

A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DA ATIVIDADE E A FORMAÇÃO DAS HABILIDADES MOTORAS NO CONTEXTO DO ENSINO VIVENCIADO DE VOLEIBOL

Made Júnior Miranda¹
Tadeu João Ribeiro Baptista²

RESUMO

Neste texto fizemos uma reflexão sobre os pressupostos da teoria histórico-cultural da atividade e a formação das habilidades motoras no contexto do ensino vivenciado de voleibol pelos acadêmicos estagiários do DEFD/PUC-GO. Para entender melhor este contexto utilizamos a análise de documentos e a observação participante como metodologia para alcançar o objetivo geral do trabalho: Analisar se as aulas ministradas no Ensino Vivenciado do Voleibol têm contribuído para a aprendizagem teórica e a formação de habilidades motoras na perspectiva da teoria histórico cultural da atividade. Foi observado que se trata de uma atividade altamente relevante para a formação dos acadêmicos e para as crianças da comunidade, embora não siga os princípios propostos por essa teoria. Concluiu-se que cabe uma reflexão pormenorizada para entrelaçar melhor os objetivos das atividades acadêmicas com o desenvolvimento consciente das habilidades motoras por parte das crianças participantes no processo.

Palavras- chave: Ensino; Habilidades motoras; Voleibol.

Os vários anos de supervisão de estágio acadêmico dos alunos do curso de graduação em Educação Física (EFI) da Pontifícia

-
- 1 Doutorando em Educação pelo PPGE/PUC/GO, Professor dos cursos de licenciatura em educação física da UEG/ESEFFEGO e PUC/DEFD/GO. Contato: madejr@ig.com.br
 - 2 Professor de Educação Física pela ESEFEGO. Mestre em Educação Brasileira e Doutor em Educação pela UFG. Atualmente é professor da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Goiás. Contato: tady@hotmail.com.

Universidade Católica de Goiás (PUC-GO) têm nos fornecido referenciais significativos para a construção e aprimoramento das atividades formativas no campo do ensino e aprendizagem das habilidades motoras necessárias para a educação esportiva das crianças. São várias as questões que surgiram em função do modelo de estágio desenvolvido sistematicamente como atividade de dupla relevância para os sujeitos envolvidos, quer sejam, favorecer a formação profissional dos estagiários acadêmicos e ao mesmo tempo inferir na formação educativa das crianças e jovens voluntários participantes do projeto de extensão da Universidade. Logo, este texto *tem como objetivo geral analisar se as aulas ministradas no Ensino Vivenciado do Voleibol têm contribuído para a aprendizagem teórica e a formação de habilidades motoras na perspectiva da teoria histórico cultural da atividade*. Pretende caracterizar o Ensino Vivenciado oferecido no currículo do curso de licenciatura em EFI do Departamento de Educação Física e Desportos da PUC-GO, e, sobretudo analisar aspectos desenvolvimentais do processo de formação das habilidades motoras no ensino das modalidades esportivas Voleibol refletindo sobre suas proximidades e distanciamentos com a Teoria Histórico-Cultural da Atividade.

Portanto, pretendemos pontuar as regularidades decorrentes do desenvolvimento das ações propositivas do campo prático, identificando os aspectos consonantes com o ensino relevante do ponto de vista da construção da consciência do movimento corporal esportivo, a partir da reflexão sobre o fazer pedagógico. Por isso, adotamos como procedimentos metodológicos a análise dos relatórios de estágio (portfólios) por meio de uma pesquisa documental, bem como, a observação participante, levando em conta o processo de supervisão do estágio, do qual os autores participaram ao longo dos anos.

Assim, corroboramos com Domingos (2006, p.16) quando diz que a teoria se constrói através: “[...] da interação com as realidades educativas, da construção e reconstrução de investigações empíricas, das análises e das integrações e das relações conceituais que se foram descobrindo, interpretando e validando”.

A Teoria Histórico-Cultural da Atividade

A teoria histórico-cultural [...] pretende ser depositária da tradição da escola científica de Vygotsky. Não foi Vygotsky que deu essa denominação.

Ele utilizava “desenvolvimento cultural” ou “teoria psicológica cultural” [...]. Atribui-se a palavra “histórico” o sentido de [...] aplicar a categoria “desenvolvimento” na pesquisa de fenômenos mentais. Pesquisar algo historicamente é pesquisar algo em movimento. Análise histórica está explícita no conceito de zona de desenvolvimento proximal [...]. À palavra “cultural” entende-se [...] os instrumentos culturais de formação, meios culturais, apropriação desses meios culturais, que levam o sujeito a formar seus próprios processos de pensamento. A cultura é entendida como o saber produzido pela humanidade, preservado nas suas produções culturais: científicas, artísticas, tecnológicas, literárias (LIBÂNEO, 2008a, p.3).

A partir da Revolução Russa de 1917, os soviéticos conseguiram pelas reformas na base da educação, erradicar as altíssimas taxas de analfabetismo e ao mesmo tempo atingir um alto nível de desenvolvimento científico e tecnológico capaz de despertar o interesse dos estudiosos americanos pelas

teorias de ensino-aprendizagem russas (SAVIANI, 2006). Os filósofos e cientistas soviéticos que se opunham ao materialismo mecanicista da época, após a Grande Revolução Socialista, criaram as bases da psicologia materialista dialética a partir da essência filosófica contida no marxismo-leninismo, compondo uma base metodológica única, o materialismo dialético e histórico. Neste período, os ideários de Vladimir I. Lênin, em especial, criou na Rússia uma disposição em vários estudiosos que procuraram pontuar as relações entre a dialética e a psicologia no estudo da consciência humana. Neste propósito, foi desenvolvido na União Soviética um sistema historicamente novo de educação e ensino de crianças, tendo como fatores básicos a democracia e a orientação no desenvolvimento omnilateral da personalidade (DAVÍDOV, 1986).

Dentre os cientistas da época Lev S. Vygotski impulsionou os estudos dos problemas da psicologia soviética, tendo sido inspirador e unificador de princípios do pensamento de vários outros estudiosos³ que tiveram contato com ele, como: V. V. Davíдов,

3 Libâneo (1998) organizou as escolas de Vygotski em gerações: A **1ª. Geração** da Escola de Vygotsky compõe-se de Vygotsky (1896–1934), Luria (1902-1977) e Leontiev (1903-1979). Trabalho conjunto por 10 anos (1924-1934). A **2ª. Geração** (1934-1953) compõe-se de Leontiev e Luria e seus colaboradores: Galperin (Psicologia Infantil), Boyovich (Psicologia Personalidade), Elkonin (Periodização do desenvolvimento humano, Psicologia da Aprendizagem), Zaporovetz (Psicologia

Aleksandr R. Luriia, Aleksei N. Leontiev, Aleksandr V. Zaporozhets, Aleksandr I. Meshcheriakov, Daniil B. Elkonin, P. Ia. Galperin e E. V. Ilenkov. O conceito fundamental da psicologia soviética é o conceito da atividade, que deriva da dialética materialista. A essência do conceito filosófico-psicológico materialista dialético da atividade está em que ele reflete a relação entre o sujeito humano como ser social e a realidade externa – uma relação mediatizada pelo processo de transformação e modificação desta realidade externa. Para Davíдов:

A forma inicial e universal desta relação são as transformações e mudanças instrumentais dirigidas a uma finalidade, realizadas pelo sujeito social, sobre a realidade sensorial e corporal ou sobre a prática humana material produtiva. Ela constitui a atividade laboral criativa realizada pelos seres humanos que, através da história da sociedade, tem propiciado a base sobre a qual surgem e se desenvolvem as diferentes formas da atividade espiritual humana (cog-

nitiva, artística, religiosa, etc). Entretanto, todas estas formas derivadas da atividade estão invariavelmente ligadas com a transformação, pelo sujeito, de um ou outro objeto que tem forma ideal (sob a forma ideal) (DAVÍDOV, 1986, p.6).

Com as reformas na base da educação russa, nos anos 1920-30, as pesquisas de base teórica foram impulsionadas pelos psicólogos soviéticos (Pavel P. Blonskii, Lev S. Vigotski e outros) que começaram a investigar o problema da vinculação entre os sistemas de educação e o desenvolvimento da mente da criança. Os resultados obtidos foram providenciais e ajudaram os gestores da educação pública a elevar os níveis dos alunos no campo do desenvolvimento intelectual e preparação profissional. Também neste período, foram formulados os princípios da teoria psicológica e pedagógica sobre a relação entre o desenvolvimento mental da criança e sua educação e ensino, princípios que estavam de acordo com as novas perspectivas de desenvolvimento. Pavel

da evolução), Levina (Psicologia da Educação), entre outros. Nesse período ocorre a ampliação da teoria da atividade, da teoria do desenvolvimento humano, da teoria da aprendizagem. A **3ª Geração** (1960 até nossos dias) ocorre a expansão da Teoria histórico-cultural e da teoria da atividade e o surgimento, nos Estados Unidos, da teoria sociocultural. São realizados Congressos Internacionais na Europa, por iniciativa do ISCRAT (International Society Cultural Research and Activity Theory) e do ISCAR (International Society for Cultural and Activity Research) (LIBÂNEO, 2008).

P. Blonskii, Lev S. Vigotski, Petra Gal'perin, Aleksandr V. Zaporozhets, Grigorii S. Kostiuk, Aleksei N. Leont'ev, Aleksandr R. Lurii, A. I. Meshcheriakov, Nataliia A. Menchinskaia, Daniil B. El' konin e outros deram uma grande contribuição para a elaboração das bases desta teoria. A tese fundamental é que o desenvolvimento mental da criança é mediado pela sua educação e ensino. (DAVÍDOV, 1986).

A teoria do ensino desenvolvimental surge em base sólida e científica a partir das investigações de Davídov sobre a atividade de aprendizagem dos alunos. Davídov faz parte da terceira geração de psicólogos russos seguidores de Vygotski, tendo destacado em sua obra a peculiaridade da atividade da aprendizagem cujo objetivo é o domínio do conhecimento teórico obtido pela aprendizagem de conhecimentos comuns a diversas áreas do conhecimento⁴. A teoria do ensino desenvolvimental de Davídov é uma combinação aplicável da teoria histórico-cultural de L. S. Vygotsky e da teoria da atividade de A. N. Leontiev. De cunho dialético, estas teorias justificam a natureza histórico-social e o caráter mediador

da atividade humana em geral e, em particular, da atividade mental e do processo cognitivo dos alunos. Logo, o elemento nuclear da tese de Davídov está na compreensão de que o ensino e a educação determinam os processos de desenvolvimento mental dos sujeitos, de suas capacidades e qualidades mentais. Assim, através da apropriação dos conhecimentos socialmente construídos, o indivíduo reproduz em si mesmo as formas histórico-sociais da atividade aprendida. Conforme escreveu o autor:

[...] formar nas crianças representações materialistas firmes para produzir nelas o pensamento independente e melhorar significativamente a formação artística e estética, elevar o nível ideológico e teórico do processo de ensino e educação, expor claramente os conceitos básicos e principais ideias das disciplinas escolares, erradicarem quaisquer manifestações de formalismo no conteúdo e métodos de ensino e no trabalho de formação e aplicar amplamente as formas e métodos ativos de ensino, etc. (DAVYDOV, 1988, p. 44).

4 Segundo Libâneo, "conhecimento teórico não se refere a meras noções gerais ou a conhecimentos formais, mas ao conjunto de procedimentos lógicos e investigativos correspondente ao conteúdo de uma ciência (Libâneo, 2008, p. 72)". Em outros textos, o mesmo autor identifica tais procedimentos como "conceitos".

Os pressupostos teóricos do ensino desenvolvimental trazem como atributos vários conceitos e entendimentos próprios da psicologia dialética soviética e que foram elaborados por Davíдов, seus contemporâneos e seus mestres. O estudo destes termos se faz condição necessária para a compreensão e aplicação no campo prático experimental desta perspectiva de ensino que tem se ocupado com o problema da relação entre o desenvolvimento das funções mentais da criança e o modo pelo qual elas são ensinadas. Ou seja, o pressuposto básico dessa teoria é a ideia de que o ensino é a forma essencial do desenvolvimento da mente da criança, de seu pensamento e de sua personalidade. Passaremos, então, a estudar o teor destes conceitos.

A atividade de aprendizagem

A teoria da atividade (1930) foi elaborada por Alexei Leontiev (1903-1979) a partir das propostas de mudanças que ele propôs na revisão da teoria histórico-cultural. Na ocasião, a questão central era aprofundar as investigações acerca das ações mentais (práticas)

no processo de aprendizagem, haja vista que, a teoria histórico-cultural ainda guardava uma certa relação com a pedagogia tradicional e com o grande destaque na função dos signos⁵ como elementos de mediação da ação humana. Então, Leontiev, baseando-se nos princípios do materialismo dialético fundou a teoria psicológica geral da atividade (teoria da atividade) explicando o processo do conhecimento como relação mediada entre o sujeito e o mundo objetivo. Assim, podemos dizer que, diretamente, não há uma relação entre o sujeito e o mundo ao qual ele está inserido, pois esta relação sempre se manifesta por meio de coisas concretas ou simbólicas que trazem em si um contexto histórico e suas ligações socioculturais (LEONTIEV, 1978). A partir daí, a atividade estabelece uma relação com a categoria consciência, tornando-se indissociável a unidade dialética consciência-atividade na psicologia soviética. Como escreveu Leontiev:

O estudo da consciência requer estudar as relações vitais dos homens, as formas como estes produziram e produzem sua existência por meio de suas ati-

5 Os signos são construções da mente humana (instrumentos) e representam a linguagem simbólica desenvolvida pelos seres humanos por estabelecer uma relação de mediação entre o homem e a realidade. Para Vygotski o instrumento simbólico fundamental (signo) é a linguagem construída no decorrer da evolução da história social humana (VYGOTSKI, 2007).

vidades, ou seja, requer “estudar como a estrutura da consciência do homem se transforma com a estrutura da sua atividade” (IDEM, 1978, p. 92).

Para Leontiev, a atividade é sempre em função de um objetivo, e é este objetivo que vai dar motivos para o sujeito se empenhar na atividade. A atividade, portanto, representa o processo que pode satisfazer uma necessidade específica do ser humano, objetivada nas suas relações com o mundo e com a realidade. Como diz Leontiev (1992, p.68): *“Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige, coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar, isto é, o motivo”*. Logo, a atividade implica em um sistema coletivo e

que por sua vez é derivado de um objeto e de um motivo. Logo, conforme Leontiev (1992), a atividade surge de necessidades, que impulsionam motivos orientados para um objeto. Quando a necessidade (material ou ideal) é satisfeita fecha-se um ciclo que vai das necessidades aos objetos. As ações são fundamentais para alcançar os objetivos. Os objetivos devem estar de acordo com o motivo geral da atividade. Porém, são as condições concretas da atividade que vão determinar as operações correspondentes a cada ação.

Com base na estrutura criada por Leontiev para atividade (necessidade, motivo, objetivo, condições (situação concreta), atividade, ações e operações), Garnier et al. (1996, p.13), fez uma representação gráfica de acordo com a figura abaixo:

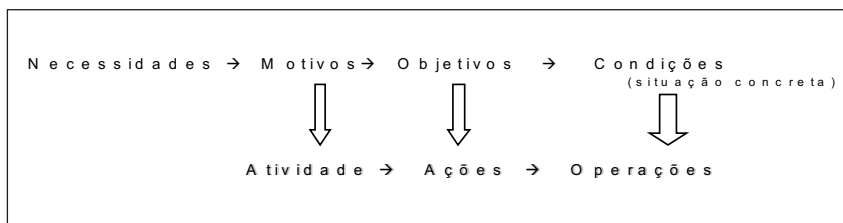


Figura 1: Estrutura da Atividade Humana por Leontiev
Fonte: Garnier et al (1996, p. 13).

Fica demonstrado na figura que, para Leontiev, a necessidade, os motivos, os objetivos e as condições estão em um nível superior e que a atividade, as ações e as operações estão em um nível inferior. A necessidade é o ponto de partida para a atividade, mas, a atividade só passará a existir se forem estabelecidos os motivos. Ou seja, nessa resolução não há atividade sem motivos gerados por uma necessidade. Com a definição dos motivos já se pode pensar nas definições dos objetivos e da atividade, que por sua vez formam o binômio responsável pela escolha das ações. As ações, portanto vão implicar nas operações que, neste modelo, só existem em função das condições destinadas aos objetivos.

Davídov (1999), com base na teoria da atividade humana proposta por Leontiev, elabora a estrutura e o funcionamento da atividade de aprendizagem acrescentando mais uma variável no ciclo, o desejo, considerado por ele a base nuclear de uma necessidade. Justifica Davídov:

Acredito que o desejo deve ser considerado como um elemento da estrutura da atividade. [...] Necessidades e desejos compõem a base sobre a qual

as emoções funcionam. [...] O termo *desejo* reproduz a verdadeira essência da questão: as emoções são inseparáveis de uma necessidade. [...] Em seus trabalhos, Leontiev afirma que as ações são conectadas às necessidades e motivos. Discordo desta tese. Ações, como formações integrais, podem ser conectadas somente com necessidades baseadas em desejos – e as ações ajudam na realização de certas tarefas a partir dos motivos. [...] É esta a estrutura da atividade que tentei apresentar-lhes. [...] Os elementos são os seguintes: desejos, necessidades, emoções, tarefas, ações, motivos para as ações, meios usados para as ações, planos (perceptual, mnemônico, pensamento, criativo) – todos se referindo à cognição e, também, à vontade (IDEM, 1999, p. 41).

Libâneo (2008) a partir da formulação de Davídov fez a seguinte representação gráfica:

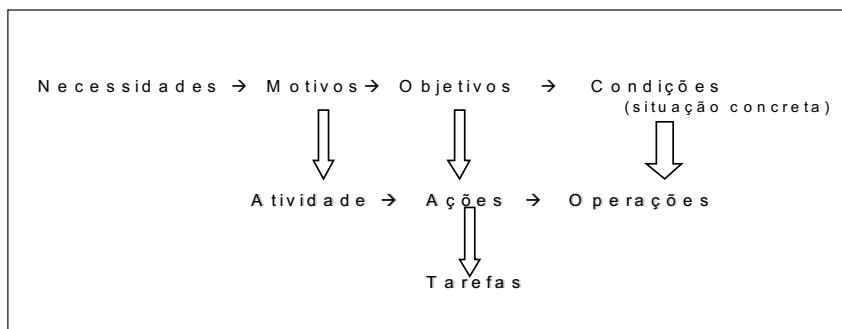


Figura 2: Estrutura da Atividade Humana por Davidov

Fonte: Libâneo (2008, p.4)

Esta composição diferenciada da estrutura e o funcionamento da atividade de aprendizagem de Davidov em relação à estrutura da atividade humana apresentada por Leontiev trouxe à tona a discussão da relação entre a afetividade e a cognição. Para Davidov (1999) não é viável analisar as necessidades e ações sem considerar o retrospecto envolvido no campo emocional e as linguagens das relações pessoais. As emoções servem como indicativos para o sujeito da atividade decidir se o que está fazendo deve continuar ou não. Escreve o autor:

A coisa mais importante na atividade científica não é a reflexão nem o pensamento, nem a tarefa, mas a esfera das necessidades e emoções. [...] As emoções são muito mais fun-

damentais que os pensamentos, elas são a base para as todas as diferentes tarefas que um homem estabelece para si mesmo, incluindo as tarefas do pensar. [...] A função geral das emoções é capacitar uma pessoa a pôr-se certas tarefas vitais, mas este é somente meio caminho andado. A coisa mais importante é que as emoções capacitam a pessoa a decidir, desde o início se, de fato, existem meios físicos, espirituais e morais necessários para que ela consiga atingir seu objetivo (DAVÍDOV, 1999, p.7).

Outra questão posta em consequência do caráter afetivo que envolve a atividade de aprendizagem é o traço social-cultural que está encarnado nas necessidades e motivos. Pois, de acordo com Libâneo (2008a) "Se é verdade que

elas", as emoções, "*influenciam o sentido atribuído às coisas,[...]*". Logo, podemos indagar: como fica construção pessoal de conceitos, pelos alunos? E no campo do ensino esportivo, como se dá a aprendizagem e a formação das habilidades motoras?

A formação das habilidades motoras

Conforme Rubinstein (1959), Wigotski⁶ (1964), Leontjew (1979), todos citados por Bento (1987), a essência da aprendizagem constitui um processo que, ao contrário da maturação biológica, está profundamente inscrita na esfera da socialização, assumindo-se como um dos fatores principais da ontogênese. Nesta ótica, perspectivamos o desenvolvimento e a formação das habilidades motoras como um processo derivado substancialmente do processo fundamental do desenvolvimento de cada ser, desde o início até ao fim da sua vida, devendo ser, portanto, um processo organizado e dirigido socialmente e influenciado diretamente pelo sistema educativo, pelo modelo de homem e pelas condições gerais onde ocorre a atividade de ensino. Assim, a atividade a ser desenvolvida para a

aprendizagem do sujeito será tanto mais transformadora quanto maior for o nível de confronto ativo e consciente, encarnado na formação e resolução de contradições. Em síntese, toda aprendizagem tem início na ação.

Para Rubinstein (1957) a criança quando aprende a contar pelos dedos, logo faz uma ligação entre as aprendizagens da leitura e da escrita. Mais tarde, ela pelo pensamento e pela descoberta vai transformar estas ações em operações autônomas, interiorizadas, mas, ainda apoiadas na ação prática. Somente num momento posterior a criança poderá apresentar como resultado destas ações práticas uma atividade teórica peculiar. Isto, quando analisado no contexto das metodologias de ensino de Educação Física e Esportes, cria, de certa forma, uma situação paradoxal quando percebemos que no âmago do desenvolvimento das atividades de ensino há uma certa ênfase das aprendizagens verbal e intelectual em detrimento da aprendizagem baseada na própria ação.

É possível que a justificativa deste fato notório se dê em função de que no campo da Educação Física e do Desporto não esteja ainda bem consolidado o princípio

6 Observamos diferentes grafias do sobrenome de Lev Semenovitch Vygotsky ((Vigotski, Vigotsky, Wigotski). Optamos neste texto por preservar a escrita das referências originais.

da unidade de conhecimento e ação, de consciência e atividade. Como enfatiza Bento:

Na opinião pública (de que os alunos e demais praticantes fazem parte!) a aprendizagem é identificada com a aprendizagem intelectual. A Educação Física (tal como outras disciplinas estruturalmente idênticas) não desempenha qualquer função neste processo; a sua preocupação seria até a de desligar ou eliminar, com ajuda da automação e robotização, a função da consciência. Tudo isto revela claramente que a Educação Física (o ensino e prática do desporto, em geral) é vista apenas como uma acção composta de meros movimentos, como mero accionismo e praticismo (BENTO, 1987, p. 71).

Desta forma, a questão que está posta é: Que atividades a Educação Física/Espportes deve direcionar para consolidar o princípio da unidade de conhecimento e ação, de consciência e atividade na formação das habilidades motoras?

Bento (1987) lança alguns argumentos metodológicos sobre o processo de ensino que consideramos fundamentais para a formação das habilidades motoras. O primeiro expressa que a formação das habilidades motoras constitui

um objetivo parcial alcançável do ensino em Educação Física/Espportes, porém, este objetivo só será alcançado mediante o empenhamento de toda a personalidade do aluno. O segundo argumento diz que a apropriação das habilidades é regulada pelo estado das capacidades e que existem contextos correlacionais entre o resultado da aprendizagem e o nível das capacidades. Ou seja, a formação de habilidades motoras decorre tanto mais depressa quanto melhor for o desenvolvimento das capacidades condicionais e coordenativas necessárias e integrantes da estrutura da ação motora em causa. Entre as capacidades condicionais se insere os aspectos biológicos, psíquicos e sociais do contexto de vida do indivíduo que, por vezes, justificam as diferenças de desempenhos esportivos em jovens de mesma idade cronológica. Um terceiro argumento coloca que, a formação corporal de base abrange, numa unidade dialética de qualidades distintas, as capacidades físicas, as habilidades motoras e as qualidades psíquicas da capacidade de rendimento da personalidade. Isto significa que a formação corporal é entendida como uma formação complexa que sintetiza em si a totalidade das componentes físicas e psíquicas participantes no desenvolvimento da personalidade.

Enfatiza Bento (1987), que o sentido amplo destas concepções vale para todas as formas de aprendizagem em desporto, pois, todas elas têm sempre implícitas um processo de duas faces reciprocamente unidas, quer sejam:

Por meio da apropriação de experiências, de atitudes e comportamentos sociais – imanentes a atividades específicas – o educando desenvolve-se em membro totalmente válido da sociedade, capaz de participar ativa e conscientemente na sua organização. Ou, através da atividade, isto é, do confronto ativo com a realidade objetiva acontece a apropriação de conhecimentos e competências, de capacidades e habilidades, de atitudes e inclinações, de perspectivas, necessidades e valores (BENTO, 1987, p. 67 - 68).

Portanto, o conceito de aprendizagem, aqui compreendido está ligado a uma assimilação de informação e associado a uma modificação do comportamento condicionada e reforçada pela experiência. A aprendizagem humana enlaça-se na questão do desenvolvimento da personalidade como processo de apropriação, envolvendo uma mudança de comportamento pelo aumento da competência e das possibilidades de ação durante

a interiorização e exteriorização dos objetos de aprendizagem. No caso do esporte, como coloca Bento:

[...] a aprendizagem desportivo-motora decorre no quadro da dialética sujeito-objeto, implicando o confronto ativo do organismo, do homem, da personalidade com o seu envolvimento, isto é, com estímulos e cargas, com pessoas e aparelhos ou objetos desportivos. Neste cenário surgem, de imediato, como grandezas determinantes os processos de informação e de energia. O termo energia é aqui utilizado em sentido fisiológico; refere-se a produção, à transformação e reprodução de energia, pretendendo significar o papel que estas desempenham na atividade motora em geral e desportiva em particular (BENTO, 1987, p. 68).

Conclui Bento (1987) que o papel do professor na determinação das medidas e ações metodológicas para a transmissão e formação de habilidades motoras, deve considerar os fatores circunstanciais e condições em que decorre o ato de aprendizagem desportivo-motora, tais como: estímulos e cargas, condições materiais facilitadoras ou dificultadoras, tipo, natureza e ajustamento de aparelhos e materiais, qualidade e quantidade das

influências exercidas por parceiros e adversários.

Assim sendo, a partir da compreensão do valor da formação das habilidades motoras e do caminho metodológico/didático a ser percorrido para o desenvolvimento motor pleno e consciente dentro do processo educacional esportivo, prosseguiremos, neste estudo, identificando os ganhos e as possibilidades de ganhos expressas nos relatórios acadêmicos constantes nos portfólios dos estagiários de voleibol do ensino vivenciado esportivo da PUC/GO.

O ensino vivenciado

O ensino vivenciado esportivo do Departamento de Educação Física e Desportos (DEFD) da PUC/GO, iniciado no ano 2001, faz parte de um projeto geral para a formação de professores da Universidade. A construção do projeto reafirma a opção pela formação de professores para uma educação básica de qualidade, em nível superior, assentada em uma sólida formação teórica, compromisso social e político. O documento base oriundo do Colegiado das Licenciaturas estabelece, entre outros, os seguintes princípios norteadores para os cursos de licenciatura. (EFI, 2011).

- “A docência é assumida como base da formação profissional” de todos os cursos de licenciatura, tendo como objetivo o desenvolvimento do compromisso social e político do futuro professor com a educação, nos contextos escolares e não escolares;
- A formação do professor deve ser feita em curso de graduação plena e “alicerçada numa sólida base humanística, ética e democrática”. Para tanto, é indispensável uma ampla formação cultural e científica, que permita ao futuro professor “a compreensão crítica e rigorosa da realidade social e educacional”.
- O eixo epistemológico do novo projeto de Formação de Professores da UCG deve ser a articulação, durante todo o curso, das questões relativas à produção e à comunicação dos conhecimentos em cada área de conhecimento, propiciando o desenvolvimento dos saberes de cada área e o enfrentamento competente das questões relativas a sua transmissão e ao processo de aprendizagem. Para tanto, “na organização curricular, os conteúdos de caráter humanístico e pedagógico devem ser oferecidos simultânea e articuladamente com os conhecimentos específicos”.
- Para que a formação do professor se efetive no necessário “patamar de qualidade social,

política e pedagógica” exigida pela complexa realidade educacional e social do mundo contemporâneo, é indispensável a indissociabilidade das funções de ensino, pesquisa e extensão no desenvolvimento do currículo, ampliando a participação dos alunos nos diferentes espaços e atividades oferecidos pela UCG;

- A teoria e a prática indissociáveis, desde o início do curso, devem permear a formação pedagógica e específica, de modo que as disciplinas teóricas mantenham sua dimensão prática e, no estágio, não se perca a dimensão teórica;
- A interdisciplinaridade deve ser o princípio básico no fortalecimento do Curso, bem como na flexibilização curricular. (IDEM, p.5)

O projeto do curso de licenciatura em Educação Física da PUC/GO está articulado com a missão da universidade, ou seja, produzir, re/significar e socializar conhecimentos, cujos estudos devem buscar na *“Cultura Corporal”* sua referência epistemológica. Assim, o seu desenvolvimento deverá estar inserido num processo amplo de sociedade de modo a contribuir para a formação de cidadãos críticos, politizados, criativos e capazes de intervir na realidade social, no sentido de promover

sua transformação. Desta forma, a proposta curricular está organizada nos núcleos da Formação Geral, dos Conhecimentos Pedagógicos, dos Conhecimentos Identificadores da Área, Núcleo das Atividades Científico/Culturais e Núcleo dos Conhecimentos Aplicados. Este último núcleo compreende o trabalho final de curso, o estágio supervisionado e a prática de ensino. A organização destes conteúdos contemplará exigências postas nas políticas públicas para a formação de professores que têm expressão nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, bem como para a Educação Física. Neste projeto, estas atividades pedagógicas se concretizam na identificação de um conjunto de saberes que exigirão uma reflexão mais densa, na articulação da totalidade das disciplinas do curso (EFI, 2011).

O ensino vivenciado de Voleibol

O ensino de voleibol das escolas esportivas do DEFD/PUC-GO atende a comunidade carente das cercanias do complexo esportivo (Campus II) da universidade. A demanda das vagas para a inscrição das crianças voluntárias ocorre em função da quantidade de acadêmicos matriculados no Estágio

Supervisionado (Voleibol). Os acadêmicos precisam, como exigência curricular, participar de pelo menos dois estágios de modalidades esportivas coletivas (Basquetebol, Futebol, Handebol e Voleibol) e duas modalidades de esportes individuais (Atletismo, Dança, Ginástica Artística e Natação). Desta forma, os acadêmicos que fazem suas pré-matrículas no período previsto, normalmente conseguem estagiar nas modalidades pelas quais têm maior interesse.

As matrículas para as atividades esportivas do ensino vivenciado são realizadas semestralmente, sendo que todos os procedimentos administrativos e pedagógicos são desenvolvidos pelos estagiários sob a supervisão de um(a) professor(a) do Departamento de Educação Física e Desportos da universidade. São incluídas como atividades acadêmicas a recepção das crianças e dos pais no período de matrículas; o recebimento e a conferência da documentação necessária; a divisão das turmas; a elaboração do plano de ensino e do cronograma de atividades; o acompanhamento de todas as aulas com as atividades de regência, semi-regência e observação; a participação com os relatórios e as discussões das aulas desenvolvidas; a realização do festival de encerramento do semestre letivo; e a entrega do portfólio para

avaliação do estágio e do estagiário. Portanto, o que nos estimulou a fazer esta reflexão foi o teor dos relatórios dos estagiários, mais especificamente aquelas observações registradas sistematicamente sobre os efeitos do desenvolvimento das atividades programáticas do estágio sobre a formação das habilidades motoras dos alunos da comunidade inseridos no processo de ensino e aprendizagem de voleibol. Para tanto, realizamos uma análise documental entre os portfólios dos alunos estagiários do semestre de 2010/2(?). A pesquisa de caráter documental “[...]é aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não fraudados)” (PÁDUA, 2004, p. 68).

Também procuramos realizar uma observação sistemática de caráter participante. De acordo com Pádua (2004), este é um procedimento de coleta de dados seletivo, porque o pesquisador faz um recorte na realidade pesquisada. Deve estabelecer, antecipadamente, as categorias necessárias à análise da situação. Para tanto, podem ser adotados roteiros previamente elaborados, a partir daquilo que o pesquisador considera significativo para que depois ele possa realizar adequadamente a codificação e a análise dos dados coletados. É um recurso muito utilizado na pesquisa

qualitativa. Esta observação não é pura nem passiva, ao contrário ela é ativa e seletiva, porque depende dos pressupostos da pesquisa (hipóteses), bagagem do observador, interesses e objetivos, quanto à problemática levantada. A autora chama a atenção para o fato de que se deve tomar cuidado para que ela não funcione como um inibidor dos atores da pesquisa. No caso deste estudo, a observação se aproxima do modelo da pesquisa participante.

Esta técnica é definida como um “[...] processo no qual a comunidade participa na análise da própria realidade, com vistas a promover uma transformação social em benefício dos participantes que são oprimidos” (HAGUETTE, 2000, p. 147).

Entre as observações feitas nos registros dos acadêmicos estagiários, são possíveis destacar alguns, considerados mais significativos. Um primeiro registro feito com frequência nas atividades do ensino vivenciado faz referência às condições de logística para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem do voleibol. É praticamente unânime entre os acadêmicos estagiários o consenso de que as condições materiais e de instalações ofertadas para o desenvolvimento das atividades são disponibilizadas tanto em quantidade quanto em qualidade, favorecendo

muito as necessidades didáticas e pedagógicas básicas.

A condição dos professores nos aspectos da formação e capacitação profissional e do quadro administrativo que dá suporte ao desenvolvimento do estágio também favorece a efetivação das atividades previstas. Ou seja, as atividades têm dia e horário certos, e os contratempos como chuvas, faltas de professores e acadêmicos etc., quando ocorrem são prontamente contornados com o mínimo de prejuízos para o processo planejado.

As questões mais preocupantes que vem sendo sinalizadas nos relatórios fazem referência as possibilidades de atuação dos estagiários e ao ganho substancial das crianças participantes nos aspectos do desenvolvimento das habilidades motoras. Os acadêmicos são matriculados em turmas de 10 estagiários que deverão desenvolver as atividades com cerca de 30 crianças. Considerando que o estágio tem cerca de 40 horas/aula, cada estagiário deverá desenvolver 4 aulas como regente. Apesar do próprio estagiário não poder dar uma ação de continuidade nas aulas acreditamos que considerando o contexto do processo formativo e do cumprimento das várias atividades curriculares para a graduação, mesmo assim, trata-se de uma condição

privilegiada de formação, pois ele cria uma referência de processo desenvolvido. Com relação à participação das crianças acreditamos que deva ser melhor investigado o impacto da ação formativa aplicado sobre elas. Tem sido citada frequentemente nos relatórios acadêmicos uma dificuldade das crianças em acompanhar as mudanças relativas a alta rotatividade dos estagiários regentes, haja vista que mesmo trabalhando em uma mesma perspectiva os estilos são diferentes e também se trata de uma atividade de aprendizagem por parte dos estagiários.

O fato é agravado quando no início de um novo semestre os estagiários são substituídos e as crianças que se matriculam novamente vão reiniciar o mesmo processo concluído no semestre anterior, desta vez misturando alunos iniciantes e alunos iniciados. Assim, a expectativa para a criança é de que no semestre seguinte os vários professores estagiários serão outros, os conteúdos trabalhados se repetirão e os colegas do semestre anterior poderão se juntar com novos colegas, dependendo da composição das turmas.

Frente à perspectiva apresentada pela teoria histórico cultural da atividade esta é, provavelmente, uma das maiores dificuldades encontradas no processo de ensino

e aprendizagem do voleibol por parte das crianças participantes no ensino vivenciado. O processo de rotatividade dos acadêmicos estagiários, necessário para a sua formação profissional compromete o desenvolvimento das habilidades técnicas necessárias para o voleibol, aspecto este, piorado pelo início das atividades no semestre seguinte que não permite de maneira geral a sequência dos conteúdos da maneira desejada para a aprendizagem.

Destarte, cria-se nas crianças uma maior dificuldade de assimilar os conceitos, bem como, desenvolver as habilidades motoras necessárias para o jogo. Além disso, apesar de se procurar fundamentar os acadêmicos estagiários dentro de perspectivas críticas, o modelo de ensino adotado predominantemente ainda atende uma proposta tradicional, uma vez que a cada semestre existe mais de um professor supervisor do estágio, bem como, da própria disciplina de voleibol.

Identificamos então uma série de questões que este primeiro momento da investigação não nos permite responder, mas que continuam em aberto, entre as quais estão:

- As atividades desenvolvidas no processo de ensino aprendizagem do voleibol neste modelo organizacional podem promover o nível de confronto ativo

e consciente necessário para a transformação da criança para desenvolvimento das habilidades motoras básicas do jogo de voleibol?

- A personalidade do aluno é empenhada o suficiente para que ele possa expressar suas habilidades motoras refletindo o processo formativo?
- Como são contempladas as capacidades condicionais e coordenativas necessárias e integrantes da estrutura da ação motora do voleibol?
- Os fatores circunstanciais e as condições em que decorre o ato de aprendizagem do voleibol são influenciadores das ações metodológicas de transmissão e formação das habilidades motoras específicas?

Enfim, a busca pela resposta destas questões podem consolidar posições metodológicas ou encaminhar novos experimentos didáticos formativos que vão de encontro a justificativa da capacitação profissional para atuar na potencialização das capacidades humanas por meio do esporte.

Considerações finais

Estas são questões oriundas da atividade empírica que julgamos inquietantes para qualquer pesquisador. Contudo não se trata

creditar juízo de valores imediatos as ações desenvolvidas. São questões muito preciosas do campo aplicativo e que precisam ser mais investigadas.

Fica evidente a necessidade de se refletir e formular novos experimentos didáticos com o objetivo de investigar o potencial formativo do ensino desenvolvimental. Até aqui, podemos dizer que o ensino vivenciado tem contribuído para o processo de formação profissional dos acadêmicos estagiários do DEFD/PUC-GO, mas ainda é necessário maior aprofundamento e aproximação com a teoria histórico cultural da atividade possa dar resultados mais significativos, pois, entendemos que a educação física não é apenas um fazer, uma prática, mas, acima de tudo, uma forma de acesso aos diferentes componentes da cultura corporal com possibilidade de formação de autonomia e emancipação humanas, com as quais a metodologia do ensino desenvolvimental pode trazer contribuições significativas.

Referências

- BENTO, J. O. **Desporto**: matéria de ensino. Porto / Portugal: Caminho, 1987.
- DAVIDOV, V. V. Problemas do ensino desenvolvimental - a

- experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia. Textos publicados na **Revista Soviet Education**, August/VOL XXX, N° 8, sob o título "Problems of Developmental Teaching. The Experience of Theoretical and Experimental Psychological Research – Excerpts", de V.V. Davydov. EDUCAÇÃO SOVIÉTICA. Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas (1986).
- DAVÍDOV, V. V. What is real learning activity? In: M. Hedegaard and J. Lompscher (Eds.), **Learning, activity and development**. Aarhus: AarhusUniversity Press, 1999. Tradução do inglês por Cristina Pereira Furtado, com revisão de José Carlos Libâneo e Raquel A. Marra da Madeira Freitas.
- DAVYDOV, V. V. A atividade de aprendizagem no primeiro período escolar. In: Problemas do ensino desenvolvimental: A experiência da pesquisa Teórica e Experimental na Psicologia. Tradução de textos publicados na **Revista Soviet Education** sob título Problems of developmental teaching (tradução para o português não publicada). Educação Soviética. Agosto 1988.
- DOMINGOS, F. **Para uma teoria da avaliação formativa**. Revista Portuguesa de Educação, CIEd - Universidade do Minho, 19(2), pp. 21-50, 2006.
- EFL. **Projeto pedagógico**. Disponível em: <http://www.ucg.br/ucg/prograd/graduacao/ArquivosUpload/34/file/ProjetoPedagogico.pdf>. Acessado em: 25 de março de 2011.
- GARNIER, C.; BEDNAZ, N.; VLANOVSKAYA, I. Duas Diferentes Visões da Pesquisa em Didática. In: **Após Vygotsky e Piaget: perspectiva social e construtivista**. Escolas Russas e Ocidental. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- HAGUETTE, Teresa M. F. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, p. 59-83, 1992.
- LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- LIBÂNEO, J. C. Docência universitária: formação do pensamento teórico-científico e atuação nos motivos dos alunos. **IX Encontro de Pesquisa em**

- Educação do Centro Oeste** – EPECO, 3 de julho, 2008.
- LIBÂNEO, J. C. Teoria Histórico-Cultural: objetivações contemporâneas para o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento humano. Texto da conferência de abertura da VII Jornada de Ensino de Marília, promovido pelo Curso de Pedagogia da UNESP-Marília, 12 a 14 de agosto, 2008a.
- PÁDUA, Elisabete M. M. de. **Metodologia da Pesquisa:** abordagem teórico-prática. 10. ed. rev. e atual. Campinas: Papyrus, 2004.
- RUBINSTEIN, S. L., **Grundlagen der Allgemeinen Psychologie.** Berlin, VW, 1957.
- SAVIANI, N. **Saber Escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico.** 5ª ed. – Campinas, Sp: Autores associados, 2006.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. – 7ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ABSTRACT

In this paper we reflect on the assumptions of the theory of cultural-historical activity and motor skills training on high school volleyball experienced by academic trainees DEFD/PUCGO. To better understand this context, we analyzed documents and participant observation as a methodology to achieve the overall objective of the study: To assess whether the lessons taught in school experienced Volleyball have contributed to the theoretical learning of motor skills and training from the perspective of cultural historical theory activity. It was observed that this is a highly relevant for the training of students and the community's children, but do not follow the principles proposed by this theory. It was concluded that it is a reflection detail to better weave the goals of academic activities with the conscious development of motor skills by children participating in the process.

Keywords: teaching; Motor skills; Volleyball.

Recebido em: agosto/2011
Aprovado em: março/2012