Diferentemente deles, Turquesa já viveu, ou observou, tais situações durante seu processo formativo. Como parece sugerir seu texto, se ela ainda não tem as respostas, teve, pelo menos, a possibilidade de refletir sobre as situações

observadas e delas, retirar algumas conclusões. Ela parece já ter consciência de que tais situações irão ocorrer e que, exigirão dela, soluções diferentes e estas, como costume responder a seus colegas de curso, dependerão da realidade objetiva de cada escola, cada turma.

No segundo bloco, apresento algumas reflexões dos universitários nas quais eles relacionaram a importância da experiência vivida na intervenção a seu processo de formação inicial. As falas e os recortes textuais foram extraídos também das sessões de Grupos Focais e dos Cadernos de Escrita.

Início trazendo os depoimentos de Lazuli, Citrino e Fluorita, todos registrados em sessões de Grupos Focais e, como já frisei anteriormente, verbalizados quando respondiam aos questionamentos sobre o que e como aprenderam.

Eu achava que já sabia tudo... eu jogava vôlei na escola. Mas aqui vi que não... olha vou dizer uma coisa: vi que o que eu sabia para jogar não era o bastante para ensinar [...] O projeto de voleibol só tem a ajudar a gente como estudantes de Educação Física. Acho que essa coisa de juntar a teoria e a prática... a extensão, as crianças ali na nossa frente, de verdade, deixa mais clara para nós estudantes, as coisas que são exigidas de um professor antes de ser professor. Tá tudo ali para trabalhar, não é só teoria. As coisas acontecem de verdade, durante o curso. É muito bom... (Lazuli).

Essa questão assim de ter junto um projeto de extensão, de te proporcionar coisas que tu não tem na... Tu não tem na graduação, na cadeira comum. Muitas coisas assim, né? Muitas das discussões que a gente tinha, as dúvidas, a busca das respostas [...] o projeto do vôlei, foi muito mais importante pra minha formação do que qualquer outra cadeira, porque ele..., nele... Porque eu sentia que ele me proporcionava uma experiência de dar aula, de lidar com o conteúdo, de lidar com... com tudo, de lidar com criança. É isso que essa formação... formação de licenciatura tem que ser. A gente ganha essa facilidade, assim de lidar com os alunos, com os colegas... (Citrino).

O projeto foi a base para minha formação dentro da ESEF. Foi nele que aprendi a arte de ser professora. Durante o tempo que tive no projeto, pude vivenciar, se não todas, mas a maioria das etapas que um professor passa no seu dia a dia na escola. Preparei e desenvolvi aulas, aprendi a postura que deve ter um professor diante dos problemas de classe, aprimorei meus conhecimentos, não só do voleibol, mas também minha bagagem de atividades lúdicas. Mas olha, acima de tudo, o convívio com os alunos e também com os colegas que participavam nas reuniões, nos estudos, nas duplas, colaborando uns com os outros, acrescentou muito a minha formação pessoal e profissional, pois só me trouxe novas aprendizagens, alegrias e bem-estar participar nesse projeto. (Fluorita).

Os depoimentos dos universitários trazem para esta análise aspectos que, quando planejei a intervenção pedagógica, eram considerados como basilares à proposta. Eles se incorporaram a ela a partir das críticas que fazia, as formas de ensinar os conteúdos nos cursos superiores de Educação Física – Licenciatura e Bacharelado – apesar de todos os avanços que vêm ocorrendo. Tais depoimentos permitem-me pensar, mais uma vez, que minhas angústias, meus questionamentos, meu descontentamento e minhas críticas eram acertadas. Também sugerem que as mudanças que introduzi, por meio de minha proposta, tiveram sucesso em termos de se voltar ao enfrentamento dos problemas que identificava.

A primeira mudança dizia respeito à ideia do trabalho acontecendo num ambiente de real indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Os depoimentos de Lazuli e, principalmente, o de Citrino, parecem evidenciar, claramente, a materialização dessa ideia. Eles salientam a importância da presença de um projeto de extensão junto à atividade de ensino.

Em segundo lugar, a articulação entre teoria e prática apontada por Lazuli, ao afirmar que estava tudo ali, conteúdo e habilidades/attitudes necessárias ao ser professor, para ser trabalhado, na junção entre teoria e prática. Parece possível identificar, nesse depoimento, a presença do conceito marxiano de *práxis* ou, simplesmente, de prática como sugere Duarte (2009). Na fala de Lazuli, a afirmativa de Marx (1978), de que a resolução das contradições teóricas só é possível de maneira prática, por meio da energia prática do homem, igualmente se faz presente. No depoimento de Citrino, a ênfase dada por Marx (2009) de que todos os mistérios que levam à teoria encontram sua solução racional na *práxis* humana e na compreensão da mesma, também fica evidenciada.

Por fim, principalmente no depoimento de Fluorita, aparece a proposta do trabalho em colaboração, quando ela cita o convívio com os colegas nas Reuniões de Estudo e Avaliação eo trabalho nas duplas responsáveis pela elaboração, condução e avaliação de cada aula ministrada, salientando a importância desse tipo de convívio em relação a sua formação como pessoa e como profissional. Parece evidente, na fala de Fluorita, os argumentos vygotskianos dos benefícios das atividades em grupos (VIGOTSKI, 1998; 2009).

A seguir, apresento um extrato de um diálogo ocorrido numa sessão de Grupo Focal, no qual os universitários conversavam, exatamente, sobre suas aprendizagens e a importância de suas participações na proposta de intervenção pedagógica.

Safira: Eu digo: o projeto foi muito mais importante prá minha formação do que qualquer outra cadeira que eu tive aqui na universidade. Eu aprendi muito mais lá [referindo-se à intervenção] estudando e fazendo, do que sentada aqui [sala de aula] escutando aquelas aulas dos professores, lindas e maravilhosas.

Diamante: Eu aprendi mais aqui [intervenção] que na cadeira de estágio.

Safira: Com certeza! Tu aprendes conteúdo, a lidar com as crianças e com os próprios colegas. A gente se envolve uns com os outros, o tempo todo. Tu aprendes a planejar uma aula, a solucionar os problemas que vão ocorrer durante uma aula.

Quartzo: Nessas aulas eu consegui aprimorar meus conhecimentos, aplicando na prática a experiência que tinha e as novas informações que recebi na faculdade e, com meus colegas, aqui, conciliando a prática e a teoria.

Calcitra: Ou, então, aquilo que já aconteceu aqui com colegas nossos né?... o se dar conta. Eu não quero isso prá mim... eu não quero dar aula na escola. É bom né?, porque tu sabe que não é prá ti o negócio. Imagina te dar conta disso lá no estágio final!

Diamante: Isso inclusive tá registrado, tá escrito lá no Caderno. Tem textos bem legais sobre isso.

E por falar nos Cadernos, também neles os universitários deixaram registrados, depoimentos que seguem na mesma direção dos apresentados nas sessões de Grupos Focais.

A título de exemplificação, trago a parte final do relato de Ônix e Cristalina a respeito de uma situação interessante experienciada por eles. No texto, os universitários relataram a aula que prepararam e que, julgavam, os alunos iriam

gostar bastante, em função das atividades selecionadas, que eram muito movimentadas e, por isso, na ótica dos dois, muito motivantes. Para a surpresa deles, não foi bem isso que aconteceu. Os alunos mostraram-se contrariados por ter que realizar os exercícios elaborados por eles. Por várias vezes, os universitários tiveram que modificar ou improvisar atividades, assim como interromper a aula para dialogar com os alunos e pedir-lhes mais atenção, empenho e disciplina. Eles assim escreveram, ao refletir sobre a falta de disposição dos alunos para fazer as atividades:

[...] o que aconteceu é uma situação que irá ser constante no nosso dia-a-dia, esses pequenos conflitos sempre acontecem, seja pela aula, que não foi motivante, ou pela falta de interesse dos próprios alunos. Foi uma experiência difícil, mas interessante. Nos mostrou como é difícil conduzir uma turma de crianças, como deve ser na escola. O legal é que a gente já viveu isso antes, aqui na aula. Já aprendemos a lidar com isso ainda na faculdade.

No terceiro e último bloco, apresento reflexões dos universitários que relacionaram a experiência vivida com o futuro, ou seja, a participação na proposta de intervenção pedagógica com a profissão docente. Do mesmo modo que nos blocos anteriores, as falas e os recortes textuais foram extraídos, respectivamente, dos Cadernos de Escrita e das sessões de Grupos Focais.

Quanto a uma avaliação de comportamento, no geral podemos dizer que a aula foi boa, [...] tem os que sempre dão uma encomodadinha básica, mas sabemos que isto faz, e vai fazer parte de nossas vidas ao longo da carreira docente, por isso desde já estamos querendo aprender a lidar com todo esse grupo heterogêneo, com as suas diferenças, achamos que este acompanhamento próximo, e esta metodologia só nos trarão ganhos no futuro, pois estamos com nossas bagagens carregadas de aprendizagens e experiências, achamos que hoje é uma das coisas que mais vale. (Pérola e Turmalina)

O que concluímos dessa aula, é que dias assim, [...] tudo que se prepara não dá certo, acontecerão ao longo da vida como docente e, que precisamos ser rápidos e criativos, para encontrarmos possíveis soluções, maneiras de reverter situações. Por isso, achamos válido poder estar em um espaço que nos oferece situações como essas, pois na escola, quando chegar, não será mais novo e saberemos como agir. (Aventurina e Crisaberilo)

[...] este projeto só nos trará crescimento, e nos possibilitará a sermos melhores professores, pois com as aprendizagens realizadas e com as experiências vividas, saberemos nos portar e posicionar em situações que virão ao decorrer da docência. (Ágata e Jade)

Mais uma vez paramos para pensar no quanto está sendo válido participar deste projeto, pois nele estudamos, aprendemos, aplicamos, vivenciamos e refletimos sobre a realidade que teremos que enfrentar ao decorrer da vida de professor. (Pedra-sabão e Rubi)

Penso ser importante mencionar um acontecimento inusitado, que marcaria a participação dos universitários na proposta de intervenção, tanto pedagógica quanto emocionalmente. Digo isso, em função de que vários deles acabaram escrevendo sobre o fato em seus relatos no Caderno de Escrita.

O recorte que apresento, a seguir, faz parte do texto escrito por Pérola e Fluorita, que teve o objetivo de relatar um episódio que envolveu a colocação de apelido pejorativo em um dos meninos participantes, por três colegas. Tal apelido chegou até a escola com repercussões intimidatórias sérias, para o menino, gerando imediata reação dos pais, retirando-o – bem como sua irmã – do projeto. Diante dos fatos, as universitárias tiveram que intervir para resolver a situação, chamando os pais para uma conversa, na qual relataram os acontecimentos e as decisões que seriam tomadas com relação aos três meninos. As universitárias aproveitaram para solicitar aos pais que revisassem sua decisão, permitindo o imediato retorno dos filhos para a atividade, o que acabou acontecendo. Em seguida, foram chamados os alunos que causaram todo o transtorno para um diálogo, em separado da turma e, após isso, foi tomada a decisão de suspensão da participação deles na aula daquele dia e de solicitação da presença dos pais, junto com eles, na próxima aula. Ao final, as universitárias refletiram dessa forma:

[...] mais uma vez podemos dizer que situação como esta só tem a acrescentar como grupo, e individualmente. É claro que ficamos angustiadas, nervosas, mas tinha que ter decisão. Por mais difícil que seja, é necessário passarmos por diversas situações, e esta foi uma delas, gerando uma sobre-carga de experiências, o que nos ajudará no decorrer da vida como docentes. Com certeza essa situação foi uma das aprendizagens mais importantes que fizemos. [...] Quero dizer que eu (Pérola), nunca vou esquecer o dia de hoje, cada detalhe vai ficar guardado na minha memória e, tenho plena certeza que servirá para que eu saiba me posicionar perante situações semelhantes que, certamente, ocorrerão ao longo de minha vida docente. Por um lado fico muito triste por esses meninos, mas contente por ter a oportunidade de fazer parte de um projeto tão completo, que trás a total realidade da escola, até maior eu diria, para dentro da universidade. Tenho certeza que meu desenvolvimento está sendo enorme.

A situação vivida foi tão significativa que, no texto da aula seguinte a este apresentado acima, Pérola desabafa: “[...] após um fim de semana ansioso, imaginando se hoje eles estariam na aula, fiquei feliz quando os vi de novo, e percebi que o diálogo teve efeito e que as vezes ser um pouco mais severo, pode mudar para melhor uma situação”. Fluorita finaliza seu texto, escrito de forma voluntária, no mesmo Caderno: “[...] pela primeira vez me senti uma professora de verdade, isso me deixa feliz”.

Nos Grupos Focais, também foram registrados depoimentos, nos quais os universitários, após discorrer sobre o que e como haviam aprendido, refletiram sobre suas aprendizagens durante a participação na proposta de intervenção pedagógica e seu futuro na profissão docente.

Apresento, a seguir, as falas de Calcitra, Granada e Safira.

Bom, prá mim... é claro que tem muita coisa aqui que mudou minha vida. É uma coisa... sei lá, mas eu entrei por causa do vôlei... criança e colégio na minha mente... não! Muito obrigada! Sei lá porque eu pensei assim. Alguns amigos diziam, vai pro bacharelado. Hoje, se eu não tivesse entrado para o projeto eu estaria perdida... perdida não... acho que estaria desconstruída. O que aprendi do vôlei, o que peguei com os colegas, o que fiz, o que refiz. Eu me vejo agora trabalhando como professora... é o que eu gosto. Descobri isso aqui. (Calcitra)

[...] me dei conta de quanto é importante a capacidade que o professor deve ter de conduzir a aula e mantê-la em ordem para que algumas atividades dêem certo. Vi que nem sempre é como a gente planeja. Por exemplo, organizar uma atividade na qual o objeto mais importante para que ela desse certo seria a empolgação dos alunos, e quando não acontecia me forçava a voltar para um tipo de aula simples e repetitiva [...]. Ah! Tinha que improvisar, mudar o rumo da aula. Muitas vezes pensava rápido em como fazer isso. Buscava na minha memória atividades que já tinha feito e que tinham dado certo, ou que colegas tinham realizado também com sucesso, e aplicava. Largava o plano e seguia minha intuição para motivar os alunos e melhorar a qualidade da aula e da aprendizagem dos alunos. Infelizmente, às vezes, o esforço do professor em montar uma aula bem diferente não é reconhecido [...] Aprendi que a forma de cada um elaborar, conduzir e organizar sua aula e suas responsabilidades são bem diferentes e temos que respeitar, mesmo não concordando. E a mais importante aprendizagem foi a troca de experiência entre graduandos e não entre professor aluno, aquela coisa que estamos acostumados a ouvir: o professor é o melhor e só o que ele diz está certo... amei poder ter aprendido com colegas de faculdade, isso me fez respeitar o conhecimento de cada um e poder admirar todos e dizer, com o maior orgulho, fulano, fulano e fulano serão, com certeza, ótimos professores e eu, ainda bem que descobri a tempo, estou no curso certo, bacharelado. Escola não é prá mim. A experiência do projeto foi importante para o seguimento da minha formação e meu futuro profissional. (Granada)

Eu entrei no curso querendo ser professora, quer dizer, técnica... técnica de voleibol. Aí, eu entrei no projeto e mudou meu pensamento, mudou totalmente. Aprendi várias coisas novas, conteúdo, olhando e vivendo com os outros, com as crianças também. Eu vi que a vida não era só como eu pensava e que sou muito mais do que eu pensava, hoje. A professora que eu me considero ser, porque eu me considero hoje, se deve muito ao projeto. Mudou muito minha compreensão de aula, do que quero ser, de profissão. (Safira)

Acredito que, nesses depoimentos, posso identificar, os princípios marxistas sobre a essência humana – trajetória histórica e vida social prática do indivíduo (MARX, 2003) – que orientaram Vygotski em seu entendimento dos elementos que constituem a formação da consciência humana: a experiência histórica; a experiência social e a experiência duplicada (VYGOTSKI, 1997). É a partir deles que pretendo, primeiramente, discutir os dados apresentados.

Os universitários, ao apontar, em seus depoimentos, aspectos relativos ao conteúdo do voleibol, assim como aspectos relativos às atitudes e habilidades necessárias ao professor, como elementos importantes para sua tomada de consciência em relação à profissão docente, vejo, neles estampada, a importância da aprendizagem conceitual. É o que Vygotski (1997) chama de experiência histórica, ou seja, aquela produzida e herdada, pelos homens, ao longo da história da humanidade.

No momento em que os universitários apontam a presença do outro – professor, colegas, crianças – como um elemento também importante para sua tomada de consciência, vejo neles evidenciada a importância da experiência social, que é aquela que o sujeito tem no relacionamento direto com outras pessoas, por meio da fala, da comunicação, do trabalho (VYGOTSKI, 1997).

Por fim, quando citam a importância de suas ações e decisões, das improvisações, das mudanças de rumo, do fazer e refazer de ações e pensamentos, como elementos importantes para a sua tomada de consciência sobre a profissão, vejo explicitada a importância da experiência duplicada, que, de acordo com Vygotski (1997), é aquela na qual a pessoa adapta ativamente o meio a si mesma e, ao adaptá-lo, planeja suas ações, podendo modificá-las e, ao executá-las, exerce influência sobre seu próprio comportamento.

Penso que outro aspecto interessante que os depoimentos estão a mostrar e que julgo importante no momento em que apresento uma proposta pedagógica com o objetivo de maximizar as aprendizagens dos universitários, é o entendimento de consciência como sendo, simultaneamente processo e produto (TOASSA, 2009).

Recordando, para Toassa (2009), a consciência enquanto processo (tomada de consciência) pode ser entendida como atributo do desenvolvimento da psique equivalente às representações advindas do ambiente social do indivíduo, de suas vivências. Elas não são diretas, são mediadas, principalmente pela palavra. Num ambiente de ensino, como o que experimentamos, elas advieram tanto das interações com o professor, nas atividades de ensino, quanto nas relações estabelecidas com outras pessoas – colegas, crianças. A consciência enquanto produto é, finalmente, o resultado do processo de “dar-se conta”, que acontece no contexto intra-psicológico, como fica bem evidenciado nas linhas finais das falas dos universitários.

Em resumo, os depoimentos dos universitários parecem ratificar as afirmações, primeiramente, de Vygotski (1997), de que a consciência é sempre consciência socialmente mediada, de alguma coisa e, de Luria (1988), de que a consciência é a própria relação da criança com o meio e, de modo mais tardio, da pessoa consigo própria. Como vimos anteriormente, a consciência é sempre provisória e, portanto, como salienta Delari Junior (2000), está sempre prestes a se refazer. Acredito que Rubi, em seu depoimento, mostra bem esse caráter não-definitivo da consciência. Ele afirma que, no tempo em que participou na intervenção, as aprendizagens, dela oriundas, auxiliaram-no a manter-se focado na profissão.

Rubi manifestou-se assim durante uma sessão de Grupo Focal:

[...] acho que, assim como o Diamante falou que o projeto ajudou ele a se manter focado na profissão, prá mim também foi um meio de continuar focado nessa profissão que eu quis, isso eu tenho consciência. Mas é aquela coisa, eu ainda não tenho certeza... eu penso algumas coisas. Por enquanto eu tô gostando do que eu tô fazendo, aprendendo, e o projeto proporcionou essa prática. Por enquanto eu vou continuar por aqui. O ano que vem, eu acho que ainda volto. Sinceramente, se vou mudar não sei, mas que o projeto realmente ajudou a manter o foco na profissão, isso eu tenho absoluta certeza. Dá prá perceber... quando tu entra, tu não sabe se tens capacidade de trabalhar com crianças, de fazer uma aula legal e tal. Aí tu vais aprendendo, aplicando, ouvindo e vendo os outros, pensando nas coisas, modificando, se posicionando, tu vai te dando conta de certas coisas e vai controlando melhor as tuas ações e pensamentos, entendeu? Tu vai te construindo, fica mais consciente. Isso é muito legal! Agora, não dá prá dizer que, daqui prá frente, o modelo é esse, o resto é o resto, agora esse é o que serve. A gente sabe que não é assim. A universidade, o nosso curso não é assim desse jeito que a gente viu aqui. Temos muitas coisas boas no projeto, muitas mesmo, que podem ser bem aproveitadas, mas temos problemas aqui também, ou não? Vamos ver mais prá frente, sei lá, novas experiências. Aqui mesmo, quem sabe, outros projetos. Vamos ver como ficam as coisas e como eu vou ficando. O certo é que eu gostei muito e é uma experiência acadêmica que eu gostaria muito que outros colegas do curso experimentassem.

Encaminhando o encerramento da análise e discussão desta categoria, gostaria de destacar a parte final do depoimento de Rubi. Nela, o universitário convida o grupo a pensar sobre a proposta pedagógica experienciada. Ao mesmo

tempo em que lista seus atributos, ele evidencia, também, seus aspectos limitantes, mostrando que ele tem consciência de que a proposta não é absoluta, não é a solução imediata para os problemas que envolvem as atividades de ensinar e aprender na universidade, que ele, talvez como eu, entenda que existam. Para mim, a fala de Rubi é a mais pura tradução da acepção vygotskiana de consciência, enquanto processo e produto, possibilitada, creio eu, pela forma organizacional da atividade de ensino – articulação entre teoria e prática/trabalho em colaboração em um ambiente de indissociabilidade real entre ensino, pesquisa e extensão – construída por ele em dois momentos distintos: primeiramente com os outros, por meio das interações estabelecidas com o professor, com os colegas e com as crianças e, em segundo lugar, consigo mesmo, no dar-se conta das coisas a partir da realidade objetiva. Como bem escrevem Geraldi, Fichtner e Benites (2006),

[o] núcleo mais único, íntimo e subjetivo de cada indivíduo, a consciência dele é de natureza social e cultural. A construção deste núcleo não é um processo de copiar uma realidade externa e social. Ao contrário, a consciência é um processo ativo, onde o indivíduo se constrói como sujeito, transformando as relações sociais em funções psicológicas superiores. Assim, consciência é, no fundo, um contato social do indivíduo com a realidade e consigo mesmo. (p. 16)

5.2 Avaliação geral da intervenção pedagógica

A avaliação geral da intervenção pedagógica foi uma tarefa não-obrigatória, solicitada a todos universitários que fizeram parte da intervenção, inclusive aos que já se haviam afastado da atividade. O material apresentado é proveniente dessa avaliação, escrita, a meu pedido, a partir da apresentação de uma imagem, ou fotografia, de escolha deles, relacionada ao seguinte questionamento: Que professor eu sou após minha participação na proposta de intervenção pedagógica?

Confesso que fiquei muito satisfeito com o resultado obtido, mesmo antes de ter lido o conteúdo dessas produções dos universitários. Dos vinte e nove (29) participantes, vinte (20) entregaram a avaliação. Isso significa que 69 % deles atenderam, voluntariamente, à solicitação feita. Esse retorno positivo, no entanto, ainda gerou uma pergunta que necessitava de resposta: o que os motivou a realizar essa, que demandava esforço e trabalho, mesmo sendo ela optativa? Acredito que a

resposta a essa pergunta pode ser elaborada com a ajuda de Vigotski (2009), quando trata da importância do afeto, em qualquer processo psicológico. Para o autor,

em toda a idéia existe, em forma elaborada, uma relação afetiva do homem com a realidade representada nessa idéia. Ela permite revelar o movimento direto que vai da necessidade e das motivações do homem a um determinado sentido do seu pensamento, e o movimento inverso da dinâmica do pensamento à dinâmica do comportamento e à atividade concreta do indivíduo (pp. 16-17).

Vigotski (2009) explica que

[o] próprio pensamento não nasce de outro pensamento, mas do campo de nossa consciência que o motiva, que abrange os nossos pendores e necessidades, os nossos interesses e motivações, os nossos afetos e emoções. Por trás do pensamento existe uma tendência afetiva e volitiva. Só ela pode dar a resposta ao último *porquê* na análise do pensamento. (p. 479) (grifos do autor)

Mais adiante, o autor acrescenta que:

[p]ara entender o discurso do outro, nunca é necessário entender apenas umas palavras; precisamos entender o seu pensamento. Mas é incompleta a compreensão do pensamento do interlocutor sem a compreensão do motivo que o levou a emití-lo. De igual maneira, na análise psicológica de qualquer enunciado só chegamos ao fim quando descobrimos esse plano interior último e mais encoberto do pensamento verbal: a sua motivação (VIGOTSKI, 2009, p. 481).

Para o autor, “[a] compreensão efetiva e plena do pensamento alheio só se torna possível quando descobrimos a sua eficaz causa profunda afetivo-volitiva” (p. 481). E a partir dessa ideia, então, permito-me interpretar o cumprimento da tarefa como resultado de uma causa desse tipo. Entendo que posso creditar à afetação que a proposta ocasionou nos universitários, a motivação para elaborar e entregar esta última tarefa, assim como a aprendizagem por eles realizada, apresentada e

analisada anteriormente. A observação cotidiana que pude fazer, aula após aula, ao longo de toda a intervenção pedagógica, permite-me inferir que a dinâmica de organização da atividade de ensino e as possibilidades de novas aprendizagens proporcionadas por ela, acabaram afetando os universitários de maneira bastante positiva e significativa - embora isso tenha ocorrido, como em toda e qualquer atividade humana, mais com uns mais do que com outros.

Dando continuidade a minhas conjecturas a respeito da tarefa de Avaliação Geral da Prática, quero discutir metáforas⁷⁰. Devo dizer que, ao me deparar com imagens de bússolas, chaleiras, espelhos, entre outras, utilizadas pelos universitários para responder à pergunta feita, percebi que, ao propor o exercício com as imagens/fotografias, de alguma forma, já havia lhes sugerido a utilização de metáforas. Para entendê-las, recorri a polígrafos e textos escritos pelo Prof. Dr. Bernd Fichtner, assim como a anotações pessoais que fiz, em duas oportunidades, em palestras proferidas pelo professor na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas.

A partir da leitura e estudo desse material, acabei sendo conduzido, recentemente, a um texto denominado “Metáfora e atividade de aprendizagem” que está contido no livro intitulado “Transgressões Convergentes: Vigotski, Bakhtin e Bateson”, de autoria de Geraldi, Fichtner e Benites (2006). E foi nesse texto que encontrei elementos bastante adequados para a realização de minha tentativa de análise do material produzido pelos universitários.

O primeiro aspecto tratado no texto pelos autores aborda a competência metafórica. Frequentemente, as metáforas são vistas como fenômenos próprios de um desvio, de uma anormalidade. Porém, de acordo com Geraldi, Fichtner e Benites (2006), esse aspecto anormal não é contraditório, no sentido que a expressão adquire na lógica formal. Por exemplo, em determinado momento de sua escrita, Jade assim se expressa: “o professor é a bússola”.

Como afirmam os autores, cada metáfora está articulada em uma contradição. A metáfora de Jade, por exemplo, diz A é B ou, em outras palavras, “isso é isto” e ao mesmo tempo “isto *não* é isso”. Desta forma, é possível dizer que a

⁷⁰ De acordo com Ferreira (2004), tropo em que a significação natural duma palavra é substituída por outra com quem tem relação de semelhança. Por metáfora, chama-se *raposa* a uma pessoa astuta. (p. 492)

metáfora, ao mesmo tempo em que propõe a validade de algo, propõe também a sua não-validade.

Para os autores,

[a] metáfora não reflete semelhanças; não apresenta algo que seja comum entre objetos, fenômenos e processos; algo que já está pronto, disponível e preestabelecido. Fundamentalmente a metáfora cria e constrói relações. A base desse trabalho de construção de relações está na capacidade humana de *ver algo como outro algo*, essa capacidade semiótica que representa um princípio basicamente humano. (GERALDI, FICHTNER, BENITES, 2006, p.76) (grifo dos autores)

O segundo aspecto abordado pelos autores, no texto, diz respeito à metáfora e à construção de complementaridades. Elas se dão entre a imagem e o conceito e, entre o sujeito e o objeto.

As metáforas são, em geral, elementos constitutivos de nossa concepção de realidade. Os diferentes campos ou áreas de nossas experiências são estruturados, de maneira sistemática, por meio delas. Nelas, as pessoas criam relações entre campos, fenômenos e processos bem diferentes e contrários, formando um sistema coerente (GERALDI, FICHTNER, BENITES, 2006). É o caso das imagens e textos apresentados por Diamante e Alabastro (apresentados adiante). O primeiro relacionou o ser professor a uma atividade de escalada em uma montanha. O segundo construiu essa mesma relação com a figura de um surfista e os desafios do mar.

Assim, no que diz respeito à complementaridade de imagem e conceito, os autores afirmam que, no processo de produção e compreensão de uma metáfora, os sujeitos se ocupam ativamente na construção de novas dimensões do sentido, decorrentes da interação de elementos heterogêneos e opostos, como no caso dos exemplos acima. A imagem – chamada de momento icônico – tem um papel decisivo. Por exemplo, na avaliação de Diamante, os significados heterogêneos de “escalada” e “professor”, acabam ficando relacionados na sua tensão, um com o outro, porque é desenvolvida uma estrutura visual – um momento icônico – que traz consigo a contradição semântica-conceitual.

Com relação à complementaridade entre sujeito e objeto, Geraldi, Fichtner e Benites (2006) afirmam que as metáforas tematizam, de uma forma específica, uma

prioridade do conteúdo. Sua proposição é “*intensional*”⁷¹, nos faz pensar em muitas coisas. A esse respeito os autores dizem o seguinte:

A intensionalidade da metáfora serve como base para uma referência indireta aos objetos e/ou realidades. Ela organiza uma perspectiva abrangente e efetiva numa determinada área, mas nunca se dissolve numa referência direta. Somente por meio da ativação de uma estrutura de tensões e contradições, seu conteúdo renasce numa nova dimensão do seu significado. (GERALDI, FICHTNER, BENITES, 2006, PP. 81-82) (grifo dos autores)

Acredito que algumas das avaliações apresentadas trabalham muito bem com essas tensões e contradições vividas pelos universitários no decorrer da proposta pedagógica. Penso que Topázio, Fluorita e Calcitra fazem isso de forma muito competente (textos apresentados a seguir). Parece que, no caso deles, a imagem, metaforicamente, e o texto, realisticamente, criaram uma ligação com os conceitos teóricos aprendidos. Como afirma Davidov (1982), o núcleo de um conceito teórico atua como meio de seu próprio desenvolvimento e diferenciação. Mas é somente por meio das suas relações com outros conceitos, que ele consegue relacionar-se com um objeto e/ou com a realidade.

Como poderá ser percebido nos documentos escritos em resposta à questão proposta na Avaliação Geral da Prática, os universitários, ao produzirem o que eu chamo, metaforicamente, de suas últimas pinceladas no quadro que construíram, tiveram que, objetivamente, revisar suas aprendizagens. E, nessa revisita, muito possivelmente, tiveram que, mentalmente, relacionar os conteúdos estudados entre si e, a partir de sua subjetividade, de sua consciência, pincelar o papel com gotas de palavras pretéritas, presentes e futuras.

O terceiro e último aspecto abordado pelos autores no texto diz respeito à metáfora como “imaginação modelante” na atividade de aprendizagem. De acordo com Geraldi, Fichtner e Benites (2006),

⁷¹ Os autores utilizam a palavra com a letra “s” com o objetivo de dar a ela o sentido da intenção de tensionar entre uma coisa e outra, em outras palavras, entre o que é e o que não é.

[u]ma imaginação modelante é sempre a idéia de um indivíduo concreto, que diz algo sobre como as teorias e conteúdos surgem para esse indivíduo e o que elas significam para a sua atividade. Uma imaginação modelante representa, então, o vínculo muito rico e complexo entre a prática e a teoria. (p. 84)

A pergunta que fica é: o que significa compreender a metáfora como uma imaginação modelante, numa atividade de aprendizagem como a experienciada pelos universitários na proposta de intervenção pedagógica?

Concordando com Geraldi, Fichtner e Benites (2006), eu diria que significa compreender que a qualidade peculiar do conhecimento humano consiste basicamente numa relação entre o geral e o particular e essa relação, ao mesmo tempo, é a sua mediação. Eu poderia dizer aqui, a partir de Davidov (1982), considerando os conceitos da Teoria da Atividade, que na proposta de intervenção, a atividade de aprendizagem, com todos os componentes teóricos que lhe deram sustentação, representou a mediação entre o geral e o particular. De acordo com Geraldi, Fichtner e Benites (2006) é justamente nesse ponto que as metáforas têm uma função especial: “[na] aprendizagem, as metáforas possibilitam a mediação do geral com o particular, do sujeito com o objeto. É nisso que está o seu potencial teórico” (p. 85) que, segundo os autores, pode ser explicitado em três teses:

- a) metáforas são possibilidades de escolha de um ponto de vista próprio – no processo de aprendizagem, torna-se essencial a manifestação de uma subjetividade original do indivíduo, o desenvolvimento de uma posição pessoal diante do conhecimento, ou seja, a escolha de um ponto de vista próprio e, com isso, o exercício de uma atividade autônoma;
- b) metáforas exigem um percurso de pensamento – nunca uma metáfora é redutível a um simples modo de ver;
- c) metáforas exigem a consideração da totalidade – elas transformam dois campos, heterogêneos e separados, num único, criando algo novo que tem, semanticamente falando, uma qualidade total e *intensional*. Nisso a metáfora relaciona imagem e conceito.

Como poderá ser visualizado e lido, tanto nas avaliações que apresento a seguir, quanto nas outras, que estão nos Anexos desta tese, os universitários, ao atenderem minha solicitação, não se limitaram a reproduzir fatos empíricos, mas

produziram imagens de contextos teóricos, criadas a partir de suas motivações, de suas reflexões. Nesse sentido,

[n]a mediação entre objeto e sujeito, a metáfora impõe relacionar emoção e cognição, olhar e pensar, intuição e conhecimento. A dominação e a soberania dos conteúdos têm, na metáfora, um deslocamento forçado, obrigatório, que conduz a rever o estatuído, sem que o que é espontaneamente aceitável seja excluído. Por isso as metáforas são intuitivamente esclarecedoras do pensamento que pode delas partir (GERALDI, FICHTNER, BENITES, 2006, p. 86).

Tecidos os devidos esclarecimentos teóricos a respeito de minhas indagações iniciais, passo de imediato à apresentação das avaliações dos universitários.

Para efeito de apresentação, escolhi cinco (05) avaliações que trago para o corpo principal da tese, em suas versões originais, na íntegra. As quinze (15) restantes estão disponíveis para visualização nos anexos (14 a 28).

Início trazendo a avaliação apresentada por Diamante seguida, respectivamente, das avaliações de Fluorita, Rubi, Opala e Jade.



A experiência no projeto SADE, foi muito gratificante, pois me proporcionou embasamento para futuras atuações como professor. A foto escolhida foi uma escalada, pois acredito que ser professor é um desafio, uma aventura, porque às vezes passamos por dificuldades e somos obrigados a superá-las. Assim como na escalada, devemos pensar rápido e usar estratégias, fazer planejamentos, para ter o mínimo de surpresas possíveis. Com relação a errar, o trabalho docente nos permite isso, mas isso não é bom, pois erramos lidando com pessoas que esperam nosso acerto, porém isso acontece. Já na escalada se errarmos, temos uma boa probabilidade de nos ferirmos, mas aí o erro repercute somente em nós. Outra associação que faço entre a foto e o trabalho docente é o fato de buscar sempre algo mais (um lugar mais alto), ou seja, buscar o crescimento profissional e não ficar na acomodação que a profissão pode proporcionar.

Quando entrei no projeto, me senti desafiado, assim como na foto, pois era algo novo para mim e não sabia que tipo de alunos eu iria encontrar. Lembro como se fosse hoje, a primeira aula dada: estava preocupado em desenvolver uma aula que agradasse os alunos e atendesse à proposta metodológica do projeto (que era bem diferente), porém não tive problemas e transcorreu tudo bem. Muitos desafios (dificuldades) surgiram em aulas dadas no projeto, mas consegui superá-las e aprendi muito com isso. Sinto-me preparado para ingressar em uma escola e dar uma aula com qualidade, graças às experiências vividas no SADE. Acredito que o projeto nos proporciona as mais variadas sensações, assim como o esporte da foto, e mais do que isso, convivemos com pessoas diferentes e aprendemos com cada uma delas, e para mim isso é ser professor, “ensinar, compartilhar conhecimento, porém nunca deixando de aprender”, pois esta profissão é feita de “trocas” e devemos estar abertos à elas.

Como no esporte da foto, quando se chega ao topo de uma montanha, a sensação deve ser maravilhosa, de trabalho cumprido e o cansaço fica de lado. A profissão de professor me proporciona este sentimento, na medida em que ao final de cada aula, percebo no rosto das crianças a alegria e a vontade em fazer as aulas. Isto é gratificante e me faz ter certeza da minha escolha na profissão.



Dúvidas sobre a profissão



SADE



Amor pela profissão

Através das imagens acima, retrato a importância que o projeto teve na minha formação acadêmica e o quanto ele me ensinou a aprender a gostar da profissão.

Quando entrei na faculdade a escola estava definitivamente fora dos meus planos. Talvez pelo fato de ver as dificuldades que minha mãe passou durante 30 anos dando aula em escolas e não sendo remunerada adequadamente e muitas vezes não recebendo o valor devido que um professor merece. Então, isso eu não queria para minha vida. Porém, o projeto me mostrou o lado bom, a satisfação de ver a felicidade do aluno ao superar suas limitações, ao ver a alegria deste mesmo aluno ao se sentir importante pelo simples fato de ter dito uma frase para ele: “Muito bom!”. Isso ultrapassa qualquer valor, nos faz sentirmos importantes como professores e a sensação de trabalho bem feito. E no projeto pude vivenciar essas experiências.

Hoje, depois do SADE, digo e repito que sou uma professora. Sou muito mais segura da minha escolha, sei que nasci para fazer isso e me sinto em condições de trabalhar em qualquer escola que for necessária.

O projeto fez com que eu me apaixonasse pela profissão e acreditasse que um dia teremos o valor devido. Saí do projeto sendo uma pessoa melhor e capaz de praticar minha profissão.



Que professor eu sou após minha participação no projeto?

Como nesta foto, me sinto em construção, o projeto tem me moldado como aluno e professor. Sou desafiado a fazer varias tarefas, tenho que ter a capacidade e a sensibilidade de perceber o “andar” das aulas, nem sempre as aulas planejadas saem como pensamos, temos que ter bom humor e companheirismo, o projeto também me ensina a ouvir os outros, também aprendemos muito com os alunos.

Com a experiência do projeto posso refletir em como quero ser como professor. Posso avaliar o que devo mudar, aprender coisas novas e estar sempre me moldando para poder ser um bom vaso.



Acredito que sou como uma chaleira. Em primeiro lugar, uma chaleira não funciona sozinha, precisa de fogo para que exerça sua função. Esse fogo, que faz a chaleira funcionar seriam as crianças, que fazem com que eu exerça minha função dentro do projeto, ensinar vôlei. Assim como a chaleira, que quando o fogo está mais baixo demora a aquecer, se as crianças não estão com vontade, para mim é difícil sair uma aula boa. Já se o fogo está muito alto, a chaleira aquece rápido de mais e logo está fervendo. Como na aula, quando as crianças estão agitadas de mais, muitas vezes acabo ficando braba e tendo que brigar e gritar com eles. Já se o fogo está normal, a chaleira aquece na medida certa. Como na aula, quando estou em sintonia com as crianças, na mesma velocidade de ação delas, e é aí que a aula sai boa.

Depois de aquecida a água, o fogo é desligado, e a chaleira volta aos pouquinhos ao normal, esfriando devagar, e é guardada até ser usada novamente. Assim como eu, quando a aula termina, e as crianças vão embora, fico pensando e comentando sobre a aula um tempo depois e já começo a pensar como vai ser a próxima aula, com quem, que dia, etc.

Portanto, sou como uma chaleira, que é regulada conforme a intensidade do fogo que a faz funcionar.



A família e o contexto social à qual o aluno está inserido é o terreno incerto e variável, o aluno é o aventureiro, o professor é a bússola. O professor deve servir como referência quando se trata de conhecimento, mas incentivando ao aluno à busca além do que lhe é transmitido, dando-lhe ferramentas e motivação para esta procura. A bússola não lhe dá a direção certa, ela apenas lhe situa aonde você está, permitindo que você siga o caminho que escolher seja o certo ou errado, porém sabendo aonde estará.

Relacionando isto à relação professor aluno, o professor tenta transmitir a maior quantidade de saberes possíveis, porém, o que ele oferece ao aluno ainda é pouco, ele oferece a bola, a quadra, a teoria, ao aluno cabe o livre arbítrio de se dedicar ao aprendizado ou não. Dentro do projeto pude perceber como os professores e até alunos da Fase 2, servem como modelo seja relacionado ao voleibol ou até os tipos de conduta pessoal. Eu, como professora, tentei ao máximo valorizar relações baseadas no respeito e principalmente, o gosto pela prática e entendimento do voleibol, motivo que me fez querer permanecer no projeto até hoje.

CAPÍTULO 6

6. As conclusões do estudo

Este estudo teve como objetivo geral avaliar se a intervenção pedagógica implementada, baseada nas perspectivas da Teoria Histórico-Cultural e da Teoria da Atividade, favoreceu as aprendizagens, relativas ao ensino do voleibol na escola e na iniciação esportiva, de universitários que cursam Educação Física. Em outras palavras, busquei investigar se a intervenção, como ação de ensinar a ensinar, alcançou o objetivo de levar os universitários participantes a aprenderem para ensinar voleibol. A pesquisa, de caráter qualitativo, foi desenvolvida ao longo de dois anos (2008-2009) e dela participaram vinte e nove (29) universitários, sendo dezenove (19) oriundos do curso de Licenciatura e dez (10) do curso de Bacharelado, ambos oferecidos pela Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas.

Um retorno, necessário, ao início de tudo!

Esta Tese teve origem em minhas dúvidas e questionamentos relativos aos processos de ensinar e aprender, inicialmente, no curso de Licenciatura Plena em Educação Física e, mais recentemente, nos cursos de Licenciatura e Bacharelado da ESEF/UFPel, onde atuo como docente há mais de trinta anos.

Como já explicitiei na Introdução, a origem dessas dúvidas e desses questionamentos não se localizava exclusivamente nos conteúdos trabalhados nas disciplinas que envolvem o ensino dos esportes, mas também e, principalmente, na forma como esses conteúdos são tratados nos cursos de formação de professores e como repercutem na vida profissional dos futuros docentes. Quando falo em forma, quero me referir à maneira como acontecem os processos de ensinar e aprender nas aulas referentes aos desportos nos cursos de Educação Física. As ditas aulas práticas são, no meu modo de interpretar, tão somente práticas de exercícios, nas quais os universitários desempenham o papel que deveria ser das crianças e, o

professor, o papel que deveria ser dos universitários. Na grande maioria das vezes, pelo que observo, as aulas são centradas no docente, que prepara uma infinidade de exercícios ditos “educativos”, para aplicação nos universitários. Raramente ocorrem, nessas aulas, discussões aprofundadas sobre processos didáticos e pedagógicos à luz de alguma teoria que lhes dê suporte. Há, também, aulas teóricas que, além de separadas das aulas práticas, raramente mantêm com estas uma estreita relação em termos do conteúdo trabalhado. Por exemplo, os universitários podem estudar as regras oficiais do voleibol em uma aula teórica e exercitar a técnica da cortada na próxima aula prática.

Além disso, outra causa de desconforto era o teor das avaliações dos conhecimentos dos graduandos, em grande parte dessas disciplinas, que, a meu ver, se vêm mantendo iguais, ao longo dos anos. Por um lado, nas provas teóricas, avaliam-se tão somente os conhecimentos técnicos e táticos que compõem o conteúdo programático das disciplinas esportivas. Por outro lado, nas provas práticas, avaliam-se, prioritariamente, a *performance* (execução) dos gestos técnicos e as movimentações táticas da modalidade esportiva, quantificando-se essa execução.

Isso tudo me incomodava profundamente e talvez meu espírito questionador e investigativo – que já se mostrava latente, desde os tempos de criança e adolescente – tenha sido o responsável pela inquietude e criticidade que me conduziram ao caminho das rupturas, das mudanças, em minha atividade docente. Assim, fui realizando inovações, ao longo de cada semestre letivo, na tentativa de encontrar uma proposta de ensino que me satisfizesse. Porém, as que experimentava ainda não se mostravam pedagogicamente eficientes ou afetivamente suficientes; não me satisfaziam.

Em meio às minhas inquietações, que tinham eco na crise da universidade como um todo, encontrei em Oliveira (1985) ideias que julguei capazes de enriquecer e dar um rumo mais adequado as minhas proposições de mudança anteriores – embora, naquele momento, ainda não entendesse, plenamente, aquelas ideias. A autora argumentava que toda prática pedagógica deve fomentar a internalização do conhecimento produzido historicamente, além de promover a experiencição, o trabalho efetivo, com esse conhecimento. Considerei essa afirmação como promissora e, a partir dela, no final de 2007, comecei a pensar em

uma nova proposta pedagógica para aplicar no primeiro semestre de 2008, ano em que também cheguei ao Doutorado.

Assim, concomitantemente a minha chegada ao curso, eu iniciava, na ESEF/UFPel, mais uma tentativa de inovação: o Projeto Voleibol – Iniciação Esportiva, junto à disciplina de Prática como Componente Curricular. Nele introduzi – a partir da leitura já mencionada e de todo o conhecimento que já havia construído durante anos de estudos e prática – novos elementos didático-pedagógicos: a atuação em dupla docência; os rodízios entre os componentes das duplas; os Cadernos de Escrita e as Reuniões de Estudo e Avaliação, assim como a adoção do Sistema de Aprendizagem e Desenvolvimento Esportivo como o método de ensino a ser utilizado nas aulas com as crianças participantes do projeto de extensão. No que diz respeito às avaliações do conhecimento dos universitários, agreguei à proposta provas escritas discursivas e observações práticas, as quais já vinham sendo utilizadas por mim, há algum tempo, nas disciplinas de voleibol.

No curso de Doutorado, aprofundei meus conhecimentos relativos à Teoria Histórico-Cultural de L. S. Vygotski, que havia conhecido por intermédio de Oliveira (1985). Para a construção do referencial teórico da Tese, recorri a diferentes obras de Vygotski, assim como de seus continuadores – Cole, Damiani, Daniels, Delari Junior, Duarte, Fichtner, Freitas, Luria, Molon, Moysés, Pino, Ratner, Rey, Rubstov, Sannino e Sutter, Sforzi, Toassa, Tudge, Tuleski, Veer e Valsiner, Wells, Wertsch, entre outros. Os estudos voltados à produção desses autores levaram-me a uma maior qualificação de meus conhecimentos.

Por meio das leituras realizadas, pude também localizar, ratificar e justificar a importância por mim atribuída à não-divisão dos ambientes de aprendizagem em teóricos e práticos, a partir do conceito marxista de *práxis*. Entendi que a *práxis* une a teoria – compreensão da realidade – à prática – transformação do mundo (MARX, 1978, 2003; BAPTISTA, 2010) –, requerendo a adoção de uma atitude crítica e superadora das maneiras de pensar e atuar existentes na cultura – no meu caso, dos modos de ensinar e aprender na universidade. Compreendi que a *práxis* era uma atividade humana transformadora, porque ligada à consciência (FREITAS, 2005).

Meu encontro com Gramsci (1995), e seu conceito de filosofia da *práxis*, foi fundamental na organização e na implementação de minha proposta de ensino,

assim como na manutenção de meu foco, ou seja, a ideia de inovar partindo de uma atividade já existente.

No que diz respeito ao trabalho conjunto, sempre acreditei que ele tinha grande potencial para promover a aprendizagem. Essa minha crença ganhou corpo a partir do entendimento de que a mente humana e, portanto, as aprendizagens que os seres humanos realizam (processos intrapsicológicos) têm origem em processos interpsicológicos. Apesar de Vygotski não fazer referência explícita ao tema do trabalho colaborativo nas atividades de ensino e aprendizagem, essa sua ideia sobre a natureza social das funções mentais humanas, traz implícita a importância desse tipo de atividade conjunta no processo de escolarização.

Assim, além da adoção da dupla docência nas atividades do projeto de extensão, o estudo das teorizações acerca do trabalho colaborativo proporcionou-me aprender outros conceitos, todos de fundamental relevância para o planejamento e a implementação da intervenção: mediação, lei geral do desenvolvimento, imitação, zona de desenvolvimento proximal, entre outros.

Por fim, pude ratificar o valor que sempre atribuí à educação formal e aos conteúdos por ela veiculados (em todos os níveis de ensino). Aprendi, com Vygotski (2009), a entender a enorme importância dos conceitos científicos, considerados por ele como a “porta” da tomada de consciência e, ainda, como os promotores do desenvolvimento psíquico.

Em todas as minhas experiências pedagógicas de mudança, sempre considerei que o conteúdo era o ponto de partida e o que variava era a maneira de compor o ato de ensinar. Essa ênfase em relação ao conteúdo também pode ser observada nas propostas vigentes nos cursos de Educação Física, embora a aplicação dessa ênfase ocorra, usualmente, de uma forma que considero inadequada e ineficiente: há um predomínio de um ensino assentado sobre a lógica formal. Nesse tipo de lógica, os conceitos são concebidos como representações abstratas da realidade, cabendo aos universitários apropriarem-se deles, nas aulas teóricas, como definições verbais a serem memorizadas. Nas aulas práticas, espera-se, então, que os conceitos aprendidos sejam aplicados para resolver tarefas imediatas e específicas. A aprendizagem do conteúdo guiada por essa lógica não fomenta o desenvolvimento do pensamento teórico, aquele capaz de levar à compreensão de novos significados para o mundo, à ampliação de seus horizontes

de percepção e à modificação das formas de interação com a realidade (ROSA, MORAES e CEDRO, 2010).

Vygotski não desenvolveu um estudo sistemático sobre o ensino, como já referi. Dessa forma, as ideias sobre como conduzir minhas atividades pedagógicas também foram geradas por um posterior encontro com a Teoria da Atividade, em textos de Leontiev e de outros pesquisadores que seguiram e desenvolveram o pensamento desse teórico, voltando-se ao ensino – Davidov, Engeström, Galperin, Elkonin, Luria, Moraes, Moura, Rubstov, Sannino e Sforini.

Com esse aporte complementar da Teoria da Atividade, pude propiciar, à intervenção pedagógica, uma sólida e rica base teórica. A partir dessa base, foi possível construir os dois pilares de sustentação da intervenção: a articulação entre teoria e prática e a proposta do trabalho em colaboração, que deveriam acontecer, segundo o meu ponto de vista, num ambiente no qual a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, funcionasse como pano de fundo.

Avaliação da proposta: as conclusões do estudo

Início as conclusões de meu estudo a partir dos elementos que constituíram e conduziram as discussões relativas às quatro categorias de análise utilizadas, produtos tanto dos fundamentos teóricos advindos da Teoria Histórico-Cultural e da Teoria da Atividade, quanto dos dados coletados. Para efeito orientador da leitura, escrevi estas conclusões tentando discutir os achados de minha investigação à luz de seus objetivos.

Os resultados encontrados permitem-me afirmar que a intervenção pedagógica planejada, implementada e avaliada nesta Tese, favoreceu as aprendizagens dos universitários participantes, relativas ao ensino do voleibol na escola e na iniciação esportiva.

As aprendizagens dos universitários e seus desdobramentos

Afirmo o favorecimento das aprendizagens dos universitários em função de que os universitários: a) revelaram grau satisfatório de internalização dos conteúdos atinentes à disciplina, expresso pelas altas médias semestrais obtidas; e b) evidenciaram ter realizado outras aprendizagens, caracterizadas, por mim, como relativas às habilidades e atitudes que dizem respeito ao ser professor. Estas, em meu juízo, se constituíram na contribuição mais importante da intervenção pedagógica para a formação profissional dos participantes, diferenciando-a das

práticas de ensino usuais, que, geralmente, parecem não atingir tal amplitude de aprendizagem.

No caso do conteúdo específico do voleibol, penso que uma das inovações implementadas foi a relativa à Avaliação Escrita – tanto em seus aspectos formais, quanto na sua concepção didático-pedagógica. Ela foi sempre discursiva, contendo tópicos que abordavam fatos, típicos do cotidiano, a serem analisados e comentados pelos universitários, à luz dos conceitos estudados e vivenciados por eles. Diferentemente da maioria das avaliações realizadas em outras disciplinas, na intervenção, eles deveriam responder às indagações, às provocações e aos encaminhamentos feitos, não mais e tão somente, a partir de seus estudos teóricos, muitas vezes memorizados mecanicamente, mas também a partir de suas experimentações – ações e operações – vivenciadas ao longo da intervenção.

Entendo que o modelo de avaliação proposto se mostrou adequado ao modo de organização da intervenção. Não foi pensado como um instrumento de caráter eminentemente demonstrativo do conhecimento dos universitários, mas como algo integrado à forma de condução e realização das atividades de ensino. Meu propósito, com as avaliações, era fazer com que, além da integração dos conceitos estudados, os universitários exercitassem e desenvolvessem suas capacidades de reflexão, análise e planejamento (DAVIDOV, 1988), capacidades essas também incentivadas pela demanda relativa à produção dos Cadernos de Escritas, dos planos de ensino e pela participação nas Reuniões de Estudos e Avaliação.

No caso das aprendizagens relativas às habilidades e atitudes que dizem respeito ao ser professor, de acordo com os universitários, eles aprenderam a utilizar os recursos materiais adequadamente, tanto para demarcar espaços de atuação das crianças nas atividades recreativas e exercícios, quanto como elementos de apoio em atividades de caráter colaborativo. No que diz respeito à condução da aula, afirmaram ter aprendido a observar e avaliar o conhecimento e as reações emocionais dos alunos, assim como a reconhecer seus progressos individuais e coletivos. Afirmaram, igualmente, ter aprendido a identificar e avaliar as dificuldades de execução técnica por parte dos alunos. Outra aprendizagem considerada importante foi a utilização de estratégias didático-pedagógicas para a solução de problemas ocorridos nas aulas. Dentre elas, receberam destaque o diálogo, a improvisação e a adaptação.

Para mim, as aprendizagens relativas ao ser professor aconteceram, justamente, em razão do conteúdo da disciplina estar organicamente integrado à maneira de ensiná-lo. Nos cursos, em geral, é deixada aos universitários a tarefa de fazer essa integração, que acontece ou em situações que denomino “contemplativas” – observações de aulas – ou em atividades práticas esporádicas – aulas, em determinados dias, em uma escola, clube, associação comunitária, etc. Nessas ocasiões, acredito, raramente acontece a verdadeira *práxis*. É apenas nos estágios curriculares obrigatórios, ao final de sua formação e durante um tempo que me parece insuficiente, que os universitários são chamados a realizar a necessária ligação entre conteúdo e didática, tarefa que se torna bastante difícil sem experiências prévias amplamente analisadas. A realidade tem mostrado que, na grande maioria das vezes, os universitários não conseguem realizar essa ligação a contento e isso se reflete nas enormes dificuldades que encontram ao iniciar sua atuação profissional: percebem uma grande distância entre o que aprenderam na universidade e o que necessitam saber para ter sucesso profissional.

Os resultados encontrados realçam, novamente, a importância do trabalho baseado na ideia de *práxis*, além de salientar a relevância de promovê-la, ainda durante a formação inicial. Acredito que esse caráter da intervenção foi fundamental para que os universitários ultrapassassem o plano das aprendizagens baseadas na memorização mecânica e atingissem o plano das aprendizagens conscientes; passassem do plano das ideias abstratas para o plano do concreto pensado, refletido. Isso, talvez, possa explicar as respostas produzidas por eles ao serem questionados sobre como aprenderam. Entendo que essas respostas estavam relacionadas ao modo de organização da intervenção. De acordo com os universitários, eles aprenderam na prática (ou seria na *práxis*?), na atuação em dupla docência com os colegas, a partir dos processos de observação e imitação; nas reflexões, análises e planejamentos entre as aulas; assim como nos debates que aconteciam nas Reuniões de Estudo e Avaliação. Essas respostas parecem apontar para as vantagens da participação em atividades de aprendizagem, atuando de maneira conjunta.

Os universitários também mencionaram o ato de escrever no Caderno de Escrita como um dos processos por meio dos quais aprenderam. Tal menção permite-me inferir que a inclusão desse instrumento na intervenção foi uma ideia acertada e feliz. Ao produzir e, posteriormente, disponibilizar os registros escritos

para leitura e discussão, criou-se uma rede de comunicação por meio da qual ocorriam articulações de conhecimentos, estratégias para resolução de problemas, reflexões e outras ações, entre os participantes. Isso sem contar que o próprio ato de escrever produzia reflexão e consciência sobre o trabalho desenvolvido.

É claro que, por se tratar de uma proposta nova, interessou ao pesquisador identificar e avaliar os aspectos que facilitaram e dificultaram as aprendizagens dos universitários. Quanto aos aspectos facilitadores, quero ratificar o que já escrevi anteriormente. Entendo que, ao elegerem a organização da intervenção como aspecto facilitador, destacando o trabalho em dupla docência, os universitários estavam, verdadeiramente, referindo-se à proposta do trabalho em colaboração, à importância da presença do outro – colegas e professor – de alguém que estava ali para auxiliar, pensar junto, dialogar e trocar ideias, a respeito do conteúdo em estudo e sua aplicação nas aulas. Já no que diz respeito ao que dificultou suas aprendizagens – e, nesse caso, as respostas não se referiam às aprendizagens, mas às atuações nas aulas – o trabalho em dupla docência também apareceu, contraditoriamente, como o principal aspecto. Foi possível identificar que dois fatores concorreram para essa ocorrência: o primeiro no campo operacional e o segundo no das relações humanas.

Com relação ao primeiro fator, pude verificar problemas, principalmente no ano de 2009, relacionados, basicamente, com o número de universitários participantes na intervenção e sua proveniência de cursos e semestres diferentes. Isso dificultou bastante a organização dos rodízios das duplas, que necessitavam encontrar horários extra-classe para se encontrar, mas, que muitas vezes, não dispunham de horários livres concomitantes. Esse é com certeza, um aspecto que merecerá reflexão de minha parte, ao organizar futuras práticas pedagógicas.

Da mesma forma, com relação ao segundo fator, verifiquei que as dificuldades se concentravam nas diferenças pessoais. O não gostar de atuar com determinada pessoa do grupo foi o aspecto mais mencionado. As justificativas foram várias: não ter afinidade pessoal, não ser colega do mesmo semestre do curso, não compartilhar das mesmas ideias pedagógicas, entre outros. Apesar de ter sido considerado como um aspecto que trouxe dificuldades, em minha opinião, ele promoveu aprendizagens importantes, para os universitários, em termos de sua atuação profissional futura: na vida, nem sempre se trabalha com aqueles com quem se tem afinidades.

Durante toda intervenção, foi possível identificar, tanto nas manifestações orais quanto nas redigidas nos Cadernos de Escrita, comentários sobre o desenvolvimento de sua consciência acerca dos aspectos relativos à formação e a profissão docente, oriundos de sua participação na proposta implementada. Eu as classifiquei em três grupos: 1) as que **relacionavam a experiência vivida com o processo de formação inicial**, entre elas, a articulação do ensino com a extensão, que possibilitava a aproximação entre teoria e prática, e o trabalho em grupo; 2) as que **relacionavam a experiência vivida com a formação profissional**, basicamente, a importância da preparação para o trabalho futuro na escola e o saber como se portar frente às dificuldades; e 3) as que **tinham relação direta com a experiência vivida na intervenção**, como por exemplo, o desenvolvimento da capacidade de olhar para si como professores, de trabalhar com as reações emocionais que envolvem a função ser professor e com as pressões didático-pedagógicas da profissão na condução das aulas.

A organização da atividade de ensino e as aprendizagens

Os achados da pesquisa permitem-me inferir que a maximização das aprendizagens reveladas pelos universitários foram decorrentes, principalmente, da forma de organização do ensino adotada na intervenção. Acredito que o alcance do objetivo da prática pedagógica implementada, foi proporcionado pela maneira como foi levada a cabo a atividade orientadora de ensino (MOURA, 1996) organizada pelo professor e pelo fato de ela se ter tornado uma atividade de aprendizagem (LEONTIEV, 1983), ou de estudo (DAVIDOV, 1988), para os universitários. Ao tornar-se uma atividade de aprendizagem, ela adquiriu sentido para eles e propiciou uma coincidência de motivos nas atividades de professor e universitários: ensinar/aprender voleibol e ensinar/aprender a ensinar voleibol.

Nos Ciclos de Atividades, a passagem das ações às operações exigiu, dos universitários, via organização do ensino, a reflexão, a análise e o planejamento – capacidades psíquicas vinculadas ao pensamento teórico e à consciência (DAVIDOV, 1988). Dessa forma, acredito que fica ressaltada a importância dessa organização, tendo como elemento desencadeador as relações interpessoais – entre os universitários e entre eles e o professor.

A Figura 13 ilustra a organização da intervenção, que inicialmente foi materializada em forma de esquema, inspirada em Tripp (2005) e, posteriormente, enriquecida pelas ideias de Moura (2002), Moraes (2008) e Moura et al (2010), o

que resultou, ao seu final, na proposta que apresento como uma possibilidade de organização das atividades de ensino para maximização das aprendizagens relativas ao ensino do voleibol – e por que não dizer dos esportes – na escola e na iniciação esportiva.



Figura 13. Representação gráfica dos movimentos, interno e externo, de reflexão, análise e planejamento nos Ciclos de Atividade, propostos na intervenção

Entre cada aula (movimento interno – representado na Figura 13 pelos círculos coloridos menores), os universitários podem lançar mão, para suas reflexões, análises e planejamento, do plano utilizado na aula anterior, pelos colegas; do registro feito pelos mesmos no Caderno de Escrita; assim como de suas lembranças ou anotações pessoais, oriundas da observação da aula dos colegas, já que isso fazia parte das suas tarefas. Além disso, os universitários podem, igualmente, amparar-se nas discussões (movimento externo – representado na Figura 13 pelo círculo maior) levadas a efeito nas Reuniões de Estudo e Avaliação

(que acontece sempre entre a última aula do ciclo [5] e a primeira do próximo [1]), nas quais, de igual forma, eles, juntamente com o professor, avaliam o trabalho realizado e, refletem, analisam e planejam todo o próximo Ciclo de Atividades.

O que se pode perceber, por meio da Figura 13, é que o envolvimento dos universitários com a atividade torna-se bastante grande durante a realização de cada Ciclo de Atividades. Ocorre uma constante e intensa relação entre o fazer e o refletir.

Se pensarmos que foram realizados vinte e sete (27) Ciclos de Atividades durante o período da intervenção, pode-se imaginar a intensidade do envolvimento e da discussão conjunta ocorridos ao longo da prática de ensino (embora nem todos tenham participado de todos os ciclos). Parece que essa forma de organização da atividade de ensino, embasada na concepção de *práxis*, como já comentei, proporcionou aos universitários não só a apropriação do conteúdo planejado, mas o desenvolvimento das capacidades que estão na base da consciência e do pensamento teórico: a reflexão, a análise e o planejamento (DAVIDOV, 1988). O que fica evidente na intervenção, e que pretendi explicitar na Figura 13, é que a apropriação de conceitos teóricos, não foi considerada como o ponto final do processo de aprendizagem. A verificação da pertinência das ideias teóricas ocorreu na prática, ou seja, na aplicação no campo da atuação docente, para solução de tarefas específicas da aula, seguidas de reflexão – escrita no Caderno, planejamento da próxima aula e, mais adiante, Reunião de Estudo e Avaliação. Os universitários, assim, trabalharam intensamente a possibilidade, viabilizada pela linguagem, de operar com modelos mentais, baseado na teoria e nas experiências vivenciadas, planejando formas de atuar que, na perspectiva vygotskiana, é o componente mais importante da consciência humana. Os resultados, em termos de aprendizagem, advindos da intervenção sugerem que o desenvolvimento da consciência aconteceu porque as situações de aprendizagem colocaram os universitários em atividade.

Nessa direção, tais resultados ratificam os encontrados por outros pesquisadores, como Moraes (2008), Moura e Lanner de Moura (1998), Moysés (1997) e Sforzi (2004), a partir de referencial teórico semelhante. Suas pesquisas estavam voltadas à aprendizagem de conceitos ou tópicos específicos de determinadas disciplinas – matemática, física, etc. – e/ou tinham como sujeitos crianças em idade escolar. A contribuição desta Tese está no fato de que enfocou

aprendizagens, ao longo do desenvolvimento de toda uma disciplina, ministrada em um curso de graduação, envolvendo adultos em idade universitária, o que demandou um longo e contínuo processo de aplicação. Essa disciplina tinha um caráter aplicado (aprender aspectos teóricos sobre voleibol e aprender a ensinar voleibol na escola) e não apenas teórico.

E o futuro? Quais as possibilidades de aplicação?

No Capítulo 2, quando discuti a universidade, frisei que acreditava ter, a proposta, discutida nesta Tese, toda a possibilidade de ser aplicada em outras disciplinas dos cursos de Licenciatura e Bacharelado, mesmo reconhecendo as limitações que ela poderia sofrer em função da carga horária das aulas, da separação das aulas em teóricas e práticas, entre outras. Durante a elaboração da Tese, essa minha crença foi posta à prova.

Em 2011, fui orientador do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de um universitário que havia participado da intervenção e que acompanhou a aplicação, de forma adaptada, do modelo de organização discutido nesta Tese, em uma turma noturna de Licenciatura na qual eu ministrava as aulas. Embora houvesse a possibilidade de atuar junto a crianças oriundas de um projeto de extensão que funcionava no mesmo horário da aula, havia a limitação em termos de carga horária disponível para a disciplina – duas aulas semanais – característica do curso noturno, além do grande número de universitários matriculados na disciplina.

As seis (06) primeiras aulas ficaram sob minha responsabilidade e, nelas, trabalhei os conteúdos específicos da modalidade esportiva voleibol. Para manter a ideia dos Ciclos de Atividades, dividi os trinta (30) universitários em seis (06) grupos com cinco (05) componentes cada um. Com relação aos rodízios, foram determinados três (03), sendo que cada aula ministrada às crianças era dividida em duas partes: a primeira sob responsabilidade de um grupo e a segunda sob responsabilidade de outro e, assim, sucessivamente, até que todas as aulas da primeira etapa dos rodízios fossem concluídas. Entre cada etapa, uma Reunião de Estudo e Avaliação foi realizada. Também foi mantida a obrigatoriedade da apresentação do plano de aula, assim como a escrita no Caderno, que acabou não funcionando, basicamente, por duas razões: a) a grande maioria dos universitários trabalhava durante o dia, indo para a ESEF tão somente no horário das aulas, que iniciavam às 19h; e b) por eles terem a grade de horários das aulas ocupadas

plenamente, sem intervalo, o que os obrigava a se deslocar, imediatamente, após a aula de voleibol, para a de outra disciplina ministrada por outro professor.

Outra novidade foi a participação, em cada grupo, de um estudante/monitor – universitário que havia participado da intervenção. Os resultados foram coletados a partir de entrevistas individuais com três universitários de cada grupo, totalizando dezoito (18) participantes, que responderam a quatro perguntas: O que aprendeste? Como aprendeste? O que facilitou as tuas aprendizagens? O que dificultou as tuas aprendizagens?

Dos resultados obtidos, quero destacar que os universitários participantes dessa nova proposta, igualmente, afirmaram que ela foi muito relevante para suas futuras ações profissionais, tanto nos espaços acadêmicos, quanto nas escolas. Salientaram a importância da atuação dos monitores – principalmente no auxílio e na orientação relativa ao planejamento das aulas – e também o fato de poder trabalhar diretamente com as crianças, o que deu um caráter realístico à disciplina. Porém, manifestaram sentir dificuldades para ministrar as aulas iniciais – durante o primeiro e segundo Ciclos – pelo fato de não dominarem adequadamente o conteúdo do voleibol, em função das poucas aulas que tiveram para tratar do conteúdo. Alegaram também que o número de componentes por grupo ficou muito grande e isso dificultou bastante as tarefas de preparar o plano de aula e conduzir as atividades com as crianças. Outro aspecto que dificultou suas aprendizagens foi o fato de a grande maioria deles (algo em torno de 80% da turma) ter as manhãs e tardes ocupadas em atividades profissionais, o que lhes impossibilitava a realização de atividades de estudo, por exemplo, fora do horário de aula.

Penso que os resultados desse estudo sugerem que o sucesso da proposta de intervenção, planejada e implementada nesta Tese, se deveu ao fato de ela estar integrada a um projeto de extensão, ter uma carga horária semanal maior do que a usualmente atribuída às disciplinas curriculares e ter, por isso, possibilitado um intenso envolvimento dos universitários participantes em atividades que não são realizadas, corriqueiramente, nessas disciplinas – Caderno de Escrita, elaboração de planos de aula, Reuniões de Estudo e Avaliação. Esse fato, a meu ver, não diminui a importância do potencial pedagógico da intervenção.

Durante a implementação da proposta pedagógica em análise nesta Tese, ocorreram manifestações de colegas professores, interessados em compreender melhor as atividades desenvolvidas. Tais manifestações eram, em sua maioria,

provocadas pelo bom desempenho acadêmico dos universitários participantes da intervenção, em outras atividades dos cursos – disciplinas, projetos e, principalmente, no estágio curricular final. Esse fato, somado ao sucesso parcial obtido na experiência realizada no curso noturno, na qual a proposta sofreu modificações, levam-me a acreditar no e valorizar o potencial pedagógico que ela possui. Entretanto, para que possa trazer efetivos ganhos, em termos de aprendizagens relativas ao ensino dos esportes, nos cursos de Educação Física, acredito que a proposta necessitaria ser implementada em um ambiente em que houvesse indissociabilidade entre ensino, extensão e pesquisa e em que ocorresse a colaboração entre as disciplinas relativas às diferentes modalidades esportivas.

Como indicação, a partir dos resultados obtidos, penso que uma boa ideia seria, quem sabe, abandonar o formato atual das disciplinas isoladas por modalidade – voleibol, futebol, basquetebol, handebol, futsal, etc. – e adotar um modelo mais coletivo de atuação, integrado-as, juntamente com seus professores, em uma única disciplina, com uma carga horária maior e distribuída, possivelmente, em dois, três semestres, sendo denominada, por exemplo, de “Metodologia do Ensino dos Esportes Coletivos”. Destaco também a importância de vincular essas disciplinas a atividades de extensão e pesquisa, elementos fundamentais para a ocorrência da *práxis*.

A avaliação geral da intervenção

Encaminhando o final das conclusões desta Tese, primeiramente, tomarei alguns elementos do material produzido por uma parte significativa dos universitários, ao responder ao seguinte questionamento: que professor eu sou após minha participação na intervenção? Esse material levou-me a perguntar: o que os motivou a realizar essa tarefa, que demandou esforço e trabalho, mesmo sendo ela optativa?

Para abordar essas questões, trarei as ideias de dois amigos: o primeiro deles, imaginário, é Lev S. Vygotski. O segundo, real, que conheci durante o Doutorado, por intermédio de minha orientadora, é Bernd Fichtner.

Primeiramente, para entender o porquê da disposição em realizar a tarefa final, vou valer-me de meu amigo Vygotski, quando discorre sobre a importância do afeto, em qualquer processo psicológico. Para o autor, o próprio pensamento não nasce de outro pensamento. Ele nasce de nossa consciência, que o motiva, que abrange as nossas necessidades, os nossos interesses e motivações, os nossos

afetos e emoções. No seu entendimento, por trás do pensamento existe uma tendência afetiva e volitiva (VIGOTSKI, 2009).

A acolhida de minha solicitação por parte dos universitários é, para mim, o retrato perfeito da sua relação afetiva com a intervenção. Minhas observações cotidianas me permitem dizer, mais uma vez, que a dinâmica da organização da atividade de ensino e as aprendizagens advindas dela, acabaram afetando os universitários, positiva e significativamente, resultando em importantes aprendizagens.

Na esteira dessa primeira observação, recorro agora ao meu amigo Fichtner. Certa feita, em palestra na Faculdade de Educação da UFPel ele disse: os sujeitos só aprendem quando, ao mesmo tempo, têm a possibilidade de ensinar. Pois na intervenção foi assim, ela se constituiu, ao mesmo tempo em um processo de ensinar e aprender entre nós, professor e universitários.

Faço minhas as palavras de Fichtner (2010), ao supor que, em nossa *práxis*, os universitários e eu instauramos um espaço de encontro criador e transformador da inércia acadêmica repetidora. Nós “abrimos” a disciplina voleibol e fizemos dela um espaço de experiências, acontecimentos inesperados e imprevisíveis, um mundo do devir. Ali, o trabalho em colaboração e a articulação entre teoria e prática estimularam, nos universitários e também em mim, professor, afetos criadores, rupturantes, diria até, revolucionários, “que só podem surgir da abertura do espaço, no encontro entre o novo e o velho” (FICHTNER, 2010, p. 30), no encontro entre os alunos e professor.

O longo caminho percorrido para a realização desta pesquisa, originada e mobilizada por minhas angústias, dúvidas e questionamentos, chega, para mim, ao seu final, como um tempo de muitas e frutíferas aprendizagens. Da minha ideia original até a consecução deste documento, foram muitas leituras e reflexões para a compreensão dos conceitos, estabelecimento de vínculos entre as teorias que os abrigavam e sua consequente adequação aos propósitos de minha Tese. Além disso, foram muitas participações em aulas, orientações, seminários, grupos de estudo e de pesquisa. Todos, com certeza, contribuíram decisivamente para que esses conceitos aprendidos no plano interpsicológico estejam hoje, em sua grande maioria, guardados no plano intrapsicológico.

Assim, longe de querer encerrar este debate, penso ter lançado as bases para a continuidade das discussões sobre os processos de ensinar e aprender na

universidade, em especial, nos cursos de formação de professores de Educação Física, a partir do referencial teórico utilizado. Esse referencial, acredito, pode contribuir, e muito, para a qualificação do ensino e para a consequente maximização das aprendizagens dos universitários.

REFERÊNCIAS

- ALDERMAN, R. B. **Psychological behavior in sports**. Philadelphia: W.B. Saunders, 1974.
- ALMEIDA, B. de. Escrita e formação de professores: possibilidades de diálogo para o desenvolvimento profissional. **Anais da 29ª Reunião Anual da Anped**. Caxambú, 2006, p. 1 – 15 (CD-ROM)
- ÁLVAREZ, A.; DEL RIO, P. Educação e desenvolvimento: a teoria de Vygotsky e a zona de desenvolvimento próximo. In: COLL SALVADOR, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Orgs.) **Desenvolvimento Psicológico e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- ARNAIZ, P.; HERRERO, A. J.; GARRIDO GIL, C. F.; DE HARO, R. Trabajo colaborativo entre profesores y atención a la diversidad. **Comunidad Educativa**, n.262, p.29-35, 1999.
- ASBAHR, F. da S. F. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, nº 29, mai/jun/jul/ago, p. 108-118, 2005.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, Annablume, 2002.
- BAPTISTA, M. das G. de A. Práxis e educação em Vigotski. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**. Ano 2. Número Especial, dez. 2010. Disponível em: <http://www.armadacritica.ufc.br/>. Acesso em: 18 jun. 2011.
- BARROS, J. A. de; REMOLD, J.; da SILVA, G. S. F.; TAGLIATI, J. R. Engajamento interativo no curso de Física I da UFJF. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 26, n.1, p. 63-69, 2004.
- BENJAMIN, W. O narrador. In: BENJAMIN, W.; HORKHEIMER, M; ADORNO, T.; HABERMAS, J. **Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1975, p. 63-81.
- BOGDAN R. & BIKLEN S. **Qualitative research for education**. Boston, Allyn and Bacon, Inc., 1982.
- BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.
- BRACHT, V. A criança que pratica esporte respeita as regra do jogo... capitalista. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas: V7, nº 2, p.62-68, 1986.
- BRACHT, V. et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física/Coletivo de Autores**. São Paulo: Cortez, 1992.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Caderno Cedes**, a.XIX, n.48, p.69-88, 1999.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRAUNER, V. L. P. Análise do processo de formação na ESEF/UFRGS: o currículo e as representações dos professores. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Ijuí: V21, nº 1, p.665-669, Setembro, 1999.

BRECHT, B. **Poemas 1913-1956**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BRONER, E. M. A escrita dos diários no processo de formação profissional. In: PRADO, G. do V. T.; SOLIGO, R. **Porque escrever é fazer história**. (Orgs). Campinas: Graf. FE, 2005, p. 321-341.

BROWN, A. L. Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In: F. E. Weinert & R. Kluwe (Orgs.), **Metacognition, motivation, and understanding**. Hillsdale, N. J.: Erlbaum, 1987.

BRUHNS, H. T. **O corpo parceiro e o corpo adversário**. Campinas: Papirus, 1993.

BRUNER, J. **Acción, pensamiento y language**. Madrid: Alianza Editorial, 1984.

BUNCHART, A. F. e GONDIM, S. M. G. Grupos focais na investigação qualitativa da identidade organizacional: exemplo de aplicação. **Revista Estudos em Psicologia**. Campinas, ago., vol.21, nº. 2, p.63-77. 2004.

CALDEIRA, L. C; URT, S. da C. Trabalho pedagógico: caminhos de aproximação entre a aprendizagem do adulto e a psicologia histórico-cultural. **Anais do 16º Congresso de Leitura do Brasil**. Campinas, Unicamp, p.1-15, 2007. Disponível em: www.alb.com.br. Acesso em 25 mar. 2012.

CAMPOS, Z. C. Formação profissional no CEFD/UFES: das tradições e contradições. **Educação Física: Ensino & Realidades**. Vitória, CEFD/UFES, 1994.

CANDELA, A. Co-construcción de conocimiento en contextos escolares. **Anais da III Conferência de Pesquisa Sócio-cultural**, Campinas, Unicamp, p. 1-16, 2002.

CARR, W. **Uma teoria para la educación: hacia una investigación educativa crítica**. Madrid: Morata, 1996.

CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

CEDRO, W. L. O espaço de aprendizagem e a atividade ensino: o Clube de Matemática. 2004. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

CHAIKLIN, S. Developmental Teaching in upper-secondary scholl. In: HEDEGARD, M. e LOMPSCHER, J. **Learning activity and development**. Aarhus: Aarhus University Press, 1999.

CHARLE, C. & VERGER, J. **História das Universidades**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

COLAÇO, V. de F. R. Processos interacionais e a construção de conhecimento e subjetividade de crianças. **Psicologia Reflexão e Crítica**. Vol. 17, n. 3, p.333-340, 2004.

COLL SALVADOR, C. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

COSTA, G. L. M. Mudanças da cultura docente em um contexto de trabalho colaborativo mediado pelas tecnologias de informação e comunicação. In: VI Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – VI ANPEDSUL, 07, 09 junho 2006, Santa Maria (RS). **Anais do VI Anpedsul**. Santa Maria, 2006, p.1-8 (CD-ROM).

CRUZ, W. K. da. Gestão da produção intelectual pelo método participativo: o caso da universidade de Santa Cruz do Sul. 2004. **Tese** (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia da Produção, UFSC, 2004.

CUNHA, M. I. da. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1994.

CUNHA, M. I. da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2005.

DARIDO, S. C.; NETO, L. S. O contexto da Educação Física na escola. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, p. 01-24, 2005.

DAMIANI, M. F. A teoria da atividade como ferramenta para entender o desempenho de duas escolas de ensino fundamental. In: 29ª. Reunião Anual da Anped, 14-18 out, 2006. **Anais da 29ª Reunião Anual da Anped**. Caxambú, 2006, p. 1-15 (CD-ROM).

DAMIANI, M. F. Analisando o processo de aprendizagem envolvido na atividade de iniciação científica universitária In: V Congresso Internacional de Educação UNISINOS, 2007, São Leopoldo - RS. **Anais do V Congresso Internacional de Educação**. São Leopoldo: UNISINOS, 2007. v.1. p.1-11

DAMIANI, M. F.. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar em Revista**. V. 31, p.213-230, 2008.

DAMIANI, M. F. O trabalho colaborativo desde o ponto de vista da psicologia histórico-cultural. In: DAMIANI, M. F.; PORTO, T. M. E. e SCHLEMMER, E. **Trabalho colaborativo/cooperativo em educação: uma possibilidade para ensinar e aprender**. Brasília: Líber Livros, 2009, p.19-24.

DAMIANI, M. F. e FUJITA, T. Estágio em duplas no curso de Pedagogia e aprendizagens colaborativas. In: GAIGER, P. J. G., PINTO, M. das G. G., PITANO, S. de C. **Currículo e projeto pedagógico, estágio e formação continuada: outros olhares e outras reflexões**. Pelotas: Ed. da UFPel, p. 53-68, 2010.

DAMIANI, M. F. Sobre pesquisas do tipo intervenção (Painel: As pesquisas do tipo intervenção e sua importância para a produção de teoria educacional In: **Anais do XVI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Campinas: UNICAMP, 2012. p .1 - 9.

DANIELS, H. **Vygotsky e a pedagogia**. São Paulo: Loyola, 2003.

DANIELS, H. **Vygotsky and Research**. London: Routledge, 2008.

DAVIDOV, V. V. **Tipos de generalización en la enseñanza**. Havana: Pueblo y Educación, 1982.

DAVIDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica teórica y experimental**. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DAVIS, C. e AGUIAR, W. M. J. Docência: pesquisa e intervenção. **Revista Educação – História da Pedagogia: Lev Vigotski**. São Paulo, vol. 2, p. 48-57, Ago. 2009

DELARI JUNIOR, A. Consciência e linguagem em Vigotski: aproximações ao debate sobre a subjetividade. 2000. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

DÉVIS, J. D. & VELERT, C. P. **Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados**. Barcelona: Inde, 1992.

DIAS, A. M. I. Discutindo caminhos para a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física**. Cristalina, FACEC, Vol.1, n.1, p.37-52, Ago. 2009.

DIAS SOBRINHO, Jr. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. São Paulo: Autores Associados, 2000.

DUARTE, N. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 71, julho 2000a.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2003.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. São Paulo: Autores Associados, 2007.

DUARTE, N. A filosofia da práxis em Gramsci e Vigotski. In: MENDONÇA, S. G. de L.; SILVA, V. P. da & MILLER, S. (Org). **Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações**. Araraquara: Junqueira & Marin, p. 107-138. 2009.

ENGESTRÖM, Y. Teachers as collaborative thinkers: activity-theoretical study of an innovative teacher team. In: CARLGREN, I.; HANDAL, G.; VAAGE, S. **Teachers minds and actions: research on teachers thinking and practice**. London: Falmer Press, 1994.

FERN, E. F. **Advanced focus group research**. California: Thousand Oaks, 2001.

FERREIRA, A. B. de H. **Mini-Aurélio Escolar – o dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2004.

FINCK, S. C. **Educação Física e esporte: uma visão da escola pública**. Piracicaba: UNIMEP, 1995. (Dissertação de Mestrado)

FICHTNER, B. O surgimento do novo nos gestos de crianças – um “diálogo impossível” entre Benjamin e Vigotski. **Póiesis Pedagógica**. V.8, N.2, ago/dez, p. 18-32, 2010. Disponível em www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis. Acesso em 01 ago. 2012

FONTANELLA, F. C., PEREIRA, V. R & VILLAS BÔAS, M. da S. As faces do esporte e a Educação Física. **Revista da Educação Física**. Maringá: V11, nº 1, p.87-96, 2000.

FORMAN, E.A. & McPHAIL, J. Vygotskian Perspective on Children's Collaborative Problem-Solving Activities. In: FORMAN, E. A., MINICK, N. & STONE, C. A. **Contexts for learning – sociocultural dynamics in children's development**. Oxford: Oxford University Press, p. 213-229. 1993,

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. & SHOR, I. **Medo e Ousadia. O cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, M. A. S. Práxis pedagógica e professores intelectuais: refletindo as tensões e concepções da formação/prática docente. **Práxis Educacional**. Vitória da Conquista, n. 1, p. 135-150, 2005.

FREITAS, M. T. de A. e RAMOS, B. S. (orgs.). **Fazer Pesquisas na Abordagem Histórico-cultural**: metodologias em construção. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010.

FUGIKAWA, M. M. A escrita como pretexto de reflexão da prática pedagógica e como estratégia de intervenção na formação de professores. In: PRADO, G. do V.

T.; SOLIGO, R. **Porque escrever é fazer história** (Orgs). Campinas: Garf. FE, 2005, p. 247-260.

GERALDI, J. W.; FICHTNER, B. e BENITES, M. **Transgressões convergentes: Vigotski, Bakhtin, Bateson**. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOERGEN, P. L. Prefácio. In: DIAS SOBRINHO, J. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

GÓES, M. C. R. A Natureza social do desenvolvimento psicológico. **Caderno CEDES**, Campinas, n.24, p.21-29, 1991.

GOLDER, M. **Angustia por la utopía**. Buenos Aires: Ateneo Vigotskiano de la Argentina, 2002.

GONDIM, S.M.G. Grupos Focais como Técnica de Investigação Qualitativa :Desafios Metodológicos. **Revista Paidéia. Cadernos de Psicologia e Educação**. v.12, n.24, pp.149-161, 2002.

GONZALES, F. J. As disciplinas esportivas na formação superior: o que aprendem a ensinar? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Ijuí: V21, nº 1, p.585-592, Setembro, 1999.

GOUVÊA, M. T. A. de; PARANHOS, C. e MOTTA, C. L. R. da. Promovendo o aprendizado organizacional por meio de comunidades de prática. **Boletim Técnico Senac: a Revista da Educação Profissional**. Rio de Janeiro, v.34, n.3, p.49-61, set/dez, 2008.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1995.

GRECO, P. J. & BENDA, R. N. (Org). **Iniciação Esportiva Universal: da aprendizagem motora ao treinamento técnico**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

GRECO, P. J. (Org). **Iniciação Esportiva Universal: metodologia da iniciação esportiva na escola e no clube**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

HUMBOLDT, W. Sobre a organização interna e externa das instituições científicas superiores em Berlim. In: CASPER, G. HUMBOLDT, W. **Um mundo sem universidades?** Rio de Janeiro: EdUERJ, 1997.

IBIAPINA, I. M. L de M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livros, 2008.

JEONG, H.; CHI, M. T. H. Construction of shared knowledge during collaborative learning. In: HALL, R; MIYAKE, N.; ENYEDY, J. (eds.), II International Conference on Computer Support for Collaborative Learning, 1997, Toronto. **Annals of II International Conference on Computer Support for Collaborative Learning**. Toronto, 1997, p. 1-5.

JEZINE, E. As práticas curriculares e a extensão universitária. **Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária**. Belo Horizonte, Editora da UFMG, p.1-5, 2004.

JIMENEZ, S.V. Consciência de classe ou cidadania planetária? Notas críticas sobre os paradigmas dominantes no campo da formação do educador. In: **Revista Educação**. Ano 13, N. 22, pp. 57 – 72. Maceió, EDUFAL, Jun. 2005.

KONDER, L. **O futuro da filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KRAMER, S. Escrita, experiência e formação – múltiplas possibilidades de criação de escrita. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

KRÖGER, C. & ROTH, K. **Escola da Bola: um abc para iniciantes nos jogos esportivos**. São Paulo: Phorte Editora, 2006.

KRUG, D. F. A formação de profissionais em Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Ijuí: V21, nº 01, pág. 606-612, Set, 1999.

LAVE, J. & WENGER, E. **Situated Learning: legitimate peripheral participation**, Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LAVE, J. & WENGER, E. Practice, person, social world. In: DANIELS, Harry (ed.) **An Introduction to Vygotsky**. London: Routledge, p.143-150. 1996.

LEONTIEV, A. N. Sobre o desenvolvimento histórico da consciência. In: LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, p. 89-142, 1978.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia, personalidad**. Habana: Pueblo y Educación, 1983.

LEONTIEV, A. N. The problem of activity in psychology. In: WERTSCH, J. V. (Org.). **The concept of activity in Soviet psychology**. New York: Sharpe, p. 37-71, 1981.

LEONTIEV, A. N. Artigo de introdução sobre o trabalho criativo de L. S. Vigotski. In: VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes. p. 425-470, 1996

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Cortez, 2004.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. da M. Vygotsky, Leontiev, Davydov – três aportes teóricos para a Teoria Histórico-Cultural e suas contribuições para a didática. **Anais do IV Congresso Brasileiro de História da Educação**. Goiânia: Universidade Católica de Goiás, p. 1-10, 2006. Disponível em: www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo03. Acessado em: 12 jul. 2012.

LIMA, M. F. de. Das pedagogias do aprender a aprender à inovação da aula universitária: a didática sobre a lógica do mercado. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**. Ano 1, Número 1, jan 2009. Disponível em: [HTTP://www.armadacritica.ufc.br/](http://www.armadacritica.ufc.br/). Acesso em: 18 jun. 2011.

LUCARELLI, E. Inovación em El aula: El eje de la articulación teoría-práctica em la universidad. **Cuaderno de Cátedra**. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, p. 03-28, 2004.

LUCCI, M. A. A proposta de Vygotsky: a psicologia sócio-histórica. Professorado. **Revista de currículum y formación del professorado**. Granada, V10, nº 2, p. 1-11, Diciembre, 2006.

LÜDKE, M. (coord.) **O Que Conta Como Pesquisa?** São Paulo: Cortez, 2009.

LUDKE, M., CRUZ, G. B. da; BOING, L. A. A pesquisa do professor da educação básica em questão. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14 n. 42 set./dez. 2009, p. 456-602.

LUIZ, F. R. & WIGGERS, I. D. Concepções críticas e intervenção pedagógica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. V21, nº 1, p.619-625, Setembro, 1999.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1986.

LURIA, A. R. O cérebro humano e a atividade consciente. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. & LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, p. 191-228, 1988.

LURIA, A. R. **A construção da mente**. São Paulo: Ícone, 1992.

MARTINS, L. M. Indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão como um dos fundamentos metodológicos na construção do conhecimento na universidade. In: PINHO, S. Z. (org.) **Oficinas de Estudos Pedagógicos: reflexões sobre a prática do Ensino Superior**. São Paulo: Cultura Acadêmica/UNESP, p.71-84. , 2008.

MARX, K. Manuscritos econômico-filosóficos. In: **Karl Marx**. São Paulo: Ed. Abril Cultural, p. 3-48. 1978 (Os Pensadores).

MARX, K. O método da economia política. In: MARX, K. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes Editora, 1983, p. 218-226.

MARX, K. **Teses sobre Feuerbach**. Lisboa: Avante, 2003. Disponível em <http://www.marxists.org/portugues/marx/1845/tesfeuer.htm>. Acesso em: 15 out. 2009.

MASETTO, M. T. (Org). Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, M. **Docência na Universidade**. Campinas: Papirus, p.9-26. 2006.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2000.

MIRANDA, M. I. Conceitos centrais da teoria de Vygotsky e a prática pedagógica. In: **Ensino em Re-Vista**. Uberlândia, n. 13, p. 7-28, 2005.

MOITA, F. M. G. da S. C. & ANDRADE, F. C. B. de. A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: o caso do estágio de docência na pós-graduação. **Olhar do Professor**, Ponta Grossa, 8, fev. 2009. Disponível em: <http://www.revistas.uepg.br/index.php?journal=olhardeprofessor&page=article&op=view&path%5B%5D=721&path%5B%5D=543>. Acesso em 06 Abr. 2010.

MOLINA, R. e GARRIDO, E. A produção acadêmica sobre Pesquisa-Ação em Educação no Brasil: mapeamento das dissertações e teses defendidas no período 1966-2002. **Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 02, n. 02, p. 27-40, jan./jul. 2010. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em 15 Jan. 2012.

MOLON, S. I. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MORAES, S. P. G. de. *Avaliação do processo e ensino e aprendizagem em matemática*: contribuições da teoria histórico-cultural. 2008. **Tese** (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência e educação**. Bauru, v. 9, n. 2, 2003. Disponível em: http://www.scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132003000200004&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 01 mar. 2011.

MORETTI, V. D. Professores de Matemática em atividade de ensino: uma perspectiva histórico-cultural para a formação docente. 2007. **Tese** (Doutorado em Educação: Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MORGAN, D. L. Focus group as a qualitative research. **Qualitative Research Methods Series**. London: Sage Publications, 1987.

MORGAN, D. L. Focus groups. **Annual Review of Sociology**. 22, pp.129-152, 1996.

MOURA, M. O. A atividade de ensino como unidade formadora. **Bolema**, ano II, n. 12. p. 29-43, 1996.

MOURA, M. O. A atividade de ensino como ação formadora. In: CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. M. P. de (Org.). *Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média*. São Paulo: Pioneira Thompson, 2002.

MOURA, M. O. de; ARAÚJO, E. S.; RIBEIRO, F. D.; PANOSSIAN, M. L.; MORETTI, V. D.. A Atividade Orientadora de Ensino como unidade entre Ensino e Aprendizagem. In: MOURA, M. O. de (Org.) **A atividade pedagógica na teoria Histórico-Cultural**. Brasília: Líber Livro Editora Ltda. P. 81-109, 2010.

MOURA, M. O; LANNER de MOURA, A. R. **Escola: um espaço cultural. Matemática na Educação Infantil: conhecer, (re)criar – um modo de lidar com as dimensões do mundo**. São Paulo: Diadema/Secel, 1998.

MOYSÉS, L. M. **Aplicações de Vygotsky à Educação Matemática**. Campinas: Papirus, 1997.

OLIVEIRA, B. A prática social global como ponto de partida e de chegada da prática educativa. In: OLIVEIRA, B. & DUARTE, N. **Socialização do Saber Escolar**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, p. 91 – 104. 1985.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky, Aprendizado e Desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Editora Scipione, 2010.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET F, HAK T. (Org). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Ed Unicamp, p.61-105, 1993.

PEREIRA, E. M. de A. A universidade da modernidade nos tempos atuais. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**. Campinas, V. 14, n. 1, p.29-52, mar., 2009.

PINO, A. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

PITTERA, C.; VIOLETTA, D. R. **Voleibol dentro Del movimiento**. Buenos Aires: Ed. Revista Volley, 1980.

POPKEWITZ, T. **Educational reform: rethoric, ritual and social interest**. Madison: University of Wisconsin Press, 1987.

POPKEWITZ, T. **Sociología política de las reformas educativas**. Madrid: Morata, 1994.

PRADO, G. do V. T.; SOLIGO, R. Leitura e escrita: dois capítulos desta mesma história. In: PRADO, G. do V. T.; SOLIGO, R. **Porque escrever é fazer história** (Orgs). Campinas: Graf. FE, 2005, p. 23-46.

PRESTES, Z. R. Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional. 2010. 295f. **Tese** (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília.

RATNER, C. **A psicologia sócio-histórica de Vygotsky: aplicações contemporâneas**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

REY, F. L. G. El aprendizaje en el enfoque histórico-cultural – sentido y aprendizaje. In: TIBALLI, E. F. A. & CHAVES, S. M. C (Org). **Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, p.75-86. 2003.

RIBEIRO, D. **A universidade necessária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

ROBSON, C. **Real World Research**. Oxford: Blackwell, 1995.

ROGOFF, B. Observando a atividade sociocultural em três planos: apropriação participatória, participação guiada e aprendizado. In WERTSCH, J., V.; DEL RÍO, P.; ALVAREZ, A. (ed.) **Estudos Socioculturais da Mente**. Porto Alegre: ArtMed, p.123-42. 1998.

ROSA, J. E. da; MORAES, S. P. G. de; CEDRO, W. L. As particularidades do Pensamento Empírico e do Pensamento Teórico na Organização do Ensino. In: MOURA, M. O. de (Org.) **A atividade pedagógica na teoria Histórico-Cultural**. Brasília: Líber Livro Editora Ltda. P. 67-80, 2010.

ROSSATO, R. **Universidade: nove séculos de história**. Passo Fundo: Ediupf. 1998.

RUBTSOV, V. A atividade de aprendizado e os problemas referentes à formação do pensamento teórico dos escolares. In: GARNIER, C.; BEDNARZ, N.; ULANOVSKAYA, I. (Org.). **Após Vygotsky e Piaget: perspectivas social e construtivista escolas russa e ocidental**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

SANNINO, A. Activity theory as an activist and interventionist theory. **Theory & Psychology**, v. 21, n.5, p.571-597, 2011.

SANNINO, A., SUTTER, B. Cultural-historical activity theory and interventionist methodology: classical legacy and contemporary developments. **Theory & Psychology**, v. 21, n.5, p.557-570, 2011.

SANTOS FILHO, J. C. dos. Universidade, modernidade e pós-modernidade. **Educação Brasileira**, Brasília, 20(40) : p.41-72, 1º sem., 1998.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.

SAVIANI, D. **Política e Educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1987.

SAVIANI, D. **Educação e questões da atualidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

SCHAFFER, D. W. Pedagogical praxis: The professions as models for post-industrial education. **Teachers College Record**, vol. 106, n.7, p.1401-1421, 2004. Disponível em: <http://coweb.wcer.wisc.edu/cv/papers/TCRpedprax.pdf>. Acesso em: 24 jul 2009.

SELIGMANN-SILVA, M. A. **Coleção Folha Explica**. São Paulo: Publifolha, 2003.

SERRÃO, M. I. B. **Aprender a ensinar: a aprendizagem do ensino no curso de Pedagogia sob o enfoque histórico-cultural**. São Paulo: Cortez, 2006.

SERRANO-GARCIA, I., & COLLAZO, W. R. **Contribuciones portorriqueñas a la psicología social-comunitaria**. Rio Piedras: Editorial de La Universidad de Puerto Rico, 1992.

SFORNI, M. S. de F. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade**. Araraquara: JM Editora, 2004.

SHIGUNOV, V. & PEREIRA, V. R. **Pedagogia da educação física: o desporto coletivo na escola**. São Paulo: IBRASA, 1993.

SILVA, M. H. S.; DUARTE, M. da C. O diário de aula na formação de professores reflexivos: resultados de uma experiência com professores estagiários de biologia/geologia. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 1, n. 2, 2001.

SLOBIN, I. **Psicolingüística**. São Paulo: Edição Nacional/Editora USP, 1980.

SOUSA SANTOS, B. de. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1999.

SZYMANSKI, H.; CURY, V. E. A pesquisa intervenção em psicologia da educação e clínica: pesquisa e prática psicológica. **Estudos de Psicologia**. V.9,n.2, p.355-364, 2004.

TANI, G. Vivências práticas na graduação: necessidade, luxo ou perda de tempo? **V Simpósio de Educação Física**. Florianópolis: CDS/UFSC, 1995.

TINZMAN, M. B., JONES, B.F., FENNIMORE, T. F., BAKER, J., FINE, C., PIERCE, J. **What is the collaborative classroom?** Disponível em: <http://www.NCREL>. Acesso em: 25 jul. 2009.

TOASSA, G. Conceito de consciência em Vigotski. **Psicologia USP**, São Paulo, v17(2), p. 59-83, 2006. Disponível em: <http://www.revistasusp.sibi.usp.br/pdf/psicousp/v17n2/v17n2a04.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2009.

TORRES, P. L; ALCÂNTARA, P. R.; IRALA, E. A. F. Grupos de consenso: uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino-aprendizagem. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 4, n. 13, p.129-145, 2004.

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

TUBINO, M. J. G. **O que é esporte?** São Paulo: Brasiliense, 1993.

TUBINO, M. J. G. **Universidade, Qualidade e Avaliação**, Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya Ed., 1997.

TUDGE, J. Vygotsky, a zona de desenvolvimento proximal e a colaboração entre pares: implicações para a prática em sala de aula. In: MOLL, L. C. **Vygotsky e a educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, p.151-168. 1996.

TULESKI, S. C. **Vygotski: a construção de uma psicologia marxista**. Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2008.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira S.A., 1968.

VEER, R. V. D. & VALSINER, J. **Vygotsky uma síntese**. São Paulo: Loyola, 2006.

VERDINELLI, M. M. Formação continuada de professores do ensino fundamental subsidiada pela pedagogia histórico-crítica e teoria histórico-cultural. 2007. 205f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

VERGER, J. **Homens e Saber na Idade Média**. Bauru, SP: Editora da Universidade do Sagrado Coração, 1999.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em Educação: a observação**. Brasília: Liberlivros, 2007.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S.. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKY, L. S. Problemas de la consciencia. In: SOCHINENYA, S. **Obras escogidas**. V.6. Moscú, 1982.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas: problemas teóricos y metodológicos de la Psicología**. 2. ed. Madrid: Visor, Tomo I, 1997.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas: Problemas de la psicología geral**. Madrid: Visor, Tomo II, 1993.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas: Problemas del desarrollo de la psique**. Madrid: Visor, Tomo III, 1995.

VYGOTSKI, L. S. La colectividad como factor de desarrollo del niño deficiente. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas: Fundamentos de defectología**. Madrid: Visor, Tomo V, 1997.

VYGOTSKI, L. S. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Buenos Aires: Crítica, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **The Collected Works of L.S. Vygotsky**. v. 6, New York: Plenum, 1999.

ZANELLA, A. V. et al. Questões de método em textos de Vygotski: contribuições à pesquisa em psicologia. **Psicologia & Sociedade**. Porto Alegre, 19 (2): 25-33, mai/ago. 2007.

ZEICHNER, K. M. e DINIZ-PEREIRA, J. E. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 63-80, maio/ago. 2005.

WELLS, G. **Indagación Dialógica: hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación**. Barcelona: Paidós, 2001.

WERTSCH, J. V. **Vygotsky and the social formation of mind**. Cambridge, Massachusetts and London, England: Harvard University Press, 1997.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Ficha de avaliação das aulas por ciclo de atividades

Ministério da Educação
Universidade Federal de Pelotas
Escola Superior de Educação Física

Departamento de Desportos
Disciplina: PCC Projeto Voleibol
Professor: Renato Siqueira Rochefort

Ficha de Avaliação – Ciclos de Atividades						
Aula/Ciclo	Data	Alunos	Avaliação			Nota Final
			Critério 1	Critério 2	Critério 3	
Pontos/Critérios de Avaliação			Plano de Aula	Conteúdo da Aula	Atuação Profissional	

INDICADORES:

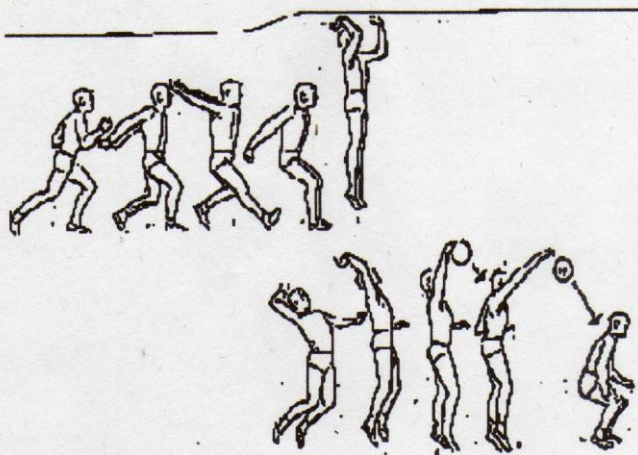
Plano de Aula	Conteúdo da Aula	Atuação Profissional
Apresentação do plano de aula; Descrição do objetivo e demais itens do cabeçalho; Estruturação gráfica do plano, com as divisões da aula, descrição das atividades e desenhos se necessário; utilização adequada do plano pela dupla, etc.	Estruturação; abrangência; sequência lógica, adequação aos objetivos, observação da metodologia, adequação das atividades as possibilidades de execução dos alunos; ênfase dada; etc.	Adequação aos objetivos, ao conteúdo e ao grupo; entrosamento com os alunos e com o colega; atendimento às necessidades individuais; orientação e condução da aula; dedicação e interesse; alcance dos objetivos; domínio do conteúdo pelos universitários; etc.

APÊNDICE 2 – Avaliação do conteúdo específico de voleibol realizado ao final do primeiro semestre de 2008

VOLLEYBALLNews

<http://www.voleibolnews.com.br> - Ano 1 – Escola Superior de Educação Física – Desportos – 1º Sem/2008

Seminário discute as passadas e fases da cortada no voleibol



Esquema gráfico das fases da cortada, segundo SOTIR (1980)

3ª Copa União vem aí... aguarde!

Vários especialistas no voleibol estiveram reunidos no último final de semana em Pelotas. O motivo foi a realização de um grandioso Seminário Internacional, que discutiu vários temas relacionados a esta popular modalidade esportiva. Um dos temas bastante polêmicos do encontro foi o relacionado a primeira fase, onde estão inseridas as passadas da cortada. O Professor francês Nicolae Sotir, que divide a mesma em cinco fases, disse que com relação as passadas existe hoje uma boa e saudável discussão mundial: "ou se começa o movimento com a perna esquerda fazendo a abordagem final com o pé da mesma perna, e para isso o executante utilizará três tempos, ou se começa com a mesma perna esquerda, porém a abordagem final se dará com o pé da perna oposta. Para isso, diminui-se a passada para dois tempos." Além deste ponto, falando agora das fases da cortada, as que mais provocaram debates entre os participantes foram a terceira e quarta fase.

Josenildo fala sobre a regra

O técnico brasileiro Josenildo Carvalho, esteve ontem à tarde na ESEF/UFPel onde proferiu palestra aos alunos e professores sobre as modificações na regra do voleibol. Entre os assuntos abordados pelo Professor, o que mais suscitou perguntas dos participantes foi o relacionado as faltas durante e depois do saque e as faltas de posição. Apesar do tema ter sido por demais debatido, parece que ainda restaram dúvidas ao final da palestra. O Professor retornou a São Paulo ontem mesmo.

Ulbra vence mais uma na Liga Nacional

2º Caderno

Começam os JERGS: voleibol misto é a novidade
Página 13



Pelotas 2008:

Cruzeiro/ESEF será a nova equipe no Voleibol Masculino da cidade!

Página 10



Arbitragem tumultua Competição de Voleibol em Pelotas

Não fossem as reclamações, tanto dos técnicos quanto dos jogadores sobre a atuação da equipe de arbitragem, o jogo entre as equipes masculinas da AABB e do Brilhante na noite de ontem, válido pela fase classificatória dos Jogos Municipais, teria sido um verdadeiro sucesso. Logo no primeiro set, a decisão do primeiro árbitro em dar como vencedora do rally a equipe da AABB, após um toque simultâneo entre jogadores oponentes com a bola caindo fora da quadra do lado do Brilhante, já causou polêmica. O técnico do Brilhante reclamou muito dessa decisão. Outro lance que gerou muita discussão foi o que aconteceu no segundo set, quando a bola cortada pelo atacante do Brilhante, tocou o braço e a cabeça do jogador Marquinhos da AABB, numa ação defensiva, após a bola ter raspado de leve na mão de um dos bloqueadores de sua equipe. A decisão do primeiro árbitro em sinalizar a falta de "duplo contato" irritou profundamente o técnico da AABB e o próprio jogador. Para finalizar, o jogo foi encerrado com um lance no mínimo discutível. A bola atacada por um jogador da AABB bateu forte no bloqueio do Brilhante e dirigiu-se para a arquibancada. Ao mesmo tempo em que um jogador do Brilhante corria em direção à bola, um espectador segurou-a, e neste momento o primeiro árbitro interrompeu o rally indicando com os polegares voltados para cima a repetição do mesmo. O pessoal da AABB foi a loucura. O rally foi disputado de novo e o Brilhante o venceu, ganhando então a partida. Se o jogo foi bom, parece que sim. A arbitragem é que, no entendimento do público, deixou a desejar. Enfim, coisas do esporte... fazer o quê?

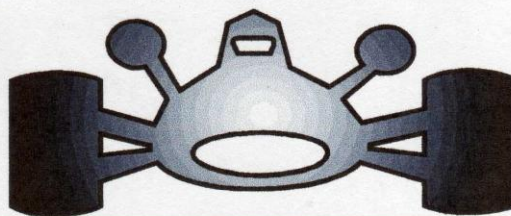
PROMOÇÃO DA SEMANA:

"Um dos erros comuns na execução da cortada, é aquele em que os alunos executam o movimento dos braços, elevando apenas um deles, o batedor."

Elabore um exercício que sirva como alternativa de correção para este erro comum e concorra a um kit da Penalty contendo uma bola, uma rede, um boné e uma camiseta oficial da Seleção Brasileira de Voleibol.

Respostas para a Caixa Postal 171 deste jornal

FAÇA JÁ SUA ASSINATURA
<http://www.voleibolnews.com.br>



Fórmula 1 veículos

Carros novos e usados
Garantidos e revisados

Rua Andrade Neves 1008 - Pelotas - RS - Brasil

Fone: (053) 222.4455

E-mail: formula@nuteccom.br



Rapidinhas do Juninho: **PERGUNTE** ao redator

1. Sr. Redator, no caso da recepção, quais são as possibilidades de infiltração mais conhecidas e utilizadas no voleibol? Como tenho dúvidas, se for na forma de desenho é bem melhor para meu entendimento. RADHAR NÉSS OTHÁRIO – Jacú das Almas – RS
2. Amigo Júnior, estou tentando elaborar um texto para meus alunos da 8ª série sobre a classificação do ataque quanto a forma e direção. O que eu devo escrever ou como posso fazer isso graficamente? MARIA SONRI SAU – São José dos Ausentes- RS
3. Adoro voleibol (pelo meu nome já dá pra notar), principalmente sobre as regras. Elas mudam tanto que tenho dúvidas. Após o primeiro saque do set, o próximo jogador a sacar é determinado de que maneira? Interessa se a equipe está sacando ou recebendo o saque? – Poderias me dar uma ajuda? MAULÃO TANKID – Confins da Roça – RS
4. Sobre infiltração. O saque é da minha equipe e meus "CL" estão na 2 e na 5. O que faço com o levantador? E se a bola volta para a minha equipe, como é o funcionamento da infiltração? Podes exemplificar no sistema 4X2 Ofensivo. DEIVEDÊ SCHIMIA – Nova Pomerano – RS

E-Mail: redator@ufpel.tche.br

Mec/Ufpel/Esef
Depto. De Desportos

Projeto Voleibol – Avaliação 1/2008

Nome do(a) aluno(a):

01. Na matéria sobre o Seminário Internacional realizado em Pelotas, que teve a participação do Professor Sotir, você deverá:

- a) Identificar, numerando e escrevendo na figura, as cinco fases da cortada segundo o professor francês;
- b) Desenhar, as duas formas da “passada da cortada”, evidenciadas na reportagem;
- c) Descrever, as principais características das duas fases em destaque no final da matéria.

02. Na matéria da palestra do Prof. Josenildo Carvalho, você deverá:

- a) Citar, as faltas que podem ocorrer durante a execução do saque;
- b) Citar, as faltas que podem ocorrer depois da execução do saque;
- c) Identificar, e justificar, as penalizações para:
 - C1) Se ocorrer uma falta durante a execução do saque e a equipe receptora está, no mesmo momento, cometendo uma falta de posição;
 - C2) Se ocorrer uma falta depois da execução do saque e a equipe receptora está, no mesmo momento, cometendo uma falta de posição.

03. Na matéria sobre a arbitragem no jogo entre as equipes do Clube Brilhante e da AABB, você deverá:

- a) Comentar se a decisão da arbitragem foi correta ou não;
- b) Justificar sua interpretação, de acordo com as regras oficiais do voleibol.

04. Na “Promoção da Semana” você deverá elaborar um exercício para o problema evidenciado.

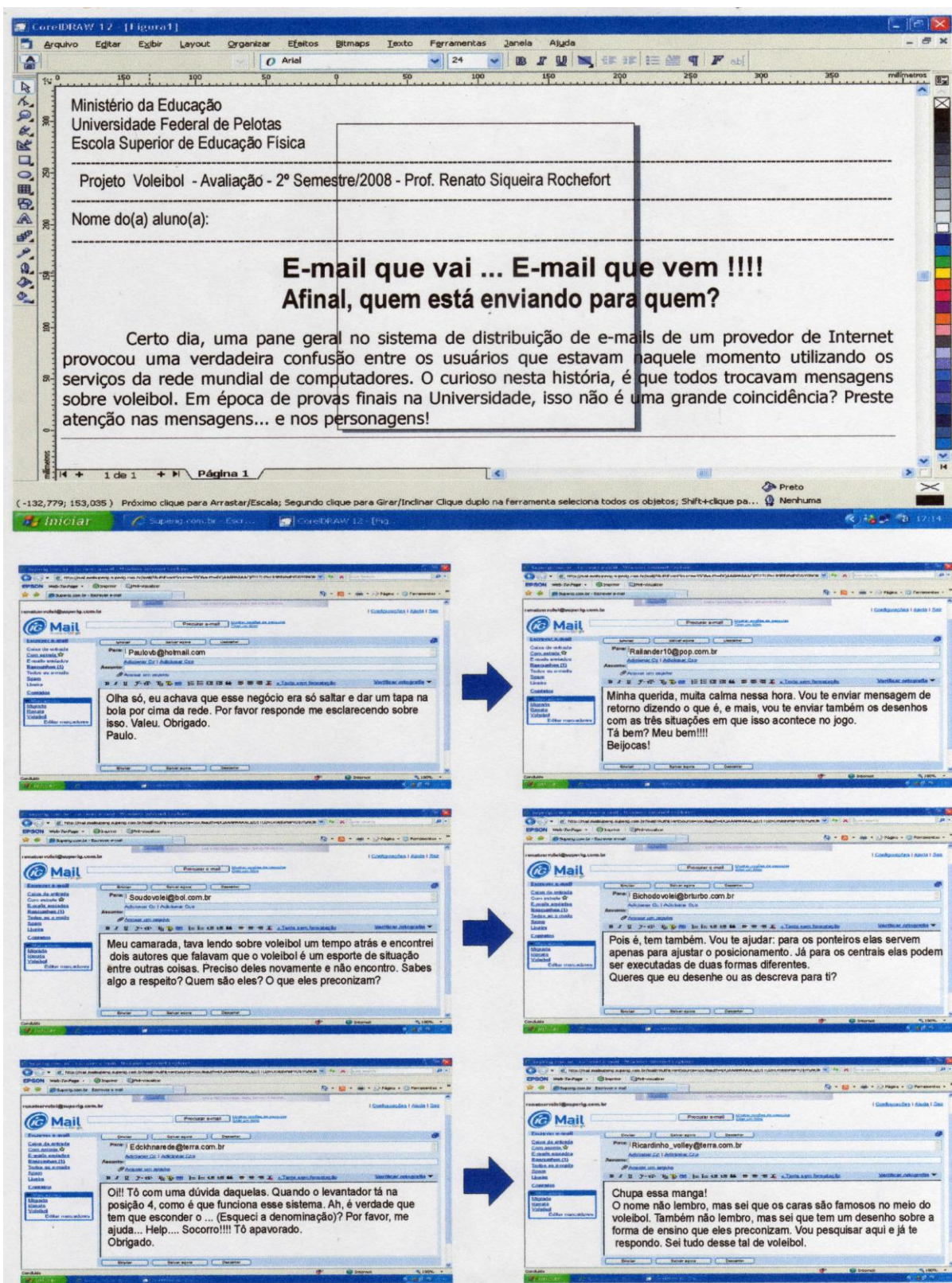
05. Na coluna “Pergunte ao Redator”, você deverá responder as quatro indagações dos leitores de nosso jornal.

¶

	a	b	c	d
01				
02				
03				
04				
05				

Quadro de correção – não utilizar

APÊNDICE 3 – Avaliação do conteúdo específico de voleibol realizado ao final do segundo semestre de 2008



Esta avaliação está dividida em duas partes distintas. Para responder, siga as instruções abaixo:

1ª PARTE: 1,0 ponto
- Identificar os mails de forma correta, ou seja, quem está conectado com quem e sobre o quê (tema do diálogo), preenchendo o quadro abaixo;

2ª PARTE: 9,0 pontos
- Ampliar o diálogo, respondendo aos questionamentos, aprofundando o conteúdo (tema) que está sendo tratado entre os usuários.

[illegible]

APÊNDICE 4 – Avaliação do conteúdo específico de voleibol realizado ao final do primeiro semestre de 2009

Ministério da Educação
Universidade Federal de Pelotas
Escola Superior de Educação Física

Nome do(a) aluno(a):

Projeto Voleibol – Avaliação – 1º Sem./2009 - Prof. Renato Siqueira Rochefort



Visitando a escola... **Observando as aulas!**

Uma das críticas mais severas que se tem feito aos cursos de licenciatura, é aquela que diz respeito ao distanciamento do que é visto e tratado nas disciplinas dos mesmos, e a realidade do cotidiano escolar. Mais especificamente, com relação ao ensino dos esportes, esta crítica tem se mostrado bastante contundente.

Com o intuito de minimizar esta distância, foi solicitado aos alunos, pelo professor de uma disciplina da área pedagógica, que fossem até algumas escolas da rede de ensino da cidade, para coletarem informações, a partir de observações sistemáticas das aulas de Educação Física, para posterior confecção de relatório. Por pura coincidência, em todas as aulas observadas, os professores estavam trabalhando com conteúdos estudados por nós, na disciplina de Voleibol 1.

Assim, passaremos a descrever algumas destas observações, a fim de que você possa ler, refletir e analisar.

Situação 1: Escola Estadual Dr. Ká Ciclano Dorrê Nascimento – 7ª Série – Ensino Fundamental
Observador: Acad. Ignácio Pinto Brochado da Rosa

“Ficou muito nítida para mim a sequência adotada pelo professor para o ensino da manchete. Primeiro ele utilizou exercícios específicos do fundamento manchete, em colunas. Na segunda parte da aula ele associava a manchete, outros fundamentos do jogo, como o saque e o toque, em exercícios mais próximos da particularidade do jogo, sem levar em consideração a sequência real do jogo. Na terceira parte da aula, o fundamento manchete era contextualizado em diversas situações sequenciais do jogo, como por exemplo: saque, recepção, levantamento, ataque e cobertura do ataque; ou ainda: defesa de manchete, levantamento, ataque e cobertura do ataque. Por fim, na última parte da aula, ele realizava a aplicação disso tudo numa atividade recreativa dentro do jogo completo. O que não ficou nítido foi quais são as principais características desta forma de trabalho.”

Situação 2: Escola Particular Alberto All Stein – 2ª Série – Ensino Médio
Observadora: Acad. Tomiku Takahashi

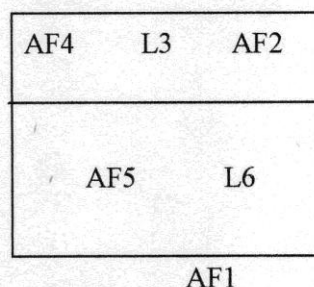
“O interessante desta aula foi a explicação dada pelo professor sobre o que representam os sistemas táticos no contexto do jogo de voleibol. Gostei também da aula, porque ele deixou muito claro aos alunos, aspectos relacionados a formação, a funcionalidade e a ofensividade do sistema tático 4 X 2 simples. Com relação a prática, deu muita atenção a formação da recepção, exemplificando quando o levantador estava colocado na posição 2 numa situação, e na posição 4 em outra situação, pedindo inclusive para que os alunos desenhasssem numa folha de papel, a armação da recepção para estas duas colocações dos levantadores”.

Situação 3: Escola Municipal Coronel Pedro Öz Bornne – 8ª Série – Ensino Fundamental
Observador: Acad. Jota Gê de Ipeselone

“Pude perceber claramente nesta primeira aula, a preocupação do professor com a execução técnica do fundamento. Ele primeiramente mostrou as três posições básicas para a execução, e fez com que os alunos experimentassem cada uma delas, atentando para os detalhes mostrados por ele, assim como para as diferenças entre elas. Na sequência da aula, o professor ensinou a posição dos dedos e das mãos; depois a colocação da bola acima da testa, atentando para a abertura excessiva dos cotovelos. Em seguida, com relação as mãos, mostrou as duas fases para a execução do gesto técnico que estava ensinando aos alunos.. Finalizou salientando a movimentação das palmas das mãos voltadas para o exterior para a execução do fundamento. O interessante é que para cada parte ensinada, ele fazia com que os alunos executassem repetidamente cada uma delas evidenciando alguns dos erros mais comuns cometidos pelos alunos para a execução do gesto técnico em estudo por eles na aula.”

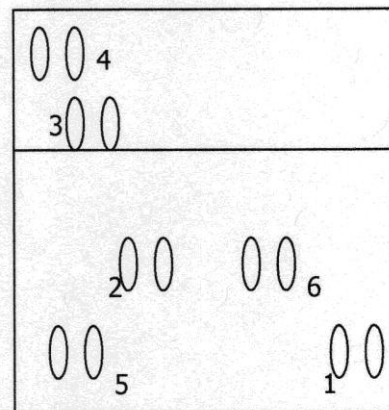
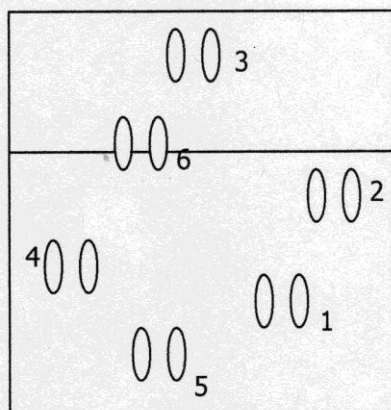
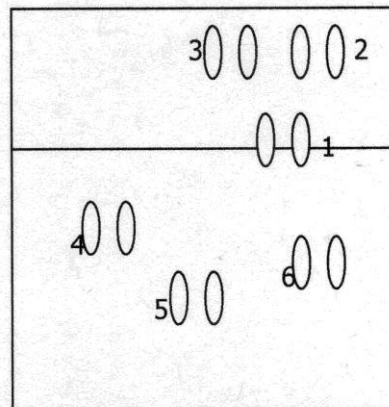
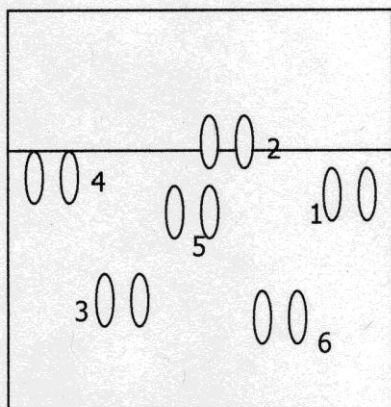
Situação 4: Escola Estadual H. Romeu Seus Silva – 3ª Série – Ensino Médio
Observadora: Acad. Francinette Rebolli Ativa

“Em seu procedimento de ensino, o professor utilizava como forma de trabalho, a solução de problemas, ou seja, ao invés de dirigir o ensino de maneira centralizada nele, preferia trazer para a aula, questões ou situações, as quais os alunos deveriam responder e solucionar. Assim ele o fez para ensinar o sistema tático em estudo, nesta aula que observei. Um dos questionamentos que eu o vi fazer e que achei bem legal foi o seguinte: com os atacantes colocados nas posições 4 e 3, o que devem fazer os jogadores da rede, com relação a sua movimentação, quando a sua própria equipe estiver de posse do saque? Em outra, ele colocou os alunos em quadra, na situação do desenho que faço ao lado (C2), e perguntou se havia alguma irregularidade no posicionamento dos jogadores. Legal também, é que em ambos os casos, ele pediu para que os alunos justificassem as suas respostas”.



Situação 5: Escola de Ensino Médio Eurico Vero Símio – 1ª Série – Ensino Médio
Observador: Acad. Juvenal Alka Lynno

“De saída de bola, o professor deixou bem claro aos alunos quais eram os parâmetros que norteavam o posicionamento dos jogadores na quadra, quer seja em relação a própria quadra, quer seja em relação ao corpo dos jogadores. Após explicar, na quadra, as posições (1,2,3,4,5 e 6) e suas relações para os alunos, o professor pediu que eles sentassem no chão e entregou para cada um deles uma folha de exercícios, que continha quatro quadras, com quatro situações referentes ao assunto, e solicitou que eles colocassem correto ou incorreto no espaço reservado para tal abaixo de cada quadra. E mais, no caso de incorreção, pediu que eles circundassem o local desta, justificando por escrito, o motivo desta. Gostei tanto deste material de ensino utilizado por ele, que o estou transcrevendo para meu relatório.”



Após a leitura dos textos, e a luz do que foi estudado no interior de nossas aulas, você deverá agora, efetuar uma análise escrita para cada situação apresentada, a partir das seguintes questões - critério:

- Qual o tema central, ou em outras palavras, do que trata o texto?
- Identificar as particularidades que o texto levanta ou aborda (divisões do assunto) e responder (escrevendo) sobre elas

APÊNDICE 5 – Avaliação do conteúdo específico de voleibol realizado ao final do segundo semestre de 2009

Ministério da Educação
Universidade Federal de Pelotas
Escola Superior de Educação Física

Nome dos(as) Alunos(as):

Disciplina: Voleibol – 2º Semestre de 2009

Projeto Voleibol - Avaliação

CRÔNICA



De cafezinho em cafezinho... Quem sabe uma discussão na esportiva!¹

Prof. Renato Siqueira Rochefort²

Sábado pela manhã é sempre assim em Pelotas. O Café lotado, muito barulho de xícaras e fichas no enorme balcão. As mulheres atendentes, sempre de marrom e branco, andando de lá para cá, servem aos quase sempre homens que se encontram ao redor, que também andam, só que daqui para lá. Parece ser, às vezes, um espaço proibido às mulheres, mas não o é. A ausência da fumaça de cigarros, cachimbos e assemelhados já não deixa o clima interno quase londrino. Quem passa pelas calçadas, se não ouve, pelo menos enxerga tudo o que se passa lá dentro, através das enormes paredes envidraçadas, que não deixam guardar segredo. Aliás, não é por outra razão que se resolveu dar a ele o nome de Café Aquário. Em seu interior, figuras ilustres e desconhecidas da cidade transitam. Eu quase sempre que posso, ando por lá, às vezes simplesmente observando o que se passa, outras vezes participando intensamente dos debates e discussões entre os presentes. Amigos ou não, o que importa é participar, e é claro, saborear aquele café, de aroma e sabor inigualáveis. Dizem as más línguas, e que me perdoem os concorrentes, o melhor café da nossa promissora cidade. E conversa, muita conversa. Neste lugar se discute de tudo um pouco, principalmente política e esportes.

Num Sábado desses, úmidos e abafados de verão, após uma partida, e, diga-se de passagem, mais uma vez vitoriosa de nossa seleção, o assunto que predominava nas rodas era o voleibol. Pensei logo, que maravilha, será que não somos mais o País do futebol? Entusiasmado com a situação, comecei então a circular pelas rodas de discussão, sempre atento aos diálogos, porém sem interferir de forma alguma nas conversas, que passo, por tão interessantes que foram a transcrever nesta crônica.

Encaminhei-me mais para a esquerda do recinto, onde Dr. Paulo, ex-jogador de voleibol do Colégio Gonzaga, hoje um brilhante advogado, comentava com um amigo seu que não sei o nome, sobre aspectos de ensino-aprendizagem. Dizia ele para o outro: "... que treinador maravilhoso era aquele hein! Você lembra que ele utilizava uma forma de trabalho diferente para conduzir seus treinos de voleibol? Claro respondeu o amigo. Lembro que os exercícios eram feitos em progressão, do mais fácil para o mais difícil. Eu lembro que ele salientava que a forma era boa porque propiciava a nós um refinamento e ao mesmo tempo sua aplicação no jogo. É verdade retrucou Paulo. Será que ela tem uma denominação específica? "Respondeu o outro: "Olha, creio que sim". Em um instante chega um terceiro na conversa e arremata: "Me desculpem a intromissão, mas digo mais para os senhores já que este tema me interessa, esta abordagem, assim como tantas outras que existem, apresenta vantagens e desvantagens, em sua utilização". Dr. Paulo passou a mão no queixo e ficou ali, contemplativo a pensar sobre o assunto.

Logo ao lado, dois amigos entusiasmados, e isto evidenciado pelo tom da voz, discutiam sobre o ato de sacar, mais especificamente sobre os efeitos provocados na bola em função do tipo de saque em utilização. Como isso logo me interessou, aproximei-me sorrateiramente deles para escutar o que falavam: "... mas Fernando, tu visses, o cara jogava a bola prá cima, metia a mão nela e, assim que ela passava por

¹ Crônica elaborada pelo autor, para utilização didática nas disciplinas de Voleibol 1, Voleibol 2 e Projeto Voleibol da Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas – UFPel. Pelotas, 2009.

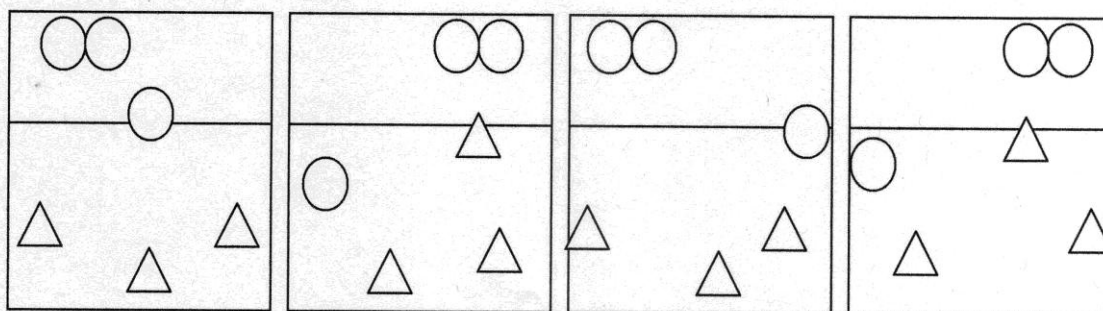
² Professor do Departamento de Desportos da Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas, responsável pelas disciplinas de Voleibol nos cursos de Licenciatura e Bacharelado.

sobre a rede, girando, descia na direção do solo da quadra dos gringos". Responde o outro: "... e aquele alemão, o que era aquilo meu camarada? Ficava paradinho no fundo da quadra, dava um tapinha na bola, parece que bem de leve, mas tu visses o estrago que ele fazia na recepção do outro time? Como é que se explica isso, essas diferenças no saque?" Fernando continua: "... eu tenho um amigo que tem um filho que estuda lá na ESEF, e dia desses ele me disse que o professor de voleibol deste filho dele falou que existem diferentes formas de sacar durante um jogo de voleibol, destacando para dois tipos especificamente e os efeitos provocados por eles na bola. Ele falou os nomes e tudo mais. Eu não lembro." Como o tal professor era eu mesmo, tratei de sair de fininho de perto deles, e fui tomar meu cafezinho um pouco distante dali.

Já neste novo local, coloquei meu jornal sobre o balcão, e quando ia começar a ler as notícias esportivas, escutei o seguinte diálogo entre dois jovens, que se desenrolava ao meu lado: "... fala sério Roberto, sem dúvida foi um daqueles jogos de estremecer o ginásio, ou não? É Zé, principalmente pelo equilíbrio técnico entre as equipes. E o mais interessante é que os caras jogavam no mesmo sistema tático. O nome do bagulho parece que é 5 X 1, sei lá." Roberto completa: "... você sacou que o Brasil saiu jogando com o levantador na posição 6? Pô Cara! Como será que ficaria a recepção, o 1º ataque, a sequência e o 2º ataque, após duas rotações feitas pela equipe?" Diz o outro: "... Que piração meu, sei lá eu, pode crer." Fiquei muito louco para responder, porém, mais uma vez, de matraca fechada, caminhei em direção a outro recanto daquele já conturbado, pelo número crescente de freqüentadores, espaço público e democrático.

Eram quase onze e meia da manhã, estômago roncando, e eu decidido a pegar meus trapinhos e bater em retirada, quando entram dois casais, aparentando meia idade. Para variar, falavam também sobre voleibol. Uma das mulheres, de nome Ana, dizia para os outros que na juventude, em seu tempo de estudante, havia jogado voleibol na equipe da escola, e que sua posição era de levantadora. A outra retrucou: "... como o meu toque era muito ruim, meu professor me colocou logo de atacante. Ele dizia que eu executava muito bem as fases deste fundamento". E Ana pergunta: "... fases da cortada? Nunca ouvi falar disso. Quais são?" A amiga então responde: "... Ah! Não me lembro mais, já faz tanto tempo". Anacleto, o marido de Ana suponho, intrometido acrescenta: "... lembro de meu professor de Educação Física no Colégio São José, ele sempre falava para nós que o bloqueio também possui formas diferentes de deslocamento lateral." O outro questiona: "... Quais são?" Anacleto respondeu que também não lembrava.

Bom, nesta altura, já internamente meio preto de tanto café, e externamente com o corpo e a camisa empapados de tanto suar, assisto a um diálogo muito interessante. Um pouco distante da porta principal, onde eu estava, dois amigos apostavam conhecimento sobre a colocação dos jogadores na quadra em formações defensivas. Confesso, fiquei por demais curioso e fui verificar, "in loco", como aquilo se sucedia. Então, tomando um guardanapo, gentilmente cedido por uma daquelas mulheres de marrom e branco, um deles fez quatro desenhos, e desafiou seu colega a dizer a denominação correta de cada um deles. Achei tão original isso estar acontecendo, num Sábado pela manhã, e no interior de um Café, que após o desafio concluído e tendo eles deixado o balcão, aproximei-me do local, e tomei para mim o referido guardanapo com a obra de arte desenhada por eles, que reproduzo, sem resposta é claro, nesta crônica.



Sem dar qualquer chance para mais uma observação, virei às costas e sai em direção à calçada, onde iniciei minha caminhada na direção de casa. Uma coisa eu não pude evitar, que foi o pensar... e como pensar, que num Sábado, no Café Aquário, no centro de minha cidade, o voleibol, naquele lugar, dividiria o espaço em importância, com tantas xícaras, com tantas pessoas, e com tanto calor. É, definitivamente, eu tinha que escrever algo sobre isso.

No texto apresentado, existem cinco situações, nas quais, tópicos do conteúdo estudado por nós, aparecem de forma explícita. Após a leitura desta crônica, você deverá efetuar uma análise escrita para cada situação apresentada, a partir das seguintes questões - critério:

- a) Identificar a temática que os diálogos levantam ou abordam, providenciando denominação;
- b) Responder os questionamentos levantados pelos personagens da crônica.

ANEXOS

ANEXO 1 – Súmula do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física da ESEF/UFPeI

O curso de Licenciatura em Educação Física da ESEF/UFPeI, tem como meta a formação de um profissional competente que conheça o desenvolvimento de seu aluno e da sociedade, sendo capaz de implementar pedagogicamente atividades para indivíduos normais e portadores de necessidades especiais, através do esporte, da dança, da ginástica e da recreação a nível escolar. Assim, o curso de Licenciatura em Educação Física da ESEF-UFPeI objetiva a capacitação do profissional para trabalhar na Educação Física escolar.

O Curso apresenta os seguintes princípios gerais de formação acadêmica:

- Capacidade de intervenção com a Educação Física na Educação Básica;
- Conhecimento das diferentes estratégias de intervenção;
- Discernimento para estabelecer suas formas de trabalho;
- Atitude ativa e de participação com desenvolvimento do espírito colaborativo;
- Atitude investigativa e predisposição para o estudo;
- Atitude colaborativa e competente no tratamento das práticas educacionais cotidianas;
- Desenvolvimento de espírito crítico-reflexivo e cidadania. (Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFPeI, 2004, p.4-5)

ANEXO 2 – Súmula do Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Educação Física da ESEF/UFPeI

O curso de Bacharelado em Educação Física da ESEF/UFPeI, tem como meta a formação de um profissional que esteja atento as necessidades surgidas a partir das emergentes demandas socioculturais de um mundo caracterizado por constantes transformações. Um profissional capaz de intervir em diferentes campos, onde estejam presentes as várias manifestações e expressões da Educação Física, de forma competente e ética, cientificamente referenciada tendo o humanismo e busca da elevação cultural dos cidadãos.

O Curso apresenta os seguintes princípios gerais de formação acadêmica:

- Capacidade de intervenção nos diferentes campos profissionais;
- Conhecimento das diferentes estratégias de intervenção;
- Discernimento para estabelecer suas formas de trabalho;
- Atitude ativa e de participação com desenvolvimento do espírito colaborativo;
- Atitude investigativa e predisposição para o estudo;
- Desenvolvimento de espírito crítico-reflexivo e cidadania. (Projeto Político Pedagógico do Curso de Bacharelado em Educação Física da UFPeI, 2004,p.4-6)

ANEXO 3 – Plano de aula do dia 16.05.2008**TREINO 16/05/2008** sexta-feira. Ministrantes: [REDACTED]

FLUORITA e CRISTAL (AP6)

1. Para aquecer:

* **Pega-ajuda:** um dos alunos ficará no meio da quadra de vôlei sendo o pegador, os outros ficarão espalhados no restante da quadra. Dado o sinal eles tentarão passar pelo pegador sem ser pego. Quem for pego ficará ajudando o pegador a pegar os outros colegas.

2. Miss Ball

* **Objetivo:** visa a coordenação viso-manual, controle e precisão de toque de bola, agilidade e destreza de movimentos.

* **Material:** duas bolas.

* **Preparação do jogo:** dois times. Dois de cada equipe com bola na mão ficarão no círculo A e outros dois no círculo B.

* **Desenvolvimento:** ao sinal dado, o jogador q está no círculo A toca a bola ao colega do círculo ao lado e assim por diante, até que a bola chegue ao círculo B. O jogador que aí estiver correrá com a bola até o círculo A, enquanto isso os outros jogadores avançarão um círculo, deixando vago um para o jogador que estava no círculo A. O jogo prossegue sem interrupção, até que os dois jogadores iniciantes da partida voltem aos seus lugares.

3. Corrida de revezamento quicando (ou tocando) uma bola

* **Objetivo:** cooperação entre os jogadores e agilidade.

* **Material:** bolas e cones.

* **Desenvolvimento:** dividir as crianças em duas colunas. O primeiro de cada coluna estará com uma bola na mão e ao sinal do professor ele irá correr até o ponto determinado (quicando ou tocando a bola), voltar em direção a coluna e passar a bola para o próximo colega, que fará a mesma coisa. O jogo termina quando o primeiro que começou o exercício voltar à posição de origem. Para dificultar, depois colocar cones na trajetória de forma que não continue retilínea.

4. Jogo da cestinha

* **Objetivo:** habilidade de atacar e defender, rapidez de reação, precisão de pontaria em alvo fixo e móvel.

* **Material:** bola, coletes para identificação das equipes e arcos.

* **Desenvolvimento:** ao sinal de começar a equipe escolhida passará a bola (utilizando os fundamentos do vôlei) a seus companheiros até conseguir enviá-la ao alvo. A equipe contrária procura impedir, usando todos os meios possíveis (saltar, interceptar com a mão, etc). Logo após jogarem com o alvo fixo, jogar com alvo móvel. Dois jogadores de cada equipe será o gol, segurando um arco. Estes alunos poderão se esquivar das bolas que vierem em direção ao gol de forma a proteger o seu gol e não permitir que a equipe adversária pontue.

5. Organização

* **Objetivo:** Trabalhar os fundamentos toque e manchete sob pressão de organização.

* **Material:** bola de vôlei e de futsal.

* **Desenvolvimento:** O jogador estará com uma bola de vôlei e outra de futsal, deverá realizar toques para cima e deslocar conduzindo a bola de futsal com os pés.

6. Jogo no redão.

ANEXO 4 – Plano de aula do dia 30.05.2008



Ministério da Educação
Universidade Federal de Pelotas
Escola Superior de Educação Física

SADE

Plano de Aula

Data: 30/05/2008

Monitoras:

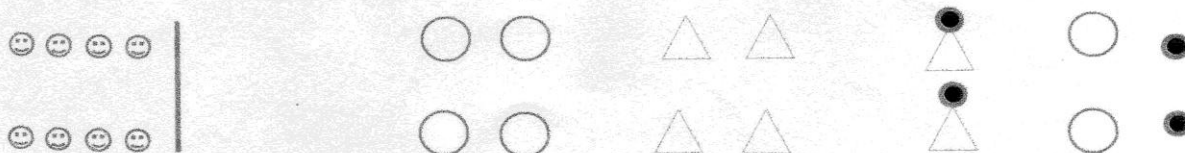
TURQUESA e MALAQUITA (KP 7)

Parte Inicial:

- Alongamento
- Aquecimento:
 - Corrida sobre as linhas de demarcação da quadra (com brincadeira de pegador).
- Exercícios de Coordenação
 - Estafetas: - Atirar a bola para cima e pegar
 - Atirar, quicar e passar por baixo da bola
 - Atirar, quicar e passar por cima da bola
 - Atirar, sentar e deixá-la quicar no meio das pernas
 - Atirar, deitar em decubito ventral e deixá-la quicar no meio das pernas
 - Em quartetos ou duplas: - Quicar duas bolas, de diversos materiais e tamanhos, ao mesmo tempo. Depois passá-la ao colega quicando-a.

Parte Principal:

- Exercícios de Inteligência Tática: Circuito



- Colocar os arcos nos cones, colocar a bola no círculo e fazer um fundamento do vôlei definido pelo professor, retornar colocando a bola em cima do cone e os arcos no lugar onde estavam inicialmente.

- No redão:
 - Voleibol Gigante com Áreas: Com uma bola gigante faz-se os três passes, quando a bola passar para o lado do adversário cada jogador troca de posição obedecendo a ordem estabelecida pelo professor.
 - Mini-vôlei: Jogo com pequenas equipes, trabalhando a rotação.
-

Parte Final

- Alongamento e Bate papo.

ANEXO 5 – Plano de aula do dia 24.06.2008



Ministério da Educação
Universidade Federal de Pelotas
Escola Superior de Educação Física

SADE

Plano de Aula

Data: 24/06/2008

Monitoras: ~~XXXXXXXXXX~~ TURQUESA e CIRINO (AP 8)

Objetivos: Trabalhar a percepção visual e auditiva

Parte Inicial:

- Aquecimento:
 - Elefante Colorido: Pegador define a cor que será o 'teto'
- Percepções
 - "Cegos" - Caminhar guiando o colega que estará vendado puxando-o pelas mãos
 - Caminhar guiando o colega pelas costas
 - Caminhar guiando o colega por um som combinado previamente
 - Batatinha Frita 1,2,3 – enquanto a frase é dita, os alunos podem correr ao terminá-la todos devem estar paralisados, ganha aquele que ficar mais tempo paralisados ou o que alcançar a linha de chegada primeiro.
 - Estafetas: - Ao sinal do professor o colega de trás segurará o pé esquerdo do colega e porá a mão direita em seu ombro. O aluno da frente levará uma bola (quicando-a). irão se deslocar saltando num pé só até um ponto determinado e voltarão para a fila.
 - Revezamento das cinco bolas: a turma será dividida em duas equipes que serão dispostas em quatro fileiras (uma de frente para a outra), ao sinal do professor o primeiro aluno levará cinco bolas ao mesmo tempo até a outra fileira e assim sucessivamente até que o primeiro chegue novamente a posição inicial.

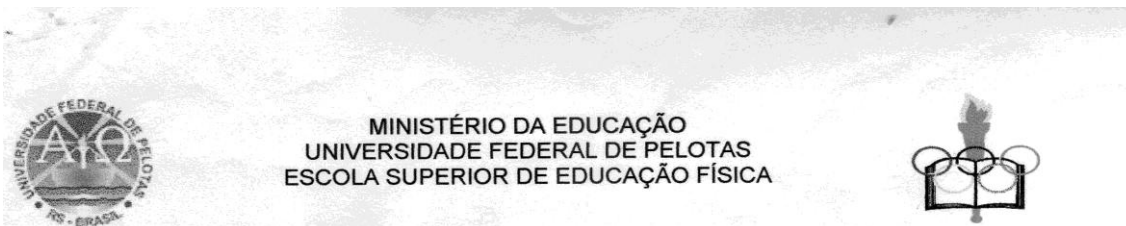
Parte Principal:

- Beisebol de Saque: Saca e sai correndo, a equipe que recebe a bola faz os três toques e tenta acertar o aluno que está correndo. Se acertar ele entra para essa equipe, se errar a outra equipe escolhe alguém para vir para sua equipe.
-

Parte Final

- Alongamento e Bate papo.

ANEXO 6 – Plano de aula do dia 15.07.2008



Monitores: ~~ESTERKA e FLUORITA~~
Data: 15/07/08

ESTERKA e FLUORITA (AP 9)

Materiais: Bolas de vôlei, arcos, bastões, bolas de tênis, bancos, plinto, cones, aparelho de som, CD, giz, lençóis.

Brincadeiras:

Fuga (Aquecimento)

Formação: Duas equipes.

Organização: Uma equipe na quadra e outra fora.

Desenvolvimento: A equipe que está na quadra trocará passes, passando a bola por todos e contando os passes, enquanto a equipe de fora irá correr em volta da quadra. Quando a equipe de fora completar a volta às equipes trocam de lugar. Ganha a equipe que fizer mais passes.

Coordenação

Formação: Os alunos estarão em duplas.

Organização: Um de frente para o outro nas linhas laterais da quadra de vôlei.

Desenvolvimento: Um terá que segurar um arco e picar a bola por dentro dele, tendo que alternar as mãos, sendo assim mudará o arco de uma mão para outra. Depois terá que picar uma bola com uma mão enquanto bate com um bastão em uma bola de tênis mandando-a para o colega da frente. Depois deverá chutar uma bolinha de tênis enquanto lança e recupera um arco.

Handebol de baliza

Formação: Dois grupos

Organização: Dois grupos na área de jogo, localizando os bancos sobre as metas (gols), colocar, sobre cada banco, um cone ou uma lata.

Desenvolvimento: O jogo tem início com a troca de passes do meio da quadra até a linha da área de gol do handebol, ao chegar nessa linha o aluno que estiver com a bola deverá tentar derrubar um cone. Vence a equipe que conseguir derrubar todos os cones.

Voleibol - Passou, dançou.

Formação: Dois grupos

Organização: Dispor os dois grupos, cada um em uma área de jogo da quadra de voleibol.

Desenvolvimento: Música no ar começa o jogo com um saque. A equipe que recebe tenta passar a bola. A cada passagem de bola, toda a equipe executa movimentos de dança no ritmo da música, perdendo a posse da bola ou recebendo ponto, a equipe em que qualquer participante não dançar. Dançar em dupla, sair e entrar na área de jogo, deitar, de costas para rede, etc.

Mina

Formação: Dois grupos

Organização: Os grupos ocuparão a área de jogo, sendo cada lado dividido em quatro partes, numerando-as da seguinte forma: zona de ataque números três e quatro, e zona de defesa, números um e dois.

Desenvolvimento: O jogo seguirá a dinâmica do voleibol, sendo a pontuação realizada a partir da queda da bola nas zonas numeradas. Exemplo: a bola tocando o solo na zona de ataque três vale três pontos.

Vôlei-cego

Formação: Dois grupos

Organização: Um grupo em cada lado da quadra.

Desenvolvimento: Jogo normal de vôlei, embora com uma bola mais leve e maior. Onde as equipes não podem ver (devido a um pano preto, lona, etc. que estará na rede) a equipe adversária ou a trajetória da bola, até que 'esta' passe para o seu lado da quadra.

Jogo livre no redão.

ANEXO 7 – Plano de aula do dia 10.10.2008

10/10/2008

Aula - ~~XXXXXXXXXX~~ **PÉROLA e CITRINHO (AP 10)**

⇒ Alongamento
⇒ Aquecimento

Atividades

① Quatro Gols.

Em um campo de futebol são colocados 4 gols (cones), e cada equipe tem posse da bola deve procurar passá-la por entre os gols.

Assim, cada lado dos gols deve ter um jogador; cada vez que a equipe consegue passar a bola sem que o adversário a pegue, ganha um ponto.

② Barquete.

(Recebe o passe entre os cones, para o arremesso).

③ Bola espia.

O campo de futebol é dividido em 3 zonas. No setor do meio não há jogadores. Nos extremos, as equipes se distribuem uma em cada zona e enviam espia ao campo contrário. Os espia devem pegar a bola dos adversários e passá-la por uma equipe do outro lado. Se conseguirem, podem não passar para o outro lado. Qual das equipes conseguirá trazer seus espia de volta?

④ Exercícios com cones.

⑤ Dois a dois com bola: (umzinho com um toque alto um médio) uma manchete alta uma média.

* 1º toque;
* 1ª manchete;
* uma longa uma curta (vai até o cone - recebe curta, volta recebe longa).

© 2006 Pila & Co.

128 Enrola da bola

* lançar uma bola por entre o meio das pernas pra cima e pra frente

* A e B têm cada um uma bola e estão posicionados um de frente para o outro. A passa a bola com o pé para B e B, simultaneamente, passa a bola para A com a mão. A bola que é passada com o pé deverá ser sempre recepcionada e depois parada, enquanto a orientação deve estar sempre dirigida à bola parada com a mão.

* A e B estão posicionados a poucos metros entre si, um sentado e outro em pé, passando-se em diferentes posições uma bola (de costas, por entre as pernas, ...) 132 Exida da bola.

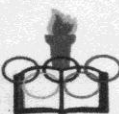
* saque ;

* ataque ;

* de viras (jogo) ;

© 2006 Fila & Co.

ANEXO 8 – Plano de aula do dia 12.05.2009

LabESP
Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão em Esportes.
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA
DEPARTAMENTO DE DESPORTOS

Aula 3
12/05/2009

Dupla: [REDACTED] PÉROLA e DIATANTE (AP. 11)

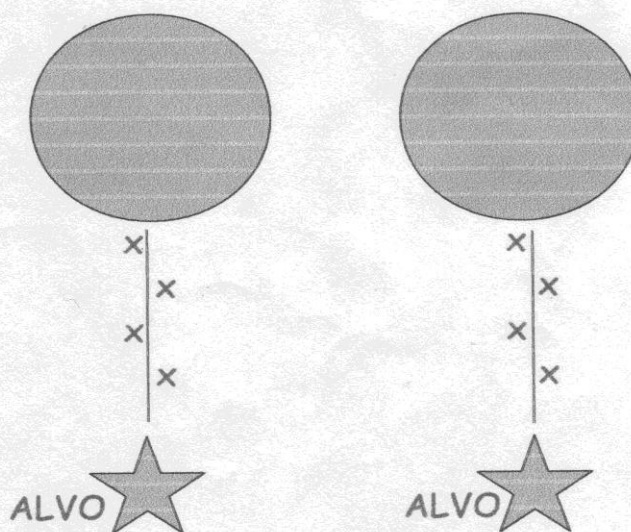
Objetivo Específico: passe / recepção.

Parte Inicial:

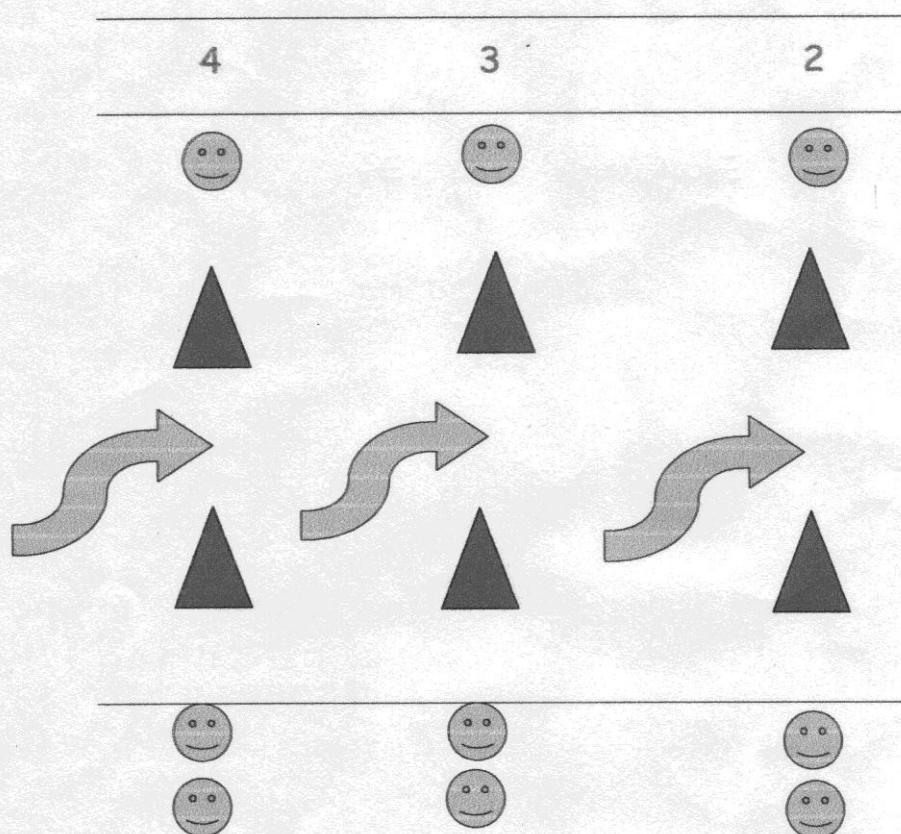
- Alongamento;
- Aquecimento;
- Caçador;

Parte Principal:

- Os alunos dispostos em pequenos círculos, espalhados pela quadra. Sendo que ao sinal do professor os mesmos deverão andar no sentido horário e passar a bola de mão em mão de forma aleatória no sentido ante-horário, sendo que os mesmos deverão dar 20 passes. Ao completar os 20 passes todos deverão montar uma centopéia gigante (um segura o pé do outro) e andar até a marca delimitada.

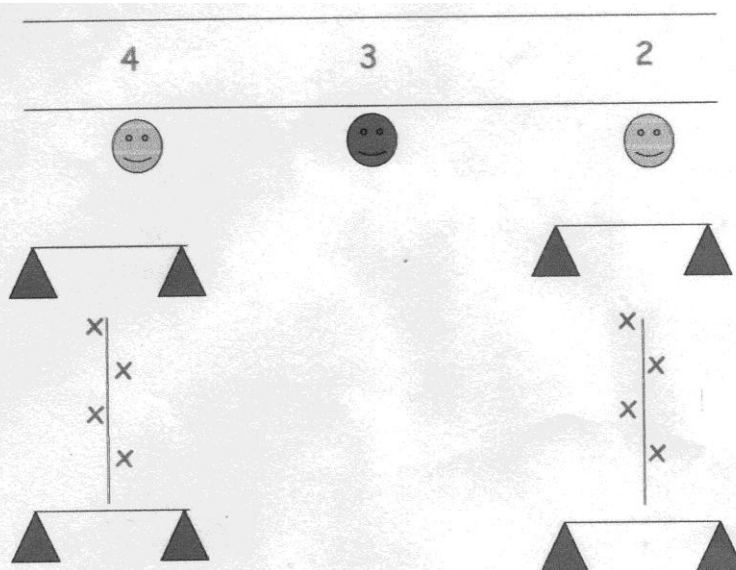


Os alunos dispostos em 3 colunas na linha de fundo da quadra de vôlei. Ao sinal do professor os mesmos terão que passar lateralmente pelos cones e efetuar MANCHETE, TOQUE, MANCHETE respectivamente, trocando de coluna após. Nas posições 2, 3 e 4 estarão professores lançando bolas.



Os alunos dispostos em 2 colunas na linha de fundo da quadra de vôlei. Ao sinal do professor os mesmos terão que passar por baixo de um obstáculo, já em pé, terão que atravessar pela corda primeiramente com o pé direito alternando-o na mesma (corda), depois com o esquerdo. Feito isso o aluno saltará outro obstáculo e efetuará o passe.

Será lançada uma bola da posição 4 e outra da posição 2 de acordo com a coluna onde o aluno estiver. O mesmo terá que direcionar seu passe para a posição 3.



- Saque diridigo.
Os alunos deverão acertar os alvos, toda a vez que algum acertar deverá ir até o fundo da quadra e no local delimitado (ir pulando corda), e voltar realizando uma sequência de (toque/manchete).
- Voleibol cego.
Os alunos estarão divididos em 2 equipes sendo que a rede será tapada por uma grande lona, empedindo a visão de ambos. O objetivo será trabalhar a percepção, o tempo de reação, entre outros fatores.
- JOGO LIVRE.
Parte Final:
 - Relaxamento: Guia Cego.
 - (1 vez anda para frente);
 - (2 vezes anda para trás);
 - (mão no meio das costas PÁRA);
 - direita e esquerda;
 - O último da coluna comanda, todos estarão de olhos fechados.

Materiais:

- * 2 Bolas de Basquete.
- * cordas.
- * cones.
- * cordas.
- * bencol.

ANEXO 9 – Plano de aula do dia 15.05.2009



Ministério da Educação
Universidade Federal de Pelotas
Escola Superior de Educação Física
Labesp

Plano de Aula

Data: 15/05



ALABASTRO e CITRINO (P. 12)

Material: Coletes, bolas de handebol, cones, bolas e rede de voleibol

Parte inicial

1-Alongamento:

- * Alunos dispostos em círculo, fazendo exercícios para alongar os músculos.

2-Aquecimento:

- * Pega ajuda- serão selecionados 2 alunos para que eles comecem a brincadeira estes deverão pegar os colegas que estarão dispostos pela quadra, cada aluno que for pego deverá se juntar aos pegadores.

Parte Principal

3-Handebol sentado:

- * Trata-se de um jogo de handebol o diferencial se dá pelo fato dos alunos só puderem se locomover na quadra sentado não podendo ficar de pé. Com o decorrer da atividade pode-se liberando as locomoções.

4-Sem enxergar:

- * Um aluno será vendado enquanto o outro será responsável por guiá-lo para que não se choque com algum outro colega que está vendado. Depois disso se inverte a situação e objetivo é colocar a bola dentro do cesto com os olhos vendados.

5-Toque Manchete:

- * Divididos em grupos de 6 alunos eles deverão se dividir em duplas e ficar um atrás do outro de frente para o centro do círculo formado pelas 3 duplas assim eles deverão trocar passes e ao mesmo tempo se deslocarem de acordo com a ordem do professor.

6-Trabalho de passe

*Nos mesmos grupos os alunos deverão ficar atrás de um cone colocado no interior da quadra assim eles deverão efetuar uma manchete de um lado do cone e outra do outro lado do cone.

7-Dois a dois com bola:

* Em duplas os alunos deverão ficar um em cada extremidade lateral da quadra de voleibol e sob o comando do professor deverão trocar posse de bola de acordo com sugestão.

Exemplo: toque, arremesso e etc.

8-Trabalho de ataque:

* Os alunos dispostos em fila em um primeiro momento na entrada de rede e num segundo na saída de rede logo deverão fazer um passe ao levantador que estará na posição 3 da quadra este efetuará o levantamento para que se execute o ataque.

9- Ordem de saque:

Um breve esclarecimento sobre posições por ordem de saque será feito para que os alunos recordem ou fiquem sabendo que existe uma relação do jogo enquanto as posições por ordem de saque.

10- Jogo:

Será proposto já um jogo com o número oficial de jogadores e um rodízio será executado para que todos joguem. Os alunos que irão ficar de fora num primeiro momento farão trocas de passes fora da quadra.

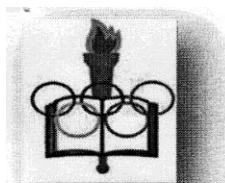
Parte Final

11- Volta a calma:

Um breve alongamento e uma avaliação sobre a aula será feita entre todos que participaram da aula.

Objetivos: Desenvolver as capacidades motoras como a locomoção em circunstâncias excepcionais, consciência corporal, trabalho em equipe, e também aperfeiçoar fundamentos do voleibol como toque e manchete, mostrar um pouco das regras do jogo.

ANEXO 10 – Plano de aula do dia 09.06.2009



PROJETO SADE



Monitoras: [REDACTED] **OPALA e TURQUESA (AP. 13)**

PLANO DE AULA 09/06

ALONGAMENTO: Cada aluno executa um movimento.

AQUECIMENTO: Em duplas, um de frente para o outro, farão movimentos guiados pelo professor, deslocando-se ora para frente, ora para trás, enquanto fazem esses movimentos.

PARTE PRINCIPAL:

Trabalhando as Capacidades Coordenativas: Em círculos os alunos passarão a bola de toque para um que estará no meio, até que a bola chegue ao que começou, quando isso ocorrer troca-se o aluno que está no meio.

Variações: Num segundo momento aquele que está no meio trocará de lugar com o aluno que lhe passar a bola.

Pode-se colocar uma segunda bola que irá passar de mão em mão enquanto a primeira bola é tocada.



Circuito de organização: Os alunos devem colocar os arcos dentro dos cones, pular no jump, tirar a bola de cima do cone e colocar no arco e executar um saque. Na volta eles devem desfazer as ações realizadas na ida.



Saque e Some: Os alunos estarão posicionados atrás da linha de fundo, devem sacar a bola tentando acertar os arcos que estão do outro lado da quadra. Toda vez que os alunos acertarem um arco, será somado o número correspondente de pontos para equipe.

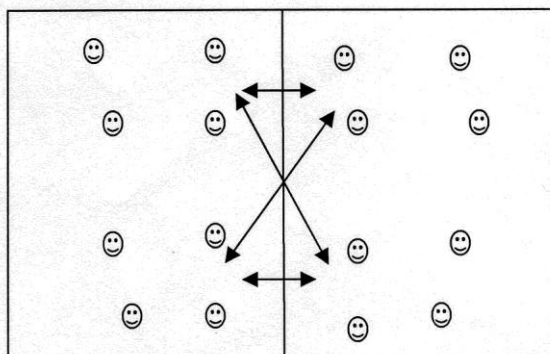
Variações: Iniciar o saque na linha dos três metros.

Executar os saques por cima.

Beisebol do saque: Divididos em duas equipes, uma delas organizada em coluna e outra espalhada na meia quadra de voleibol. O primeiro aluno da coluna deve sacar a bola por baixo em direção à quadra adversária. Em seguida ele deve sair correndo e fazer uma volta ao redor da quadra de voleibol, enquanto o outro grupo tenta executar os três toques. Caso consiga-se executar os toques eles podem tentar acertar aquele que estiver correndo, caso acertem o grupo marca o ponto, caso errem ou deixem a bola cair o ponto é dado à outra equipe.

PARTE FINAL:

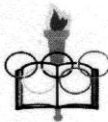
JOGO ORIENTADO: Os alunos serão divididos em quatro equipes, que ficarão dispostas na quadra de voleibol, sendo duas de cada lado. Com a rede posta na diagonal, os grupos jogarão uns contra os outros.



- G1 contra G2
- G3 Contra G4
- G2 contra G4
- G1 contra G3
- Fazer rodízio das equipes

EXERCÍCIO DE VOLTA A CALMA: Todos sentados em círculo, farão uma bola passar pelo colo de todos, como se fosse uma onda carregando a bola.

ANEXO 11 – Plano de aula do dia 17.07.2009



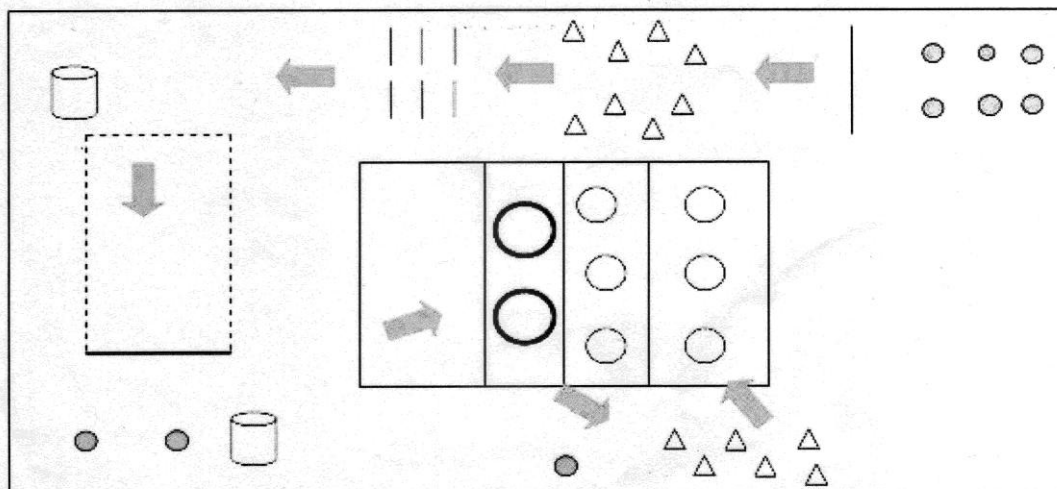
Universidade Federal de Pelotas
Escola Superior de Educação Física
Plano de Aula – SADE

- Dupla: [REDACTED] **DIAMANTE e PERÍODO**
- Data da aula: 07/07/2009
- Objetivos Gerais: Ensinar os fundamentos do Voleibol, juntamente com a inteligência tática e o trabalho cooperativo.
- Objetivos Específicos: Desenvolver os fundamentos Toque, Saque, Manchete e Ataque, juntamente com deslocamentos laterais como na prática do jogo e também melhorar a percepção de espaço no campo de jogo.
- Metodologia: explicação oral e demonstração prática das atividades, realização de jogos e atividades lúdicas, conversa final explicando os principais pontos da aula (auto-avaliação).
- Materiais: bolas, cones, coletes, arcos, camas elásticas e cordas.

➤ **Parte Inicial:**

- Alongamento.
- Aquecimento: “Pic-Bandeira” – Os alunos são divididos em dois times, cada equipe fica encarregada de cuidar de uma zona onde estarão colocadas bolas de vôlei. A área de jogo é a quadra de voleibol, cada equipe fica com uma metade da quadra e estará salva nessa área. O objetivo dessa atividade é pegar a bola do adversário e trazer para seu campo, mas sem ser pego (tocado). Quando o aluno sai de seu campo de jogo perde a imunidade e pode ser tocado pelos membros da equipe adversária, quando isso ocorre deve ficar parado onde está até ser salvo (tocado) por um membro de sua equipe. Vence quem pegar mais vezes a bola do adversário.

➤ **Parte Principal:**

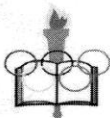


- Circuito: Os alunos (em laranja) formam duas filas e durante a atividade devem formar duplas. Primeiro de fazer ziguezague por entre os cones colocados na lateral de quadra, após terem feito isso, devem saltar entre as cordas colocadas na quadra conforme o desenho. Seguindo pelo circuito devem pegar uma bola no cesto (cilindro) e executarem toques na área demarcada até um ponto marcado na quadra, onde devem executar uma recepção de um ataque realizado por dois professores (em azul), após fazer isso devem ir para as camas elásticas (círculos maiores) e executar dez passes entre si, depois devem se dirigir ao professor na lateral da quadra que vai dizer um número aleatoriamente de 1 a 6, e os alunos devem pegar um cone na lateral e colocar na nos arcos localizados na quadra sempre na posição correspondente ao número dito pelo professor.
- Os alunos devem ser divididos em dois grupos e cada um fica de um lado da quadra. Cada grupo deve formar uma fila e cada fila fica na posição 2 da quadra, onde serão colocados cones, os quais os alunos deverão driblar (se deslocar) de costas antes de realizar o ataque.
 - Variações:
 - Inverter o lado do ataque;
 - Deslocamento de frente e saltar por uma corda colocada na frente dos cones;
- Os alunos devem formar três filas, uma na saída de rede, posição 2, uma no fundo de quadra, posição 1, e outra na entrada de rede, posição 4. Os alunos da posição 2 serão responsáveis pelo levantamento, os da posição 1 pela recepção e os da posição 4 pelo ataque. O professor vai jogar a bola para cima dentro da quadra e os alunos responsáveis pela recepção devem direcionar o passe para a posição 3 onde vão estar os alunos que estavam na posição 2 (quando a bola é lançada devem se deslocar para a posição 3), estes devem realizar o levantamento para a posição 4. Os alunos sempre revezam da recepção para o levantamento, do levantamento para o ataque e do ataque para a recepção.
 - Variação: Inverte-se o lado do ataque para a saída de rede, da recepção para a posição 5 ou 3 e o levantamento a partir da posição 4.
- Dois a dois com bola. Os alunos devem realizar os fundamentos de acordo com a ordem do professor.
- Ataque de rede. Pela entrada e saída de rede, primeiramente sem bloqueio e depois com bloqueio.
- “Saque Direcionado” – Regiões da quadra serão marcadas com cones pelos professores e os alunos deverão acertar o saque nessas regiões.
- Jogo em trios: os alunos são divididos em trios e jogam nas medidas normais da quadra, só que é obrigatório dar os três toques na bola, toda vez que a bola cair no chão é marcado o ponto. A equipe que marcou o ponto fica em quadra e a outra dá lugar para a outra.

➤ **Parte Final:**

- Jogo de Voleibol.

ANEXO 12 – Plano de aula do dia 23.10.2009



Universidade Federal de Pelotas
Escola Superior de Educação Física
Plano de Aula – SADE

- Dupla: [REDACTED] **DIAMANTE e AVENTURINA (AP. 15)**
- Data da aula: 23/10/2009
- Objetivos Gerais:
 - Ensinar os fundamentos do Voleibol, juntamente com a inteligência tática e o trabalho cooperativo.
 - Desenvolver os aspectos coordenativos dos alunos a partir dos fundamentos do voleibol.
- Metodologia: explicação oral e demonstração prática das atividades, realização de jogos e atividades lúdicas, conversa final explicando os principais pontos da aula (auto-avaliação).
- Materiais: bolas, cones, bolas de tênis, arcos, coletes e cordas.

➤ Parte Inicial:

- Alongamento.
- Aquecimento: Handebol Sentado
 - Os alunos ficam sentados para jogar handebol, só é permitido o deslocamento quando estiver sem a bola e os gols são feitos com os cones. Vence a equipe que marcar mais gols.

➤ Parte Principal:

- Circuito: Os alunos devem pular em um pé só sobre uma corda no chão, depois se deslocar rastejando por um túnel feito com cones e cordas (cordas sobre os cones). Depois de sair do túnel, executar toques até a tabela de basquete e fazer a cesta.
Variações: Realizar manchetes ao invés de toques
- Circuito: Os alunos devem conduzir uma bola de tênis com um bastão até o cesto de bolas, pegam a bola e executam um saque por baixo (“copinho”) nos arcos que estão amarrados nos cantos dos gols. Feito isso, colocam a bola no cesto e partem para um deslocamento em *zig-zag* por entre os cones e depois saltam entre os arcos.
- Os alunos devem executar um deslocamento lateral de cone a cone e no final do trajeto executam um toque para o professor.
Variações: Realizar manchetes ao invés de toques
- Volete: Os alunos são divididos em duas equipes e cada uma deve formar duplas. Cada dupla fica segurando um colete, e com a rede de voleibol baixa, o objetivo do jogo é não deixar a bola cair em seu campo, e marcar pontos fazendo-a cair no campo adversário. Vence quem marcar mais pontos.
OBS: Só é permitido dar 3 toque por rally em cada equipe e não é permitido dar mais de 3 passos com a bola na mão.

➤ Parte Final:

- Redão

ANEXO 13 – Plano de aula do dia 04.12.2009

Data: 04/12/09

ESTRELA e SATIRA (AP. 16)

Plano de Aula

- Alongamento
- Aquecimento articular
- Dois a dois com bola
 - Toque;
 - Manchete;
 - Ataque direcionado;
- Um aluno na posição 1, outro na 6 e outro na 5. Professor que estará mais ou menos na posição 3, atacará a bola em qualquer um dos três. O que efetuou a defesa sai para outro entrar.
 - Variação:
 - ® correção de pernas
- Professor atacará (posição 2) a bola em um dos alunos que se encontraram na posição 1 e 6, no qual os defensores farão o passe para o levantador (posição 2 e ½), que levantará para a entrada de rede para o aluno efetuar o ataque.
 - Variação:
 - ® Muda-se o lado para a saída de rede;
 - ® Quem ataca vai bloquear;
- Saque com cones e arcos
- Vai ser um jogo com os professores nas laterais ou no fundo da quadra, na qual irão efetuar cortadas, saques, pingadas, ataques contra o bloqueio armado, enfim situações que irão ocorrer durante o jogo e que o professor julga que seja necessário realizar.
- Coletivo.

ANEXO 14 – Avaliação Geral da Prática de Pérola



Ser professor...

Quando paro para pensar no que isso significa, meus pensamentos se espalham em uma imensidão de adjetivos, figuras, ações, sensações que remetem-me a diversos estágios, passando pela infância, adolescência até chegar no hoje. Lembro-me, nitidamente dos meus professores, claro que mais dos que deixaram suas marcas em mim, dos que simplesmente passaram.

Ressalto um, que contribuiu de forma fundamental na minha vida, dando -me a chance de vê-lo como algo que eu também queria ser.

Após o ingresso na universidade meus pensamentos quanto a este assunto ampliaram-se, pois fui apresentada á diversas formas e modelos de ser professor. Quando tive a oportunidade de entrar no Projeto de Voleibol-iniciação esportiva e compreender a sua metodologia um tanto inovadora, mais uma vez meus pensamentos pareciam estar em conflitos, dúvidas de certo ou errado, devo ou não fazer certas coisas, qual caminho vou?!... este período para mim foi de adaptação não só com os alunos, mas com a forma de trabalharmos em um grupo de 10 pessoas que precisariam dar aulas em duplas, sendo que a mesma seria trocada a cada aula; Mas precisei aprender a policiar-me e enter que a proposta do projeto exigia que eu me comportasse como uma professora e não mais como aluna, era preciso um compromisso com o que estava sendo feito, uma sujeição e dedicação.

Confesso não ter sido fácil, por mais que eu sempre sonhasse em ser uma excelente professora, **o ser aluno** ainda estava impregnado em mim, e incluído nele a vontade de passar a técnica e tudo que já havia aprendido, porém não entendia que ali era necessário algo mais que ter

jogado vôlei por longos anos dentro da escola, por amar a educação física, era necessário **ser professora**.

Os dias foram passando, e eu junto com meus colegas começando a achar maneiras de transmitir á aquelas crianças o conhecimento de forma incidental onde nosso objetivo era que as mesmas aprendessem de maneira implícita, e não de forma intencional, onde a aprendizagem ocorre por processos conscientes. Seria necessário que houvesse o tempo todo uma troca entre professor e alunos, nesse mesmo tempo gradativamente fomos apresentado á eles o jogo “voleibol”, a apreciação do mesmo que é importantíssima, para que embora muitos não sejam atletas, possam vir a ser praticantes de voleibol, e sintam prazer.

Neste início nossas aulas eram regadas com jogos de inteligência tática onde trazíamos três perguntas constantes para os alunos... O que fazer?, Como fazer?, Quando fazer?. Com o avanço dos alunos fomos nos aprofundando no voleibol que era nosso foco principal. Nosso lema é: JOGAR PARA APRENDER E NÃO APRENDER PARA JOGAR.

Sinto que minha evolução como professora foi muito grande, e num curto período, senti as mudanças em diversas situações entre elas, a maneira como planejava minhas aulas, cuidados que antes não tinha, pensando em cada aluno, se o que iria ser feito em aula traria efeitos que contribuiriam para o avanço dos mesmos. Vale lembrar, que neste período eu estava fazendo meu estágio de 1ª a 4ª série em uma escola municipal, e mesmo no projeto trabalhando com alunos de faixa-etária maior consegui adaptar certas atividades e aplicá-las no estágio o que serviu muito. E não somente atividades, mas comecei a pensar a forma que trabalharia no estágio ligando-a ao projeto. Creio que fiz uma excelente escolha e colhi bons frutos.

Concluimos o ano de 2008, satisfeitos com nosso trabalho no projeto, e com a evolução gigantesca de nossos alunos.

Entramos 2009, e pensamos em abrir uma nova turma, onde da mesma fariam parte alunos de menor faixa-etária denominamos fase 1, sendo as crianças que já faziam parte do projeto denominadas fase 2.

Bom, como os alunos cresceriam em número os professores também precisariam aumentar, foi então que o grupo antigo reuniu-se e selecionou novos professores. Hoje somos em 25 colegas, que trabalham divididos em fase 1 e 2.

O que eu tiro de maravilhoso desse processo todo, é que ele me fez ser realmente uma professora, me fez aprender a pensar em algo novo, a trabalhar em equipe, a escutar opiniões e até mesmo sujeitar-me ás mesmas sem que concordasse, a ser intensa em tudo que eu fizer e não perder a consciência e a sensibilidade, a olhar o semblante dos meus alunos e emocionar-me de maneira que não existem palavras para explicar apenas saber que fiz o meu melhor.

Escolhi essa foto por isso, me passa a certeza de que estou indo pelo caminho certo, mesmo sabendo que o caminho é longo, e que nem tudo serão “flores”, existirão dias em que o tudo parecerá deserto e que as respostas para muitas perguntas parecerão não existirem, porém quero aprender ainda a ter calma e buscá-las dentro de mim, e em pessoas maravilhosas que certamente aparecerão na minha vida. Assim como existe uma no projeto, alguém que me fez perceber que não é difícil ser professor, não é complicado...é simples... basta dedicação, amor, respeito e muito comprometimento, jamais terei argumentos para dizer o quanto o projeto acrescentou e sei que ainda irá acrescentar na minha vida, pois nele realmente posso ter autonomia e ser professora, decidir, opinar, criar, participar de reuniões que remetem igualmente o cotidiano da escola, e quando for a hora de embarcar nessa outra etapa pós-universidade, não digo que estarei totalmente pronta, porque acho que precisamos estar em constantes modificações, mas é certo que minha bagagem estará repleta de coisas boas, experiências, retratos, ações, falas, vivências o que só me facilitará.

De tudo aprendi até aqui, quero levar comigo esses versos:

“Não importa mais o produto, mas sim o processo”.

... “Ser um bom professor implica em ter competência e capacidades suficientes para atender os anseios de seus alunos e principalmente, entendê-los, pois é visto que com eles o professor envolve-se no contexto diário”...

O educador já não é apenas o que educa,

*mas o que, enquanto educa, é educado,
em diálogos com o educando, também educa.*

*Ambos, assim se tornam sujeitos aos
processos em que crescem juntas, em que
os argumentos da autoridade já não valem.*

*Em que, para ser-se, fundamentalmente,
se necessita estar sendo com as liberdades e não contra elas.*

(Paulo Freire)

ANEXO 15 – Avaliação Geral da Prática de Esmeralda



A foto acima foi tirada no Instituto de Menores com as crianças e adolescentes que freqüentavam o turno da tarde. Neste dia houve uma competição de encerramento organizada por um grupo de 16 alunos, do qual faço parte, na disciplina de Atletismo II.

Durante o semestre ministramos aulas em grupos de 3 a 4, sobre o aprendizado desde Atletismo I, até chegar a competição.

O importante desta experiência é que ela ocorreu no segundo semestre, a base do conteúdo não era tão vasta quanto agora e foi a primeira vez que dei aula. Mesmo que a situação não seja real, pois as aulas eram de ministradas em grupo, tendo 30 minutos corridos, e então trocava o grupo de crianças, foi de extrema importância na construção de minha didática e foi me habituando a situação de aula.

Tivemos alguns problemas e também foi precisos resolvê-los, organizar um planejamento, com sequência dentro do grupo, adequado ao tempo disponível, organizar o material, saber adaptar atividades para o ambiente específico e saber modificá-los no decorrer da efetivação, conhecer e aprender a lidar com vários tipos de alunos, entre outras coisas.

Não vou dizer que aprendi tudo neste período, mas foi o primeiro contato com este tipo de situações e onde iniciei meu aprendizado de como é ser professora.

É isto, o dia-a-dia, aprendendo, adaptando, moldando a aula, os alunos e se moldando e aperfeiçoando para cada ambiente encontrado. Hoje posso dizer que sei mais, passei por mais coisas, tenho um pouco mais de habilidade nesse processo, acabei de concluir um estágio e os projetos pelo qual passei me auxiliaram nisso, mas continuo aprendendo e espero aprender muito ainda para me tornar cada vez melhor.

ANEXO 16 – Avaliação Geral da Prática de Ônix



Evolução

Bom, acho que essa palavra define tudo não apenas para mim, mas para os alunos, as crianças e adolescentes envolvidos no projeto. Há um ano atrás, os mesmos que aparecem nessa foto com o time do Gonzaga começavam as atividades no projeto. A grande maioria mal sabia fazer o toque, a manchete, o passe, enfim, não mostravam a mínima intimidade com o vôlei. O tempo foi passando, as atividades e brincadeiras evoluindo. Passado um ano de projeto, eles estão prontos. Espírito de equipe, atitude, responsabilidade são apenas alguns dos aspectos que obteve avanço. Hoje, estão aí, jogando como uma equipe, contra uma equipe tradicional no voleibol da cidade. Para eles, talvez apenas um jogo, para nós, um trabalho que deu certo. Não por mérito de um, mas de todos.

Quando entrei para a faculdade, não tinha a mínima noção de como podemos fazer a diferença na vida de muita gente, não apenas crianças, mas de adultos, pessoas de idade, com problemas de visão, motor, enfim, podemos e devemos fazer a diferença. Muitos falam que para ser professor, é preciso ter o “dom”, nascer com esse “dom”. Acredito que quando as coisas são feitas com vontade, dedicação e principalmente quando fizemos aquilo que gostamos, esse “dom” surge naturalmente. Todos sabem que professor ganha pouco, não é valorizado como deveria, sofre com a violência, com o descaso, mas isso não serve mais de desculpas, chega de colocarmos a culpa de um trabalho mal feito nos outros, batalhando, correndo atrás daquilo que você acha certo, você consegue. Eu escolhi essa profissão porque amo aquilo que faço, adoro a educação física e descobri um mundo bem maior do que eu imaginava na faculdade. Evolução, essa é a palavra que me define hoje e espero que sempre seja, espero estar sempre evoluindo, nunca conformado com o dia a dia, com a rotina, procurando sempre evoluir profissionalmente e como pessoa.

ANEXO 17 – Avaliação Geral da Prática de Esmeralda



Bom, para mim, ser professor está fortemente ligado a algo prazeroso, necessariamente para mim e para aquele aluno que está a minha frente. Assim, quando a atividade planejada é realizada com prazer, há satisfação naquele momento, me sinto satisfeita com meu trabalho. Acho que o professor deve ser alguém que vive de esperança, esperançoso de que as coisas podem mudar, de que as pessoas podem mudar, de que ELE pode mudar as coisas com a ajuda de outras pessoas. Caso isso não exista, não haverá satisfação nem prazer no que está sendo feito.

Essas duas fotos trazem duas pessoas extremamente especiais para mim no projeto. A primeira delas é a Amanda, menina que, na minha concepção, é sinônimo de esperança. É determinada, participativa, acredita em nós (professores) e tenta ajudar quando é chamada para isso.

O outro é o Rodrigo, visto no início como certo “problema”, um pouco mal humorado, resmungão e difícil de se agradar. Mas que está conosco há dois anos, e muitas foram às vezes em que pensamos em desistir dele, mas não foi por acaso que ele continua aqui. No fundo tenho certeza que ele consegue ver o quanto confiamos e acreditamos na capacidade dele, e o fato dele estar conosco há quase dois anos, para mim, se deve ao fato dele ter conosco aquilo que lhe é negado em outros espaços como a escola, aqui ele se sente entre amigos, e isso é extremamente necessário para um professor, não dá para pensarmos que somos detentores do conhecimento e de que os alunos são meros seres sem expressão e opinião própria. Somos aprendizes tanto quanto eles, estamos num constante processo de formação, e eles colaboram para nos moldar. Assim, hoje eu vejo o Rodrigo, especialmente, como um tipo de “medidor” das minhas aulas. Pois vejo claramente nele uma sede por aprender, e quando uma aula minha é dada, e o Rodrigo vem me dizer: *“Bah professora, hoje a aula tava boa!”* eu me sinto satisfeita com o que foi feito. E isso para mim é ser professor: Poder estar passando conhecimentos e cumprindo com os objetivos propostos, mas, além disso, poder fazer isso de forma que satisfaça aquele aluno que tenta ser o durão, se conseguirmos tocar à ele, com certeza os demais também foram alcançados. E para mim, toda a evolução, tanto do Rodrigo, quanto da Amanda me mostram, que ser professor é um aprendizado, onde cada dia a gente dá um passo a frente, e às vezes precisamos voltar, retomar algumas coisas que ficaram pelo trajeto e, novamente avançar, sem perder a esperança e nem o prazer pelo caminho, que é cheio de pedras, mas que também é cheio de flores.

ANEXO 18 – Avaliação Geral da Prática de Quartzo



Representa-se o ser professor na alegria, na amizade, na união e no respeito. Nessa foto esta sendo representadas as três formas precedentes do ser professor em minha opinião. Isso parece evidente nas aulas em que participei no projeto, onde sempre foram bem alegres, com auxílio de meus colegas (união), com respeito (alunos e colegas) e amizade de todos. O respeito é um ponto importante, já que sou sem dúvida o professor mais “bobão”, sempre brincando e mexendo com todos, aí mostra-se o respeito, pois na hora das aulas somos mais sérios, mas, não muito. Assim, creio que o nosso grupo sempre mostrou-se amigo, unido e com respeito uns pelos outros.

ANEXO 19 – Avaliação Geral da Prática de Jaspe

O que é ser professor?



Acredito que ser professor não é somente transmitir conhecimentos e reproduzir conteúdos planejados, mas sim ser uma referência para seus alunos e representar valores na vida de outras pessoas, sejam crianças, adolescentes ou adultos. O professor tem que estar aberto para troca de aprendizados com os alunos, pois sempre aprendemos alguma coisa com eles. Também, não adianta somente queremos cobrar desempenho dos alunos, através da execução perfeita das atividades propostas para a aula, sem observarmos o contexto social ao qual eles estão inseridos, porque algumas vezes devido a problemas pessoais ou outros não vão estarem com vontade de participar das aulas. Sendo assim o professor deve estar sempre pronto a modificar seu planejamento, procurando melhor atender os interesses dos alunos, conseguindo melhores resultados.

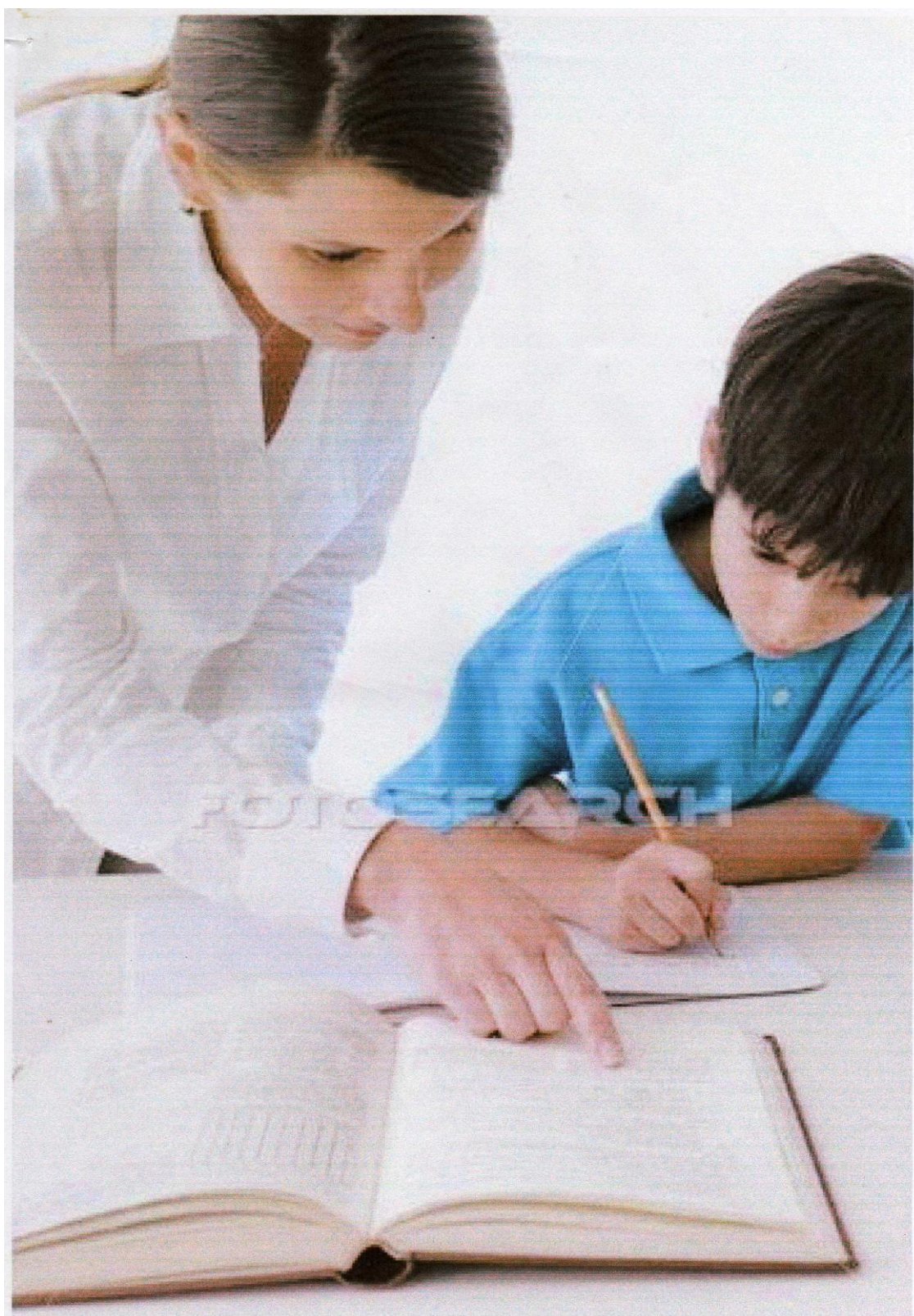
O professor também deve saber trabalhar com diferenças, sejam pessoas deficientes, sociais, gênero, raça, entre outras, buscando o respeito dos alunos as regras de convivências num ambiente, sem discriminar os outros. No entanto, não se devem impor essas relações interpessoais, através de autoritarismo, o processo tem que ser democrático, respeitando os limites individuais.

Ser professor, apesar da desvalorização da sociedade, é muito gratificante e prazeroso, pois se tem o poder de transformar a vida de uma pessoa e através de novos valores formar um cidadão consciente de seu papel na sociedade.

ANEXO 20 – Avaliação Geral da Prática de Granada

Eu como professora, me vejo e sinto como duas coisas em relação ao que vivi no projeto.
E isso é apenas relativo ao tipo de aluno que eu terei.
Porque são eles, a resposta e as atitudes deles em relação ao que eu ensinei que faz com que eu me sinta o melhor professor de todos ou o pior, independente de eu ter feito a minha aula com a melhor das intenções.
Então eu posso ser tudo como posso ser nada!
Sou o espelho das atitudes deles



ANEXO 21 – Avaliação Geral da Prática de Heliótopo

Professor e Aluno

Escolhi essa imagem que mostra uma integração recíproca entre professor e aluno, pois penso eu que o ato de ensinar não parte apenas de uma atitude do professor com o aluno, na verdade eu acredito que a aprendizagem parte de ambas as partes e tanto o professor quando o aluno estão aprendendo constantemente, mas para que isso ocorra o diálogo e o saber se comunicar e interagir se torna fundamental para que ambos cheguem num consenso de aprendizagem.

A comunicação do professor com o aluno não deve ser feita de maneira hierárquica, para evitar um constrangimento por parte do aluno, a abordagem deve ser feita de maneira que o aluno não se sinta retraído e possa colaborar com a sua aprendizagem e com a aprendizagem do professor, tanto o aluno quando o professor tem coisas a ensinar e a aprender e isso deve ser explorado para o crescimento de ambos.

Portanto, na minha concepção do que é ser professor, levo em consideração uma perspectiva de aprendizagem entre professor e aluno, ambos deveram estar dispostos a aprender um com o outro e a aprendizagem deve fluir de maneira recíproca.

ANEXO 22 – Avaliação Geral da Prática de Cristalina



O projeto foi a minha primeira experiência como professora, acho que a minha imagem seja parecida como uma televisão, porque ela representa duas grandes formas de programação que seria o entretenimento e a informação. Acredito que as crianças no projeto buscam as informações do voleibol (fundamentos básicos, técnica e tática) e entretenimento.

Nas minhas aulas eu busco manter o nível de motivação bem elevado das crianças, assim tentando cativá-las como a televisão cativou os telespectadores, porque senão elas não estariam tão presentes como elas se fazem.

ANEXO 23 – Avaliação Geral da Prática de Alabastro



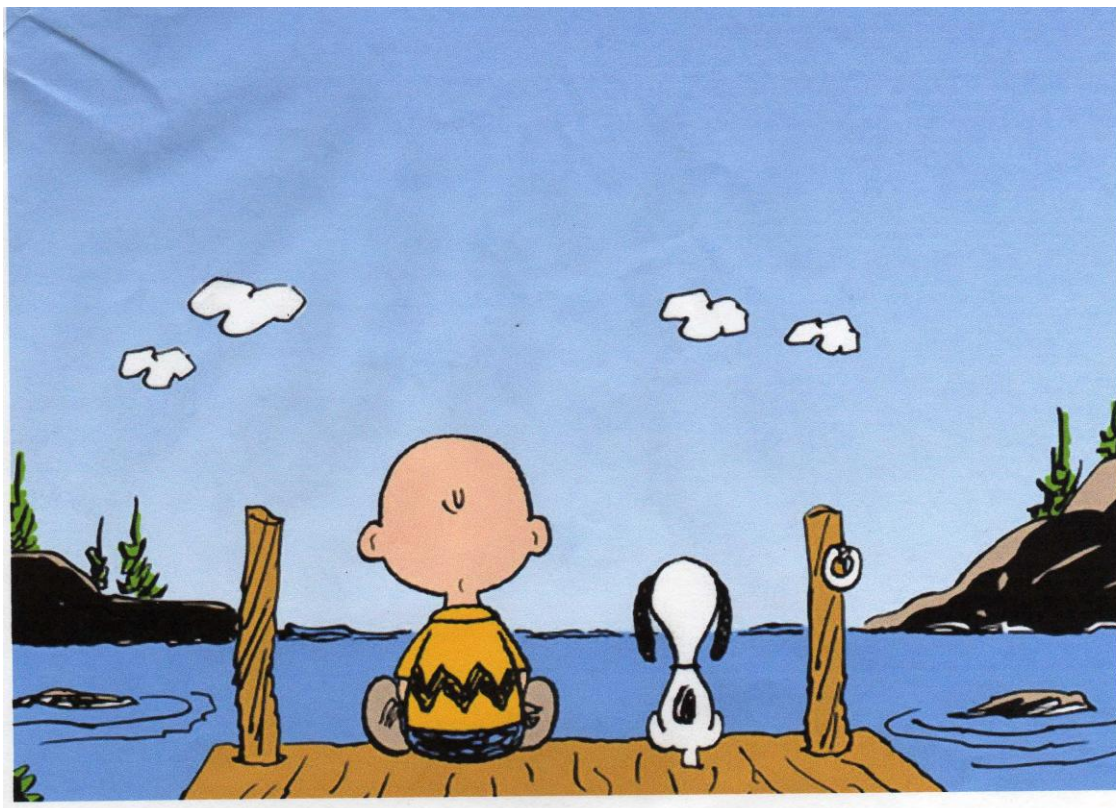
“O mar é misterioso, é místico, é perfeito. É ao mesmo tempo sedutor e traiçoeiro, te encanta e te põe medo. Enquanto uma série te faz triunfar a outra te afunda sem perdão.

O surfista planeja tudo para aquele momento de entrar no mar. A hora, a prancha, o pico, a parafina em fim tudo para que aquele momento seja único e perfeito. Tudo conspira a favor daquele dia, daquele momento, porém com o mar não adianta ter planejamentos, preocupações. Somente você, seu corpo e seu espírito podem se juntar ao mar, sendo um só, e superar cada onda, cada tombo, cada risco que se corre nessa imensidão.

No final do dia você sai “destruído”, mas realizado, pois sabe que fez tudo que podia para aquele momento, aquelas poucas horas, que pareceram algumas frações de segundo, saírem perfeitas. E com um último pensamento você nota que mesmo o mar sendo traiçoeiro, mesmo ele te pondo medo e você, a cada onda, correndo um risco maior, você nota que não vive sem ele.”

É assim que me sinto diante das crianças. Eu planejo tudo para aquele dia, monto brincadeiras e jogos, faço a melhor aula que podia ser feita para aquele momento. Porém as coisas raramente saem como o planejado. Mas não importa como no fim eu sempre saio com o sentimento de dever cumprido e o último pensamento que tenho antes de deitar a cabeça no travesseiro é “quero ser professor de Educação Física para o resto da minha vida”.

ANEXO 24 – Avaliação Geral da Prática de Calcitra



Quando parei para pensar o que é ser professor, só veio em minha cabeça à teoria, o que já ouvi falar. Vejo que para ser professor tem que amar o que faz, se empenhar em mudar um grupo, passar seu conhecimento para uma aula inteira, ser paciente, ser flexível, acreditar na educação, acreditar que uma criança bem orientada pode ser um grande homem no futuro... Querer mudar o mundo!

Tudo isso passa e sempre passou na minha cabeça e cheguei à conclusão de que não sei por tudo isso em prática.

Sei que esse não é o momento de falar minhas “lamentações”, mas, não seria adequado expor tudo que penso sem pensar no que eu tenho sido.

Às vezes olho para frente e não sei o que fazer, não sei como ser PROFESSORA, mas, ao mesmo tempo, olho para trás e me vejo sem base, sem orientação e paro de me cobrar tanto.

Então, aqui está minha gravura, um bonequinho olhando o horizonte, olhando o nada, um olhar perdido, com a mente longe, uma mente perdida...

ANEXO 25 – Avaliação Geral da Prática de Topázio



Eu Professor Ed. Física

Eu/Professor Ed. Física

Nestas imagens estou retratando o meu antes e depois de ter ingressado no Projeto de Extensão SADE, onde havia uma grande distância entre Eu e o eu ser Professor de Ed. Física. Embora, ter escolhido cursar Educação Física - Licenciatura, eu não sabia se seria o trabalho docente que seguiria no futuro, ou seja, não me sentia Professor, já que ao longo da minha vida, sempre gostei de equipes, competições, ou seja, rendimento, nunca me importando com o aprender-ensinar.

No 4º semestre quando resolvi participar da seleção do Projeto SADE, e ingressar neste, comecei a perceber que estava no curso de graduação certo. Aos poucos, fui percebendo que dentro de mim havia um interesse de ser um docente, e assim fui ministrando aulas, observando aulas de meus colegas, conversando com estes e com o Professor responsável do Projeto. Com tudo isso, e com o aprendizado que as crianças me oportunizaram, eu começava a me sentir um Professor. Hoje, após um ano e meio dentro do Projeto SADE, não há dúvida sobre meu futuro profissional. É um orgulho para mim, ser um professor, ensinar e aprender, ver o progresso de crianças ou adolescentes durante o trabalho, e nada mais satisfatório do que, ministrar uma aula e ver a alegria dos discentes realizando-a e ao final dizer, “que aula boa sor”. Sendo assim, afirmo que o Projeto SADE foi quem ligou, o Eu ser e me sentir um Professor de Educação Física.

ANEXO 26 – Avaliação Geral da Prática de Pedra-sabão



Quando entrei no projeto me sentia uma semente, porém com a participação efetiva dentro do projeto, venho cada vez mais crescendo, ganhando desenvoltura e experiência como docente. Escolhi esta imagem, pois representa que neste ano obtive certa experiência, porém me vejo ainda com potenciais inexplorados. Tenho certeza que dentro do projeto conseguirei adquirir o conhecimento prático e teórico necessário para poder desenvolver um trabalho de qualidade quando me tornar profissional.

ANEXO 27 – Avaliação Geral da Prática de Berilo



Essa foto é de uma brincadeira onde todos se dão as mãos de qualquer forma e ficam todos “enrolados”, assim tentando desenrolar esse nó. Para mim isso tem muito a ver com minha experiência no SADE, pois no início era tudo meio complicado, mas depois isso começou a mudar, e as coisas ficaram mais fáceis, o que era bastante complicado no início acabou se tornando uma coisa muito mais simples e isso não se deu só por mim, mas sim com a ajuda de todos do projeto, professores e alunos, fizeram com que me sentisse a vontade, é uma experiência única.

Quando resolvi cursar Educação Física tinha dúvida do que eu queria se era licenciatura ou bacharelado, agora tenho certeza que escolhi o curso certo e um dos grandes responsáveis por isso foi o SADE, pois ele nos proporcionou a experiência de dar uma aula, de ver realmente o que vamos encontrar nas escolas, nele vi que é realmente isso o que quero.

ANEXO 28 – Avaliação Geral da Prática de Safira

O professor tem que ter alegria em ensinar. Penso que um dos principais papéis do professor é o de contribuir para autonomia do educando, por que nem sempre apresentar bom comportamento significa ser uma pessoa feliz e autônoma.

O bom professor deve estimular o aluno a participação, permitindo a expressão de suas idéias, opiniões e também respeitar a individualidade de cada um, estimulando a criatividade e valores.

A construção do saber (conhecimento) pode ser em conjunto com o educando, pois não é ele, o professor, o único que detém o “poder”. É necessário ser um ser flexível e capaz de adaptar, tendo a percepção quando a aula não estiver rendendo como o esperado.

É fundamental também, estar em constante renovação e atualização, sem perder o foco, a educação. O aluno.



ANEXO 29 – Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisador responsável: Renato Siqueira Rochefort

Instituição: Escola Superior de Educação Física da UFPel

Endereço: Rua Luís de Camões, 625 CEP: 96055-630 – Pelotas/RS

Telefone: (53) 3273-2752 (ESEF/UFPel) ou (53) 811351555 (Renato)

Concordo em participar do estudo **“Ensinar a ensinar... Aprender para ensinar! A aula universitária e o aprender a ser professor na perspectiva da psicologia histórico-cultural de Vygotski”**. Estou ciente de que estou sendo convidado a participar voluntariamente do mesmo.

PROCEDIMENTOS: Fui informado de que o objetivo geral deste estudo será avaliar as aprendizagens, relativas ao ensino do voleibol, de estudantes universitários em formação em Educação Física, a partir de uma proposta de intervenção pedagógica na perspectiva da psicologia histórico-cultural, cujos resultados serão mantidos em sigilo e somente serão usados para fins de pesquisa. Estou ciente de minha participação.

RISCOS E POSSÍVEIS REAÇÕES: Fui informado que não existem riscos no estudo.

BENEFÍCIOS: O benefício de participar na pesquisa relaciona-se ao fato que os resultados serão incorporados ao conhecimento científico e posteriormente a situações de ensino-aprendizagem na universidade.

PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA: Minha participação neste estudo será voluntária e poderei interrompê-la a qualquer momento.

DESPESAS: Eu não terei que pagar por nenhum dos procedimentos, nem receberei compensações financeiras.

CONFIDENCIALIDADE: Estou ciente que a minha identidade permanecerá confidencial durante todas as etapas do estudo.

CONSENTIMENTO: Recebi claras explicações sobre o estudo, todas registradas neste formulário de consentimento. O investigador do estudo respondeu e responderá, em qualquer etapa do estudo, a todas as minhas perguntas, até a minha completa satisfação. Portanto, estou de acordo em participar do estudo. Este Formulário de Consentimento Pré-Informado será assinado por mim e arquivado na instituição responsável pela pesquisa.

Nome do representante legal: _____ Identidade: _____

ASSINATURA: _____ DATA: ____/____/____

DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE DO INVESTIGADOR: Expliquei a natureza, objetivos, riscos e benefícios deste estudo. Coloquei-me à disposição para perguntas e as respondi em sua totalidade. O participante compreendeu minha explicação e aceitou, sem imposições, assinar este consentimento. Tenho como compromisso utilizar os dados e o material coletado para a publicação de relatórios e artigos científicos referentes a essa pesquisa. Se o participante tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, pode entrar em contato com professor orientador deste estudo Prof^a. Dr^a Renato Siqueira Magda Floriana Damiani pelo telefone (53) 33051213

ASSINATURA DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL