



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde**

**OFICINAS DE PRÁTICAS COLABORATIVAS: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE  
EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DE UM PROJETO SOCIOESPORTIVO**

**Cleber Rodrigues Gonçalves**

**Brasília, abril de 2014**



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde**

**OFICINAS DE PRÁTICAS COLABORATIVAS: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE  
EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DE UM PROJETO SOCIOESPORTIVO**

**Cleber Rodrigues Gonçalves**

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da  
Universidade de Brasília como requisito parcial à obtenção  
do grau de Mestre em Processos de Desenvolvimento  
Humano e Saúde, na área de concentração  
Desenvolvimento Humano e Educação.

**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino**

**Brasília, abril de 2014**

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA EXAMINADORA:

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino – Presidente  
Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Regina Lúcia Sucupira Pedroza – Membro Interno  
Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

---

Prof. Dr. Erlando da Silva Rêses – Membro Externo  
Universidade de Brasília – Faculdade de Educação

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Silviane Bonaccorsi Barbato – Suplente  
Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

## AGRADECIMENTOS

O agradecimento é um momento ímpar em nossa vida, pois consiste no reconhecimento de que nada se fez sozinho. Dessa maneira, eu quero agradecer:

Primeiramente, a Deus por todas as oportunidades a mim concedidas, sendo elas os momentos ruins e os momentos bons, que se tornaram os motivos de meu desenvolvimento pessoal e profissional. Deus, obrigado por ter colocado pessoas tão magníficas em minha vida, pois sem elas, eu não existiria!

À Rita e ao Elói, meus pais, que me deram o direito de vir ao mundo. Obrigado a vocês, pela segurança e pelo apoio, quando criança, e por não ter me impedido de correr à frente de meus sonhos (loucos), já que, graças a eles, hoje estou colhendo frutos bons. Obrigado por me amarem, mesmo estando há muitos anos longe de vocês.

Aos meus irmãos: Maurílio, Adriana, Cléia, Kelly e Cleide. Mesmo convivendo pouco com vocês, obrigado pela torcida.

Aos meus queridos sobrinhos: Bianca, Davi, Nicolý, Ariane e Jonathan, por me esperarem sempre. Vocês são as minhas inspirações de viver.

Aos meus tios Elizadora e Edimar, pelo carinho e aconchego ao me receberem em sua casa, nos momentos de minha solidão.

Aos meus irmãos e amigos Lucila e Leandro, por terem sido parceiros pessoais e profissionais em minha estadia em Brasília.

Ao meu professor Jean Maurício, do projeto de handebol, obrigado por mediar minha participação e favorecer condições, pelas quais eu pude enxergar novos caminhos e propostas. E por me mostrar que podemos ir muito além do que imaginamos.

À professora Lúcia Pulino, por ter sido minha mãe, minha orientadora, minha educadora e minha amiga. Obrigado pelo grande carinho e pela tolerância a mim disponibilizada, nesse período de nossa convivência. Professora, saiba que tudo o que aprendi nessa experiência de orientação e convívio no Laboratório, eu nunca esquecerei! Gostaria de pedir desculpas pelos meus tombos e fracassos, e obrigado, novamente, por você ter estendido as mãos para mim nesse momento. Tenho muito a agradecer a você, saiba disso! Você, além de ser uma excelente profissional, é também uma grandiosa pessoa.

À professora Regina Lúcia, por ter me recebido com tanta alegria em nosso primeiro encontro. Pela oportunidade e confiança ao me aceitar como estagiário docente em sua disciplina, Psicologia do Esporte. Obrigado pelo seu tempo disponibilizado para nossas conversas. Obrigado, também, por ter aceitado compor a banca desse estudo.

Ao professor Erlando Resês, obrigado por ter disponibilizado um tempo para ler e por participar da banca de defesa desta monografia, dando suas contribuições para nosso estudo.

À professora Silviane Barbato, por ter me acolhido em suas aulas, com suas grandiosas e profundas reflexões. Obrigado, professora, por ter aceitado fazer parte dessa banca.

As minhas amigas Ariadne, Wanderléia e Silene, e aos meus amigos Alessandro e Anderson, por terem feito de meu trabalho na escola momentos de intensa satisfação e alegria. Obrigado por vocês terem me deixado fazer parte de suas vidas.

Ao Elisson e Alex, por terem compreendido esse meu processo de estudo.

Aos meus grandes e poderosos alunos (CEF 507 de Samambaia), que a cada dia me motivaram a estudar para oferecer-lhes o que tenho de melhor. Eles não sabem, mas eu tenho um grande carinho por eles. Com vocês, eu aprendo todos os dias, e é isso que me faz ser o professor mais realizado do mundo. Por vocês farei o impossível.

Aos meus amigos Funnys: Taísa, Isabelle, Júlia, Juliana, Maísa, Thaís, Débora, Nathália (acho que não errei!). Vocês fizeram de minhas angústias, momentos funnys. Obrigado pela colaboração de cada uma nesse processo de formação. Estar com vocês é uma satisfação imensa.

Aos meus amigos que por meio do “whatsApp” compartilharam comigo as minhas angústias em Brasília.

Aos meus antigos alunos, obrigado por terem me deixado aprender com vocês.

Às meninas da secretaria do PGPDS, obrigado pela paciência e pelo excelente serviço prestado.

E, por fim, quero agradecer, novamente, a Deus, por ter colocado essas pessoas em minha vida e, junto a elas, poder me constituir como ser humano. Abençoe a cada um!

*“A palavra está com aqueles que, ligados à área, ainda acreditam no ser humano. Com aqueles que ainda são capazes de ter esperança, apesar de tudo. A eles cabe o papel de assumir o movimento que redimensione as possibilidades da Educação Física. A eles cabe, enfim, desencadear a revolução, lutando em favor da autêntica humanização dessa disciplina. Mesmo porque parece não restar outra opção.”*

*(Medina, 1948/1990, p. 92)*

*“Ser professor significa mais do que ser um mediador entre o aluno e o saber constituído socialmente. Ser professor é ser um sujeito ativo do processo da construção do saber, ao mesmo tempo em que está em formação e formando a personalidade dos seus alunos.”*

*(Pedroza, 2012, p. 227)*

## RESUMO

Este trabalho visa contribuir com reflexões críticas sobre políticas voltadas para o desenvolvimento do Esporte no contexto social, por meio de Projetos Socioesportivos. A pesquisa justifica-se na compreensão de que o Esporte, no contexto socioeducativo, tem que ser pensado como uma atividade coletiva, carregada de significados e valores, construída por seus praticantes. Nesse contexto, o aluno é visto como sujeito de seu processo de formação e o professor como um mediador desse. Para isso, tem-se como objetivo compreender o processo de formação de professores de Educação Física de um Projeto Socioesportivo por meio de oficinas de Práticas Colaborativas. Visou, assim, especificamente: investigar quais são as concepções e práticas desses professores; construir um espaço coletivo de vivência e reflexão sobre a prática interventiva desses educadores, na perspectiva de práticas colaborativas; avaliar com eles a contribuição das oficinas realizadas para a sua formação profissional. Elegeu-se a metodologia qualitativa, apoiada no princípio de que o processo de pesquisa realiza-se a partir de relações entre o pesquisador e os participantes, no contexto investigado, por meio de um processo de co-construção e interpretação das informações produzidas. Participaram da pesquisa cinco professores de Educação Física que trabalham no Centro Olímpico (CO) de uma região Administrativa do Governo do Distrito Federal. Os procedimentos utilizados foram: contextualização do CO, a partir da leitura das Diretrizes Básicas dos Centros Olímpicos (2011/2014) e da apresentação oral do núcleo pesquisado pela Diretora de Assuntos Administrativos; entrevista inicial semiestruturada com cada participante; quatro oficinas de reflexão e discussão sobre variados temas, com a participação dos professores, a partir de estratégias apoiadas na perspectiva das Práticas Colaborativas; e uma entrevista final semiestruturada com cada participante. Adotando a Análise de Conteúdo (Bardin, 1977) foram construídas três categorias temáticas baseadas na entrevista inicial: (1) O Projeto Socioesportivo como um pretexto, (2) O professor de Educação Física como um cuidador social, e (3) O planejamento flexível e contextualizado; quatro categorias temáticas elaboradas a partir das falas dos professores nas oficinas: (1) A concepção de si e a identificação com o outro, (2) Na roda, as questões a respeito da educação, da criança e do professor, (3) O professor e o lema do CO, e (4) As relações entre o discurso e a prática dos professores; duas categorias temáticas geradas a partir da entrevista final: (1) Momento de repensar a prática profissional, e (2) O participar, o ouvir e o aprender, a partir da vivência em Práticas Colaborativas. Como resultado, encontramos uma predominância da concepção assistencialista a respeito do trabalho no CO, em que os professores se julgam cuidadores sociais, agem como pais dos alunos, ou se colocam como exemplos positivos para os alunos baseados em um perfil padrão de cidadão. Contudo, existem também ações emancipatórias quando o professor passa a atuar como mediador não para resolver problemas, mas para abrir espaços a ações participativas e mais autônomas dos alunos. Os professores avaliaram essas oficinas como um momento de possibilidade de resignificação de sua atuação profissional, por meio de um processo de parceria, com trocas de ideias (experiências) e pela oportunidade de ouvir o outro. E nessa relação, os professores conseguiram se perceber com sujeitos de seu processo de formação profissional. Concluímos que esse tipo de oficinas pode favorecer a construção de relações que mobilizam a participação de cada um e que pode transformar sua atuação numa *práxis reflexiva*. Esperamos que esse trabalho estimule novas pesquisas e questionamentos sobre o contexto socioesportivo articulado com a prática pedagógica.

**Palavras-chave:** formação de professor, teoria Sócio-histórica, práticas colaborativas.

## ABSTRACT

This work aims to contribute with critical reflections to the politics for sport's development in social contexts, through Socio-sportive Projects. The research is justified by the comprehension that the sport, in a socio-educational context, needs to be thought as a collective activity, full of meanings and values, built by its practitioners. In this context, the student is seen as a subject of his own formation process and the teacher as a mediator of it. Therefore, the objective of this research was to understand the formation process of Physical Education teachers of a Socio-sportive Project through workshops of Collaborative Practice. Specifically, the aims were: to investigate what are the conceptions and practices of these teachers; to build a collective space of experience and reflection on the interventional practice of these educators from the perspective of collaborative practice; to evaluate with them the contribution of the workshops made for their professional formation. The qualitative methodology was chosen based on the principle that the research process is carried out from relations between the researcher and the participants, in the context investigated, through a process of co-construction and interpretation of the information produced. Five Physical Education teachers who work at the Olympic Center (CO) of an administrative region of Distrito Federal participated in the research. The procedures were: contextualization of the CO, from the reading of the Olympic Centers' Basic Guidelines (2011/2014) and an oral presentation about the center studied made by the Administrative Matters Director; initial semi-structured interviews with each participant; four reflection and discussion workshops on various topics, with the participation of the teachers, made of strategies supported by the Collaborative Practice perspective; and a final semi-structured interview with each participant. Adopting the Content Analysis (Bardin, 1977), three thematic categories were built based on the initial interviews: (1) The Socio-sportive Project as a pretext, (2) The Physical Education teacher as a social caregiver, and (3) The flexible and contextualized planning; four thematic categories were drawn from the speech of the teachers in the workshops: (1) The conception about themselves and the identification with the others, (2) In the round, questions about the education, the child and the teacher, (3) The teacher and the motto of CO, and (4) The relationship between teachers' discourse and practice; two thematic categories were generated from the final interview: (1) Time to rethink the professional practice, and (2) Participating, listening and learning from the Collaborative Practice experiences. As a result, we found the predominance of a welfare conception about the work in the CO, in which teachers judge themselves as social caregivers, act like the students' parents or place themselves as positive models for the students based on the idea of a standard citizen. However, there are also emancipatory actions when the teacher starts to act as a mediator not to solve problems, but to open spaces to more participatory and autonomous actions of the students. Teachers rated the workshops as opportunities to reframe their professional practices, through a partnership process, with idea exchanges (experiences) and the opportunity to hear the other. Regarding this relation, the teachers were able to perceive themselves as subjects of their own professional formation process. We conclude that this kind of workshop can encourage the construction of relationships that mobilize the participation of each one and can also transform their practices into a reflective praxis. We hope this work will stimulate further research and questions about the socio-sportive context linked to the pedagogical practice.

**Keywords:** teachers' formation, Socio-historical theory, collaborative practice.



## SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS .....	iv
RESUMO .....	vii
ABSTRACT .....	viii
SUMÁRIO.....	ix
I. INTRODUÇÃO.....	1
II. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....	3
1. A CONCEPÇÃO DE SER HUMANO, NA PERSPECTIVA HISTÓRICA .....	4
2. A PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA .....	10
2.1 O Desenvolvimento do sujeito a partir da Teoria de Vigotski .....	10
2.2 O Conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal .....	13
3. AS PRÁTICAS COLABORATIVAS .....	15
4. O ESPORTE E A MEDIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO.....	19
4.1 O Esporte.....	19
4.2. O Projeto Socioesportivo.....	22
4.3 O Professor de Educação Física como mediador no contexto do Projeto Socioesportivo .....	25
III. OBJETIVOS.....	30
1. Objetivo geral: .....	30
2. Objetivo específico: .....	30
IV. METODOLOGIA.....	31
1. Pesquisa Qualitativa.....	31
2. Procedimentos éticos .....	32
3. Contexto da pesquisa .....	32
4. Sujeitos participantes .....	33
5. Procedimentos de construção das informações .....	33
5.1 Análise do documento: “Diretrizes Básicas dos Centros Olímpicos” e apresentação do CO pela Diretora de assuntos Administrativos.....	34
5.2 Entrevista inicial semiestruturada com cada professor/participante .....	34

5.3	Quatro oficinas de reflexão e discussão sobre variados temas, promovendo as relações colaborativas entre seus participantes .....	34
5.4	Entrevista final semiestruturada com cada professor/participante.....	37
6.	Procedimento de análise das informações .....	38
V.	ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS INFORMAÇÕES CONSTRUÍDAS.....	39
	O contexto da pesquisa: conhecendo o Projeto Centro Olímpico (CO).....	39
	Análise das informações construídas com os professores durante a entrevista inicial	44
	Categoria 01: O Projeto Socioesportivo como um pretexto.....	44
	Categoria 02: O professor de Educação Física como cuidador social .....	46
	Categoria 03: O planejamento flexível e contextualizado.....	48
	As oficinas de práticas colaborativas .....	52
	1ª oficina: A concepção de si e a identificação com o outro.....	52
	2ª oficina: Na roda, as questões a respeito da educação, da criança e do professor. .....	57
	3ª oficina: Os professores e o lema do CO.....	64
	4ª oficina: As relações entre o discurso e a prática dos professores.....	69
	As entrevistas finais.....	74
	Categoria 01: Momento de repensar a prática profissional.....	74
	Categoria 02: O participar, o ouvir e o aprender, a partir da vivência em práticas colaborativas.....	75
VI.	CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	77
VII.	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	80
	ANEXO A .....	88
	ANEXO B .....	89
	ANEXO C .....	91
	ANEXO D .....	92

## I. INTRODUÇÃO

É cada vez maior o número de atividades em contra turno escolar que preenchem o cronograma diário de crianças e adolescentes que se encontram em situação de risco no Brasil. Essas iniciativas têm sido assumidas por órgãos do governo, por organizações não governamentais (ONG) ou por parceria de ambos.

As atividades dessas iniciativas compreendem diversas áreas como as de música, dança, teatro, esporte, atividades profissionalizantes e outras ações culturais que imprimem caráter educativo a suas práticas para favorecer o desenvolvimento global de seus participantes.

Desde a década de 80, observa-se o crescimento significativo dos projetos de contra turno que utilizam o esporte como atividade de formação educacional. A essa prática dá-se o nome de Projeto Socioesportivo. São apontados diversos motivos para a ascensão dessa prática no cenário brasileiro, que passam pela diminuição do tempo de ociosidade de seus participantes, que gera menor vulnerabilidade ao risco de marginalização, até os baixos investimentos governamentais na área da educação.

Atualmente, tem-se discutido sobre a questão das atividades esportivas como meio de intervenção educativa voltada ao desenvolvimento global de seus participantes. Dentro dessa discussão, encontram-se grupos contrários e favoráveis a esse posicionamento.

As vertentes contrárias argumentam que o esporte tem por natureza o caráter competitivo e que ele, por si só, não favorece o desenvolvimento de cidadania nos participantes. Por fim, sinalizam que o governo utiliza dessas iniciativas para terceirizar suas atividades e retirar sua responsabilidade em relação aos problemas sociais.

No posicionamento favorável ao esporte como promotor de cidadania, a prática esportiva é vista como um agente potencial para o desenvolvimento global do sujeito dentro de seu contexto, favorecendo a construção de ações que incitem a socialização e o desenvolvimento emocional dos participantes.

Um argumento comum de estudiosos da temática de ambas as posições refere-se à necessidade de se pensar a prática pedagógica dos professores no contexto socioesportivo, e sua devida capacitação, no sentido de favorecer o processo de desenvolvimento do educando como pessoa e cidadão que participa desse ambiente.

Este estudo surgiu de minha necessidade de desenvolver uma pesquisa que pudesse contribuir com um projeto socioesportivo semelhante ao que me acolheu em um momento difícil de minha infância. Pretendendo pensar as possibilidades de ação dentro desse ambiente e refletir sobre o esporte em suas distintas dimensões, propus-me a voltar minha pesquisa de mestrado para a proposta de compreender o processo de formação de educadores por meio de oficinas com professores de Educação Física de um Projeto Socioesportivo.

Esta dissertação se estrutura em sete capítulos: Introdução; Fundamentação Teórica; Objetivos; Metodologia; Análise e Discussão das Informações Construídas; Considerações Finais; e Referencias Bibliográficas.

Dessa maneira, pretendemos contribuir para a reflexão e ampliação de propostas interventivas na área da formação de professores de Educação Física atuantes em contextos socioesportivos.

## II. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica deste estudo foi dividida em quatro partes para atender os pontos anteriormente colocados. Nossa escolha representa uma reflexão de uma possível intervenção no contexto de projeto socioesportivo, por meio dos professores de Educação Física que atuam nesse local, buscando assim o desenvolvimento de seus participantes. Entretanto, a proposta aqui presente não foi de esgotar o assunto, abrindo assim novas possibilidades de sua ampliação.

Na primeira parte deste capítulo, apresentamos a concepção de ser humano, na perspectiva histórica. O ser humano, nessa perspectiva, é construído a partir da satisfação de suas necessidades, e ao longo do processo histórico e das relações estabelecidas entre o próprio e seu meio, desenvolve outras necessidades. E nesse processo, ele passa a se transformar e a participar da transformação de seu contexto.

Na segunda parte, descrevemos o processo de desenvolvimento do ser humano por meio da Teoria Sócio-Histórica. Segundo essa teoria, o ser humano se desenvolve a partir de relações mediadas entre ele e o outro, que darão origem a processos intra e interpessoais, nos quais passarão a construir significados e conceitos para o desenvolvimento e a aprendizagem de ambos. Nesta perspectiva, o sujeito torna-se um ser social e individualizado.

Em seguida, apresentamos a perspectiva das Práticas Colaborativas, que se refere a uma estratégia pedagógica realizada em atividade coletiva por meio de diálogo interpessoal. Esse momento é construído de relações que favorecem o encorajamento do sujeito à sua participação, de maneira ativa e efetiva, no processo aprendizagem.

E por último, introduzimos a questão do Esporte e a Mediação do desenvolvimento humano. O esporte possui três dimensões que conduzem a sua intervenção nos distintos locais de suas práticas. Uma dessas dimensões nos permite resgatar determinados fatores que podem promover o desenvolvimento do processo de construção do ser humano. Nessa perspectiva, as intervenções ocorridas em projetos socioesportivos surgem como uma possibilidade de intervenção para tal fim. Dentro desse contexto, o professor de Educação Física é um agente mediador das relações interpessoais que poderão favorecer a promoção do desenvolvimento de seus alunos.

## 1. A CONCEPÇÃO DE SER HUMANO, NA PERSPECTIVA HISTÓRICA

O ser humano é considerado como parte integrante da natureza, e visto como um ser natural. Não se pode pensar nele sem a sua vinculação à natureza. Porém, ele se diferencia dela por apresentar características peculiares à sua espécie. Das relações estabelecidas com a natureza, o ser humano consegue tirar seus recursos para sobreviver e para continuar a desenvolver sua espécie (Andery et al, 2007).

Assim, como os animais, o ser humano também tem que interagir com a natureza para satisfazer suas necessidades de sobrevivência, porém essas relações, homem-natureza e animal-natureza, são diferentes (Andery et al, 2007). As relações estabelecidas entre a espécie animal e a natureza são determinadas por fatores biológicos; os animais se adaptam aos recursos disponibilizados pelo meio para garantir a sua sobrevivência e a de sua prole. Quanto à espécie humana, percebe-se em seu processo de sobrevivência uma independência maior em relação às limitações biológicas e naturais, já que não se restringe aos recursos disponíveis. O ser humano consegue ultrapassar esses limites para se desenvolver, já que ele mesmo, ao longo da história, cria novos recursos que aumentam e ampliam suas possibilidades de transformação de si e do mundo natural.

Para que o ser humano conseguisse, historicamente, garantir a evolução de sua espécie, segundo Marx (1989/2007), num primeiro momento, foi preciso ele se manter em condições de poder sobreviver – ter o que comer, beber, vestir, como se alojar, etc. Ao satisfazer essas necessidades, ditas como elementares para a sua vida, o homem criou novas necessidades e passou a buscar formas de satisfazê-las, inventando recursos para tal. Assim, suas experiências foram sendo registradas e passaram a constituir sua memória individual, além de se incorporarem às experiências do seu grupo social.

O ser humano não sobrevive sozinho, pois dependente de seus semelhantes e suas ações direcionadas à natureza e ao outro não são realizadas levando em conta apenas as especificidades do momento imediato, mas, também, as ações passadas, que são incorporadas às suas experiências de vida e a partir de conhecimentos adquiridos, memorizados e transmitidos de geração a geração. Esse processo permite inovações constantes pelas ações das futuras gerações (Andery et al, 2007).

Dessa forma, segundo Maciel e Pulino (2008), o homem se constitui por meio de um processo social, cultural e histórico, dado pelas relações formais e informais estabelecidas na sociedade, assim caracterizando-o como “um processo de mão dupla: na medida em que o indivíduo, agindo no mundo e relacionando-se com os outros, constitui-se, ele participa da construção da sociedade e da cultura” (p. 22).

Desde a gênese da humanidade, esse processo de constituição do ser humano não está limitado somente às relações mantidas para a sua sobrevivência. Ele está, também, ligado a várias relações entre as pessoas “que se organizam, desenvolvem códigos de comunicação e linguagem, e

distribuem o trabalho entre si” (Maciel & Pulino, 2008, p. 19). Assim, nessas relações, eles se desenvolvem de modo a:

produzirem ferramentas, bens materiais, conhecimentos teóricos e técnicos, obras de arte, costumes, valores, e, também, transformam suas próprias produções, substituem-nas por outras, neste movimento do ‘tornar-se’ humano, que se processa solidariamente, tanto no plano cultural e social, como no individual (Maciel & Pulino, 2008, pp. 19-20).

Para Marx (1989/2007), o homem começa a se diferenciar do animal à medida que suas atividades são direcionadas à produção de recursos que satisfaçam às suas necessidades: “ao produzir seus meios de existência, os homens produzem indiretamente sua própria vida material” (pp. 10-11). E, nesse processo de satisfazer suas necessidades, o homem torna-se produto das relações de produção e de sua atuação na atividade produtiva (Costa, 2010).

Conforme Maciel e Pulino (2008), o homem, se constitui, inicialmente, visando o suprimento de suas necessidades básicas, tornando-a complexas, nas formas de organizar a sociedade, e na “maneira de olhar o mundo, de representá-lo, de nomeá-lo, de compreendê-lo, de fazer escolhas, de lidar com o poder, de julgar as ações suas e de seus semelhantes” (p. 20). É isso que permite ao ser humano dar sentido ao mundo.

Nas relações estabelecidas com a natureza, o homem transforma-a, humanizando-a, pois ao intervir na natureza, ele passa a deixar nela suas marcas. O que ocorre, nesse caso, são relações de transformações mútuas, tanto do ser humano quanto da natureza. Essas transformações permitem a introdução de diferentes características nas antigas necessidades dele. Assim, são criadas outras necessidades, e essas passam a ser incorporadas às necessidades básicas do sujeito.

Ao mesmo tempo, o homem altera a si próprio por intermédio dessa interação; ele vai se construindo, vai se diferenciando cada vez mais das outras espécies animais. A interação homem-natureza é um processo permanente de mútua transformação: esse é o processo de produção da existência humana (Andery et al, 2007, p. 10).

E, desta maneira, dá-se o processo de produção da existência humana. O ser humano passa a “não só criar artefatos, instrumentos, como também desenvolve ideias (conhecimentos, valores, crenças) e mecanismos para sua elaboração (desenvolvimento do raciocínio, planejamento...)” (Andery et al, 2007, p. 10). Isso permite ao homem ter consciência de suas ações, adaptando-as à natureza para satisfazer suas necessidades básicas, de maneira intencional e planejada.

Segundo Costa (2010), Marx concebe o homem como o sujeito de suas próprias atividades práticas e de sua consciência. E, também, segundo Pires (1997), como sujeito que se organizou na sociedade para produzir e reproduzir a vida - caráter material, isto dentro de sua própria história - caráter histórico.

Nesse processo de satisfação de suas necessidades, que se dá na relação com seus semelhantes, o homem passa a se constituir como “um ser ético, como um ser que cria princípios e preceitos para guiar sua ação, ao mesmo tempo em que tais princípios norteiam a constituição de

suas necessidades e ações” (Moretti, Asbahr & Rigon, 2011, p. 478). A necessidade tida como de sobrevivência, em última instância, começa a se modificar em necessidade ética, construída no contexto histórico-cultural.

É no contexto social, que esse processo se dá, pois para perpetuar sua existência, o homem necessita do outro. Suas atividades, quaisquer que sejam elas, se inter-relacionam com a ação do outro, a partir de suas organizações e pelo estabelecimento de relações entre ele, o outro e o meio (Andery et al, 2007).

O materialismo histórico-dialético de Marx (1989/2007) sustenta que o ser humano é tal como se constrói em seu processo de existência. Ele reflete sua produção, a maneira como produz e o que produz, sendo dependente das ‘condições materiais de sua produção’.

Marx propõe, segundo Costa (2010), que a partir das interações entre as forças produtivas e as relações de produção se originará o mundo material, concreto. Nesse processo, o sujeito age como um ser pensante e sensível, desenvolvendo mesmo com sua sensibilidade, como ‘seres concretos reais’, isto é, resultantes das relações construídas por suas atividades práticas. Ao desenvolver as forças produtivas, isso acarretará a criação de novas relações, porém mais avançadas. Como ser pensantes, o sujeito reflete sobre “sua essência, subjetiva e objetiva, o ser e suas condições de existência” (p. 69).

O alicerce da estrutura das interações humanas está representado pelo trabalho, que é “uma atividade humana intencional que envolve formas de organização, objetivando a produção dos bens necessários à vida humana” (Andery et al, 2007, p.11).

É a partir da intencionalidade do homem, ao organizar suas ações nas relações estabelecidas com a natureza, para satisfazer suas necessidades e construir o que necessita e quer, que, o sujeito, ao mesmo tempo, transforma a natureza com suas atividades humanas, e é transformado, tornando-se humano (Moretti, Asbahr & Rigon, 2011).

É por meio de sua prática produtiva e das maneiras que influenciam a produção, que o homem passa a envolver-se em relações sociais e políticas, daquele contexto. Essas relações são mantidas entre os proprietários dos meios de produção e os donos da força de produção - quem trabalha. Desse modo, a sociedade e o Estado vão se estruturando, a partir da ação do sujeito, “na sua existência real, segundo a maneira como trabalham e produzem, materialmente” (Marx citado por Costa, 2010, p. 70).

Daí o motivo da organização das atividades estarem relacionadas com a divisão estrutural da sociedade. Os níveis técnicos e os contextos para o trabalho são os fatores que determinam essa organização, e também os ‘condicionam’. Da mesma forma, as relações entre os homens são determinadas por essa organização.

As relações de trabalho - a forma de dividi-lo, organizá-lo -, ao lado do nível técnico dos instrumentos de trabalho, dos meios disponíveis para a produção de bens materiais, compõem a base econômica da sociedade (Andery et al, 2007, p. 11).



Condicionado pelas condições materiais, ou seja, pelas sínteses que se formam das relações de produção, a consciência do ser se subordina a ele, ou seja, “é o ser que determina a consciência, e não o contrário” (Costa, 2010, p. 70).

O trabalho ocupa importante lugar na atividade humana e para o desenvolvimento do homem, além de possibilitar a humanização e o desenvolvimento da cultura. Esse é o fator que rompe com a fundamentação, exclusivamente, biológica da produção da existência humana (Moretti, Asbahr & Rigon, 2011). Pires (1997) concorda com essa questão, e sustenta que o trabalho criado pelo homem é “a forma mais simples, mais objetiva, que eles desenvolveram para se organizarem em sociedade. A base das relações sociais são as relações sociais de produção, as formas organizativas do trabalho” (p. 89).

O trabalho é uma atividade coletiva responsável por criar e recriar a cultura. A cultura é pensada, por Pulino e Barbato (2004), como:

tudo aquilo que é produzido pela humanidade quando os homens e as mulheres transformam os recursos naturais e as próprias formas de pensar e fazer (práticas de cultura). Produzimos cultura material (construções, ferramentas, obras de arte etc.) e cultura imaterial ou simbólica para transformarmos a natureza, a cultura e a nós mesmos: ferramentas que transformam os materiais e aquelas que nos auxiliam a transformar o simbólico (crenças, religiões, tradições, conceitos, modos de executar as diferentes atividades, de organizar nosso pensar etc.) (p. 21).

É pelo trabalho, também, que ocorre o desenvolvimento do psiquismo do homem. Ao criar instrumentos de intervenção no momento da atividade, o homem desenvolve o processo de construção de sua consciência e do controle de sua ação.

As ideias, resultantes do processo de produção da existência humana, passam a representar as relações e as atividades reais dos seres humanos. E, por sua vez, são modificadas pelos mesmos fatores históricos desse processo de existência. “Elas são a representação daquilo que o homem faz, do mundo que o circunda e das suas próprias necessidades” (Andery et al, 2007, p. 12).

Segundo Marx (1989/2007), as atividades materiais e o comércio material do homem são os fatores propulsores do processo humano de construção das ideias, das representações e da consciência. Esse processo representa a ‘linguagem da vida real’. O homem só será protagonista nesse processo de construção de sua atividade produtiva, quando passar a atuar dentro de seu contexto real, dos modos de produção que influenciam suas ações e dos caminhos tomados por essa atividade. Enfim, é a partir dessas interações, formadas pelo trabalho e na história, que a sociedade se organiza e o homem desenvolve sua consciência. Segundo Pulino (2005):

é o ser social do homem que determina sua consciência e, para se conhecer o ser humano, deve-se considerá-lo em sua concretude, em suas relações sociais. O homem, como todo objeto de conhecimento, é complexo, faz parte de uma realidade contraditória e seu conhecimento deve abarcar esse caráter contraditório (p. 17).

Na produção de ideias, ações, sentimentos são criadas ‘redes de interferência recíproca’ (Andery et al, 2007), em que o homem se constitui socialmente. As ideias e as condições materiais se inter-relacionam e se influenciam, reciprocamente, formando, assim, a base econômica e social.

Tais condições econômicas em sociedades baseadas na propriedade privada resultam em grupos com interesses conflitantes, com possibilidades diferentes no interior da sociedade, ou seja, resultam num conflito entre classes. Em qualquer sociedade onde existam relações que envolvem interesses antagônicos, as ideias refletem essas diferenças (Andery et al, 2007, p. 12).

Para Marx (citado por Costa, 2010), para solucionar as contradições, o homem atua de modo a romper com a oposição entre sujeito e objeto, por meio da práxis. A práxis representa a atividade prática consciente exercida ativamente pelo sujeito, que vai de encontro aos conflitos e contradições vigentes na sociedade. Na visão de Pires (1997), a práxis em Marx é compreendida como: “prática articulada à teoria, prática desenvolvida com e através de abstrações do pensamento, como busca de compreensão mais consistente e consequente da atividade prática - é prática eivada de teoria” (p. 86).

Pires (1997) argumenta que o materialismo histórico-dialético assume que o homem pensa o mundo real a partir de suas contradições, e com elas, apreende sua essência. Para construir este processo, é preciso refletir sobre a realidade considerando dois pontos: o primeiro está relacionado à realidade dada, o real visível e o objeto - fator empírico; já o segundo, ao planejamento do pensamento, das reflexões e das teorias - fator abstração; assim, constrói-se o concreto, que é a “compreensão mais elaborada do que há de essencial no objeto, objeto síntese de múltiplas determinações, concreto pensado” (p. 87).

Pulino (2005) exemplifica esse processo quando reflete sobre a concepção do ser humano como um ser biológico ou um ser sociocultural, e sobre as relações que se estabelecem entre essas condições, aparentemente antagônicas:

toma-se cada lado da oposição como uma tese (“o homem é um ser biológico” é uma tese, que se opõe à tese contrária (antítese) “o homem é um ser social”) e, ao invés de descartar um dos lados, ou uma das teses, consideram-se ambos os aspectos para definir o conceito de homem, fazendo-se uma síntese entre as duas teses opostas (a tese e sua antítese): o homem é, ao mesmo tempo, biológico e cultural; um ser ao mesmo tempo individual e definido social, cultural e historicamente; um ser ao mesmo tempo racional e emocional. E deve ser definido em suas condições concretas, que são, ao mesmo tempo, subjetivas e objetivas (Pulino, 2005, p. 17).

Do processo de interações estabelecidas enquanto o homem reflete e age sobre a realidade obtém-se um produto - a síntese. Dessa síntese ocorrerá a transformação mútua de ambos - homem e meio. O ser humano ao compreender os significados do meio real, “modifica-se a si mesmo e, ao mesmo tempo, pode gerar novos movimentos na realidade social” (Romanelli, 2011, p. 204).

Outra questão importante refere-se ao entendimento das relações construídas nas atividades humanas, que não podem ser vistas dissociadas da consciência. Pois, ambas, as relações e a

consciência, constituem uma unidade dialética. A consciência expressará as relações estabelecidas pelo ser humano com o outro, em um mundo social, cultural e histórico. Isso lhe permitirá perceber o mundo à sua volta. O homem terá a possibilidade de compreender e analisar o mundo social e individual. E nesse movimento do mundo social para o mundo individual está a linguagem. Com a linguagem, o homem conseguiu construir um meio de compartilhamento de suas representações, seus conceitos, suas técnicas, ao longo da história humana (Moretti, Asbahr & Rigon, 2011).

Assim, o homem, no processo de produção, constrói suas relações materiais, e transforma sua realidade, seu pensamento e os produtos do mesmo. Dessa forma, o sujeito, para a psicologia na perspectiva Marxista, é o ser humano real, protagonista de suas ações, que cria e transmite suas ideias e representações na história. Ele constrói sua consciência como resultante do processo de relações mantidas em sua existência real.

## 2. A PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA

Seguindo a mesma pista teórica que adotamos para pensar a concepção de ser humano, prosseguimos, agora, com uma investigação sobre o humano, no campo da Psicologia.

### 2.1 O Desenvolvimento do sujeito a partir da Teoria de Vigotski

Em sua psicologia, Vigotski<sup>1</sup> considerou três pontos básicos: as funções psicológicas se constituem a partir de um suporte biológico; o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações entre o indivíduo e o mundo exterior, que se estabelecem num processo histórico; e essas relações são mediadas por sistemas simbólicos (Oliveira, 1997).

Assim, para Vigotski, o ser humano, originalmente, é um ser biológico que se constrói e reconstrói, transformando-se historicamente, no interior da cultura. Ele tem transformado o meio ambiente físico e cultural, que, ao mesmo tempo, transforma-o num ser cultural e histórico, calcado em suas raízes biológicas. Esse é um processo de mão dupla, de mútua determinação. Isso ocorre no nível do desenvolvimento da espécie e do indivíduo: o bebê nasce com um sistema neurológico que permite que ele atue por processos mentais biológicos, que, por sua relação com o meio, mediada por outras pessoas, vão se transformando em processos mentais superiores (Pulino, 2008b, p. 72).

Para compreender o processo de desenvolvimento do sujeito, Vigotski (1984/2007) observou na gênese do ser humano a existência de um ponto de convergência entre a inteligência prática – relacionada com o uso de instrumentos para a sua intervenção - e o uso de signos – com o início da fala do indivíduo. Isso promove conflitos e transformações no ser humano, o que gera o desenvolvimento de processos psicológicos superiores. Dessa forma, segundo Pulino e Barbato (2004), ele passa a organizar os elementos a serem utilizados para a produção de novas formas de ações, por meio de suas atividades simbólicas e/ou instrumentais, isto é, mediadas por signos ou por instrumentos.

Nesse processo, a mediação será vista como “processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (Oliveira, 1997, p. 26). A autora ainda pontua que é com a presença desses elementos mediadores realizando a interferência nas relações do organismo com o meio, que permitirá o desenvolvimento complexo desse ser.

Conforme Vigotski (1926/2010), o meio social é o espaço que pode oferecer diversos aspectos e elementos para ocorrer à mediação, e esses elementos promoverão a criação de ambientes dinâmicos e de relações indiretas.

---

<sup>1</sup> Usaremos esta forma de escrita para o nome desse autor, independentemente das maneiras utilizadas em outras literaturas.

Para nós, falar sobre processo externo significa falar social. Qualquer função psicológica superior foi externa – significa que ela foi social; antes de se tornar função, ela foi uma relação social entre duas pessoas. Meios de influência sobre si – inicialmente meio de influência sobre os outros e dos outros sobre a personalidade (Vigotski, 2000, pp. 24-25).

Os elementos, presentes nesse meio, terão a função de mediar as relações, e de substituir o simples processo de estímulo resposta, ligado ao organismo e ao meio. Eles serão representados pelos instrumentos e signos que passaram a intermediar as relações indiretas, ao longo do desenvolvimento. Desta maneira, esses elementos de mediação passarão a modificar as atividades psicológicas, tornando-as independentes, intencionais e controladas pelo próprio indivíduo.

Os instrumentos serão responsáveis por ligar o trabalhador e o objeto de seu trabalho, exercendo o papel de objeto do homem para atuar na transformação da natureza. Eles representam um objeto social, com função e modo de ser utilizado, específico, a fim de mediar as relações entre o homem e o mundo, o que é estabelecido no processo histórico cultural (Oliveira, 1997).

Por sua vez, o signo representará um estímulo artificial ou autogerador incorporado ao sistema nervoso humano no processo de memória. Ao ser incorporado, ele ressignifica e modifica a estrutura psicológica, o que permite criar novas formas de ação (Vigotski, 1984/2007). Ele age internamente, controlando as ações psicológicas do próprio sujeito e das outras pessoas, tornando-se uma marca externa que dá sentido às representações reais dos elementos ausentes no espaço e no tempo presentes do sujeito (Oliveira, 1997). Os signos passarão a ser internalizados pelo sujeito, na qual se transformará em mecanismos internos de mediação, passando a se organizar em estruturas complexas e articuladas, formando os sistemas simbólicos.

O processo de internalização (interiorização) está relacionado com a capacidade do indivíduo de reconstruir, internamente, um estímulo externo, ou seja, “representa a transformação de uma função externa em uma função psicológica individual no plano mental/interno” (Núñez, 2009, p. 28). Para Vigotski (1984/2007), esse processo promove transformações e mudanças a partir do processo interpessoal para um processo intrapessoal – as funções superiores primeiro se originam no nível social, entre pessoas, e depois no nível individual, no interior.

Oliveira (1997) sustenta que é nas relações de trabalho que o sujeito passará a elaborar suas estratégias e atuar em seu contexto social, ao mesmo tempo em que ele se modifica pelos fatores culturais e sociais, ali presentes. Esses realizados durante o processo de existência do ser humano.

Dentro desse processo de mediação das interações do sujeito com o mundo, o homem deixa de utilizar ações dirigidas por estimulação ambiental e simples – conhecidas como funções psicológicas elementares, para assumir ações complexas, autônomas e autogeradas, criadas e usadas por estímulos artificiais, tornando-se motivo imediato do pensamento e do comportamento – funções psicológicas superiores (Vigotski, 1984/2007).

As funções psicológicas elementares são de origem biológica; estão presentes nas crianças e nos animais; caracterizam-se pelas ações involuntárias (ou reflexas); pelas reações imediatas (ou automáticas) e sofrem controle do ambiente externo. Em contrapartida, as

funções psicológicas superiores são de origem social; estão presentes somente no homem; caracterizam-se pela intencionalidade das ações, que são mediadas. Elas resultam da interação entre os fatores biológicos (funções psicológicas elementares) e os culturais, que evoluíram no decorrer da história humana (Lucci, 2006, pp. 07-08).

Para Vigotski (1984/2007), as funções psíquicas superiores originam-se socioculturalmente, das relações entre o indivíduo com o meio social e cultural. Entretanto, elas só se viabilizam pela existência das atividades cerebrais. O cérebro não as origina, mas elas dependem dele para existir, uma vez que precisam das funções elementares, ligadas aos processos cerebrais, para se constituírem.

A função superior difere da elementar ao longo da história humana, por ser síntese de sua evolução e de sua história, assim, construindo a especificidade do psiquismo humano. Isso permite ao sujeito desenvolver a autonomia em seu pensamento e no seu comportamento, pois envolve o controle do comportamento consciente, as ações intencionais e a liberdade do indivíduo, mediante as características do momento e do espaço presente (Vigotski, 2000).

Segundo Vygotsky, o desenvolvimento mental é marcado pela interiorização das funções psicológicas. Essa interiorização não é simplesmente a transferência de uma atividade externa para um plano interno, mas é o processo no qual esse interno é formado. Ela constitui um processo que não segue um curso único, universal e independente do desenvolvimento cultural. O que nós interiorizamos são os modos históricos e culturalmente organizados de operar com as informações do meio (citado por Lucci, 2006, p. 08).

Com a articulação entre as representações do mundo real e os sistemas simbólicos – na presença do trabalho desenvolvido por ações coletivas, pelas relações sociais e do uso do instrumento - dar-se-á a comunicação entre os indivíduos, e o seu aprimoramento com as relações sociais. Logo, é no contexto cultural, espaço de desenvolvimento do sujeito, que ocorre a criação de novas maneiras de se perceber e de se organizar o real. Originam-se, assim, os instrumentos psicológicos de mediação que possibilitarão ao homem ver e operar sobre o mundo. Conforme Oliveira (1997) é das experiências vivenciadas pelo sujeito com o seu meio e “do contato com as formas culturalmente determinadas de organização do real que os indivíduos vão construir seu sistema de signos, o qual consistirá numa espécie de “código” para decifração do mundo” (p. 37).

E desse processo de decifrar o mundo, o ser humano constrói a linguagem. Segundo Lucci (2006), ela representa um sistema simbólico que assume o papel de mediador na construção do desenvolvimento das funções superiores, promovendo assim, a comunicação nas interações sociais.

Ao longo da história social da humanidade, a linguagem passa a organizar os signos para fornecer o significado e a interpretação dos objetos, eventos e situações do mundo real. Dessa maneira, ela tem importância significativa para o processo cognitivo do ser humano por promover um salto qualitativo no desenvolvimento das funções superiores ao auxiliar os elementos de regulação do comportamento (Lucci, 2006).

A linguagem é importante para essa abordagem teórica pelo fato de o processo de construção do significado da palavra ser fruto das relações construídas historicamente pelos seres humanos e pelas suas interações estabelecidas com o mundo físico, social em que vivem (Vigotski, 1987/2008). Graças a isso, o homem é “capaz de compreender o mundo e agir sobre ele” (Oliveira, 1997, p. 48).

Vigotski (1926/2010) distingue a significação da palavra em dois componentes: o significado propriamente dito da palavra e o sentido. O primeiro compreende a palavra construída das relações objetivas, de maneira estável e compartilhada por todas as pessoas, na cultura. A segunda representa o significado da palavra para cada indivíduo, originando-se das relações do contexto de seu uso, agregada às vivências afetivas pessoais.

Enfim, o desenvolvimento do ser humano ocorrerá por meio de suas interações com os mundos culturais e com os mundos subjetivos, compartilhados por cada membro, que passam a compor o seu ser, em um processo de transformação e de síntese (Pulino & Barbato, 2004). Desta maneira, com a participação ativa do sujeito nas atividades com o outro, que ele se torna um ser social individualizado (Rocha, Winterstein & Amaral, 2009).

O homem deixa de ser visto não mais como um processo unilateral que parte de uma simples associação de ideias gravadas na memória, mas de um processo interno, ativo e interpessoal. Portanto, ele passa a trabalhar em atividades organizadas, promovidas por suas interações com o mundo, podendo até renovar sua própria cultura. “O sujeito é ativo e ele age sobre o meio. Para ele, não há a ‘natureza humana’, a ‘essência humana’. Somos primeiro sociais e depois nos individualizamos” (Neves & Damiani, 2006, p.08).

## **2.2 O Conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal**

Vigotski (1984/2007) não reconhece as medidas de quociente intelectual (QI) como significativas para informar sobre o desenvolvimento das pessoas. Ele compreende o desenvolvimento humano em dois níveis: o Nível de Desenvolvimento Real e o Nível do Desenvolvimento Potencial.

O Nível de Desenvolvimento Real refere-se às conquistas da pessoa até o momento atual, num determinado campo de conhecimento, ou, especificamente, na execução de tarefa. Isso permite que se possa reconhecer o desenvolvimento real de tal pessoa. Assim, esse é definido como o “nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados” (Vigotski, 1984/2007, pp. 95-96).

Além de considerar o nível de desenvolvimento real da criança, é preciso analisar a capacidade dela de desempenhar tarefas com a ajuda de adultos ou de companheiros mais capazes, o que Vigotski (1984/2007) chamou de Nível de Desenvolvimento Potencial.

É fundamental para o processo de desenvolvimento do ser humano a participação do outro. Com o conceito dos níveis, Vigotski reforça a importância das interações sociais na construção do ser psicológico individual (Oliveira, 1997).

Com o conceito de nível de desenvolvimento real e nível de desenvolvimento potencial da criança, Vigotski (1984/2007) define a Zona de Desenvolvimento Proximal:

A Zona de Desenvolvimento Proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (p. 97).

A Zona de Desenvolvimento Proximal pode ser entendida como um percurso seguido pela criança para desenvolver as funções psicológicas que estão em amadurecimento, e no futuro, vão se consolidar no Nível de Desenvolvimento Real. Esse percurso é acompanhado de constantes transformações, isto é, o que a criança realiza hoje com a ajuda de alguém, ela poderá conseguir fazer de maneiras independente amanhã. (Oliveira, 1997).

Na teoria vigotskiana, a identificação da fase do desenvolvimento ocupada pela criança é obtida pelo Nível de Desenvolvimento Real – desenvolvimento mental retrospectivo, e a Zona de Desenvolvimento Proximal – desenvolvimento mental prospectivo. Com eles podem-se “delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação” (Vigotski, 1984/2007, p.98).

Para Pulino e Barbato (2004), criar novas Zonas de Desenvolvimento Proximal é construir espaços em que o sujeito esteja desenvolvendo, assim, interações que proporcionam o diálogo com o outro “num movimento de escuta-e-ação em que se tem por princípios básicos: o trabalho conjunto e a crença em sua potencialidade de resposta e de transformação do conhecimento” (p. 60).

Dessa maneira, o contexto de aprendizado possibilita criar Zona de Desenvolvimento Proximal, pois ele desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com o outro em meio e quando na colaboração de seus companheiros. Isso possibilitará o desenvolvimento da autonomia da pessoa.



### 3. AS PRÁTICAS COLABORATIVAS

Podemos pensar que quando o sujeito interage com o contexto e com os elementos ali presentes, ele pode desenvolver um amplo conhecimento dos mesmos, pois o contexto e seus objetos estarão impregnados de significados culturais que podem despertar seu interesse. Construindo conhecimento, ele se constitui como sujeito, pela internalização de elementos. Quando se relaciona realizando atividades coletivas, os processos aí envolvidos são internalizados e passam a fazer parte de seu ser (Vigotski, 1984/2007).

Nessa perspectiva, as práticas colaborativas possuem relações dinâmicas que podem favorecer o desenvolvimento do sujeito por meio de atividades coletivas. As chamadas Práticas Colaborativas, Aprendizagem Colaborativa ou Relações Colaborativas<sup>2</sup> são relações que acontecem quando ao menos duas pessoas ou um grupo se reúnem para realizar uma atividade com o mesmo objetivo, e, a partir disso, constroem interações favoráveis a este processo, independentemente dos fatores facilitadores ou estimuladores externos (Santos Jr & Marcondes, 2009).

De acordo com Tractenberg e Struchiner (2010), a aprendizagem colaborativa não é uma estratégia pedagógica nova, pois existe registro de sua utilização desde o século XVIII. Segundo relatos publicados por esses autores, no início da “metade do século XX, John Dewey propunha que a escola funcionasse como uma comunidade democrática em miniatura, uma sociedade em embrião, onde os alunos trabalhassem em grupo, engajados em projetos que também tivessem um significado prático para sua vida” (p. 73).

Para autores como Torres, Alcântara & Irala, (2004), a aprendizagem colaborativa “parte da ideia de que o conhecimento é resultante de um consenso entre membros de uma comunidade de conhecimento, algo que as pessoas constroem conversando, trabalhando juntas direta ou indiretamente e chegando a um acordo” (p. 130). Conforme ainda os autores, essa aprendizagem é uma ação pedagógica que encoraja o envolvido a participar do processo de aprendizagem, tornando esse processo ativo e efetivo. Portanto, as relações colaborativas são utilizadas como estratégias para suprir as dificuldades de desenvolvimento encontradas em atividades individuais (Boavida & Ponte, 2002). Nela ainda, podem-se ver trocas ou compartilhamentos de conhecimentos e de culturas entre sujeitos, permitindo-lhes conhecerem e vivenciarem novos ambientes com diferentes normas e valores.

A colaboração entre grupos possibilita que todo o processo seja construído de maneira coerente e única, pois todas as suas atividades são partilhadas por todos os presentes e divulgadas por essa interação. “O grupo é, pois, antes de qualquer coisa, uma ferramenta, um instrumento a serviço da construção coletiva do saber” (Torres, Alcântara & Irala, 2004, p. 140).

---

<sup>2</sup> Nesse estudo, trataremos de maneira sinônima estes três termos dando-lhes os sentidos de interações dinâmicas construídas em um processo estratégico de ensino ou trabalho.

Outro autor que contribui para pensar o conceito de práticas colaborativas é Dias (2001), quando afirma que a participação em atividades que estimulem a interação e a colaboração, promove o desenvolvimento de uma aprendizagem dinâmica. Conforme o autor, a aprendizagem não pode ser pensada sem sua vinculação com a ação de seus participantes, de maneira que ocorram relações de negociações na construção de sentidos no momento de sua realização.

Por meio desse processo colaborativo, é possível construir uma comunidade de aprendizagem. Nesse ambiente, criar-se-á uma atividade cultural coletiva, em que existirão interações de aprendizagem entre seus envolvidos. Dessa maneira, tanto o mediador como o sujeito participante dessa comunidade poderão encontrar-se envolvidos em um “esforço de participação, partilha e construção conjunta das representações de conhecimento” (Dias, 2001, p. 02).

Deste modo, a organização e funcionamento das comunidades compreendem a transmissão para os seus membros dos processos e meios de orientação e controle de objetos, métodos e estratégias de desenvolvimento das aprendizagens, transformando-as em sistemas complexos e adaptativos, cuja primeira manifestação se realiza sob a forma das negociações do sentido na construção das representações individuais e nas reestruturações realizadas no âmbito das explorações colaborativas dos cenários de informação e aprendizagem (Dias, 2001, p. 02).

Além disso, Terra (2004) chama a atenção para a questão de que as práticas coletivas ou em grupo não deve ser entendido como pessoas reunidas em torno de um determinado assunto, puramente, mas de pessoas com objetivos para atenderem a uma necessidade, dando sentido às tarefas realizadas.

Dessa forma, na estrutura das relações colaborativas observa-se o desenvolvimento de algumas dimensões pessoais, tais como o envolvimento mútuo, a partilha e a iniciativa conjunta (Rogers, 2000 citado por Dias, 2001). O envolvimento mútuo refere-se à participação de todos os envolvidos em uma mesma atividade. O envolvimento total de pessoas em uma atividade possibilita-lhes definir e construir um objetivo comum para suas ações e assim colaborar com a formação da identidade do grupo. A partilha de ideias é o processo que culmina na formação do discurso e das representações entre os participantes. Essa dimensão é desenvolvida a partir de negociações de sentidos pessoais que criam referências básicas para o discurso. Quanto à iniciativa conjunta, esta tem relação com a autonomia e a criatividade do sujeito ao envolver-se com a atividade, possibilitando ao sujeito planejar suas ações, o que lhe dará responsabilidade em suas intervenções ao longo do processo da atividade (Dias, 2001).

As práticas colaborativas, nesse sentido, permite que o sujeito reflita e analise sua realidade a partir da construção conjunta do espaço de diálogo e anotações de suas práticas. “É debatendo sobre a realidade que a pessoa revela suas concepções através dos argumentos apresentados sobre um determinado tema” (Terra, 2004, p. 164). Esta autora ainda reforça que esse espaço deve ser considerado como um ambiente de diálogo reflexivo movido pelo favorecimento da participação de todos.

O saber é uma atividade discursiva que consiste em tentar validar, por meio de argumentos e de operações discursivas (lógicas, retóricas, dialéticas, empíricas, etc) e linguísticas, uma proposição ou uma ação. O saber não se reduz a uma representação subjetiva nem asserções teóricas de base empírica, ele implica sempre o outro, ou seja, uma dimensão social fundamentalmente, à medida que o saber é justamente uma construção coletiva, de natureza linguística, vinda de discussões, de intercâmbios discursivos entre seres humanos (Terra, 2004, p. 169).

Especificamente, alguns estudos (Santos Jr & Marcondes, 2009; Damiani, 2008; Castro & Cava, 2008; Torres, Alcântara & Irala, 2004) enfatizam a importância das relações colaborativas estabelecidas nos contextos educacionais para o desenvolvimento do sujeito, além de existirem outras questões que valorizam este recurso pedagógico.

Boavida e Ponte (2002) colocam que formar um grupo e trabalhar colaborativamente é uma tarefa não muito fácil. Contudo, ao estabelecer uma estratégia dessas, que priorize um objetivo e defina claramente um programa de atividade, ter-se-á grande possibilidade de êxito. O processo de colaboração não se limita a um fim em si mesmo, mas em um meio que visa certos objetivos. Para os autores, o termo colaboração deve ser coerente com as atividades de intervenções coletivas, nas quais não existam relações verticais e sim construídas sobre uma base de ajuda mútua e igualitária para alcançarem um objetivo comum.

Para Basto (2010), só haverá êxito com o processo colaborativo se seus envolvidos, em parte, tiverem boa intensidade de envolvimento quanto à sua participação e colaboração. Porém, eles podem ser influenciados pelos fatores culturais, organizacionais e pedagógicos predominantes do meio. O autor ainda reforça que “se não houver incentivo e apoio institucional que facilitem o seu desenvolvimento e consolidação, as dinâmicas colaborativas podem ficar condenadas ao fracasso” (p. 21).

Na literatura a respeito da questão do trabalho em grupo (Panitz, 1999; Boavida & Ponte, 2002; Torres, Alcântara & Irala, 2004; Damiani, 2008), encontra-se o uso dos termos colaboração e cooperação como formas sinônimas para definir esta interação. Contudo, alguns autores, mesmo utilizando esses termos, propuseram uma distinção entre os mesmos.

De fato, embora na vida corrente estas palavras sejam frequentemente usadas como sinônimos, o que não é de estranhar uma vez que ambas têm o prefixo *co* que significa ação conjunta, há uma diferença de alcance entre trabalhar e operar. Operar é realizar uma operação, em muitos casos, relativamente simples e bem definida; é produzir determinado efeito; funcionar ou fazer funcionar de acordo com um plano ou sistema. Trabalhar é desenvolver atividade para atingir determinados fins; é pensar, preparar, refletir, formar, empenhar-se (Boavida & Ponte, 2002, p. 46).

O termo colaboração, conforme Panitz (1999) refere-se a uma filosofia de relações e estilos quanto ao sentido pessoal do sujeito. Neste ambiente, cada envolvido é responsável por sua própria ação, respeitando e contribuindo com o desenvolvimento do outro. Na aprendizagem colaborativa, existe uma divisão de autoridades e aceitação de responsabilidades entre os membros do grupo para

construírem as ações e assim atingirem os objetivos, e suas decisões são realizadas a partir do consenso de todos. Entretanto, a cooperação se articula para construir relações que facilitem a produção do objetivo em comum a partir de seus participantes em um trabalho coletivo. Neste processo, as atividades são dirigidas por uma pessoa que controla o funcionamento das operações em grupo.

Conforme Dillembourg e Larocque (apud Torres, Alcântara & Irala, 2004) o fator que distingue ambos os termos é o modo como se dispõem as atividades em grupo. Na colaboração, as atividades são realizadas em conjunto e sem distinção hierárquica. As ações são construídas de maneira coordenadas para atingir o objetivo, aos quais todos se propuseram. Contudo, na cooperação suas estratégias são construídas a partir de uma hierarquização e cada participante é responsável por sua determinada tarefa dentro da atividade global.

Ao observar estas distinções entre os termos “colaboração” e “cooperação”, o que prevalecem nessas relações são as interações construídas em grupo para se alcançar o objetivo proposto por todos. Embora exista distinção de cunho teórico e prático, em ambos prevalecem “dois postulados principais: de um lado, da rejeição ao autoritarismo, à condução pedagógica com motivação hierárquica, unilateral. De outro, trata-se de concretizar uma socialização não só pela aprendizagem, mas principalmente na aprendizagem” (Torres, Alcântara & Irala, p. 134).

#### 4. O ESPORTE E A MEDIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Partindo das reflexões feitas sobre a concepção de ser humano a partir de suas relações com o mundo físico e social, mediadas pela linguagem, no contexto Sócio-Histórico (Vigotski, 1984/2007, 1987/2008, 1926/2010) e da atividade coletiva proposta pela perspectiva das Práticas Colaborativas (Basto, 2010; Santos Jr & Marcondes, 2009; Damiani, 2008; Castro & Cava, 2008; Terra, 2004; Torres, Alcântara & Irala, 2004; Dias, 2001), introduziremos a questão do esporte no contexto social.

##### 4.1 O Esporte

O Esporte, ao longo de sua história, sofreu várias modificações que influenciaram diretamente a maneira como ele foi conduzido. A prática esportiva passou a ter vários significados, o que levou a apresentar relações diretas com a realidade de cada sociedade e de seu sistema político e cultural (Oliveira, 1943/2004). Desta maneira, a sua prática pode ser vivenciada de várias formas, desde a prática de lazer a busca de alto rendimento, passando a adquirir tanto a função de um fim quanto de um meio (Fetter et. al, 2007).

Nas palavras de Medina (1948/2007): “toda manifestação humana é movida por valores que determinam certos ideais, certas finalidades e certos objetivos. Evidentemente, esses valores são culturalmente moldados e se modificam de acordo com as variáveis que o momento histórico lhes impõe”. (p. 59). Nesse sentido, o esporte:

dignificado pelos gregos, deformado pelos romanos, esquecido na época medieval, foi ressuscitado por Coubertin para, atualmente, transformar-se em objeto de propaganda política. O homem – matéria-prima para o desempenho esportivo – converte-se em instrumento a serviço dos detentores do poder. A especialização prematura e a prática exacerbada dos esportes tendem a sacrificar os mais fracos em nome de uma elitização esportiva ideologicamente justificada. Esvazia-se, desta forma, a utopia humanista que considera o esporte capaz de colaborar para uma sociedade melhor e um homem mais humano (Oliveira, 1943/2004, p. 06).

Para Stigger (2005), o Esporte praticado nos nossos dias atuais teve origem “no século XVIII, tendo sido inventado na Inglaterra, quando diversos jogos e passatempos populares sofreram profundas transformações, a ponto de se considerar uma ruptura com o que existia até aquele momento nas atividades físico-competitivas” (p. 11).

No Brasil, o Esporte se estabeleceram no campo educacional em 1851 com a reforma Couto Ferraz, apenas para os homens (Darido, 2003). A partir dos anos de 1882, em específico, com a reforma de Rui Barbosa, a sua prática foi oferecida para ambos os sexos, limitada somente à capital da República (Rio de Janeiro) e às escolas militares. A “popularização” de sua prática

aconteceu nos anos 1920/30 para as outras federações. A preocupação central, naquele tempo, era de manter os “hábitos de higiene e saúde, valorizando o desenvolvimento do físico e da moral, a partir do exercício” (Darido, p. 01).

Conforme publicado pelo Coletivo de Autores (1992), a prática esportiva, antes da década de 70, era vista a partir da priorização da massificação de técnica e destreza desportiva para projetar a nação como excelência mundial. O sistema educacional brasileiro seguia os princípios estabelecidos pelas normas das Instituições Esportivas de cada modalidade para conduzir suas práticas, centrados na proposta de rendimento desportivo, competição, comparação de rendimento e recordes. O sucesso, portanto, passou a ser o reflexo da vitória e potencializar as técnicas e, neste contexto, o professor assumiu a função de instrutor e o aluno a de recruta.

Em 1964, com o movimento da Ditadura Militar, o Esporte ganhou força dentro do âmbito escolar, pois por meio dos excelentes resultados obtidos em competições, o mesmo promoveria o país, dando a ideia de Brasil-Potência (Darido, 2003). Começava-se assim uma *esportivização* nesse contexto, tendo como referência as relações verticais vistas entre os países desenvolvidos da época (Oliveira, 2004).

Estabelecia-se neste momento uma prática pensada numa perspectiva de controle social, ao ser confundido com um processo de formação moral contra as mazelas dos jovens frente à modernização e industrialização (Oliveira, 2004). Em suma, o Esporte na escola, e não somente neste contexto, era um processo que selecionava os mais habilidosos e os professores estariam centrados em desenvolver ao máximo as repetições mecânicas dos movimentos esportivos.

Em 1978, a prática do esporte começou a ser considerada como um direito de todos com a publicação da Carta Internacional de Educação Física e Esporte pela UNESCO. A partir daí, o contexto de sua prática passou a se envolver, também, com os aspectos sociais (Tubino, 2010).

Destacamos ainda que na década de 80, houve um crescimento significativo de investimento por parte de diversas entidades na criação de projetos sociais que utilizavam a prática esportiva. Esses carregam a finalidade de promover a formação educativa de crianças e adolescentes. A partir disso, algumas ações governamentais e não governamentais começaram a construir políticas públicas que atendessem a questões sociais existentes em nosso país, tais como: a falta de investimento na educação básica, o aumento dos índices de violência nos grupos de jovens, a manutenção do tempo de ócio de crianças e adolescentes que os deixam em contato com a marginalização (Zaluar, 1994).

Nesse sentido, o Esporte passou a estar presente também na Constituição da República Federativa do Brasil (1988), no qual é definido como um dever do Estado, pois, segundo esse documento, afirma-se que é dever dele “fomentar práticas desportivas formais e não-formais, como direito de cada um” (s/p). Além disso, em outro documento, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) - ECA - em seu quarto artigo, ressalta que:

é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (lei 8069 de 13 de julho de 1990, Artigo 4º, p.13).

Segundo Tubino (2011), nesse processo histórico e cultural, o conceito do esporte foi ganhando novas dimensões, como: esporte-educação; esporte-participação ou esporte popular; e esporte-performance ou de rendimento. O esporte-educação teve, ao longo de seu processo histórico, questões equivocadas, ao assumir sua prática relacionada ao desenvolvimento de rendimento. Segundo o autor, observou-se neste contexto a mera reprodução das competições de alto nível, com seus vícios e características. Apesar deste equívoco histórico, “a educação, que tem um fim eminentemente social, ao compreender o esporte como manifestação educacional, tem que exigir do chamado esporte-educação um conteúdo fundamentalmente educativo” (p. 36).

O esporte na escola pode ser pensado como um meio positivo para a formação dos jovens, sendo ele um fator indispensável ao processo de formação da personalidade e emancipação de seus participantes: “o esporte-educação, entendido no processo educacional de formação das pessoas, deve também ser considerado como um caminho essencial para o exercício pleno da cidadania no futuro individual dessas pessoas” (Tubino, 2011, pp. 37-38). No entanto, ele deve ser tratado de maneira que o mesmo respeite o contexto escolar, sendo ele conduzido a partir de sua razão de existência (Castellani Filho, 2013).

O esporte-participação ou esporte popular está representado nas práticas esportivas em tempo livre e nas relações de lazer, proporcionando bem-estar social a seus envolvidos: “esta manifestação, que ocorre em espaços não comprometidos com o tempo e fora das obrigações da vida diária, de um modo geral, tem como propósitos a descontração, a diversão, o desenvolvimento pessoal e as relações entre as pessoas” (Tubino, 2011, p. 39). Esse tipo de dimensão promove o processo de democratização ao desenvolver a interação de participação voluntária, alterando o equilíbrio da desigualdade de oportunidade.

O esporte-performance ou de rendimento foi a dimensão que prevaleceu soberana até a década de 1970. Segundo Tubino (2011), essa dimensão “traz consigo os propósitos de novos êxitos esportivos, a vitória sobre adversários nos mesmos códigos, e é exercido sob regras preestabelecidas pelos organismos internacionais de cada modalidade” (p. 41). Conforme Stigger (2007), esse esporte também é pensado em uma “perspectiva institucional” que interage somente com um sistema de práticas competitivas “situadas dentro de uma mesma lógica e coerência interna, a qual - objetivada nos seus regulamentos, normas, modalidades, valores e outros componentes - se relacionam com formas de organizações que lhe são exteriores” (p. 68).

Enfim, o esporte torna-se uma instituição social, sendo ele dirigido e analisado conforme suas dimensões sociais, buscando não regredir em relação aos avanços perpetuados ao longo de sua

história. “O entendimento do esporte enquanto fenômeno social não pode considerá-lo como parte de uma realidade, desvinculada do todo social. Não podemos colocá-lo ‘entre parênteses’, esquecendo as condições e produção de sua existência” (Marinho, 2010, p. 22).

Para Malina (2013), não se pode compreender o esporte sem levar em consideração o seu tempo histórico. Para o autor, o esporte é uma prática construída pela manifestação do ser humano, resultado de suas relações sociais. Dessa maneira, “o esporte somos nós, pois somos nós que fazemos ele ser o que está sendo atualmente” (p. 63).

O desporto é um evento eminentemente cultural e é assim por ser um espaço de manifestação simbólica onde o indivíduo, assim como nas artes, projeta, de modo não verbal, o seu interior, a sua natureza, a identidade e a sua integralidade (Monteiro, 2011, p. 225).

É importante, desse modo, ter em mente que, por meio do esporte, podem-se resgatar sentidos e significados, princípios e valores, normas e regras, possibilidades e realizações (Monteiro, 2011), que possibilitam a construção do desenvolvimento humano. É preciso romper com o paradigma de que o esporte só expressa uma única dimensão, seja qual for o local de sua prática, não sendo consideradas as características, interesses e motivações de seus envolvidos (Stigger, 2007).

Entendemos com base nas afirmações de Azevedo (2013), que o esporte-educacional pode ser pensado em sua aplicabilidade fora do contexto escolar. Nesse sentido, uma possibilidade para essa efetivação é vista nas práticas dos projetos socioesportivos, pois, nesses torna-se “possível optar pelo desafio de adotar uma perspectiva contra-hegemônica para o ensino da prática esportiva ministrada” (p. 114).

## **4.2. O Projeto Socioesportivo**

Seguindo a perspectiva que envolve a prática esportiva educacional fora do contexto escolar (Azevedo, 2013), o Ministério dos Esportes Brasileiro, em específico a Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social, tem como objetivos norteadores de suas práticas as funções de “coordenar, formular e implementar políticas relativas ao esporte educacional, desenvolvendo gestão de planejamento, avaliação e controle de programas, projetos e ações”<sup>3</sup>.

Com a intenção de atender aos seus anseios, a Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social, tem desenvolvido programas no contexto socioesportivo. Alguns deles são os Projetos Esportivos Sociais, viabilizados por uma parceria entre o Ministério do Esporte e o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA (2006/2011).

---

<sup>3</sup> <http://www.esporte.gov.br/snelis/sobre.jsp>, acessado em 02 de outubro de 2013.



O CONANDA<sup>4</sup> é um conselho que conta com a participação popular para gerir as políticas públicas do país, voltadas para os direitos das crianças e adolescentes. Foi criado na forma da Lei nº 8.242 de 12 de outubro de 1991, entre os movimentos sociais e jovens que lutavam pela redemocratização do Brasil. Essa gestão é organizada de maneira igualitária pelos representantes da sociedade civil e do governo.

Os Projetos Esportivos Sociais<sup>5</sup> tem como finalidade atender à grande demanda socioesportiva do país, com a ajuda de novos apoios financeiros dos diferentes setores, a fim de combater as mazelas de nossa sociedade e desenvolver valores como responsabilidade social, sustentabilidade e governança.

No Governo de Estado do Distrito Federal, a Secretária de Esporte<sup>6</sup> carrega em seus atributos a função de fiscalizar e promover políticas de esporte e lazer como forma de integração social para a comunidade do DF. Uma de suas políticas públicas de esporte é o Programa Centros Olímpicos<sup>7</sup>. O Centro Olímpico realiza a política de inclusão social por meio das práticas esportivas, visando à contribuição da melhoria da qualidade de vida da comunidade atendida. O programa possibilita às crianças e aos adolescentes uma alternativa diferente de vida, por meio de atividades socioesportivas e de lazer, para o desenvolvimento de seus participantes. O que nos chama a atenção nessas políticas públicas é como a prática do esporte está sendo pensada e tratada nesses contextos para se alcançar os objetivos propostos.

Quando se fala em esporte não se pode deixar de enxergá-lo em sua dimensão pedagógica, e, como a educação é um bem cultural, a prática esportiva é muito mais que um simples deslocamentos pelo espaço, saltando, nadando e bater recordes. O esporte é, nesse sentido, produção de cultura em seu sentido mais amplo, sendo um processo de produção de consciência saudável, em que os participantes competem, sim, mas aprendem a jogar com os outros, e não contra os outros. Essa lição é incorporada a seus valores, contrariando máximas sob as quais temos sido educados, do tipo “cada um por si e Deus por todos” (Marinho, 2010, p. 23).

Sendo assim, percebemos que existe uma ampla discussão a respeito do esporte como meio de desenvolvimento humano. Tem se compreendido que a vivência esportiva e outras práticas culturais são fatores importantes e indispensáveis ao desenvolvimento do ser humano. Contudo, o desafio é encarar essas práticas como um projeto ampliado de educação, não somente pelo “potencial salvacionista” e não por ser uma forma de disciplinar a criança e o adolescente, mas por ser um direito de todos (Melo, 2005).

Atualmente, dentro destes estudos que discutem o projeto socioesportivo e suas influências, notamos que existem vertentes críticas que se posicionam de maneira favorável a esta prática, e por outro lado, grupos se posicionando contrariamente aos efeitos criados por esta intervenção.

---

<sup>4</sup> [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8242.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8242.htm), acessado em 21 de agosto de 2013.

<sup>5</sup> <http://www.esporte.gov.br/snelis/esportesocial/sobre.jsp> acessado em 02 de outubro de 2013.

<sup>6</sup> <http://www.esporte.df.gov.br/>, acessado em 23 de agosto de 2013.

<sup>7</sup> [http://www.esporte.df.gov.br/005/00502001.asp?ttCD\\_CHAVE=16107](http://www.esporte.df.gov.br/005/00502001.asp?ttCD_CHAVE=16107), acessado em 02 de outubro de 2013.

Os grupos favoráveis a esta iniciativas, segundo Thomassim, González e Freitas (2009), validam o esporte por meio da questão olímpica que apresenta benefícios sociais atribuídos à saúde, à paz, à educação, à integração, e sustentam a questão de ação emergencial para o enfrentamento da pobreza e suas consequências, a partir da união de todos os setores e classes acerca de um único objetivo. Este discurso inclui, entretanto, uma crítica ao deslocamento da responsabilidade do Estado sobre o problema da pobreza e suas consequências para a sociedade civil, no sentido de construir saídas para esta questão.

O *Olímpismo* trabalha o esporte dentro de uma “filosofia de vida” para encontrar o equilíbrio entre corpo, mente e espírito, promovendo o prazer em suas ações, preservando o valor educativo dos exemplos positivos e da dignidade humana, sem que haja discriminação, assim guiado pelo espírito de amizade, solidariedade e *fair play* (Sanches & Rubio, 2011).

As questões de ações emergenciais, para Eiras (2011), referem-se à capacidade dessas atividades de proporcionar integração social, educação, inibição da violência e da criminalidade, disciplina, prevenção ao uso indevido de drogas e promoção da saúde. Esta é uma nova maneira de ver a coibição de diversos problemas sociais através da participação de diferentes setores da sociedade civil.

Por outro lado, a perspectiva contrária identifica que essas iniciativas afetam negativamente a sociedade, à medida que o Estado passa a transferir suas obrigações para a sociedade civil. Thomassim, González e Freitas (2009) assinalam que existe uma “contradição no fato das políticas de esporte ganharem tanta ênfase, salienta o papel desse formato de política social na dimensão da educação política da população sob a hegemonia de um projeto, denominado por alguns autores, de *sociabilidade neoliberal*” (p. 2).

Dessa maneira, o Estado repassa sua obrigação quanto ao cumprimento de direito social para essa nova proposta de intervenção educativa. O governo se reestrutura, passando a fragmentar as ações sociais e a concentrar riqueza por meio das políticas sociais ao âmbito privado. Essas estratégias políticas de parcerias entre Estado e Sociedade se relacionam de forma substitutiva e não colaborativa.

O que vem sendo debatido a respeito da questão do esporte educativo, segundo Neira (2009), refere-se à consciência simplista de que a prática esportiva por si só promove a formação cidadã de grupo de crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social<sup>8</sup>. A crítica apontada é que a dificuldade para se desenvolver a cidadania a partir do esporte está nas relações construídas dentro do ambiente esportivo – mídia, patrocinadores, governo, treinadores. Além de o governo transferir suas responsabilidades pelos seus fracassos nas áreas sociais de educação e segurança para a sociedade civil. No entanto, o consenso criado sobre as discussões a respeito dos projetos

---

<sup>8</sup> Vulnerabilidade social, segundo Souza, Souza e Fidelis (2009), entende-se como a relação de desvantagem de condições ao acesso a promoção e garantia dos direitos de cidadania por determinada parcela da população.

socioesportivos é a necessidade de se refletir de que maneira essas atividades podem melhorar, significativamente, a vida de seus participantes.

Conforme Sanches e Rubio (2011), as atividades esportivas possuem um potencial que promove modificações na vida do sujeito, rompendo com o pensamento de que o esporte só tira meninas e meninos das ruas e os ajudam a fazerem novas amizades. Para isso acontecer é preciso dar outro significado às práticas de atuação dentro do cenário esportivo, com a finalidade de promover o desenvolvimento global do sujeito (Sanches & Rubio, 2011; Neira, 2009).

Azevedo (2013) relata a possibilidade do esporte “ser um importante elemento de contribuição educativa em espaços escolares e não escolares” (p. 113). Para isso acontecer é preciso que o contexto em que se insere o esporte seja norteado por uma perspectiva contra-hegemônica, e nesta tenha o apoio de pessoas comprometidas com a questão social. Com isto “é possível esboçar um escopo teórico que contribua por meio da prática esportiva para a busca da autonomia e emancipação do indivíduo como um ser social e, por isso, coletivo” (p. 113). Neste sentido, Marinho (2010) sustenta que:

as políticas públicas são um instrumento para projetar o tipo de homem que uma determinada sociedade precisa. As políticas de caráter educacional têm, nesse sentido, uma responsabilidade ímpar, definindo conteúdos e normas de ação para a justiça social. Políticas educacionais sempre existiram, complexificando-se à medida que a divisão social do trabalho também fica mais refinada. A Educação é uma prática social, o que faz com que ultrapasse os muros da escola, “invadindo” todos os espaços sociais. A luta de classes está presente em todos esses espaços, o que torna a ação do professor da mais alta responsabilidade. Daí a importância da relação prática/teoria/prática, de modo a podermos desenvolver objetivamente uma práxis pedagógica (p. 24).

Para que o esporte ocorra, tem que se ter em mente a sua necessidade de se materializar na ação do sujeito (Freire, 2012). A prática esportiva “não se traduz apenas naquela dos que correm, saltam ou passam uma bola, mas também na dos que o pensam, dirigem-no, exploram-no, transformam-no, isto é, todos os que, de alguma maneira, se apropriam dele por algum motivo” (Freire, s/p). O autor complementa que o esporte não tem poder para modificar as pessoas em cidadãs, elas se transformam a partir da forma que o esporte é encarado pedagogicamente. Portanto, destacamos que a figura do professor é de fundamental importância nesse cenário.

#### **4.3 O Professor de Educação Física como mediador no contexto do Projeto Socioesportivo**

No contexto de projetos socioesportivos, o professor representa um agente mediador capaz de construir um ambiente favorável para o desenvolvimento do sujeito ali presente. Quando se fala nesta questão, é significativo refletir sobre a ação deste profissional, e juntamente com todos os envolvidos nessa prática, sobre a maneira que o professor trata o esporte em suas aulas. Para Paulo

Freire (1996), a ação de desenvolver o trabalho de formação dos sujeitos requer romper com a forma de se pensar este processo como somente treinar o sujeito para a execução de determinados fins. É preciso ir além, e pensar o ser humano em um processo inconclusivo e inserido num movimento de procura. Reforçando esta ideia, Pedroza (2005) sustenta que é preciso romper com a resistência e as proteções estabelecidas nas visões que se tem de “um professor ‘que sabe tudo’ e um aluno ‘que não sabe nada’” (p. 51). A esse respeito, é importante se considerar sobre os questionamentos de Rossetto Jr., Costa e D’Angelo (2012):

diante desse quadro, como formar pessoas com histórias de vida tão diferentes? Como falar de esporte educacional para pessoas formadas na óptica da performance? Como relacionar teoria e prática e atender às necessidades e expectativas dos formandos? Qual a melhor estratégia para que os professores reflitam sobre a sua prática? (p. 23).

No processo de desenvolvimento, é preciso repensar a maneira como se vem tratando as práticas cotidianas. É importante, dessa forma, refletir sobre a mediação de relações que priorize o sujeito como ele é, e não como queremos que ele seja (Pulino, 2003). No processo de mediação, o professor tem que assumir também o papel de sujeito da construção do saber. O formador, nesse sentido, pode perceber que o ensinar não é passar conhecimento, e sim criar possibilidades para a sua produção e sua construção (Freire, 1996). É por meio de sua prática, experiência, e vivência cotidiana, isto é, “daquilo que os professores fazem e conhecem, que caminhamos para aquilo que eles precisam saber. Valorizamos a prática, mas queremos ir além: uma prática que caminhe com a reflexão, ou seja, uma prática pedagógica reflexiva” (Rossetto Jr., Costa & D’Angelo, 2012, p. 24). Entretanto, para isto acontecer é preciso que o professor se permita olhar e analisar toda a sua prática.

O contato do mestre com o discípulo pode ser uma riquíssima troca de energias, em que o primeiro tem as suas responsabilidades específicas e, portanto, age como incentivador e organizador do processo educacional sistematizado, mas, ao mesmo tempo, educadores se relacionam com seus educandos. Poderíamos dizer, então, que numa efetiva interação entre professor e aluno, ambos se educam (Medina, 1948/2007, p. 48).

Para Siqueira e Gonçalves (2013), existe a necessidade de integrar à prática educacional uma relação recíproca entre o professor e o aluno. Esta relação possibilitará que o professor construa um processo de mediação do conhecimento, o que poderá favorecer a participação do aluno em seu processo de formação de maneira crítica, ativa e criativa. Estes autores propõem “uma visão de que o professor tem a função de criar um ambiente favorável ao aprendizado e desenvolvimento de seus alunos, no qual eles possam expressar sua própria forma de ver o mundo, seus próprios sentimentos, emoções e opiniões” (p. 02).

Conforme Pedroza (2005) afirma, não se pode pensar na formação, tanto do professor como a do aluno, construída somente pelo processo cognitivo e de transferências e aquisições de conteúdos. O processo de formação de professores deve considerar “uma formação da

personalidade global do educador, que leve em conta a sua sensibilidade. Dessa maneira, o professor poderá compreender que na sua ação pedagógica, as relações estabelecidas são complexas e, portanto, não são passíveis de total controle” (p. 50).

No ambiente de aprendizagem, as relações ali estabelecidas não podem ser vistas como restritas a ações técnicas e sendo o professor controlador de tudo o que acontece neste meio, mas como um contexto que compreende “diferentes sujeitos em relações complexas que envolvem aspectos afetivos e inconscientes, que intervêm e se constituem em motor de aprendizagem” (Pedroza, 2012, p. 227).

Nessa lógica de pensar o processo de formação docente, e, articulando esse assunto com a questão de como pensar a formação do professor de Educação Física em projetos socioesportivos, é importante que se resgate o pensamento de Freire (2005):

no círculo de cultura, a rigor, não se ensina, aprende-se em “reciprocidade de consciências”; não há professor, há um coordenador, que tem por função dar as informações solicitadas pelos respectivos participantes e propiciar condições favoráveis à dinâmica do grupo, reduzindo ao mínimo sua intervenção direta no curso do diálogo. (p. 10).

A partir do processo de desenvolvimento humano, podemos pensar que o mediador aprende ao longo de sua prática junto com seus alunos, e que este sujeito em desenvolvimento ensina ao se formar. Enfim, “ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar” (Freire, 1996, p. 24).

Pulino (2008a) ressalta a necessidade de compreender o sujeito como um ser original que traz com ele diversas novidades, entendendo-o não como um sujeito pronto, já determinado, mas que tem um potencial a cultivar e a desenvolver, no processo de sua formação. É importante que se façam escolhas para direcionar a maneira de compreender o ser humano, a criança ou o adulto, e a educação em nossa prática. É fundamental perceber o sujeito como “um ser que vai se construindo pelos seus movimentos, gestos, palavras, ações, pensamentos, e na relação com as pessoas com quem convive” (p. 236).

Dessa forma, consideramos que “o professor fundamenta sua ação em um processo de mediação educacional e não de imposição de conteúdos, normas ou valores” (Siqueira & Gonçalves, 2013, p.02). Pois, ainda segundo os autores, é importante que sejam construídas relações em que a autoridade do professor não seja confundida com uma hierarquização entre educador e educando, podendo romper com uma estrutura heterônoma ou adultocêntrica.

Segundo Marinho (2010), “o processo pedagógico participa do processo de transformação social, por intermédio de uma luta contraideológica” (p. 26). Quando o autor apresenta esse conceito, ele está se referindo à construção de valores estabelecidos ao perceber situações de contradições na prática do professor. É preciso que estes momentos sejam articulados para que seus

envolvidos possam discuti-los e construir valores a partir dessa experiência. O autor cita ainda: “em uma quadra de aula, por exemplo, observamos a exacerbação do individualismo e da competitividade, característica do universo burguês. Por que não trabalharmos a colaboração, a cooperação?” (p. 26).

O diálogo é uma possibilidade de intervenção que o professor pode usar para mediar as situações. Neste processo, a ação se tornará uma “categoria dialética”, sendo esta uma ferramenta importante para se desenvolver o processo educativo, uma vez que “sem diálogo, a educação transforma-se em ação manipulatória. O homem humaniza-se no contato com os outros homens e com as coisas” (Marinho, 2010, pp. 52-53).

Pensando nesta ação, a construção de um espaço coletivo pode ser uma possibilidade de formação do professor, pois ele poderá compartilhar maneiras de intervenção comuns e de interesses a todos, auxiliando-o em seu processo de reflexão de sua prática profissional (Rossetto Jr., Costa & D’Angelo, 2012).

Consideramos que a construção por meio do diálogo tem que ser cultivada constantemente, pois, o ser humano se desenvolve por meio de suas vivências e experiências cotidianas que se dão em um processo de reciprocidade. Ao estimular o diálogo, o professor se constrói, ele mesmo, pois ele não se forma apenas com os livros que foram lidos, ou pelos discursos e pelas falas que ouviu, e pelas concepções pedagógicas que apresentaram para ele (Daolio, 1995). Então, entendemos que a formação sempre se dará ao longo de toda a sua trajetória de vida e de atuação.

Especificamente, pontuamos que com grupos de discussão é possível realizar uma análise dos atos dos educadores e, coletivamente, pensar estratégias de soluções para os problemas que envolvem a prática pedagógica.

Nesse sentido, é necessário um espaço onde possa haver trocas de falas sobre as experiências educativas e que seja assegurada aos professores uma ajuda, pois que não é fácil admitir nossas falhas, nossas angústias e medo de perder o respeito dos outros ao nos depararmos com a realidade de um desempenho ‘ruim’ (Pedroza, 2012, p. 231).

Como afirma Stigger (2005), existe a possibilidade do professor em suas atuações cotidianas ir além da ideia de que saber esporte é restringir-se às suas competências práticas. Isto pode acontecer, segundo Pedroza (2003), mesmo que a ação pedagógica deste profissional seja “permeada por jogos de poder que muitas vezes fazem da sala de aula um espaço de cumprimento de ordens, de disciplinas e deixa de ser o espaço de produção de conhecimentos e de formação de sujeitos” (p. 51). Desta maneira, estes autores permitem que se pense uma prática contra-hegemônica e que o professor busque ampliar suas intervenções por meio de estratégias compreendidas também em outros aspectos relacionados à cultura. A abordagem aqui pensada não nega as características presentes no esporte, porém acredita que o professor pode incrementar em suas práticas uma ampliação de seu conteúdo e construir algo a mais dentro de seu contexto de trabalho.

Pedroza (2003) mostra em seu estudo que ambientes de diálogos também influenciam o desenvolvimento dos alunos. Ao construir esse ambiente em suas práticas pedagógicas, o professor passa a criar relações que permitam a seus alunos o compartilhamento, por meio da fala, de suas experiências e de suas vivências cotidianas. A autora relata que ao observar uma experiência desenvolvida por meio de diálogo “ficava bastante evidente a diferença de comportamento em sala de aula. Os alunos se mostravam mais participativos e era marcante a diferença do desempenho escolar” (p. 161).

Para Medina (1948/2007) o professor de Educação Física tem que resgatar em sua área de atuação os valores mais essenciais à nossa humanização, e não ficar limitado somente à especialização que o mercado profissional lhe exige.

O professor, refletindo sobre sua própria prática pode passar a conhecer suas competências, habilidades, limitações e os desafios em seu contexto de intervenção, construindo assim um processo de reorganização de sua atuação (Rossetto Jr., Costa & D'Angelo, 2012).

### III. OBJETIVOS

Partindo do problema de investigação que está sustentado na seguinte questão de pesquisa - como se pode pensar a possibilidade de articular as ações pedagógicas do professor de Educação Física dentro do contexto de projetos socioesportivos? - esta dissertação teve a intenção de realizar um estudo apoiado nos seguintes objetivos:

#### 1. OBJETIVO GERAL:

Compreender o processo de formação de professores de Educação Física de um Projeto Socioesportivo por meio de oficinas de Práticas Colaborativas.

#### 2. OBJETIVO ESPECÍFICO:

- Investigar quais são as concepções e práticas dos professores de Educação Física no contexto de projeto socioesportivo;
- Construir um espaço coletivo de vivência e reflexão sobre a prática interventiva destes professores na perspectiva das práticas colaborativas;
- Analisar as falas dos professores participantes desta oficina de formação, a partir das relações estabelecidas neste ambiente;
- Avaliar, com o grupo de professores, a contribuição da Oficina baseada em práticas colaborativas para a sua formação como educadores.



#### IV. METODOLOGIA

A metodologia foi caracterizada como uma pesquisa qualitativa, pois ela preocupou-se em trabalhar com a subjetividade de cada participante quanto à sua intervenção no campo selecionado. A pesquisa ocorreu em um núcleo do Programa “Centro Olímpico” (CO) desenvolvido pelo Governo do Distrito Federal/DF. Os sujeitos colaboradores desse estudo foram cinco professores de Educação Física (voluntários) desse mesmo núcleo selecionado. Os procedimentos utilizados para se chegar aos nossos objetivos geral e específico foram: contextualização do projeto norteador do CO e a apresentação da Diretora de Assuntos Atendimentos sobre a unidade (DAA); entrevista semiestruturada antes do início das oficinas; quatro oficinas que promoveram as vivências em práticas colaborativas e a construção com os professores de Educação Física de um espaço de reflexão sobre a possibilidade de introdução dessas práticas no contexto de trabalho; e entrevista semiestruturada depois das oficinas. E para a análise das informações construídas do procedimento, utilizamos a Análise de Conteúdo de Bardin (1977/2011).

##### 1. PESQUISA QUALITATIVA

A fim de atender ao objetivo desse estudo, utilizamos a epistemologia qualitativa, caracterizada por uma pesquisa interventiva. A epistemologia qualitativa define-se “pelos processos implicados na construção do conhecimento, pela forma de se produzir o conhecimento” (González Rey, 2011, p. 24). Esse tipo de metodologia consiste numa possibilidade de ampliar as alternativas que eram limitadas pela epistemologia construída pela ciência quantitativa. Segundo González Rey (2011):

a ciência não é só racionalidade, é subjetividade em tudo o que o termo implica, é emoção, individualização, contradição, enfim, é expressão íntegra do fluxo da vida humana, que se realiza através de sujeitos individuais, nos quais sua experiência se concretiza na forma individualizada de sua produção. [...] Sem implicação subjetiva do sujeito pesquisado, a informação produzida no curso do estudo perde significação e, portanto, objetividade, no sentido mais amplo da palavra (p. 28).

Ao longo da construção deste estudo, apoiamos-nos no princípio de que este processo de pesquisa origina-se de relações de co-construção de conhecimento, materializando-se nas interações estabelecidas entre o pesquisador e os participantes, sendo também interpretada pelo pesquisador.

O conhecimento é uma produção construtivo-interpretativa, isto é, o conhecimento não é uma soma de fatos definidos por constatações imediatas do momento empírico. Seu caráter interpretativo é gerado pela necessidade de dar sentido a expressões do sujeito estudado, cuja significação para o problema objeto de estudo é só indireta e implícita. A interpretação é um processo em que o pesquisador integra, reconstrói e apresenta em construções interpretativas diversos indicadores obtidos durante a pesquisa, os quais não teriam nenhum

sentido se fossem tomados de forma isolada, como constatações empíricas (González Rey, 2011, p. 31).

Orientado por esses pontos importantes, nossa pesquisa dedicou-se a explorar, de maneira teórica e prática, a questão das práticas colaborativas nas atividades esportivas inseridas em um contexto de projeto socioesportivo, a partir da visão de seu mediador – nesse caso, o professor de Educação Física. Então, ao longo do período em que se buscava a compreensão do fenômeno objetivado neste estudo, foram consideradas as relações construídas sobre as práticas dos professores ali presentes. Esses participantes foram considerados sujeitos que estão em constante transformação, carregados de múltiplas experiências, que podem contribuir, ativamente, no processo do qual fazem parte.

## **2. PROCEDIMENTOS ÉTICOS**

A primeira ação, antes de iniciarmos as intervenções com os participantes desta pesquisa, foi enviar o projeto para ser analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília (CEP/IH/UnB), registrado sob o parecer de número 331.430/ CAA 12356713.2.0000.5540. O mesmo foi aprovado e liberado para prosseguir com suas ações no dia 10 de julho de 2013.

## **3. CONTEXTO DA PESQUISA**

A nossa pesquisa aconteceu no Programa Centro Olímpico (CO) de uma Região Administrativa do Governo do Distrito Federal (GDF). Este é um programa da Secretária de Esporte do Governo do Distrito Federal, baseado em suas políticas de inclusão social por meio do esporte, promovendo a estimulação do desenvolvimento de seus participantes de maneira global, não se limitando somente ao desenvolvimento motor. Até o atual momento, o número<sup>9</sup> de Centros Olímpicos em plena função no GDF é de 11 unidades.

Esta unidade foi inaugurada no ano de 2009, sendo a primeira instalação a iniciar suas atividades no GDF - um dos fatores que favoreceu a sua escolha para nosso contexto da pesquisa. O Centro tem capacidade para atender até 5.137<sup>10</sup> pessoas - crianças (a partir de 04 anos de idade), jovens, adultos e idosos - nas diversas modalidades oferecidas. As atividades no CO em questão consistem em práticas esportivas nas suas três dimensões (Tubino, 2011): esporte educacional, esporte de participação, e esporte de alto rendimento<sup>11</sup>, sob a orientação de professores formados em Educação Física, alguns acompanhados de estagiários. O funcionamento dessas atividades

---

<sup>9</sup> Informações gerais da Secretaria de Esporte do GDF.

<sup>10</sup> Informações gerais da Secretaria de Esporte do GDF.

<sup>11</sup> Segundo informações obtidas nas Diretrizes Básicas dos Centros Olímpicos.

acontece nos turnos diurno e noturno, de terças a sextas-feiras, das 08h às 18h<sup>12</sup>. Os professores e estagiários, além de realizarem atividades com os alunos, também dedicam um período da semana para a coordenação coletiva, às segundas-feiras.

Além dos professores, estagiários e coordenador pedagógico, este CO também é composto de um Coordenador Geral do CO, uma Equipe Administrativa e uma Equipe de Avaliação Técnica e Funcional, que poderá contar com: assistente social, psicólogos, fisioterapeuta, médico, pedagogo.

#### **4. SUJEITOS PARTICIPANTES**

Entramos em contato com o responsável pelo Centro Olímpico e um representante responsável pelos professores de Educação Física que trabalham neste contexto, para apresentar o estudo (isto foi necessário devido ao fato de que os professores atuantes neste Centro são funcionários terceirizados da Fundação Assis Chateaubriand). Logo após esse momento e com a aprovação da instituição, os responsáveis (do Centro e dos professores) assinaram o Termo de Aceite da Instituição (Anexo A) e foi marcada uma reunião para a divulgação de nossa proposta, agora com os professores.

No dia dessa reunião, o coordenador nos apresentou para os seus professores, e depois exibimos os objetivos e os procedimentos para a realização deste estudo. Subsequente à nossa explicação foi feito o convite para todos os presentes, sendo que os interessados se manifestaram dispostos a participar desse evento, espontaneamente. Os interessados consistiram em cinco professores, que se dispuseram a colaborar. Na segunda intervenção com os professores, cada um dos mesmos ficou ciente de nosso estudo e todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo B).

Os professores que participaram desta pesquisa são todos graduados em cursos de Educação Física, sendo que o mais novo formou-se em 2012 e o mais velho em 1984. Outra informação obtida nesse momento foi de que dois participantes estão trabalhando no CO desde a sua inauguração, um participante tem um ano e meio de trabalho e os outros estão nesse contexto há menos de quatro meses. Participaram duas professoras (P1 e P4) e três professores (P2, P3 e P5).

#### **5. PROCEDIMENTOS DE CONSTRUÇÃO DAS INFORMAÇÕES**

O processo de construção das informações desta pesquisa passou pelas seguintes fases: (a) análise do documento “Diretrizes Básicas dos Centros Olímpicos” e da apresentação do CO pela Diretora de Assuntos Administrativos (DAA); (b) entrevista inicial semiestruturada com cada

---

<sup>12</sup> Informações gerais da Secretaria de Esporte do GDF.

professor/participante; (c) quatro oficinas de reflexão e discussão sobre variados temas, movidas pelas relações colaborativas entre seus participantes; (d) entrevista final semiestruturada com cada professor/participante. Seguem-se informações sobre cada procedimento.

### **5.1 Análise do documento: “Diretrizes Básicas dos Centros Olímpicos” e apresentação do CO pela Diretora de assuntos Administrativos**

Nesta primeira fase, realizamos uma pesquisa documental com o objetivo de contextualizar as práticas pedagógicas e normativas das ações do contexto pesquisado, a partir da leitura das Diretrizes Básicas dos Centros Olímpicos (2011/2014). Este é um documento proposto pela Secretaria de Estado de Esporte, do GDF, vigente no quadriênio de 2011 a 2014. Dessa maneira, essas diretrizes abrangem todas as ações do processo de inclusão social por meio do esporte. Outra fonte de informação sobre o CO foi a apresentação do núcleo feita por sua Diretora de Assuntos de Atendimento (DAA), esta gravada e transcrita.

### **5.2 Entrevista inicial semiestruturada com cada professor/participante**

Após a leitura das Diretrizes Básicas, entramos em contato com os colaboradores e foi marcada uma entrevista individual com cada um dos cinco voluntários. Essa entrevista inicial foi construída de maneira semiestruturada (Anexo C) para guiar-nos em uma conversa, visando compreendermos a maneira como cada profissional trata o esporte dentro desse contexto, e conhecermos as suas concepções: de projeto sócio educativo e de aluno, relacionando-as com seu processo de formação e exercício profissional. Para armazenar as informações construídas ao longo deste período, utilizou-se de um gravador de áudio.

### **5.3 Quatro oficinas de reflexão e discussão sobre variados temas, promovendo as relações colaborativas entre seus participantes**

As oficinas foram construídas a fim de oferecer um espaço de reflexão conjunta que pudesse permitir que os envolvidos pensassem em sua prática e visualizassem uma possibilidade alternativa de intervenção pedagógica articulada com o objetivo do CO. Para construir tal espaço de pesquisa, baseamo-nos nas dinâmicas propostas na metodologia do Grupo de Consenso (Torres, Alcântara & Irala, 2004).

O Grupo de Consenso é uma metodologia proposta em um estudo pelos autores Torres, Alcântara e Irala (2004). Esta proposta é desenvolvida a partir de grupos de pessoas que se organizam para trabalhar colaborativamente em uma tarefa ou atividade, “negociando entre elas o que acreditam e sabem para alcançar algum tipo de consenso ou acordo” (p. 141). Os autores da metodologia trabalharam na perspectiva de esta prática ser utilizada pelos alunos sob a coordenação do professor. Para isso acontecer, eles propuseram uma possível dinâmica:

na organização destes grupos, os professores geralmente: (a) dividem a turma em grupos (de dois a seis participantes, dependendo da tarefa); (b) providenciam uma tarefa, previamente definida, para os grupos pequenos; (c) re-agrupam a turma numa sessão plenária para ouvir os relatos dos grupos pequenos e negociar com o grupo todo; e (d) avaliam a qualidade do trabalho dos estudantes (Torres, Alcântara & Irala, 2004, p. 141).

Enfim, guiados por essa metodologia apresentada, nós construímos quatro oficinas com os cinco professores voluntários (sendo que houve algumas oficinas com apenas quatro participantes), com o objetivo de possibilitar uma experiência alternativa e variada. As oficinas aconteceram no período de julho a agosto de 2013, uma vez por semana, nas segundas-feiras, no horário das 12h até 14h (como combinado com os participantes). A duração da primeira oficina foi de 30 minutos, e as outras três tiveram duração oscilando entre 1 hora e 1 hora e 30 minutos, o que dependeu do envolvimento de cada participante e do grupo. Em todas as oficinas foram utilizados dois gravadores de áudio para armazenar as informações construídas naquelas dinâmicas, para posteriormente fazermos suas análises.

Em cada oficina, foram construídas dinâmicas a partir de um tema/objetivo para estimular a reflexão e percepção dos envolvidos. Foram utilizadas frases motivadoras elaboradas a partir da leitura do texto das Diretrizes Básicas dos COs e das respostas dos professores nas entrevistas semiestruturadas individuais. As dinâmicas das oficinas se deram das seguintes maneiras:

A *Oficina 01*, caracterizada por um momento lúdico inicial, de apresentação, teve como tema norteador a frase: “*Quem eu sou no CO?*”. A proposta empregada nesta oficina foi de motivá-los a se perceberem como sujeitos daquele contexto. Para isso, nós pedimos a cada participante que se representasse por meio de uma figura escolhida pelo mesmo, em revistas oferecidas ao grupo, com base na frase norteadora. Depois de selecionadas as figuras por cada um, eles as colaram em um cartaz feito por nós e cada um se apresentou a todos, respondendo à questão: “*Por que escolhi esta figura para me representar?*”. Depois que todos tinham feito isso, lançamos uma nova questão para os participantes, de maneira que cada um que julgasse que havia uma identificação sua com a figura de outro participante, poderia colocar o seu nome abaixo da mesma. Feito isso, problematizamos a situação perguntando: “*O que o levou a se identificar com esta figura?*”. Ao terminar a explicação de cada um, para encerrar o dia de atividade, novamente perguntamos a todos: “*Como esta experiência, vivenciada por todos aqui presentes, poderia ser realizada no contexto de suas práticas profissionais?*”. O grupo, então, refletiu sobre a questão

colocada. Os materiais usados para realizar a oficina foram: dez pinces, nas cores preta e vermelha, tesouras, colas, papel pardo, revistas e dois gravadores. Nesta oficina, tivemos a participação de quatro participantes, com a ausência de um, por motivos pessoais.

Na semana seguinte, nós realizamos a *Oficina 02*. Antes de iniciarmos a nova dinâmica, nós retomamos a discussão da oficina passada para saber se alguém tinha colocado em prática a experiência vivenciada ali. Assim, feito este momento, começamos com o segundo dia de nossas atividades. A *Oficina 02* teve como objetivo principal desenvolver um espaço para discutir questões sobre educação, criança e professor. No primeiro momento, nós construímos dois grupos, um com três participantes e o outro com dois. Apresentamos para ambos os grupos o seguinte Texto Norteador Principal:

A educação tem considerado a criança como o mesmo, como um ser que ainda não é, e, por isso, o educador tem assumido em relação a ela uma postura tradicional de professor, daquele que transmite a ela informações, maneiras de agir e de falar que são as esperadas pela sociedade (p.06). **Recorte do texto:** Pulino (2008a). A Educação, o espaço e o tempo – Hoje é amanhã?

Em seguida, o pesquisador entregou para cada grupo um texto motivador. Foram entregues os seguintes textos:

*Texto 01:* A criança não tem que ser vista “apenas como ser pré-determinado, como um ainda-não-adulto, mas como novidade, como originalidade, e a concepção de adulto não só como aquele que já é, já sabe; [essas] podem ser cultivadas e desenvolvidas” (p.07). **Recorte adaptado do texto:** Pulino (2008). A Educação, o espaço e o tempo – Hoje é amanhã?

*Texto 02:* “Nós professores somos frutos das nossas vivências e experiências que nos constituem cotidianamente, sendo mais do que apenas os livros que lemos, dos discursos e das falas que ouvimos ou das concepções pedagógicas que nos apresentaram (Daolio, 1995). É durante esse processo que aprendemos e reaprendemos constantemente a ser professor” (p.02). **Recorte do texto:** Siqueira & Rodrigues (2013). Repensando a Educação Física Escolar.

Com os textos em mãos, a tarefa proposta nessa atividade era a seguinte: Cada grupo teria que discutir internamente os textos e construir duas perguntas que poderiam versar sobre assuntos abordados no Texto Norteador Principal ou em seu Texto motivador. Essas perguntas seriam posteriormente debatidas em um grupo maior. Nesse espaço de diálogo, direcionamos a proposta com as seguintes questões feitas para o grupo: “Qual o significado desta questão? Alguém concorda com isso? Alguém discorda? De que maneira você pensou isto?”. Logo após essas discussões, problematizamos a questão sobre a construção de pensamento, tendo por base aquela experiência vivenciada com a dinâmica proposta e a perspectiva colaborativa. Os materiais usados para a realização dessa atividade foram: textos impressos; 10 pinces, nas cores preta e vermelha; pedaços de cartolinas e dois gravadores.

Na terceira semana, como na Oficina 02, nós buscamos fazer uma reflexão a respeito da discussão anterior. Na *Oficina 03*, o objetivo foi levantar a questão de como esses profissionais pensam o desenvolvimento da cidadania por meio do esporte. Nesta oficina, tivemos a participação de todos os colaboradores. Com isto, dividimo-los novamente em dois grupos: um grupo com três pessoas e o outro com duas, porém não repetimos as pessoas que fizeram parte da oficina anterior do grupo com dois participantes. Enfim, a dinâmica foi a seguinte: Levamos uma pergunta, em um envelope, como motivador para estimular a discussão: “*Antes de formar um atleta, temos que transformá-lo em cidadão! Em sua perspectiva profissional, como se forma um cidadão?*”. Esta é uma frase lema do próprio Centro Olímpico onde se deu a pesquisa. Cada grupo recebeu um envelope com esta pergunta, e foi-lhes pedido que cada um do grupo respondesse a mesma em um papel, e depois o grupo teria que sintetizar todas as respostas em uma resposta conjunta. Feita a tarefa, nós construímos um espaço de diálogo, envolvendo todos para compartilhar os diversos pontos de vistas presentes naquele momento. No final da atividade, nós fizemos uma problematização, pedindo-lhes que pensassem ao longo da semana de que maneira poderíamos colocar a questão discutida em prática, em suas aulas esportivas. Para esta oficina, utilizamos os seguintes materiais: 06 pinceis da cor preta, pedaços de cartolinas, dois envelopes, dois textos impressos, e dois gravadores.

Na quarta e última semana de oficinas, novamente iniciamos nossas atividades com uma reflexão sobre o que foi pedido na dinâmica anterior. Na *Oficina 04*, a partir da problematização retomada, dividimo-los em dois grupos com duas pessoas cada, e pedimos a cada grupo que fizesse o plano de uma atividade, escolhendo uma modalidade. A atividade deveria ser relacionada a como eles imaginariam trabalhar, em suas aulas, inspirados no lema tornar o aluno cidadão. Após falarem e explicarem as suas propostas, nós construímos um espaço para que todos pudessem refletir sobre os trabalhos desenvolvidos. No final desta oficina, já entramos em contato com os participantes para marcar a entrevista final. E pedimos para cada professor que tentasse colocar em prática aquilo que foi discutido naquele momento. Para esta oficina usamos: folhas A4 em branco, 03 pinceis pretos, e 02 gravadores de áudio.

#### **5.4 Entrevista final semiestruturada com cada professor/participante.**

Esta entrevista final foi construída também de maneira semiestruturada (Anexo D), com o objetivo de compreender como foi para aqueles profissionais participarem de uma formação continuada com oficinas construídas a partir de relações colaborativas, e investigar se isso foi válido como uma alternativa para se pensar o esporte dentro do contexto socioeducativo, visando o processo de desenvolvimento humano de seus alunos. Pretendia-se, assim, articular a literatura com

a prática cotidiana. Para armazenar as informações construídas ao longo deste período utilizamos um gravador de áudio.

## **6. PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES**

Para atender às nossas expectativas de construção de conhecimento, indo além das limitações da pesquisa quantitativa, nós empregamos como método para analisar as informações obtidas em nosso estudo a Análise de Conteúdo de Bardin (1977/2011), por esta ser condizente com a nossa construção teórica. Este instrumento metodológico nos permitiu atender tanto a objetividade exigida pela produção científica quanto a consideração da subjetividade de seus participantes neste contexto. Pode-se definir este método de análise como:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (várias inferidas) dessas mensagens (Bardin, 1977/2011, p. 48).

A Análise de Conteúdo tem a função de exibir os conteúdos presentes nos discursos/narrativas que foram construídos em campo. Ela nos possibilita compreender aspectos psicológicos “por meio de um mecanismo de dedução com base em indicadores reconstruídos a partir de uma amostra de mensagens particulares” (Bardin, 1977/2011, p. 50).

Para proceder à análise, nós seguimos a organização proposta por Bardin (1977/2011). A partir das transcrições feitas pelas informações construídas das falas nas entrevistas e nas oficinas, nós fizemos o que a autora chama de “leitura flutuante” (p. 126), para estabelecermos o primeiro contato com o documento a ser analisado. A leitura foi se tornando mais precisa, na medida em que nos apoiávamos na fundamentação teórica utilizada e em relatos de pesquisas semelhantes.

Neste primeiro contato com as informações de nosso estudo, iniciamos o processo de recorte do texto, direcionando-o a categorizações de análises temáticas e, assim, à sua codificação. “A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (Bardin, 1977/2011, p. 147).

Dessa forma, apoiados pelo objetivo desta pesquisa, emergiram as seguintes categorias de análise: três categorias temáticas do momento da entrevista inicial: (1) O Projeto Socioesportivo como um pretexto, (2) O professor de Educação Física como um cuidador social, e (3) O planejamento flexível e contextualizado; quatro categorias temáticas das oficinas: (1) A concepção de si e a identificação com o outro, (2) Na roda, as questões a respeito da educação, da criança e do professor, (3) O professor e o lema do CO, e (4) As relações entre o discurso e a prática dos professores; duas categorias temáticas do momento da entrevista final: (1) Momento de repensar a prática profissional, e (2) O participar, o ouvir e o aprender, a partir da vivência de Práticas Colaborativas.



## V. ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS INFORMAÇÕES CONSTRUÍDAS

Neste capítulo, serão apresentadas as informações construídas no processo de realização deste estudo. Levando-se em conta as considerações feitas no capítulo anterior, passaremos a analisar e discutir as informações construídas a partir dos procedimentos utilizados: textos das Diretrizes Básicas dos Centros Olímpicos; apresentação da unidade escolhida, feita pela Diretora de Assuntos de Atendimento (DAA); entrevista semiestructural inicial com os professores participantes; oficinas de práticas colaborativas; e entrevista semiestructurada final com os professores.

### O CONTEXTO DA PESQUISA: CONHECENDO O PROJETO CENTRO OLÍMPICO (CO)

O Centro Olímpico selecionado para a realização desta pesquisa situa-se em uma Região Administrativa (RA) do Governo do Distrito Federal (GDF). Essa Região foi criada para atender o alto número de migrantes de outras regiões do país que se instalaram no GDF no final da década de 80 e início da década de 90. No ano de 1989 e através da lei nº49, do decreto nº 11.291 deu-se a sua origem como Região Administrativa. Segundo informações disponibilizadas no site do GDF, no período entre os anos de 1989 e 1992, ela recebeu a chegada de um alto número de moradores, caracterizado como população de baixo nível socioeconômico, por meio do “sistema de concessão de uso”, ocupando assim os lotes na região semiurbana.

Segundo informações por estudos da Companhia de Planejamento do Distrito Federal (Codeplan<sup>13</sup>), essa RA teve nos últimos dois anos um desenvolvimento rápido - crescimento demográfico médio de 4,6% de 2011 a 2013, possuindo, atualmente, um número estimado de 220,8 mil habitantes (50,98% são do sexo feminino). Desse total de habitantes, 23,66% compreende a população de faixa etária entre 05 a 18 anos. Conforme a Codeplan, apenas 29,51% do total da população dessa região frequentam escolas (públicas e particulares). Ainda a respeito da população, apenas 9.525 representa a população de pessoas que recebem algum tipo de auxílio de programas sociais do Governo. E por fim, essa região possui Índice de Desenvolvimento Humano (IDH/2003) de 0,781 (médio), que indica a condição de vida da população por meio das seguintes variáveis: anos de escolaridade, renda per capita e expectativa de vida.

Após conhecer um pouco da história dessa Região Administrativa do GDF, passaremos a analisar como funciona o Centro Olímpico (CO), conforme informações tiradas das Diretrizes Básicas dos Centros Olímpicos.

---

<sup>13</sup> Informações obtidas por meio do site da Codeplan - Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios

A Secretaria de Estado de Esporte é um órgão subordinado diretamente ao Governo do Distrito Federal, que foi criada por meio da Lei nº 2.301 de 21 de janeiro de 1999 para exercer a função de construir e promover políticas públicas e diretrizes para o esporte, nesse Governo. Essa Secretaria foi a responsável por elaborar o documento conhecido com as Diretrizes Básicas dos Centros Olímpicos (2011/2014).

Esse documento, proposto pela Secretaria, foi criado para atender, dentro do período de 2011 a 2014, ao desenvolvimento das atividades esportivas nos Centros Olímpicos do Distrito Federal. Segundo o mesmo, é deixado claro que essas ações práticas sempre envolverão todas as dimensões do esporte (educacional, de participação e de rendimento), nas perspectivas: cultural e cidadã.

Na realidade, a Secretaria de Esportes, a partir dessas Diretrizes, passou a colocar em prática aquilo que é descrito nas redações do Artº 217 da Constituição Federal, da Lei Orgânica do Distrito Federal (LODF) nos artigos nºs 254, 255, 256 e 257, e da Carta Internacional da Educação Física, elaborada pela UNESCO em 1978. Enfim, o esporte, no contexto de educação de crianças e adolescentes das Regiões Administrativas do GDF, é exercido em suas três dimensões citadas acima. Essa política não se restringe somente à prática esportiva, mas abarca o desenvolvimento da qualidade de vida nos grupos de melhor idade (idosos) e pessoas com necessidades especiais.

Segundo as Diretrizes Básicas, todas as unidades esportivas devem oferecer os seguintes programas: (1) Programas de Esporte Educacional: (a) Estimulação Básica, que tem o objetivo de estimular o desenvolvimento psicomotor e/ou resgatar o padrão funcional motor da criança com defasagem - atende crianças da faixa etária entre 06 a 11 anos de idade; (b) Estimulação Básica Especial, que se propõe a desenvolver o processo funcional psicomotor da pessoa com deficiência para ingressar nos subprogramas regulares ou de treinamento de alto rendimento, específico para o público. Atende pessoas com deficiência física, visual, auditiva e intelectual, a partir dos 04 anos de idade. (2) Programas de Esporte de Alto Rendimento: (a) Escolinhas Esportivas que promovem o desenvolvimento das habilidades esportivas, visando à construção do domínio motor, respeito as regras - o público-alvo são os jovens entre 11 e 17 anos; (b) Treinamento Esportivo que trabalha com atividades para preparar o indivíduo à competição (individual ou coletiva) de alto rendimento - o público-alvo são atletas a partir de 12 anos; (c) Modalidade Específica Paraolímpica tem semelhança com os objetivos do Treinamento Esportivo, porém para pessoas com necessidades especiais - atende pessoas com necessidades física, visual, auditiva, a partir de 12 anos. (3) Programa de Esporte de Participação: (a) Espaço de Vivência Comunitária é uma atividade que oferece à comunidade um espaço seguro e com assistência para desenvolver ações culturais, sociais, de lazer, recreativas e esportivas para crianças, jovens, adultos e idosos nos finais de semana; (b) Qualidade de Vida é a modalidade que promove atividades voltadas para a qualidade de vida para pessoas com idade acima de 18 anos; e (c) Atividades para Pessoa Idosa, semelhante ao programa Qualidade de Vida, porém para pessoas idosas (acima dos 60 anos).

Para atender a esses programas, segundo essas Diretrizes, em todos os Centros Olímpicos existem os seguintes profissionais responsáveis para o seu funcionamento: (a) Coordenador do CO, que desempenha a função de gerenciar questões financeiras, patrimoniais, e acompanhar as outras equipes em suas execuções; (b) Equipe Administrativa, que cumpre com o papel de suporte administrativo nas áreas de inscrições, controle de frequência, disponibilidade de vagas. De modo geral, essa equipe se envolve com as matrículas dos alunos e a sua permanência dentro do CO; (c) Equipe Pedagógica, que é representada pelo Gerente Pedagógico, com a função de desenvolver e manter a logística para viabilizar as atividades ou eventos dentro do CO, e, também, oferecer suporte pedagógico para os professores (reuniões, planejamento, avaliações), (d) Equipe de Avaliação Técnica e Funcional, que foi criada para avaliar os alunos matriculados nas modalidades do CO. Ela pode ser composta por assistente social, psicólogo, fisioterapeuta, médico, pedagogo, e outros profissionais que se considerem necessários. Enfim, essa Equipe tem como responsabilidade determinar os níveis técnicos e funcionais dos alunos, a fim de direcioná-los às atividades pleiteadas.

Os Centros Olímpicos também podem contar com a parceria de outras instituições governamentais e privadas como: Entidades do Governo do Distrito Federal (Administração Direta, Autarquias, Fundações), Entidades do Poder Judicial (Vara da Infância, do adolescente e da juventude, Tribunais, Conselhos, Promotoria), e Entidades Privadas (Federações, Associações, Clubes, Confederações). Essas Entidades podem ser acionadas para ajudarem a ampliar as ações desenvolvidas nas unidades dos COs.

Em uma apresentação feita pela Diretora de Assuntos de Atendimento (DAA) do Centro Olímpico, em questão, conseguimos obter algumas informações referentes às suas atividades.

Segundo a diretora, no ano de 2009 ocorreu a inauguração desse Centro Olímpico. Ele foi a primeira unidade em território do GDF a entrar em atividade. Essa unidade tem como objetivo garantir às comunidades o acesso à prática esportiva, cultural e de lazer, com foco no desenvolvimento pessoal, social e na qualidade de vida,

*“a gente entende que a formação do atleta para as Olimpíadas é um resultado que nem todos atingem, obviamente, então nosso objetivo maior é formar o cidadão e gerar oportunidades para que ele tenha um futuro melhor, e não só formar o atleta” (DAA).*

A partir da colocação feita anteriormente, essa unidade direciona suas atividades de acordo com alguns valores institucionais, quais sejam: *“ética na relação de trabalho com a comunidade; respeito a diferenças individuais; participação e transparência nas atividades e nos recursos; valorização do trabalho em equipe” (DAA).*

Outra informação passada nessa apresentação foi a respeito de como são organizadas as funções executadas nessa unidade, o que evidenciou o desenvolvimento de trabalho multidisciplinar em suas práticas. A diretora informou-nos sobre a estrutura do CO:

**DAA:** *Direção, Gerência Didática e Pedagógica (cada CO tem seu gerente que faz a organização dos professores), coordenação de Pessoas com Deficiência que tem a parceria com o CETEFE<sup>14</sup>, eles fazem a avaliação, eles mandam psicólogos, a gente marca e eles atendem as pessoas, para ver qual a real necessidade da pessoa, para aquela pessoa fazer atividade; Gerência de Apoio Social, aqui [...] temos duas psicólogas e nos outros CO tem uma psicóloga, uma assistente social e uma pedagoga.*

**P:** *Entendi.*

**DAA:** *Elas fazem o trabalho com os alunos que estão com problema e o professor identifica, [...], aí eles trazem até aqui, elas fazem um trabalho, até descobrem que o aluno está com problemas em casa, aí fazem algum tipo de encaminhamento para fora.*

**P:** *Então, vocês tem uma equipe multidisciplinar.*

**DAA:** *Isso! Que é a Gerência de Apoio Social. Aí elas também trabalham temas transversais, que no começo do ano a gente está fazendo o planejamento de 2013 que são trabalhados os temas para todos os meses do ano. Então, a cada dois meses a gente trabalha drogas, e...*

**P:** *Violência.*

**DAA:** *violência, alimentação saudável, aí a gente faz atividades lúdicas ou algumas peças teatrais que os professores, mesmo, apresentam, aí falam daquele tema, algum tipo de gincana, para estarem trabalhando o ano todo. E o Núcleo de Atendimento ao Público que é a secretaria.*

A diretora informou-nos que esse Centro serve de referência para as demais unidades. É nele que se concentra o Núcleo de Monitoramento responsável por supervisionar todas as outras unidades quanto ao desenvolvimento de suas atividades e eventos. “A R. L. é a coordenadora do programa, que faz parte da comissão gestora, junto com a C. de Oliveira e o “P.”. Eles ficam aqui, por ser o primeiro CO e ser também referência” (DAA). Essas pessoas, citadas pela diretora, foram importantes no cenário esportivo nacional, e hoje trabalham na gestão de programas esportivos.

Como foi levantado nas Diretrizes Básicas, o CO selecionado pela pesquisa tem o apoio de algumas parcerias para fortificar suas ações interventivas.

**DAA:** *Aqui nós temos a parceria da Secretaria do Estado da Criança, que presta serviço à comunidade, que são aqueles meninos infratores, menores infratores, que precisam cumprir a medida aqui. [...], eles ficam mais ou menos dois meses, e eles não têm contato direto com o público, não estão na aula com o professor, eles fazem mais atividade administrativa, ficam aqui na Gerência de Apoio Social por ser conveniente estar perto da psicóloga e da assistente social, fazendo atividade administrativa, trabalhando no almoxarifado ajudando a organizar os materiais. Aí a gente vai recebendo, sai um e entra o outro. Secretaria de Estado de Cultura com o projeto “Mala do Livro”, que fica na frente da secretaria. Confederação Brasileira de Golfe, que estão abrindo turmas agora. CETEFE, que atende as pessoas com deficiência. E em outros CO, temos a Secretaria da Saúde com o programa Saúde da Família, Instituto Joaquim Cruz, Federação de Ginástica, que fornece atividades de ginástica olímpica, e COB (DAA).*

Os professores atuantes no CO são funcionários de uma empresa terceirizada que é contratada via Secretaria do Estado de Esporte do Distrito Federal. Nesse CO, isso acontece por

---

<sup>14</sup> Associação de Centro de Treinamento de Educação Física Especial.

meio da Fundação Assis Chateaubriand<sup>15</sup>. Todas as segundas-feiras os professores participam de uma reunião supervisionada pelo Gerente de Gestão Pedagógica, para a construção do planejamento de aula e a programação da semana, o que é importante para o desenvolvimento das ações práticas e cotidianas daquele CO.

Enfim, o contexto descrito é um ambiente que se propõem o desenvolvimento global do sujeito, à medida que o mesmo constrói ações pedagógicas que visão tal fim. Observamos na unidade selecionada, por meio de suas Diretrizes, programas voltados para desenvolver as três dimensões sociais do esporte em seu meio institucional, ampliando, dessa maneira, as visões que compreendiam o processo das atividades em projetos socioesportivos em uma única dimensão (rendimento), como discutido por Stigger (2007). Outra questão importante a ser apreciada refere-se ao trabalho multidisciplinar promovido por essa unidade em suas ações pedagógicas. Essa ação pode possibilitar a resignificação da prática pedagógica dos profissionais, para a atuarem de maneira diferente, levando em conta a complexidade da formação do ser humano.

---

<sup>15</sup> Informações obtidas por meio do site da Fundação Assis Chateaubriand.

## **ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES CONSTRUÍDAS COM OS PROFESSORES DURANTE A ENTREVISTA INICIAL**

Após a apresentação da proposta de pesquisa aos professores de Educação Física do CO, cinco deles se dispuseram a participar do processo. Agendamos, então, entrevistas individuais com eles. Entre os dias 24 a 28 de junho de 2013, P1, P2, P3, P4 e P5, como serão designados aqui, participaram de entrevistas semiestruturadas com duração 12 a 20 minutos cada. P1 é professora formada em Educação Física e ministra aulas de hidroginástica e de ginástica localizada para grupos de terceira idade. Trabalha no CO desde a sua inauguração. P2 é professor formado em Educação Física e também possui graduação em Pedagogia. Trabalha com as modalidades de futsal e desenvolvimento motor para crianças e adolescentes (de 06 a 17 anos). Está no CO, também, desde a sua inauguração. P3 é professor de Educação Física e desenvolve atividades de natação para crianças e adolescentes. Trabalha no CO há dois meses que trabalha no CO. P4 é professora de Educação Física e atua com ginástica rítmica e desenvolvimento motor para crianças e adolescentes. É funcionária do CO já faz um ano e cinco meses. P5 é professor de Educação Física e trabalha no CO com as atividades de natação para crianças e adolescentes, há quatro meses.

Conforme anunciado no capítulo anterior, a análise das entrevistas foi realizada por meio da construção de categorias, elaboradas com base na fala dos professores.

### **Categoria 01: O Projeto Socioesportivo como um pretexto**

No decorrer do processo de construção das informações na entrevista inicial, observamos que quando foram levantadas as questões sobre a concepção dos professores sobre projeto social e projeto socioesportivo fica claro que a prática do esporte é tida como um pretexto para promover ações sociais para uma comunidade carente. Conforme P4, o *“projeto social é tudo aquilo que você faz sem um custo para ajudar as comunidades e as pessoas mais carentes. Que não tem condições de estar pagando alguma modalidade ou algum certo tipo de coisa para estar participando”*.

Para P5, essa ação é construída por uma gestão, podendo ser ela *“privada ou em conjunto, privada ou social”*. Essa gestão, também, é pensada como *“um tipo de gestão que algumas pessoas fazem por benefícios para as pessoas que não tem condições de ter acesso pago a qualquer tipo de atividade seja ela esportiva, social e ou psicológica”*.

Nessa perspectiva de pretexto, segundo P2, o professor vem a contribuir, nesse contexto, com seus conhecimentos desenvolvidos ao longo de sua formação: *“bom, projeto social é onde você leva seu conhecimento, sua capacitação e sua qualificação para pessoas carentes, eh, pessoas que precisam de uma forma de atenção”*. Já P1 pensa o projeto social partindo do professor, sendo

que ele exerceria o papel de *“mediador na sociedade, dentro de uma comunidade carente. O que eles precisam? Então, você media com o trabalho, assessorando mesmo, canalizando, dando um apoio”*.

Então, o pensamento dos professores sobre a questão de projeto social está ligado ao que preconiza as Diretrizes dos COs, visando atender ao dever governamental quanto ao acesso de algumas ações sociais à população. Esse direito é assegurado pela Constituição da República Federativa do Brasil (1988) e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (1990).

Dando continuidade à nossa análise, ao serem questionados de que maneira eles, professores, pensavam o esporte dentro desse contexto, as respostas informadas, novamente, foi direcionadas a categoria pretexto. Eles percebem o esporte nesse meio como *“até uma forma de estar tirando a criança e o adulto da falta do quê fazer. [...] Por que ao invés de estar na rua, de estar fazendo coisas erradas”* (P4), e também, o esporte é tido como incentivador para *“as crianças saírem das drogas, que está muito grande no país. Principalmente, adolescentes que estão começando muito cedo a mexerem com isso, bebidas alcoólicas e isso tudo aí”* (P3).

Nas falas de P3 e P2, o esporte é visto como parte da identidade cultural de povo brasileiro: *“o esporte em si, já é uma questão assim que estar vivenciado dentro do brasileiro em si, que gosta do esporte, que pratica o esporte”* (P3); além de contribuir com uma prática em que não há discriminação de gênero pelo motivo dessa mesma identidade que o move:

*o esporte, ele abrange não só todas as idades, como ambos os sexos. Porque em cima do esporte, faz com que as pessoas esqueçam os problemas. E o Brasil é um país de esporte, néh! [...]. Que o Brasil é um país de esportes* (P2).

Observamos, nas falas desses professores, que o projeto socioesportivo é considerado como uma prevenção contra o ócio e ações antissociais. (P3 e P4). Sendo parte da identidade nacional, o esporte é uma atividade agradável para os brasileiros e as brasileiras de todas as idades, e age como um elemento que tira a pessoa da condição problemática em que vive. O esporte é visto, enfim, a partir de uma consciência simplista, como é empregado por Neira (2009), como uma panaceia, no sentido em que preveniria ou remediaria os problemas sociais.

Observamos, também, que para P1 e P5, o projeto social que desenvolve atividades esportivas pode estar ligado à obediência a regras, uma vez que a instituição social estabelece normas para a permanência desse aluno em suas instalações:

*você há de convir que uma criança e adolescente, ele estuda, quando estuda! O bom que nessas instituições a criança e adolescente só participam se eles estiverem estudando. Então você já dá um indicativo que se não estiver, ele vai procurar estudar* (P1).

P5 amplia esse conceito de desenvolvimento de regras considerando que a instituição projeto social, ao utilizar o esporte em suas práticas, passa a desenvolver ações articulando a educação e o esporte, que promovem a prática de atividade física com o desenvolvimento da moralidade e do aprimoramento de regras:

*eu vejo como a melhor iniciativa que a gente tem. Passou uma época que era só educação, educação, educação e educação, agora não, educação e mais esportes e outras políticas, até o governo descobrir outras formas de, outras políticas para contornar a situação que está hoje. Antigamente era educação, vamos investir na educação mais esporte, depois vai ser educação mais esporte e mais alguma coisa. Mais a disciplina do que a outra parte, digamos que social. Por que o esporte vai ter em qualquer lugar. Ele pode ir para uma quadra, pode ir para uma rua, ele vai estar praticando alguma atividade física. Agora não, quando ele está no projeto ele vai ter uma regra, ele vai ter que seguir aquilo que o professor manda, o que o projeto manda. Então ele vai ter que seguir uma regra. Eu acho que a regra vai ta inseria aí, como se ele estivesse na escola ou em qualquer lugar. Mas na rua não, ele está livre, pode fazer qualquer coisa que quiser. Agora dentro de um projeto social não, por que se ele não cumprir com as regras do projeto social, ele sai.*

Nessas falas, é ressaltada a construção de regras por meio das imposições preestabelecidas por uma instituição. Pensamos que no contexto educacional, sendo ele formal ou informal, precisa-se repensar a maneira em que esse processo se dar nesse espaço, incluindo o aluno como sujeito de sua ação (Maciel & Pulino, 2008). Desta forma, a construção de regras de convívio e de execução de tarefas consistiria numa oportunidade de professores e alunos resgatarem as normas do CO, construiriam as regras de convívio do próprio grupo, e se conscientizarem das regras específicas de cada modalidade esportiva.

Isso é importante para o desenvolvimento dos alunos, já que eles poderão internalizar as normas e regras não por meio do ato de obediência ou imposição do professor, mas tendo consciência do significado dessas regras no funcionamento do CO e do grupo e na prática do esporte.

Promovendo espaços de conversas com os alunos, no sentido da construção coletiva de regras, o professor estará abrindo uma Zona de Desenvolvimento Proximal no processo de compreensão do significado das regras e, dessa forma, gerando o seu aprendizagem e desenvolvimento psíquico (Vigotski, 1984/2007).

Deste modo, é preciso que passemos a repensar o projeto socioesportivo não somente como um pretexto para termos as crianças no CO e as educarmos com preceitos morais. A prática do esporte não como pretexto, mas como forma educação global do indivíduo pela prática do próprio esporte, constitui um espaço/tempo de desenvolvimento, socialização e construção da subjetividade dos alunos.

## **Categoria 02: O professor de Educação Física como cuidador social**

Ainda na entrevista, procuramos saber como os professores se sentem trabalhando em um contexto socioesportivo e como eles veem seus alunos. Em suas falas, eles se intitularam como cuidadores sociais.

P1 afirma que *“dentro do que o projeto me apresentou, eu acho que faço 100%, o lado social, profissional enquanto professora. O que eu me dispus a oferecer, eu tenho feito. Eu acho*



*que me enquadro bem em todo e qualquer projeto social”*. Ao se relacionar esse momento com o que P1 apresentou na questão a respeito de projeto social e esporte - *“é a participação do professor como mediador na sociedade, dentro de uma comunidade carente. O que eles precisam? Então, você media com o trabalho, assessorando mesmo, canalizando, dando um apoio”* - nota-se que ela acentua o aspecto social configurando sua ação assistencialista para suprir uma carência humana, afetiva ou até mesmo de orientação. Considerando sua fala sobre como vê o aluno, temos:

*“como uma peça fundamental. Você vai ser talvez responsável por escolha na vida dele. Ele te tem como exemplo. Então, você tem que tomar muito cuidado quando ele recorrer a você, não como educador físico, mas enquanto pessoa. Com relação à decisão que ele tem que tomar. É uma coisa muito séria. Você pode incitá-lo para uma coisa negativa, talvez por que você esteja em um momento não tão bom e em um temperamento não tão adequado. Então você é responsável por aquela pessoinha. Seja ela criança, adolescente ou mesmo adulto. Por que eles recorrem à gente”*.

Já em P2, encontramos uma fala impregnada de um cuidar paternal. O contexto de seu trabalho tem um sentido de ambiente familiar, que transcorre à semelhança das relações tidas em sua casa, por considerar essa relação um processo de construção mútuo de desenvolvimento:

*aqui eu me acho no quintal de minha casa. Por que minha esposa até fala comigo: “Porque você não leva sua roupa de cama para você dormir lá no CO?”. E a gente já leva muito tempo para encontrar um espaço deste daqui. Que a gente só respira esporte, socialização e comunicação direta não só com os alunos, mas com os pais que é muito importante. Ainda mais que eu estou levando [...] por que aqui nós também aprendemos, nós não só ensinamos, mas também aprendemos com eles. E saber que aqui é uma transição, por que daqui a alguns anos muitos estarão casados, serão pais e vão passar pela gente e dizer: “Esse foi meu professor do Centro Olímpico”. Isso é que muito gratificante. [...]. Então, assim, você tem que se olhar como referência para aqueles meninos. Senão nós não precisávamos estar aqui. Por que nós, às vezes, temos mais contato com eles para direcioná-los a um futuro digno do que seus pais. Então, as duas horas semanais que eles passam aqui no CO, estão sendo de grande valia não só para eles, mas também para nós. E é isso que engrandece, de não sair daqui por que é muito gratificante.*

O motivo que nos fez enfatizar a questão do cuidar paternal, refere-se ao olhar de P2 sobre a visão de aluno tida pelo mesmo. Para ele, o aluno é como um filho. Há uma compensação de prazer e alegria em suas atividades, isso pode estar relacionado com o seu modo de ver essas relações como um processo mútuo:

*como se fossem meus filhos. Porque a oportunidade que eu não tive, eu tento passar para eles. Porque os momentos que eles estão aqui no projeto, [...]. Você sabe que daqui a alguns tempos, ele vai ser pai igual a mim. E ele vai falar assim: “Eu tive um professor assim lá no CO”. Então, indiretamente, você faz parte da vida dele. E futuramente e diretamente vai fazer parte da vida dele. Porque ele vai levar para o resto da vida dele, tudo aquilo que ele aprendeu. Talvez alegrias que ele não tinha lá fora, ele veio para cá e está tendo.*

A visão de assistencialista em projetos sociais é uma questão que ainda paira nas ações de muitos profissionais que atuam nesse contexto. Temos na fala de P5 um exemplo de atuação que

busca construir com os alunos sobre eventos que ocorre na sociedade. A atitude do professor deixa de ter uma forte marca assistencialista e paternalista, quando ele envolve os alunos em discussões e em busca de propostas para resolver questões de conflito ocorridas em quadra de aula, ou na sociedade em geral.

*como um construtor. Porque não é só a aula. A gente pega eles lá na entrada, vem até aqui conversando [piscina]. “Está estudando?”. Eu sempre falo também: “Estuda!” [...]. E com essas manifestações [da copa das confederações em 2013]: “Oh, está tendo manifestação, vocês são o futuro”. O dia que a gente tirou foto na bandeira: “Aqui está o futuro”. Então me vejo como construtor. Tem hora que eu paro e converso com eles. “Isso, aquilo. Está estudando?”. A última vez que fizemos o tema transversal, falamos sobre essa copa, sobre as construções de estádios, então não é só natação, não é só futebol, é tudo! Contexto social, “o que você está vivendo, o que você está estudando, a escola está boa, os professores estão indo para a escola. [...]. Vamos fazer a aula do livro, depois vem nadar. Mas ninguém quer ler livro. Vai ler livro em casa?”. Você vê um tanto de gente pegando gibi, pega livro para estudar. Então, o dever do professor é construir. Se for um professor de história, pela história construir um mundo melhor. Se for professor de matemática, geografia, não é só uma matéria, não é só um corpo.*

Na fala desses professores, é observada, em cada passagem a busca de uma construção de intervenção que passa do assistencialismo para um processo de transformação, que, segundo Pedroza (2003), vai além dos “jogos de poder” existentes no processo de educação. É preciso pensar e construir uma articulação entre o professor, o aluno e o sistema - em nosso caso, quem administra a gestão dos projetos socioesportivos e políticas públicas - para encararmos o contexto socioesportivo como colocado por Freire (1996), Pedroza (2005) e Pulino (2003) - um meio em que se respeite a subjetividade de quem está no processo de formação, inclusive o professor.

### **Categoria 03: O planejamento flexível e contextualizado**

O conhecimento do planejamento de aula nos possibilita fazer relações com o que o professor julgar importante em seu contexto de trabalho, para elaborar sua prática interventiva.

No respostas dos professores sobre seu planejamento, o esporte pode ser percebido como um elemento que conduz a sua prática. Observamos que, em alguns trechos das falas, eles consideram os planejamentos que elaboram como *flexíveis*. Dentro desse processo, podemos compreender que suas ações abrem de Zona de Desenvolvimento Proximal (Vigotski, 1984/2007), pois, ao avaliarem o nível de desenvolvimento real dos alunos, os professores constroem atividades para promover o avanço para além desse nível.

*Mas, a questão dos alunos eu divido por nível. Já tem uns que são mais avançadas aí eu vou dividindo minha aula assim. Eu tenho iniciantes, intermediário e já tenho avançado. Até o aluno passar do início para o médio e o avançado, ele já passou por todo esse processo. Por que eu vou levando. Ele vai desenvolvendo um pouco mais, eu vou subindo um pouquinho de nível (P4).*

*E vejo pelas turmas, uns 80% da turma está conseguindo, eu mudo a aula, se não estiver, eu mantenho, mantenho, mantenho até todo mundo entrar no mesmo nível. Não adianta você fazer um plano de aula e quando você chegar a realidade... Por exemplo, [...]. Você coloca no plano de aula: aula de crawl sem prancha completinho. Aí 70% dos alunos não conseguem você tem que refazer todo o plano de aula automaticamente, no momento da aula. Se eu vejo que terça a turma conseguiu, aí na próxima eu mudo os estímulos. É desse jeito que eu planejo minhas aulas (P5).*

*Para esse público, interagindo com [...]. A montagem de aula é uma coisa, não falo muito específico, é dinâmica. Você monta um plano de aula, mas você, realmente, não o acompanha. Você tem que ver o aluno. Às vezes você tem um aluno novo, aí você tem que mudar seu plano de aula e dar mais atenção àquele aluno, os outros já te conhecem. Para você trazer o aluno para você, entendeu? Para ele entender e gostar do que ele faz (P3).*

Encontramos em na fala de P1 a necessidade de construir seu planejamento de *forma rígida*, pautado em alguns princípios do Treinamento e adequando à situação. Todavia, no decorrer de suas aulas, ela utilizava uma *estratégia compensatória* à sua *forma rígida*, que respeita as características de seus alunos nas aulas, como podemos ver a seguir:

*ai eu achei que quando eu uso o princípio da individualidade biológica e o da continuidade eu preservo a musculatura deles, e mais, eles aprendem efetivamente o movimento que tem que ser dominado. Eles preparam as musculaturas, ou seja, ela fica mais forte e mais resistente. [...] eu dou aula para pessoas especiais que são hipertensos e diabéticos, obesidade, esse tipo de coisa. Então você percebe que o aluno tem dificuldade. Você não pode falar “faça isso e você não”. Aí você não está na inclusão, aí você começa a adequar. Agora, eu não fujo muito da aula não. Eu adequo! Altero um peso, altero um ritmo. Mudo a “figura”: “ah vai caminhar enquanto elas fazem isso”. Eu não deixo que elas percebam que está sendo diferente. Eu sempre estou disponível para ouvi-los. Eu acho interessante que saiba o nome de todos os alunos, isso faz toda a diferença para eles. [...] Eu sei da grande maioria deles o histórico de vida deles, só não sei daqueles que não me contam, eu não invado! [...], e eu vou para contribuir, para somar (P1).*

Não estamos aqui querendo negar o desenvolvimento motor e biológico que a prática esportiva promove, e sim, investigar as ações que ultrapassam essas práticas dentro de um contexto socioesportivo.

Ainda analisando as nossas conversas individuais, percebemos que P2, ao planejar suas atividades, tenta desconstruir a visão vertical de aprendizagem, visão essa criticada por alguns autores (Freire, 1996; Pedroza, 2005; Pulino, 2008a; Siqueira & Gonçalves, 2013). Ou seja, P2 coloca-se contra considerar o aluno como alguém que somente recebe informações e o professor como detentor de todo o conhecimento. Esse participante considera, no momento de planejar suas atividades, as relações recíprocas entre os fatores sociais, culturais e subjetivos.

*É por que às vezes nem tudo é aceito pela maioria. Então você tem que ter a consciência de que nós não somos os donos da verdade. E também, eles não estão lá para fazer “oh, você tem que fazer porque o professor quer”. Não! Você tem que respeitar o desenvolvimento da criança. Você tem que ter o feeling ou a percepção de que você vai mudar aquela atividade [...], porque a princípio você tem que ter a humildade e saber que você não é o dono da verdade. Eu penso assim (P2).*

As *relações colaborativas* também estão presentes no momento da construção de atividades. Para investigarmos isso, lançamos uma questão pela apresentação de um caso, em que o planejamento não pudesse ser seguido pelo fato de um aluno apresentar uma dificuldade. A partir desse caso, P4 afirmou acreditar ser interessante que os alunos com dificuldade se relacionem com os outros mais avançados que poderão ajudá-lo.

*oh, quando acontece esse tipo de problema eu tento assim, eu já cogitei a hipótese de dividir a mesma turma, mas isso não é interessante para mim e nem para os alunos, por que alguns vão sentir inferior do que os outros. Então eu tento interagir, se tem um pessoal um pouco mais avançado eu tento adaptar quem está avançado com quem está iniciando. Tipo, um respeitando o outro. Não que ele vá cair de nível por conta disso, mas só por causa da adaptação mesmo, para tentar ajudar as colegas que não conseguem evoluírem um pouquinho mais.*

Nesse momento, o desenvolvimento da Zona de Desenvolvimento Proximal, proposto por Vigotski (1984/2007), pode justificar essa ação interventiva a partir da relação de colaboração entre os alunos. Segundo a professora, essa ação promove a aprendizagem do aluno com dificuldade e o desenvolvimento social e moral daquele que o auxilia.

As *brincadeiras* e as *ações de apoio/segurança* são pensadas durante a construção dos planejamentos. Para P5, essas ações são tidas como estratégias para motivar seus alunos,

*a gente tenta falar todas às vezes: “você conseguem! - conseguem”. A gente usa desse artifício. A última vez que eu peguei essa turma [...]. A gente usou brincando: “Amém” aí todo mundo “Amém (gritando)”, como se fosse uma igreja. Porque a gente fala: “confie em Deus que a gente vai conseguir tudo”. Como se fosse uma igreja. Pai nenhum reclamou. Eu tenho outro aluno, o X [nome do aluno]. “Professor, eu só vou se o senhor estiver me segurando”. “Ok, eu te ajudo, então tira o espagete! Então vamos lá, tenta, se você não tentar você não vai saber”. Isso é uma forma de estímulo. Pois na vida [...] se eu não conseguir, e aí? “eu não vou ter o professor P5, meu pai, minha mãe toda a vida”. Eu falo sempre para eles: “Tenta, tenta, tenta! Se você não tentar você não vai conseguir. Se você não conseguir, a gente coloca o espagete de volta, a gente tenta de novo até você conseguir, e ganhar confiança”.*

Outra vez foi criada uma de Zona de Desenvolvimento Proximal (Vigotski, 1984/2007) como estratégias de promoção e aprendizagem. Consideramos que seria importante que os professores se apropriassem do conhecimento de aspectos teóricos para articularem ao processo de construção em seu contexto de atuação. Nesse último caso, em específico, a criação de ZDP, resaltar o posicionamento tomado pelas autoras Pulino e Barbato (2004) e por nós, apoiados em Vigotski, considerando essa zona como um espaço de relações com o outro que potencializa a transformação de ambos.

Enfim, após finalizarmos a análise da entrevista inicial o que emerge nessas tantas falas é a questão de esse contexto ser pensado e estruturado a partir do conceito assistencialista, em que as ações são construídas pensando no cuidado do outro, e na construção do padrão de cidadão que servirá de exemplo para o aluno.

Entretanto, podemos observar que no mesmo contexto, são promovidas ações não assistencialistas, mas emancipatórias na medida em que o professor atua como mediador não para resolver problemas, mas para abrir espaços a ações participativas e mais autônomas dos alunos.

## AS OFICINAS DE PRÁTICAS COLABORATIVAS

As quatro oficinas apresentadas neste estudo tiveram como objetivo promover a formação de professores de Educação Física a partir de relações colaborativas. A cada momento dessas oficinas, oferecemos a oportunidade de seus participantes construírem o seu próprio processo de formação por meio de diálogos e reflexões motivadas por temas relacionados à seu contexto de trabalho, em específico o projeto socioesportivo.

### 1ª oficina: A concepção de si e a identificação com o outro.

Participaram dessa oficina - “Quem eu sou no CO?” - quatro professores (P1, P3, P4 e P5), pois P2 não pode participar, por questões pessoais. Conforme descrevemos no capítulo anterior, os participantes foram instruídos a responder a questão que deu nome à oficina, escolhendo, cada um, uma figura em revistas disponibilizadas a eles. As figuras foram colocadas em um cartaz. Nas figuras representadas pelos professores, emergiram três concepções de si: *ser exemplo, ser realizador de sonhos e ser responsável.*

#### Ser exemplo

*Aqui no CO a gente tem que ser exemplo. A gente trabalha em uma obra social desportiva, então, eu figurei como se fosse um atleta que representa coisas boas. E que as pessoas possam se espelhar. Então, dessa forma que somos no CO, uma pessoa que ascende de forma positiva. E que as pessoas vão se espelhar para ser da mesma forma ou um passo para serem pessoas melhores. E que possa ser positivo, que é estar em uma obra social e poder servir, e de uma forma boa através do esporte (P1 representou-se com a figura do jogador de futebol Neymar).*

*Pegar um pouquinho do gancho do que cada um falou aqui, da P1 e principalmente da P4. Eu escolhi Joaquim Barbosa por ser um exemplo para nós, para a nova geração. Um exemplo de pessoa, de evolução, de conquista desde quando ele era criança até ele virar a pessoa mais poderosa da justiça do Brasil. Então, eu quero ser exemplo para eles, dessa nova geração. Um exemplo de conduta, de ética, somente na natação que é um esporte individual, que muita gente leva na brincadeira, e outros levam mais a sério. Eu tento ser exemplo para todos (P5 representou-se com a figura do presidente do Superior Tribunal de Justiça do Brasil, o Ministro Joaquim Barbosa).*

#### Ser realizador de sonhos

*Bom, pegando um gancho da P1. Ela disse que a gente tem que ser exemplo. Geralmente as “fadas”, e principalmente para as crianças, elas são exemplos de coisas boas, de motivação, e de que realizam sonhos. Não somente para as crianças, mas também para os pais. Uma forma de estar ajudando. Eu me considero assim, na figura de uma fada, porque eu estou ajudando aquela criança, ajudando os pais e sendo exemplo para elas também, de uma coisa boa! (P4 representou-se com a figura de uma Fada).*

### **Ser responsável**

*Acho que a própria palavra aqui está falando. Que a gente está na base de uma conquista. [...]. É a responsabilidade. Acho-me uma pessoa muito responsável pelo que faço e por gostar do que eu faço. (P3 representou-se com a figura do técnico da seleção brasileira masculina de vôlei do Brasil, Bernadinho).*

Essas foram as concepções de si que surgiram nessa atividade. O objetivo geral de nossa oficina foi o de proporcionar um espaço em que cada participante se posicionassem a respeito do que sentia ser dentro do CO. A partir dessas concepções levantadas por eles, veremos como um interage com o outro.

A seguir foi colocada a seguinte questão problematizadora: “Você se identificou com outra figura?”. Foi esclarecido que deveriam dar essa resposta colocando o nome abaixo da figura com a qual tinham se identificado. Seguem-se as escolhas feitas pelos participantes.

#### **A figura do jogador de futebol Neymar**

*Por ser a figura de um jogador, por ser uma pessoa responsável. Ele gosta do que faz, é um atleta, e gosta do que faz. E você não o vê em confusão nenhuma, como jogadores como Adriano e essas outras pessoas. É uma pessoa responsável e gosta do que faz (P3).*

*Pela forma da questão de dedicação, e gostar do que faz. Como eu tinha falado antes, eu não tinha essa experiência e não tinha me identificado [com o projeto] com a relação social. Então, eu me identifiquei. Eu gosto do meu trabalho. Eu me dedico. E quando se trata do meu trabalho, quando eu estou aqui, eu tenho que dar o meu melhor, e tenho que fazer assim, o máximo, para que os meus alunos saiam daqui os mais satisfeitos possíveis. Eu me identifico com ele, porque ele é atleta bem renomado, e para estar onde ele está, ele se dedicou bastante e se esforçou para chegar onde ele está (P4).*

Nesses trechos de falas, o que ficou caracterizado foi a palavra *dedicação* em suas ações. Principalmente as ações realizadas para atender aos alunos do projeto. Podemos interpretar que a *responsabilidade, dedicação e gosto pelo que faz*, sintetizados na figura do “Neymar” (carregado do sentido de *Ser Exemplo*) são aspectos que se relacionam, com uma imagem do professor responsável e dedicado a um trabalho de que gosta .

#### **A figura do técnico da seleção brasileira masculina de vôlei, Bernadinho**

*Eu me identifiquei com a pessoa que ele representa. [...]. Você vai corrigir, e você vai dar um norte. Por que eles passaram por essa vida sem ter acesso, ainda mais por estar em uma comunidade carente. Então vão estar em um eterno aprendizado [alunos/adultos]. E eu tenho essa postura mais firme mesmo, um tom de voz mais firme. E tem funcionado bem, por que quando você equilibra essa forma rígida de ser com muito cuidado e muito carinho, eles percebem que você faz isso por cuidado, por que você se preocupa. Então a resposta é muito positiva. Por causa dessa postura mais rígida e mais dura eu me identifico com ele (P1).*

*90% do que P1 falou, não sou tão rígido como ela, sou mais aberto. Mas, gostaria de ser como ele na parte das inspirações. Eu acho que para quase todo mundo que conhece a história dele sabe que ele é um líder. Então, o time joga para ele. Então, eu quero ser desse jeito para os alunos. Não que nadem somente por mim, mas pelo prazer de nadar, pelo prazer de estarem aqui e fazerem alguma coisa diferente, do que já estarem na rua mexendo com drogas, assaltando ou fazendo qualquer outra atividade ilícita. Então, eu quero inspirá-los para que eles cresçam. Sejam pessoas, sejam cidadãos (P5).*

Percebemos que, além de manter o mesmo sentido proposto pela figura no primeiro trecho (ser responsável), ao apoiar-se na fala do outro, P5 construiu uma nova concepção nesta imagem: a *inspiração*. Essa pode se relacionar com a concepção de *Ser Exemplo*, porém o participante amplia ao colocar a necessidade de construir relações que inspirem seus alunos, para que eles se identifiquem com a proposta que o professor coloca em suas aulas. Percebemos ainda, que as falas desses professores estão direcionadas a um aluno pensado como uma pessoa que precisa de ajuda, construindo assim, um professor para atender a essa necessidade.

### **A Fada**

*Não por ser uma fada, mas por que às vezes para a criança a gente é um ídolo como qualquer figura, como um super-homem. Então a gente passa a imagem de um super-herói. Uma imagem ou figura desse tipo para a criança. Parece que você é um ser mítico, por que você ensina, ou você faz algum tipo de brincadeira. Então, você parece uma pessoa de outro mundo. Por que igual P4 falou: tem que deixar satisfeito. Quando você faz ri ou você faz uma piada que você deixa ela, uma atividade que deixa ela feliz. Aí eu identifico com essa figura (P5).*

Parece que o projeto, tanto para o aluno quanto para o professor, é um lugar em que ambos saem da vida real para ser o que querem ou almejam. Um lugar onde tudo eu posso, mas respeitando também os demais participantes desse contexto. *Ser de outro mundo, Superpoderoso* é o motivo que os levam a acreditar todos os dias dentro e fora do CO.

Outro momento de reflexão construído pelo grupo foi quando o pesquisador tentou inverter os papéis. Apresentamos a seguinte questão: *Como essa experiência, vivenciada por todos aqui presentes, poderia ser realizada dentro de suas práticas profissionais naquele contexto?*

Alguns relataram que é necessário construir um espaço para que o aluno *Se Reconheça* e que ele possa *Interagir com*, para que os mesmos busquem se identificar com todo o contexto.

Ao se reconhecer dentro do processo em que o professor participou, ele percebeu a necessidade de resgatar os valores de cada pessoa, sendo professor ou aluno. Essas ações poderão promover a construção de sentido daquele ambiente, de maneira que o contexto socioesportivo torne-se, para todos envolvidos, um processo mútuo de respeito e de sentir-se bem.

*Uma coisa que eu acho bem bacana, que outrora eu fiz um aniversário meu, e nos cartões que eu recebi. Para que eu tivesse a comunidade perto de mim, elas festejaram comigo. Elas trazem bolo aquela coisa toda. Só que elas me ouviam dizer que iria comemorar com a minha família, com os meus amigos. E eu percebi que elas tinham o anseio de fazer parte desse contexto. O que eu fiz? Nós pegamos uma casa de uma aluna e nos reunimos para*



*que elas pudessem ir até mim, sem que fosse ao CO. E nos cartões ficou uma coisa muito clara do que elas se diziam o quanto que elas não se acham um nada. E por causa da pessoa que eu represento, elas passaram a se representar com tal. Como pessoas com autoestima melhor, reconhecimento como esposa, como filha. Enfim, nesse contexto. E depois de algum tempo com os temas transversais elas falavam o quanto que elas se olham para o espelho e se veem de uma forma diferente. Reconhecem-se como pessoas. E foi por causa de nossos trabalhos que a gente traz essa grandeza e esse acesso. Que não é um a mais, mas são peças fundamentais (P1).*

As interações estabelecidas e estimuladas no contexto socioesportivo possibilitam perceber as novidades desse aluno, sendo esse um fator que contribuirá com seu processo de desenvolvimento. O professor, ocupando um papel de mediador, poderá se reorganizar quanto as suas intervenções naquele momento.

*Assim, cada professor tem uma turma em especial. [...]. O jeito que eu falo com eles, o papo, não é só sobre a natação é sobre a vida deles. O que eu gosto muito dessa turma é que eles se abrem “Oh professor é isso e aquilo”. Teve uma vez que eles falaram sobre os protestos. [...], isso me deixou feliz. Pois, uma criança de 14 e 15 anos estarem atentadas a isso. Então, a gente conversa muito, fala não só sobre os temas transversais, falamos sobre namoro, falamos sobre a vida. Então, o que me identificou com essa turma foi isso, a liberdade sem perder aquela rigidez nas palavras e no conteúdo das conversas. Mas, identifica por que eles estão aqui todas as quartas, se não dá, eles dizem: “professor tenho que faltar, pois tenho que fazer trabalho”. “Não cara, não deixam de estudar”, é desse jeito. Eu gosto muito de está aqui, por causa disto, desta interação. De você poder mudar a cabeça e o pensamento para a evolução da criança (P5).*

Para finalizar a atividade do dia, propusemos uma autoavaliação do nosso objetivo principal. E a autoavaliação iniciou-se assim: *O que significa para vocês estarem falando isso aqui? Estarem apoiados por meio do que o outro representa e se identificando com ele?* Isto nos possibilitou observar como é importante e necessário estar com o outro para eles.

Uma das características percebidas por P5 foi a de sentir-se como um *sujeito de sua própria ação* para assim participar, de maneira ativa, de seu processo de formação profissional e como ser humano: *“para mim, uma oportunidade de falar o que a gente sente e o que a gente vivencia. Por que a gente está em uma reunião, mas, a gente tem aquele certo receio, aquele certo medo de falar”*.

Há a necessidade de se promover espaços para conhecer o outro que convive diariamente, de maneira indireta ou direta, dentro de seu contexto de trabalho. Isso, para P4, pode promover que as pessoas passem a perceber as ações do outro, que para ela é um fator importante para o trabalho em um contexto social. Como vemos em sua fala:

*é uma forma da gente estar parando e refletindo um pouco. Por que eu acho que a correria do dia-a-dia faz com que aconteçam as coisas e a gente não percebe. E esse momento aqui eu acho que é bacana. Assim, até estar conhecendo um pouquinho do trabalho de P1, porque a gente se encontra e conversa, mas não é aquela conversa para bater um papo: “Ei, e ai, como é a sua aula lá?” ou o P5. Então assim, eu não sei o que ocorre, por que estamos em lugares diferentes aqui dentro do CO (P4).*

Ainda refletindo sobre a autoavaliação, encontramos alguns dos participantes relatando a importância do *compartilhamento* de experiências entre os envolvidos, nesse espaço, como fator que pode promover o crescimento profissional dos professores. Cria-se um processo recíproco a partir dos pontos de vista aqui apresentados,

*E também, absorver de cada pessoa um pouco, a rigidez, a esperança, qualquer coisa que seja boa (P5).*

*É uma forma da gente estar conhecendo um pouquinho do que P5 acha, do que eu acho. É até uma forma de conhecer meu trabalho mais um pouquinho. E a ficha cai “[...] eu sou importante para o meu aluno”, “Isso acontece e tal”. Eu acho bacana (P4).*

*Nós estamos comungando o que fazemos aqui. Então, é bacana. Eu me acho rígida, eu já acho P5 novo e interessado. P4 uma pessoa flexível, uma pessoa nova que eu estou conhecendo agora. Por que isso é bom, sangue novo me faz ver novos conceitos de novo. Então, se a gente está comungando isso aqui, estaremos no lucro (P1).*

Dessa maneira, conforme P1 pontua, constrói-se um resgate quando os professores passam a se perceber como seres humanos. P1 passa a se perceber o processo de formação do outro sem deixar de lado a sua formação.

*Isso o que vocês nos trazem é uma oportunidade de lembramos quem nós somos. Eu sou aquela educadora, disciplinada e que se preocupa. E que acrescenta. Isso serve de exemplo. E esquecemos-nos de quem somos. Volta e meia a gente fala tanto de autoestima, e a gente pergunta “até quanto que a minha está bacana?”. Em detrimento de alguma observação infeliz, em detrimento de alguma conquista que a gente não alcançou. Então, será que é minha culpa [autorreflexão]. É uma dinâmica bacana para a gente perceber que somos importantes sim (P1).*

Com essa oficina, percebemos que os professores participantes carregam consigo o aspecto assistencialista de suas ações. Isso pode ser visto nos conceitos colocados por eles, que estão impregnados de sentidos como: ser uma pessoa que tenta realizar os anseios de pessoas carentes, e uma pessoa que vai realizar o impossível para aquele aluno.

Queremos resaltar que outros aspectos, como: representar coisas boas para servir de exemplo para os alunos; de ser uma pessoa que tenha responsabilidades para ser exemplo ao seu aluno; ser uma pessoa cuidadosa e carinhosa; que seja inspiração para seus alunos, isso evidencia que os professores assumem sua prática numa dimensão humanizadora e reconhecem que o seu desenvolvimento profissional e o pessoal se articulam e estão presentes na relação com os alunos, eles também vistos como pessoas.

Entretanto, quando passamos a problematizar a vivência dentro dessas relações estabelecidas na primeira oficina, percebemos que os envolvidos passaram a refletir sobre aquele ambiente de diálogo construído por eles. Durante esse momento, eles passaram a se reconhecer e a se perceber enquanto membros do processo em que participaram, à medida que passaram a interagir entre si.

Enfim, para nossos participantes, as relações que lhes permitem estar com o outro são importantes para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, à medida que eles passam a se sentir sujeitos de suas próprias ações, passam a compartilhar experiências e resgataram coisas essenciais que foram esquecidas devido à correria do dia-a-dia.

## **2ª oficina: Na roda, as questões a respeito da educação, da criança e do professor.**

Inicialmente, tínhamos programado a primeira atividade para essa oficina com a retomada da reflexão feita no último dia de encontro. Os professores deveriam trazer o relato a respeito da intervenção feita com seus alunos, inspirada na realização da primeira oficina. Contudo, os professores nos informaram que, devido a fatores pessoais e administrativos não tinham podido realizar tal intervenção. Dessa maneira, nos os dividimos em dois grupos: Grupo 01 (P3, P4 e P5) e Grupo 02 (P1 e P2), nessa oficina, tivemos a participação de todos os colaboradores.

A proposta dessa oficina foi a elaboração por cada grupo, de duas perguntas, que seriam discutidas no grande grupo. As perguntas foram elaboradas partir da leitura do texto principal/norteador e do texto 01 ou do texto 02. Apresentamos abaixo os textos usados durante a atividade, e logo após, a análise do desenvolvimento da oficina.

### **Texto principal/norteador:**

*A educação tem considerado a criança como o mesmo, como um ser que ainda não é, e, por isso, o educador tem assumido em relação a ela uma postura tradicional de professor, daquele que transmite a ela informações, maneiras de agir e de falar que são as esperadas pela sociedade (p.06). Recorte do texto: Pulino (2008a). A Educação, o espaço e o tempo – Hoje é amanhã?*

### **Texto 01:**

*A criança não tem que ser vista “apenas como ser pré-determinado, como um ainda-não-adulto, mas como novidade, como originalidade, e a concepção de adulto não só como aquele que já é, já sabe; [essas] podem ser cultivadas e desenvolvidas” (p.07). Recorte adaptado do texto: Pulino (2008a). A Educação, o espaço e o tempo – Hoje é amanhã?*

### **Texto 02:**

*Nós professores somos frutos das nossas vivências e experiências que nos constituem cotidianamente, sendo mais do que apenas os livros que lemos, dos discursos e das falas que ouvimos ou das concepções pedagógicas que nos apresentaram (Daolio, 1995). É durante esse processo que aprendemos e reaprendemos constantemente a ser professor (p.02). Recorte do texto: Siqueira & Rodrigues (2013). Repensando a Educação Física Escolar.*

Dentro das dinâmicas dos dois grupos, observamos, novamente, momentos em que os envolvidos criaram situações que consideramos como Zona de Desenvolvimento Proximal (Vigotski, 1984/2007) como estratégia para ajudar o outro na participação da discussão.

**P1:** *Isso daqui está mais legal, isso daqui nem tanto! Você não vai escolher nada não?*

**P2:** *Isso daqui é minha opinião! A criança tem que ser vista apenas com um ser predeterminado! Esse predeterminado é o quê?*

**P1:** *Predeterminado é que você tem que seguir de determinada maneira independente do indivíduo que você está atendendo.*

**P2:** *Não!*

**P1:** *Independente da [...]. Por que no texto [não dá para escutar o nome do autor], quando você vai dar aula para aluno você tem que saber até de onde ele veio. Qual a condição de estudo para recebê-lo. Então, é você adequar a realidade daquela criança no meio social, não é só o colégio não. Saber de onde que ele veio, e a situação da família [...] e adequar ao seu conteúdo. E aqui é limitativa, ele já vem pré [...].*

**P2:** *Aqui ele já vem predeterminado, néh?*

**P1:** *Isso não existe.*

**P2:** *Então, tem que respeitar as fases.*

**P1:** *Sim e o meio (trecho da discussão do Grupo 02 apoiados no texto 01).*

**P3:** *Eu acho que discordo dessa aqui!*

**P4:** *Ah é?*

**P5:** *Quais são essas informações e valores esperado pela sociedade? [dúvida]. Não é a sociedade que está impondo a educação que deveria ser dada pelos pais? Que tem que ser dada pelos professores?*

**P4:** *Na verdade, você vai trocar. Os pais mandam a criança para a escola achando que o professor vai educar. Sendo que a educação tem que partir de casa e o professor só vai continuar o processo.*

**P3:** *É a aprendizagem.*

**P4:** *Isso!*

**P3:** *Na verdade, ele está dando novas experiências.*

**P5:** *Pronto, já temos uma e agora a outra! (trecho da discussão do Grupo 01 apoiados no texto 02).*

Na preparação do Grupo 01 para a realização do objetivo proposto, constatamos constantes trocas de experiências ou compartilhamentos de informações para assim construir o conhecimento (Dias, 2001; Torres, Alcântara & Irala, 2004). O compartilhamento de ideias e de experiências foi uma questão levantada por eles na oficina anterior, em que eles consideraram o compartilhamento como fator importante para o processo de formação profissional dentro de atividades, já que proporciona a interação com o outro. Como mostra no trecho abaixo:

**P1:** *Mas é regional porque a educação está falida. Por que no Estado mais pobre, independente do Estado ser pobre, a educação tem que ser igual para todos.*

**P2:** *Você viu a matéria na TV esses dias, a respeito dos idosos que estão aprendendo a ler e escrever? Muito legal! E também é novidade para o professor. Pois ele tem que estar preparadíssimo.*

**P1:** *É tanta coisa. No caso de segurança! Os professores em alguns estados, como no Rio de Janeiro, são ameaçados, são agredidos. A coisa está feia.*

**P2:** *Aqui também! Em Sobradinho teve um professor que apanhou pra caramba lá.*

**P1:** *Pois é!*

Durante a elaboração das perguntas, após fazerem a leitura do **texto 02**, definiram o professor como um *ser em formação*, e esse passando a ser construído por vários fatores presentes em suas práticas.

*Eu vou falar mais da aula. Tem horas que não é só a parte de treino, de passar exercício, mas sim de conversar, ver o que eles estão passando. Eu entendi que a gente é fruto do que a gente passa e do que a gente recebe. A gente transforma. A gente é um meio. Ele manda mensagens, a gente a transforma e tenta colocar isso em cada aula (P5).*

Apoiado nesse texto, o Grupo 01 passou a descrever sua pergunta para ao espaço de reflexão coletiva: “*Quais são os valores esperados pela sociedade perante os professores?*”. Para justificar essa questão, o grupo se posicionou dizendo que existe uma *transferência de responsabilidade* em que os pais dos alunos delegam a educação de seus filhos para o professor e a escola.

**Pesquisador:** *Foi a mesma angústia sua, P4?*

**P4:** *Foi! A gente até chegou a uma conclusão que a sociedade espera que o aluno seja de alguma forma, educado na escola. E os pais transfere a questão da educação do filho [...]*

**P3:** *Para o professor.*

**P4:** *[...] para o professor. Eles não assumem a responsabilidade de educar os filhos e acham que nós temos, como educadores e como professores, a função de, temos sim a função de educar também, mas a parte maior tem que vir dos pais, para de alguma forma a gente lapidar um pouquinho, corrigir e tal. Então, eles transferem essa questão de educação e jogam essa toda responsabilidade para nós educadores.*

Ao ser lançada esta pergunta para o espaço de reflexão, houve novamente o *compartilhamento de experiência* pelo outro grupo.

*Inclusive na TV Escola, eles tem, no canal fechado, sempre esses temas, néh! E eu peguei essa frase com um especialista lá. “Que o papel do professor é ensinar, e não o de cuidar!” Cuidar, como digo assim, como filho. E sim, olhar como aluno. Como uma pessoa que vai levar aquele ensinamento ali, do que ele está aprendendo, a criança vai levar para [...] (P2).*

Dessa maneira, P1 relata que a questão está em a sociedade procurar no professor, uma pessoa que seja um *exemplo positivo* para os seus alunos (filhos), e que suas intervenções não se limite a conteúdos preliminares. Concordando, novamente, com a questão colocada ao se referir a necessidade do professor ser exemplo para atuar dentro de um contexto socioesportivo (1ª oficina).

*Então, a gente acha que é o conteúdo, que tem que estar apto, o discurso é que ele está apto, mas na verdade o professor é muito comprometido. Tem professor que não tem o perfil adequado, apesar ter o conteúdo. Então, o que a sociedade quer é que você tenha muito cuidado com o que você vai representar para a própria criança e adolescente ou aluno em questão. Por que vai ser aquilo que eles irão se espelhar para serem cidadãos. Então, se você não se limita ao seu discurso, você não se limita no que você estudou. Que você aprimore as suas ações e seus comportamentos para que sintam firmeza e queiram se espelhar. Porque se o professor for exemplo, o aluno terá mais prazer em aprender. Quando o professor, realmente, não se espelha e não faz coisa bacana é o aluno disperso, é o aluno não atento. Então, o que a sociedade espera é que você seja um bom exemplo. Que você não limite apenas no que você só estudou (P1).*

Em suma, nesse primeiro momento nos relataram que o professor é um ser humano em formação. Quando esse professor considera o contexto social dos alunos, segundo os participantes, dar-se uma transferência de responsabilidade dos pais dos alunos para os professores. P1, ao refletir sobre a pergunta feita por esse grupo, coloca que a sociedade (representada pelos pais) procura um professor que tenha um perfil, ser bom exemplo.

Na fala de P1, esta justifica a importância da imagem do professor exemplo, pois os alunos a internaliza, o que colabora para a sua formação de cidadão. Acreditamos que para desenvolver o aluno visando sua autonomia e emancipação, além da imagem de professor “bom exemplo”, são desejáveis relações, construídas por esse profissional que favoreçam o ambiente de atuação, de modo que o aluno passe a participar de sua própria construção.

Ao encerrar a primeira questão, pedimos que o Grupo 01 lançasse a segunda pergunta elaborada por eles. A questão foi a seguinte: “*Até quando as experiências e vivências poderão influenciar os alunos? Qual o limite?*” Eles se justificaram ao considerar que estamos sempre em um *processo de desenvolvimento* e com isto, as aulas se diversificam a todo o momento.

*De tudo discutido até aqui e pelos textos apresentados, qual é o limite? Por que todo o dia é uma aula diferente. Todo dia é um aprendizado diferente. E pelo fruto das experiências, a gente vai passando para o aluno. Mas qual é o limite? Por exemplo, tem o negócio do cuidar e do ensinar [pilar da educação], mas até quando a gente vai poder ultrapassar esse limite... de um problema de um aluno ou de vários alunos?(P5).*

Respondendo a essa questão, P1 se posicionou dizendo que não existe limite, é preciso que o professor busque ferramentas para explorar o meio e cultivar outras habilidades: “*falando em educação, acredito que não haja limite. Você tem a ferramenta, você vai expandindo, você vai aprofundando dentro do contexto de ensino. Dentro da sua disponibilidade*”.

Ao levantar essa questão, compreendemos que o grupo passou a construir o contexto educacional a partir de um processo em desenvolvimento. Nessa reflexão, foi problematizado o limite entre o ensinar e o cuidar. Pensamos que um não pode se sobrepor ao outro, caso contrário, o contexto socioeducacional passará a ser visto como ação assistencialista, ao se justificar na questão de sanar os problemas sociais de maneira imediatista, ou um espaço de culto à doutrina de aprender para competir. Porém, P1 complementa a colocação do outro grupo ao falar sobre a possibilidade do professor atuar favorecendo nesse processo com suas experiências e vivências.

Ao longo dessa conversa, ocorreu uma situação de posicionamentos de ideias contrárias. A partir desse fato, estabeleceu-se uma construção de relações por meio de consenso, que segundo relatado por Dias (2001) pode favorecer o desenvolvimento da aprendizagem.

**P4:** *Eu acho que o professor também tem que saber a questão de vivência e experiência não é querer ser invasivo também. Tem professores que às vezes ele quer um pouquinho mais e acaba de alguma forma invadindo a vida familiar. E está querendo estar tão envolvido que às vezes não é função dele em relação a isso. Às vezes os pais e até mesmo as crianças sentem desconfortáveis. É importante o professor ter essa participação. É igual o que a P1 falou. Ter essa experiência, não é só ele (professor) sair da faculdade e*

*achar que é o bambambã. Tem que ter essa participação, mas tem que tomar esse cuidado também.*

**Pesquisador:** *Entendi.*

**P1:** *Mas em verdade, P4. Nos estudos mais atuais e em relação à pedagogia adotada, que o professor invada, é fato! Mas, tem que haver uma interação. Entre quem gere o colégio, o educando, o educador e os pais. Então, mesmo sem perceber você acaba participando na vida deles sim.*

**P4:** *Não, sim!*

**P1:** *Por que eles acreditam que com essa interação é onde você sabe de aonde o aluno veio. Das condições que ele tem. Para você ter mais trato com ele. E às vezes você cria expectativas com o aluno que tem o feedback maior, que os pais tem conhecimento maior, e outra que tem a família mais humilde.*

**P4:** *Não, sei!*

**P1:** *Através desse conhecimento do dia-a-dia você tem condições de perceber.*

**P4:** *Entendo o que você está falando. Só que é assim, a questão que eu coloquei não foi à questão que “Ah, eu entendo que tenha isso”, mas acredito também que tenham profissionais [que trabalham com isso no CO].*

**P1:** *Que vão muito além disso.*

**P4:** *Justamente. E também a gente tem que tomar aquele jeitinho. Por que tem gente que realmente não gosta. Eu acho assim, se o aluno dá o espaço, eu acho que depende também muito do profissional. Se ele quiser aprofundar, beleza. Agora, se o aluno não te der esse feedback, tem pai que não aceita. Então assim, para a pessoa tomar aquele cuidado para nós profissionais não sermos vistos de forma distorcida, e tal. Por que tem gente que entra a fundo demais e acaba não dando certo. Eu acho que têm profissionais [...] igual no nosso ambiente aqui. Tem assuntos que ficam para o pessoal da GASE [não sei] resolver. Não cabe a nós, como educadores, estarmos invadindo esse espaço. Eu acho que a gente tem que tomar esse cuidado.*

Com o relato acima, encontramos uma brecha que sustenta a segunda categoria colocada na primeira entrevista que se refere ao professor como cuidador social. Nesse trecho é visível a sobreposição de alguns momentos do cuidar nas atividades. É preciso chamar a atenção para a questão do ensinar e do cuidar. O contexto socioesportivo tem que assumir também seu papel pedagógico no processo de desenvolvimento de educação informal, que segundo o pensamento de João Baptista Freire (2012), nós professores temos que construir nossas atividades pensando em como materializá-las na ação de nossos alunos, indo além dos aspectos técnicos e biológicos.

Dando continuidade a essa atividade, ainda com o Grupo 01, P3 coloca a necessidade de pensar o professor como um *profissional que tenha uma visão global de ser humano* para atuar em práticas sociais. Ressaltamos que esse posicionamento colabora com a colocação dos professores sobre a construção de seus planejamentos respeitando a singularidade de seus alunos, apresentada na terceira categoria da entrevista inicial.

*Eu acho que a gente tem que passar o nosso conhecimento e experiência, também. Tanto o pedagógico como o de vida, para o aluno. Por que não adianta você querer ser só mais um professor. Só ser aquele professor. Tentar mudar também. É em questão disso daí, do conhecimento. O professor tem que ser linha dura? Tem que ser. Como o P2 falou, tem que mostrar para o aluno que o caminho não é como ele quer. O aluno não vai chegar e ficar bagunçando na aula. Igual na natação, que ele vai ficar afundando o coleguinha na água. Por que se acontecer alguma coisa com esse coleguinha na água ali, a culpa vai ser do professor. Ele que é responsável pela turma. Então, acho que tem de ter um pouquinho de*

*hierarquia, também. Você tem que ser duro um pouquinho, também. Mas um duro flexível. Saber a hora certa de se impor perante o aluno (P3).*

Dessa forma, o Grupo 01 termina sua tarefa, passando agora para o Grupo 02, que ficou responsável pelo **texto 01**, nessa atividade. Imediatamente, eles passaram a conduzir a nossa roda de debates. Pedimos que alguém desse grupo colocasse a primeira questão para ser discutida. Neste momento, o grupo caracterizou o texto, utilizando-se de uma afirmação e não com uma pergunta, da seguinte maneira: *Proposta de Educação vista por meio de outras possibilidades.*

*Por que é uma lógica que expande. Ela [lógica de ensino] tem um leque de opção. Não é uma coisa muito engessada. Então, o que eu, particularmente, acho que com isso daqui você terá um bom estudo. Por que você não é o único, não é o universo maior. Ou seja, se você acha que pode aprender dentro desse contexto vai ser um professor melhor. E não engessará o aluno como um mero espectador que só vai receber e receber tudo. Eu acho que essa forma de ver expande (P1).*

Apoiados nesse ponto de vista, percebemos como um pensamento e uma proposta de intervenção podem mostrar outras possibilidades de ver nossas ações enquanto profissionais da educação. Refletir sobre a maneira como o professor trata o seu contexto de trabalho permite afastar, assim, a visão de um ser detentor de todo o conhecimento e de aluno como um simples receptor de informações, possibilitando uma construção pedagógica articulada com todo o conhecimento que o aluno pode apresentar, pois, o aluno passará a se transformar e a transformar seu contexto, podendo desenvolver assim sua autonomia e emancipação pelo esporte (Azevedo, 2013). Para complementar esse momento, citaremos os seguintes trechos da discussão no grande grupo:

*igual o professor ensina o beabá pode ser direcionado de outras formas também. Até mesmo uma criança te ensinando, também. Pegando experiência com crianças [ex-alunos] passadas e até mesmo agora. Todo dia é um novo ensinamento (P3);*

*cada dia é uma etapa e a gente não pode pular a etapa. E cada dia é uma novidade. Então, se você deu na aula passada, se for dar hoje vai ser de maneira diferente. Com a criança não pode ser naquela linha mais engessada, e com o adulto, respeitar a individualidade dele e trazer alguma coisa nova para ele. Tanto para o adulto como para a criança, também (P5).*

Logo após esse momento, aproveitamos para problematizar com o seguinte questionamento: *E o professor - ele é engessado ou não?* A intenção dessa pergunta foi a de inverter os papéis, já que nossos participantes se centravam na criança e no adulto sem se referirem ao professor a si mesmo. Desta maneira, para eles o professor é um *sujeito ligado a um sistema*.

**P4:** *Eu acho que sim. Tem alguns professores que são.*

**Pesquisador:** *Mas, a gente tem que ver o professor como engessado ou não?*

**P4:** *Eu acho que não. Depende muito do professor. Eu acho assim, depende muito. Eu não sei nem explicar.*



**P3:** *Depende até da instituição que o professor está. [...] às vezes tem muitas coisas que ele tem que seguir as regras também. O professor saca que aquela coisa não está certa, mas tem que ser aquilo dali.*

**P4:** *São regras.*

**P3:** *Aquilo ali que são regras, para eles deram certo e querem continuar daquele jeito. Aí, você chega com uma novidade, que tenta mudar, eles não aceitam. Tem que seguir aquela regra.*

Então, vemos que o engessamento do professor pela instituição pode reduzi-lo a um cumpridor de tarefas.

Ao término dessa fala, passamos para a segunda proposta apresentada pelo Grupo 02. Para iniciar essa conversa, os participantes do grupo tiveram o apoio do *Texto Principal/Norteador*. Para P1 o texto apresenta uma visão de *Professor restrito em sua prática*. “*Acho que ele é muito limitador. Aqui você tira menos proveito do aluno em questão. E menos proveito do professor em relação às suas habilidades. Eu acho que é um texto engessado. Eu não usaria isso como didática de ensino*”.

Para reforçar a justificativa desse trecho, P4 nos relata a necessidade de construção, nas instituições de educações formais ou não formais, de um *Espaço para desenvolver a autonomia do professor*. Ela acredita que esse momento pode desenvolver a liberdade de criação do professor, haja vista que a falta desse é um dos fatores que promovem o engessamento do professor.

*Mas, a maioria das instituições, elas não nos oferecem isso. Na verdade, elas querem o professor bem engessado. Tem lugares que você tem essa liberdade de pegar e expandir seu trabalho de uma forma mais espontânea. E algumas instituições não promovem isso. Manda um cronograma, um sistema e falam é dessa forma, e acabou. Então, depende muito. O professor tem que ter essa autonomia para pegar e desenvolver [seu trabalho]. Para ele não ser engessado. Mas, infelizmente, a maioria das instituições faz com que o professor realmente seja engessado. Eles não dão essa autonomia para desenvolver seu trabalho de forma espontânea (P4).*

Outro fato que nos chamou a atenção quanto à questão do engessamento do professor foi a fala apresentada por P5 a respeito da *origem do processo dessa formação possa estar na Graduação*. Não se tem desenvolvido um pensamento de formação voltado para um sujeito global, sendo que nesse período há desconsideração da subjetividade e do contexto inserido pelo aluno.

*Acho que é assim, não só na nossa área de esporte. É uma coisa que está enraizada desde a faculdade. A gente só fala de esporte, esporte, esporte. Mas, a criança, tanto na escola como no esporte, e aí? O que está ao redor dela? (P5).*

No final dessas atividades, propusemos uma reflexão sobre as relações estabelecidas nesse processo, até se chegar às nossas discussões, daquele momento. P4 construiu um pensamento referindo-se a esse processo a partir de *Relações de respeito mútuo entre professor e alunos*.

*O professor de alguma forma tem que respeitar o aluno, e ele respeitando o aluno de alguma forma o mesmo o respeitará. Tem professor que quer impor muita coisa. Quer ser muito autoritário. E de alguma forma, não está respeitando o aluno. Fazer o que ele*

*(professor) só quer. O professor quer que o aluno faça o que foi imposto. Mas não deixa que o aluno se expresse de alguma forma.*

Segundo P1, para favorecer o processo de desenvolvimento do conhecimento em nossa prática interventiva é preciso ir além de nossos conhecimentos teóricos.

*Eu tive uma experiência no setor penitenciário, que era com adolescente em conflito com a lei. [...]. E eles percebem que você acredita na mudança. Muita gente fala que eu sou autoritária e perguntam: “Como a P1 consegue fazer que as pessoas se apeguem e queiram seguir o exemplo?”. São compensações. Eu realmente sou acima da média como autoritária, mas eu sou expressamente atenciosa e carinhosa. E procuro saber do histórico das pessoas, e dentro disso procuro respeitar. Então, é importante que saibamos o histórico das pessoas, apesar da não invasão. É importante saber o histórico da pessoa para saber até onde ele pode ir. E com respeito no limite. Então, eu tenho essa cautela por ser autoritária e sempre tenho que está compensando com muito mais carinho e com muita atenção para que eles percebam.*

Assuntos como a educação, a criança e o professor são importantes e deveriam ser levantadas durante o desenrolar das atividades desses profissionais no contexto socioesportivo. Como foi observado nas relações dessa oficina, esses assuntos podem levar os professores a resignificarem a sua prática profissional, à medida que os mesmos passam a discutir questões que fazem parte do seu cotidiano. As relações estabelecidas a partir de práticas colaborativas podem, como apontam Torres, Alcântara e Irala (2004) e Dias (2001), promover um ambiente de confiança entre os participantes, que os motiva a se envolverem no processo, tornando-se co-construtores de sua formação. Por sua vez, esses professores passarão a ver seus alunos, tanto a criança quanto o adulto, como sujeitos de seu processo de aprendizagem. E para atender as necessidades desse sujeito, em formação, é preciso pensar uma perspectiva de intervenção que promova a expansão das possibilidades de atuação desse professor para favorecer o meio que está se desenvolvendo. Mas para isso acontecer, as instituições que promovem a educação formal e informal tem que ampliar seu conceito de processo de desenvolvimento, assim dando liberdade e autonomia para esses profissionais atuarem de maneira contextualizada. Nossos participantes acreditam que o professor está ligado a um sistema, e esse, muitas das vezes, engessa e restringe a atuação desses profissionais. Então, como pontuado por um de nossos participantes, esse engessamento profissional pode ter sua origem, também, em nossos cursos de graduação. Enfim, é necessário, a partir da visão de nossos participantes, criar um espaço em que se desenvolva a autonomia do professor.

### **3ª oficina: Os professores e o lema do CO.**

Construímos uma atividade de “aquecimento”, para dar início à oficina. Essa atividade consistiu em um espaço de reflexão partindo do olhar dos professores quanto a suas práticas, para

construir uma autopercepção de sua ação no contexto de trabalho. Com essa iniciativa, novamente, observamos a retomada da concepção *Ser Exemplo*, esse conceito foi apresentado tanto na entrevista inicial, quanto na primeira oficina. Essa questão fica marcada entre eles pelo fato de que os mesmos têm a ideia de serem referência para seus alunos. Isso se constata na fala de P1:

*eu acho muito bacana a forma que eles se espelham. Por exemplo, as minhas alunas são muito receptivas àquelas que estão entrando. Eu acho muito bonitinho a gente dar aula no corredor e ver uma ajudando à outra na correção. E elas se integram de uma forma muito bacana. E cria-se um laço de amizade. E quando você pensa que não, uma está falando de uma nutricionista para a outra, de um médico que é melhor. Elas começam a marcar reuniões uma nas casas das outras. Pois elas entendem que são domésticas, elas são do lar e que elas se divertem muito pouco, as únicas coisas que elas fazem por prazer, é aqui! O resto é tudo obrigação. Então, eu percebo que elas têm tomado gosto por isso. Em se cuidar um pouco mais. Em se divertir também. Em comungar coisas umas com as outras. E isso é reflexo do que a gente passa. Eu procuro dizer para elas que eu me divirto sim, que eu vou à igreja. Eu pincelo tudo que acontece em minha vida, sim! Para que elas saibam, enquanto mulheres e cidadãs, que elas têm esse direito e buscar por isso. E é muito bacana ver quando elas fazem isso umas com as outras. Então eu acho que é um legado.*

Logo após nossa reflexão, iniciamos uma tarefa a partir da seguinte questão: “*Antes de formar um atleta, temos que transformá-lo em cidadão! Em sua perspectiva profissional, como se forma um cidadão?*”. Essa questão foi o tema motivador de nosso espaço de reflexão. Como vieram todos os participantes, optamos por dividi-los em: Grupo 01 (P2 e P4) e Grupo 02 (P1, P3 e P5).

Diante do tema motivador proposto, as reflexões se deram em torno de seis propostas de compreensão sobre como se forma um cidadão, conforme apresentamos a seguir.

### ***Com Respeito, Educação e Disciplina***

*Como formamos o cidadão? Eu coloquei: através do respeito, da educação e da disciplina. O respeito tem que ter uns com os outros; a educação tem que vir de berço e a disciplina tem que ser focada no que quer, a pessoa tem que ter o foco no que quer. [...]. Se eu for ser um bom profissional ou for ser um professor, eu tenho que estar adequando mais, tendo mais pulso e sempre me aprimorando (P3).*

Dentro dessa perspectiva, a concepção do *Respeito* foi utilizado como um fator que pode ser desenvolvido e influenciar no processo de tornar-se um cidadão. Segundo P4, “*até o transmissor tem que respeitar. [...]. Tem que respeitar a individualidade de cada um. Respeitando a individualidade de cada indivíduo. De forma clara e objetiva, do transmissor para o receptor, respeitando a individualidade de cada indivíduo*”. O transmissor e o receptor colocados no trecho anterior estão se referindo, respectivamente, ao professor e ao aluno.

### ***Com o exemplo do próprio professor e a conscientização dos alunos sobre seus direitos e deveres***

*Dando explicações boas para seguir o melhor caminho. Ensinando que há vários caminhos, conscientizando-o de seus direitos e deveres como cidadãos e agregando valores diversos em sua vida. O professor tem que ser o exemplo da turma. É uma coisa que a gente peca muito em nossas aulas, mas não é culpa da gente e sim do sistema sobre os direitos e deveres. A gente [...] só por estar na aula de Educação Física, qual é o direito e o dever? Mas no todo não é ensinado (P5).*

Aqui é sustentado que além de o professor se colocar como exemplo para promover o desenvolvimento do aluno como cidadão, é preciso que ele repense sua intervenção e leve em conta o cumprimento dos deveres e direitos de todos.

### ***Com princípios***

*Eu coloquei com princípios, por exemplo: noções de direitos e deveres; com responsabilidades e percepções de que somos parte de um todo e não somos únicos. Por que se não tivermos princípios como: educação, o respeito, o olhar para o semelhante jamais seremos um cidadão bom. Talvez você não tenha nem o caráter. Então, você tem que ter princípio, como disse nosso amigo: “vem de berço”. O colégio aprimora, mas esses princípios tem que ser de dentro de casa (P1).*

Dessa forma, encontramos algumas semelhanças desse trecho de fala com as anteriores, porém, nele é empregado o significado de conjunto. Esse conjunto é desenvolvido em um processo recíproco que envolve outras pessoas - pais, professores e alunos. Então, fica claro que na percepção dessa participante, o desenvolvimento da cidadania não se resume à prática em si do esporte, mas em um projeto que envolve outros fatores, que são responsáveis por esse processo também.

Como estão registrados nos trechos anteriores, os fatores que colaboram para o desenvolvimento do processo de tornar-se cidadão estão na percepção de que todos precisam assumir a responsabilidade desse processo, e passar a olhar o sujeito como protagonista de sua formação. A educação, citada nesse texto, é considerada por P1 como “aquele trato que o pai tem com o filho, do bem educar, do bem se comportar, do saber entrar e sair”.

Continuando ainda nessa perspectiva, P4 pontua a importância do contexto social, inserido por esse aluno, contribuir para o desenvolvimento de tornar-se cidadão.

*No caso, eu coloquei caráter, respeito e valores. Acredito que todos eles, no caso, formam um só. Não adianta ter o caráter sem valor e o valor sem o caráter. Acho que tem que ter todo esse conjunto, igual o P2 falou, pegando um gancho dele. Não adianta quereremos formar um cidadão sem ele ter, ou um atleta sem ter valores adequados. Não que algumas crianças tenham os pais que as coisas são tudo certinho, quando cresce não quer dizer que aquela criança vai ser o que o pai e a mãe sempre ensinaram. Tem gente que sempre corta para o ladinho e desvia um pouquinho. Mas assim, ele também pode ser ao contrário. Igual você falou: “o pai é um drogado, a mãe é uma prostituta” não vai dizer que a criança vai ser também. Ela pode estar vivenciando aquilo e dizer: “eu não quero isso para minha vida”. Alguns vão ao mesmo gancho [na mesma direção] e outras falam que não querem este tipo de vida. Mais à frente, ela vai tentar mudar. É o valor que é dela.*

*Não necessariamente que venham do pai ou da mãe [o ensinamento de valores, do caráter e do respeito]. Acredito que o pai e a mãe deixam um gancho para a criança [ensinamento], e às vezes é próprio da pessoa, ela já cresce com aquilo. Vivência tem a vida toda! Vive de uma forma familiar quando cresce torna-se totalmente diferente (P4).*

### **Com conhecimento de fato**

Outra questão que nos foi apresentada refere-se às informações compartilhadas dentro do processo de intervenção com os alunos. Essas informações são importantes na medida em que são internalizadas pelos sujeitos enquanto participam dessas atividades esportivas. Para P2: *“por que você tem que ter conhecimento de fato do que você está passando. Aquilo que você vai passar para ele [aluno] será o que o mesmo levará para a sua vida. Para o resto da vida”*. Nessa fala, o participante ao considera o ambiente de projeto socioesportivo um meio que pode promover o processo de internalização, o que o professor pode passar a perceber em suas relações práticas.

Ainda com nossas reflexões, P2 e P4 nos apresentam o valor de interferência da mídia no processo de torna-se cidadão, porém para eles é preciso saber tratar esse recurso para favorecer o desenvolvimento do sujeito.

*P2: Hoje em dia está muito fácil. A própria mídia, televisão. Você liga a televisão e só vê coisa ruim.*

*P4: Fazem apologia a várias coisas.*

*P2: Exatamente. Então assim, é diferente do que você estar ali no feedback pessoalmente. Passando tudo isso que foi debatido aqui. Mas assim, as portas estão abertas para coisas ruins. [...]. Mas cabe a cada um propor como usar esse lixo (trecho de fala do Grupo 01).*

### **Com a experiência do mediador**

Com o desenvolvimento de nossa atividade, outra perspectiva emerge. P2 nos relata que a *experiência vivenciada pelo professor* que medeia o processo de formação do sujeito passa a ser pensada como um fator que possibilitaria a esses profissionais repensarem a maneira de intervir nesse processo. E complementa que não existe idade para ser cidadão.

*Dentro daquela faixa etária que a criança está passando. Por que a criança pensa de uma maneira e o adulto de outra. Para formar cidadão ele tem que [...]. Tem gente que não teve essa oportunidade de ser um cidadão. Ser cidadão é muito vago. A pessoa não precisa ter idade para ser cidadão (P2).*

### **Com confiança mútua**

A última perspectiva característica levantada para nossa reflexão tarefa foi aquela em que P1 compartilhou com o grupo uma de suas experiências de intervenção em um espaço para menores infratores. Ela afirma que na relação estabelecida entre professor e aluno, para que o processo de formação de ambos se realize, é preciso que um acredite no outro.

*O que eu sei é que o respeito que eles tinham por mim era porque eu acreditava que eles poderiam mudar. Então eles diziam: “Ninguém aqui acredita na gente! Eles batem, mas não acreditam”. Então, o respeito que eu tinha era porque eu não falava, eles sabiam que eu acreditava na recuperação deles. E eles me respeitavam. Eu via-os como pessoas normais, cidadãos que mereciam respeito, amor e carinho. [...]. Então, você quer o quê?*

*Criar dessa forma? Tem alguns casos isolados de algumas pessoas tentam sair, mas é muito difícil. Aí que entra: só o educador basta? E onde que nossa sociedade fica?*

“eu acho que a palavra chave é acreditar! Acreditar que eles podem mudar. Que eles podem fazer o diferente”, P5 complementa a discussão com esse trecho para acentuar a importância da confiança dentro das relações estabelecidas entre o professor e o aluno.

Quando lhes foi perguntado como nós poderíamos colocar em prática o processo de formação do cidadão, para P2 é preciso que o *professor perceba esse aluno*, para ocorrer esse desenvolvimento.

*Nem todos ali estão na mesma situação. Você tem que fazer uma peneira. Às vezes aquele que está precisando tanto não tem como chegar a você. Porque você não dá atenção ou por ele ser inibido. Então o professor tem que ter aquele “felling” da percepção.*

E finalizando nosso momento de conversas, P1 nos relata há necessidade de uma capacitação do professor direcionada à discussão, que o permita repensar a maneiras de se tratar a outra pessoa, uma capacitação dita mais “humana”,

*então, o primeiro passo seria capacitação dos professores. [...] E o que sempre eu observei é que sempre temos bons professores técnicos. Agora, humanamente falando, não que são ruins, não são capacitados! [...] Então o primeiro passo é uma preparação! [...] Tem curso sim, do golfe... E o dia-a-dia? E com o relacionamento humano? Como é que fica? E o trato? Isso, eu acho um ato falho!*

Nesse dia de oficina, construímos muitas características para serem pensadas quando o professor de Educação Física se deparar com uma situação na qual o contexto de seu trabalho objetiva a formação do cidadão. Conforme Freire (2012) e o que nós colocamos anteriormente, é preciso pensar o esporte de maneira pedagógica. Para, assim, construirmos uma prática que possa emancipar e desenvolver a autonomia desse sujeito, ali presente (Azevedo, 2013; Tubino, 2011; Freire, 1996). Como os participantes colocaram em nossa roda de debates, temos que passar a pensar na necessidade de discutirmos questões como o respeito à singularidade do aluno e do professor. Pois, quando também não percebemos a singularidade do professor em seu processo de formação, existirá uma maior possibilidade do mesmo passar a reproduzir as concepções que lhe foram apresentadas ao longo de sua vida. Isso é sustentado por Marinho (2010), quando ele fala da importância do diálogo na formação. É a partir da linguagem que o homem passa a se humanizar e a humanizar as coisas. Outro fato que não podemos deixar de evidenciar até esse momento, é a presença da concepção de *Ser exemplo*, levantada em nossas atividades. Parece que essa concepção está marcada em alguns professores dessa instituição. É preciso pensar que o exemplo não for internalizado pelos alunos, não se terá um desenvolvimento voltado para o objetivo esperado. O aluno tem que ser visto como agente de seu processo de desenvolvimento, em um ambiente que favoreça sua autonomia e emancipação.

#### **4ª oficina: As relações entre o discurso e a prática dos professores.**

A quarta oficina teve o objetivo de construir uma atividade interventiva de prática esportiva pautada nas experiências vivenciadas pelos professores nas últimas semanas dentro das oficinas propostas. No primeiro momento, como compareceram somente quatro professores, resolvemos redistribuí-los em dois grupos, sendo: Grupo 01 (P2 e P4) e Grupo 02 (P1 e P3).

O Grupo 02 (P1 e P3), no primeiro momento, construiu o seu planejamento de maneira a justificar o objetivo proposto. Esse grupo não seguiu as instruções e deixou de planejar a atividade interventiva. Já o Grupo 01 (P2 e P4) fez uma atividade interventiva, e a partir dela, foram discutidos alguns pontos que apresentaremos a seguir:

#### ***Condicionamento do comportamento***

Para os envolvidos, ainda, é considerado que a sua atuação profissional está relacionada com o condicionamento dos alunos no processo aprendizagem, como mostra o trecho de suas atividades propostas,

*bom! A gente colocou aqui o Futsal. Essa modalidade abrange, também, tanto o feminino quanto o masculino. Entre as idades de 04 anos até o adulto. Aí eu coloquei uma atividade que acontece na quadra de futsal e vou explicar: A equipe que estiver com a bola em seu campo de defesa terá, **por obrigação**, tocar na bola apenas com dois toques, antes de passar para o seu colega. Por que o futsal é um esporte extremamente individualista. Se o menino achar que joga um pouco melhor, aqui ele fica descartado. Até para tirar o time, todos querem aquele que joga mais. Então, nossa finalidade é equiparar os meninos com essa obrigatoriedade e dinâmica. Após o meio da quadra será livre o toque até que o mesmo chegue ao seu objetivo, que é o gol. Ele fica **condicionado** aqui que só pode dar dois toques, e vai colocar em mente que tem de passar a bola para o colega. Quando ele estiver jogando e seu colega estiver em melhores condições, o mesmo vai passar a bola para seu colega fazer o gol. E ele tem que estar pensando que, independentemente, se a bola foi lá [quadra de defesa] ele tem que dar dois toques na bola, senão a bola passa para o adversário (P2).*

#### ***A regra imposta pelo professor***

No discurso construído por esse grupo, observamos que também existe o pensamento da regra como ação de imposição do professor. Essa é uma maneira, vista por eles, para inibir quem transgredir as regras em suas atividades. Como é visto no trecho de fala abaixo:

***P2** [repetiu o que colocou no início]: A equipe que estiver com a bola em seu campo de defesa terá, **por obrigação**. **Essa obrigação será uma regra!** É uma disciplina! **Não é aquela obrigação de punição**, mas é para que ele absorva que não está ali sozinho, existe outros colegas, também, participando da atividade.*

***P4:** Ele tem que interagir com os colegas.*

***P2:** Exatamente! Continuando: tocar somente na bola com dois toques antes de passar para o seu colega. Após o meio da quadra será livre o toque até que o mesmo chegue ao seu objetivo que é o gol. Sendo assim, todos irão participar sem que haja individualismo, seja por qualquer colega. Assim obedecendo às **regras impostas pelo professor**. Por que na nossa vida tem regras desde quando acordamos e até a hora que vamos dormir. Então, não só aqui como em nosso trabalho [...].*

***P4:** Temos que cumpri-las.*

**P2:** *Exatamente! Onde o mesmo tem como objetivo trabalhar o grupo como um só. Independente da idade e o sexo que esteja trabalhando. Como nós falamos no começo aqui: independente que seja para masculino e feminino e [...] (trecho do discurso do Grupo 01).*

Quando a atividade foi colocada para ser discutida no espaço de reflexão, o discurso de todos os presentes foi de concordar com o exposto. Percebemos que o *Condicionamento e a Imposição* tornaram-se uma intervenção naturalizada em seu trato profissional. Em contrapartida, além das características apresentadas anteriormente, em nossa tarefa, vemos nas falas deles a colocação dos conceitos de: aluno como agente de seu processo de desenvolvimento, e professor com um sujeito em formação, ao referirem-se a atividade do Grupo 01, como segue nesse trecho:

**P1:** *É vocês focaram muito na inclusão.*

**P3:** *Inclusão social.*

**P2:** *No respeito pelo próximo. É seguir as regras, cumpri-las. E o que é mais principal: o que ele está recebendo do professor!*

**P1:** *E o respeito ao próximo.*

**P2:** *Com certeza!*

**P4:** *Por que de alguma forma eles tem algum tipo de disciplina.*

**P2:** *Porque isso daqui não precisa ser imposto só pelo próprio esporte, mas pela vida! Não é verdade? Você ser gentil, ser honesto. Você sempre estar pensando no próximo.*

**P4:** *Ajudar! (trecho do discurso feito logo após a apresentação da atividade).*

Como é expresso no trecho de P2: “*Por que isso daqui não precisa ser imposto só pelo próprio esporte, mas pela vida! Não é verdade? Você ser gentil, ser honesto. Você sempre estar pensando no próximo*”. O locutor não leva em conta que o esporte tem suas características que foram se construindo a partir das relações estabelecidas ao longo do tempo. (colocar autor) O contexto de projeto socioesportivo deve ser pensado e criado por práticas interventivas em que essas interações partam da ação conjunta - professor e aluno - a fim dos mesmos construir novos espaços nessa prática. Essas relações, por sua vez, poderão ser internalizadas por eles, levando-as consigo em sua vida cotidiana, o que foi levantado pelos professores na entrevista inicial e nas outras oficinas.

O que os professores apresentam, nesse momento, são concepções naturalizadas, a partir de uma reprodução de visões propagadas em nossa sociedade. O condicionamento e a imposição, colocados na proposta de desenvolver a cidadania, nos leva a pensar que existem contradições entre o discurso dos professores e a maneira como se relacionam com os alunos. Se eles pontuam que o aluno tem que ser visto como agente de seu desenvolvimento, como condicionar e impor regras sem discuti-las? Acreditamos que as relações têm que ser construídas por eles, alunos, sujeitos de sua formação. Como foi colocado na fala de P2, quando o mesmo relata que não existe idade para ser cidadão (3ª oficina).

Depois dessas colocações, problematizamos a situação, retomando a reflexão a partir das experiências vivenciadas nas atividades ao longo dessas três últimas oficinas. Nesse momento, os



participantes passaram a perceber que naquelas oficinas “*a gente passou experiências*” (P2). As dinâmicas apresentadas nas atividades foram construídas a partir de “*um aprendizado mútuo*” (P1) com “*trocas de experiências*” (P2), e que todos ali presentes participaram desse processo. Conseguimos, assim, estabelecer esses pontos, e desse passamos a rever o processo de construção da atividade proposta, naquele momento.

Portanto, passamos a construir um novo momento, que permitiu a eles começarem a repensar o conceito de imposição, do professor, colocada inicialmente, para um processo construído das relações estabelecidas naquele contexto, segundo exposto na fala de P1:

*eu acho assim, o que você não está conseguindo traduzir [falando para o P2]. Mas, você fez bem e acontece naturalmente. Através de sua postura. Eu por exemplo, quando eu comecei a dar aula de hidro eu venho de um professor que era muito bom. Vibrador, cubano, colocava música, aquela coisa muito recreativa. Não que ela seja ruim. E as pessoas gostavam muito, muito mais. Então, eu sabia que seria muito complicado para mim. Então, se você não tem isso para dar, você tem que compensar! Qual é a minha compensação? É atenção que eu dou! Eu sou aquela pessoa que fica na beirada da piscina o tempo inteiro. E elas como gostam de descontração conversam muito. E eu chamo atenção: “conversem, mas prestem atenção no exercício que estou passando porque ele te dará resultado”. Então, eles já sabem que eu tenho aquela postura mais firme. Sabem que estou atenta o tempo inteiro. E gostam disso. Então, eu tive que compensar. Eu não tive a música, eu não tenho a alegria do meu professor, eu sou muito mais dura, mas eu sou extremamente cuidadosa. [...]. Eu lembro sempre de algo que me perguntaram e volto naquilo. Então, é uma **interação muito grande**. Então, da **mesma forma que eu dou, eles me dão de volta**. Eu posso não ser a melhor professora, mas é algo ideal que eles têm no momento. E dentro desse ideal é isso que acontece. Não é impondo, **a coisa acaba acontecendo**. Você vende o produto.*

Ainda nesse processo de repensar, observamos que os participantes começaram a rever o que tinham colocado no início da atividade, para P2: “*realmente, eu fiquei assim: ‘poxa!’ É uma coisa tão natural de mim que não percebemos como está sendo aceito por eles. Senão eles não voltariam*”.

Daí, passamos a compreender a necessidade de levar em conta o envolvimento ativo dos alunos dentro do processo de planejar as aulas, para P1: “*eu acho que você passa a importância quando você está aplicando. Você sabe passar a importância daquilo e seus benefícios, a pessoa passa a pensar: ‘não vou fazer por fazer’*”.

De fato, os relatos de experiências cotidianas declaradas aqui, evidenciaram que eles desenvolvem, em suas práticas, atividades que motivam a participação ativa de seus alunos em seu processo de formação, mas os professores não conseguiam perceber por não serem, também, motivados, constantemente, como sujeitos do processo de sua intervenção. Conforme colocado nas falas de P4 e P1, respectivamente:

*às vezes eu deixo elas um pouco à vontade. Eu falo: “**Hoje eu quero que vocês criem alguma coreografia e eu vou ficar só observando. De vez em quando eu estarei interferindo, porém a atividade fica a critério de vocês**”. Até porque as meninas são muito criativas. Então, eu as deixo bem à vontade. Acontece de elas **criarem** muita coisa que nem*

*era preciso para o momento. Eu corrijo em questão de saltos, essas coisas. Eu as deixo usar a criatividade (P4).*

*outra coisa legal é você **delegar responsabilidades**. Eu não tenho estagiário, de vez em quando alguém vem me dar um informativo ou entregar alguma coisa. **Eu procuro não fazer com uma pessoa só**. Como eu sei o nome de todo mundo, eu escolho uma pelo nome e peço para levar naquele dia. Elas se sentem numa importância! Eu faço também, “Hoje você vai ficar de frente para a turma! Hoje a aluna ‘tal’ é a professora.” [...]. A gente quebra um gelo. Nós nos igualamos. Eu confio o que eu ensino, elas dominam. Isso para ela, a autoestima é uma maravilha. **Então, é essa troca o tempo inteiro**. Eu sei que elas aprendem, e já confio nelas o suficiente para isso. [...]. E eu fico revezando isso. Lógico que as mais inibidas você vai com mais cautela. E eu acho assim, é essa criatividade, esse feedback, esse plano B, chamem como quiser. **São essas ações que os motivam a ficarem (P1)**.*

Em outros relatos, averiguamos que os alunos passam a estabelecer interações com o outro para ajudá-los e torná-los constituintes do seu contexto. E por meio dos relatos de experiências que os professores irão compartilhar suas vivências de aula com os outros, como exemplo a de P4:

*igual em minha aula. Às vezes eu coloco uma aluna, em todas as aulas, para alongar. Eu falo: “Fulana, hoje você vai alongar!” **Ela vai toda satisfeita!** Eu fico só observando! Quando ela esquece uma coisa. **Aparece a colega e a ajuda**. Ai ela vai lá e coloca no alongamento! Então assim, o trabalho é coletivo entre elas. Quando eu estou lá passando o alongamento, elas não falam nada. Elas fazem tudo que estou passando. **E a aluna escolhida não consegue lembrar tudo, as outras vão ajudá-la**. Elas se sentem assim, mas importantes e tal! Até aquela menina que é muito tímida participa! Essa semana chegou uma aluna que a mãe chegou e falou que sua filha de 12 anos tinha depressão. Ela saiu de um quadro de depressão profundo e só agora está recuperando. Quando ela chegou ficou desorientada. Eu chamei-a para fazer aula. Ela me disse: “Não, eu vou ficar aqui”. Ai eu falei: “Vamos fazer aula, olha como você vai gostar e ver como é legal!” **Então, as outras meninas já interagem com ela**. Ai as outras meninas perguntam para ela se sabe fazer tais coisas, e as meninas falam: “**Olha professora, ela está bem tem coisas que ela faz e eu tenho um tempão que estou aqui e não consigo!**”. Ai ela foi se desenvolvendo. O irmão, lá do outro lado, falava com a mãe que ela não iria conseguir. E eu acho muito bacana, e até elogio. Ela sai muito feliz, sempre procurando saber o que vai ocorrer na próxima aula. O fato das meninas terem recebido ela é bacana. Nas outras modalidades, algumas pessoas excluem as outras. Agora na Ginástica Rítmica, **elas interagem muito bem**. Independente do nível da aluna, elas são bem recebidas pelo grupo.*

Com essa oficina, encerramos nosso momento de formação. Ao longo de nossas quatro oficinas, objetivamos que os professores pudessem vivenciar e refletir a partir de experiências que os colocassem, de fato, em um práticas/relações/aprendizagem colaborativa. Construir espaços motivadores para esse tipo de vivência é, para os professores, um momento de se transformarem mutuamente. Nós temos em mente que esses poucos dias em que estabelecemos contato com esse grupo foram apenas um despertar para se pensar algo alternativo para a sua prática cotidiana. Sabemos, também, que essas relações não são as únicas para esse contexto, mas, essas são um convite para se repensar a prática profissional do professor, colocando o mesmo como sujeito de sua formação e mediador que favorecerá o processo de desenvolvimento do outro. Pensar o espaço

socioesportivo a partir da construção feita pela ação de todos os seus personagens (alunos, professores, gestores, coordenadores) é um caminho para o desenvolvimento da autonomia e emancipação do sujeito e a formação do cidadão. O esporte pode ser pensado por meio dessa construção coletiva, mesmo quando se considera suas especificidades.

## AS ENTREVISTAS FINAIS

Nessa etapa, tivemos o objetivo de avaliar com os professores a participação de cada um a partir de suas experiências vivenciadas no decorrer das oficinas de práticas colaborativas. Nesse processo, foram construídas duas categorias que serão apresentadas e analisadas em seguida.

### **Categoria 01: Momento de repensar a prática profissional**

Nesse momento de avaliação individual, percebemos que para os participantes dessa pesquisa ficou caracterizada a construção de um espaço para repensar a sua atuação frente às atividades no contexto socioesportivo.

Nesse processo, a visão tida por P1 foi a seguinte:

*“aprendemos muito, mas vieram à tona coisas que a gente tinha meio que esquecido, meio que abandonado, meio que a gente fazia por osmose. Não percebia mais o que fazia. [...]. É importante o que a gente faz! É importante tentar formatar as coisas de maneira diferente”.*

Nessa fala, é evidenciado que ao longo do tempo, o profissional perde a sensibilidade de como tratar suas ações interventivas em seu contexto de trabalho. As ações tornam-se automatizadas e os objetivos estabelecidos são deixados de lado.

Segundo P2: *“todos os dias a gente tem que estar aprendendo com eles [alunos], e também, ter o interesse de buscar coisas que iremos colocar em prática. A gente não pode engessar o processo, temos que estar sempre renovando”.* A participação nessas oficinas mostra que eles começam a perceber a necessidade de renovar suas ações, e de observar que o processo de ser professor passa pela contribuição dos alunos, como também coloca P4: *“às vezes a gente tem que ver um pouco o lado do aluno, não só a gente cobrar e achar que tudo o que estou mandando é correto. [...]. Não é só achar que eu sou educador e ele tem que fazer”.* Assim se constrói um pensamento de aprendizagem de todos os envolvidos

Outra avaliação obtida foi a de P3 que relatou desenvolver a consciência de estar em formação, para P3, *“apesar de que muitas coisas nós já sabíamos um pouquinho, mas para mim sempre um pouquinho que entra é um aumento na nossa eficácia e no nosso trabalho”.* Isso mostra que nesse tipo de formação proposta para ele é uma atividade motivadora para repensar suas ações.

O processo de formação proposto aqui, por meio das relações colaborativas, foi construído por eles partindo de um ambiente de respeito às opiniões dos demais participantes, mantendo assim o que preconiza Pedroza (2012) nesse contexto de diálogo.

*Cada um tem a sua opinião, mas de um modo geral a gente acaba entrando em um acordo, por mais que eu não concorde e o colega não concorde a gente acaba chegando ao mesmo lugar. Esse é o mais importante. (P4)*

*Colocando no papel não, mas internamente para não constranger o professor, porque você está junto com ele algumas vezes e em algumas aulas. E você vê que a pessoa é totalmente diferente aqui. Deve ter mudado! Mas antes não era desse jeito. (P5)*

*Houve ideias contrárias, mas respeitadas. Na hora foi meio que uma engrenagem, foram se encaixando. [...]. O confronto não é para diminuir, é para somar. (P1)*

Em suma, o processo de participar de uma oficina de práticas colaborativas ou de trabalhar com o outro foram resumidos por eles como:

(a) um processo de parceria: *“além da parceria tem que ter compreensão também. Você tem que saber entender e compreender o lado do outro” (P4)*, e, *“uma cabeça, não adianta, mas que o outro venha contribuir de uma forma com você. Expandir ideias” (P1)*;

(b) como sujeito de um processo de aprendizagem: *“mútuo! Como eu te falei, a gente aprende a cada momento. Com aquele que está em nosso lado, que está no dia a dia com a gente, convive o dia todo. [...] a gente aprende todos os dias” (P2)*; e,

(c) momento de trocas, tanto de ideias - *“e sempre trocar ideias para ver o que é bom. Nunca menosprezar o que ele [outro] tem para falar” (P3)* - quanto de oportunidades - *“saber ouvir. Saber o momento de falar, de divergir com a pessoa, de construir com a pessoa, respeitar opiniões. E dentro desse respeito, eles respeitando a minha e construir juntos até achar um consenso para aplicar” (P5)*.

## **Categoria 02: O participar, o ouvir e o aprender, a partir da vivência em práticas colaborativas**

Para finalizar nossa entrevista final, perguntamos como eles perceberam a sua atuação e a atuação do seu colega durante as oficinas. Para alguns foi um momento muito participativo, mesmo que a pessoa dissesse ter iniciativa própria.

*Então, eu, particularmente, não tenho problemas em participar. Eu acho bom, às vezes eu deveria participar menos para que as pessoas tivessem oportunidade, mas normalmente causam um silêncio constante e constrangedor, sobrando para mim (P1).*

*Eu particularmente era muito retraído e tinha vergonha. Hoje em dia, não! Eu falo mesmo, coisas pertinentes ao assunto. Sabendo que alguns irão concordar e outros não, porque são cabeças diferentes (P2).*

No entanto, em todas as outras falas se direcionavam para o sentido das citadas anteriormente. No caso de P3, a sua participação não se deu por muita iniciativa por se considerar uma pessoa observadora, porém ele revelou que conseguiu aproveitar as trocas de experiências ali realizadas para o seu aprendizado.

*Eu não sou uma pessoa que conversa muito. Sou mais observadora, mas o pouco de experiência que eu tinha já passava, e também pegava a dos colegas, também. Eu acho que adquiri mais do que passei. Eu tive mais conhecimento do que passei. (P3)*

Quando P4 se sentia insegura ou com dificuldades nas atividades, ela passava a prestar atenção no que o outro estava falando. Essa ação de ouvir o outro promoveu o que Vigotski (1984/2007) denominou de Zona de Desenvolvimento Proximal, que modificava a percepção desta pessoa no seu processo de formação.

*Olha, em algumas atividades eu tive um pouco de dificuldade. Mas, como a gente fez atividades em grupo e às vezes a gente ouvindo o outro falar, você pega um ganchinho e tal. Igual eu falei, às vezes a gente fica igual a cavalo mesmo, não conseguimos olhar para os lados. Acha que a gente faz é correto e tal, a questão é que a gente abre um pouco mais. (P4)*

Ao se perceber uma pessoa menos experiente, P5 coloca que sua participação foi direcionada ao objetivo de aprender. Ele se apoia na pergunta como um elemento motivador para desenvolver seu processo de formação.

*Eu acho que foi mais para formação de perguntas, mais para saber! Mais para aprender do que para somar! Até que somei algumas coisas, com as perguntas e os exemplos, mas era mais para aprender. Eu estava mais com o intuito de aprender do que colocar alguma coisa na mesa para os outros absorverem. (P5)*

Com essas falas, terminam a nossa construção de informação dessa pesquisa. Essa última categoria mostrou as estratégias dos professores para se relacionarem dentro das oficinas. Percebemos que esse tipo de oficinas pode favorecer a construção de relações que mobilizem a participação de cada um.

## VI. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar a articulação entre a prática pedagógica e os objetivos do contexto socioesportivo é uma proposta desafiadora. Quando nos aproximamos das instituições socioesportivas, observamos que elas direcionam suas atividades para o desenvolvimento da cidadania de seus alunos. Contudo, o objetivo proposto, muitas das vezes, não condiz com sua realidade prática.

Nessa caminhada investigativa, surgiram outros questionamentos em relação a tal proposta: Como será possível desenvolver a cidadania, se o profissional que está diretamente ligado com as turmas não tem o direito de participar efetivamente desse processo? Como podemos pensar a questão de tornar-se cidadão, se o professor não tem autonomia para criar atividades voltadas para esse fim? E mais, como participar de atividades coletivas sem se sentir parte desse processo? Ao longo do nosso estudo, assumimos que o educador é o sujeito que pode contribuir para o desenvolvimento de relações mediadoras no contexto socioesportivo e, continuamos a repensar alguns pontos.

Primeiro, é preciso compreender que o ser humano, ao longo da história, vai se constituindo como um ser sociocultural, a partir das relações estabelecidas por ele com seu meio e seus semelhantes. Da mesma forma, os processos de aprendizagem e de desenvolvimento no ambiente educacional se dão por meio de relações interpessoais, em que o aluno atua como sujeito de seu próprio processo de formação, envolvendo-se em relações recíprocas e mútuas, de modificações bidirecionais, que, ao mesmo tempo, transformam o contexto, e o próprio sujeito.

Segundo, o professor é uma das peças mais importantes nesse processo, já que ele é o sujeito que faz a mediação das interações dentro do cenário educacional, podendo favorecer a construção das relações inter e intrapsicológicas do ser humano, para assim, promover o desenvolvimento e a aprendizagem de quem está sob sua responsabilidade - o aluno.

Entretanto, esse professor não está tendo o direito de se desenvolver, pois ele não é visto como sujeito do processo pedagógico. Se esse profissional não tiver a oportunidade de ser autônomo e criativo, ele passará a reproduzir as ações que lhes são impostas em seu trabalho. Assim, cai por terra o objetivo de promover o desenvolvimento do aluno, como pessoa e como cidadão, nesse contexto.

E o esporte, como entra nessa jogada? Percebemos que a prática esportiva pode ser considerada com um espaço coletivo, um contexto mediador do desenvolvimento de quem está ali presente. Quando falamos isso, referimo-nos a essa atividade por apresentar elementos como: regras, lembranças de situações, a relação da torcida com o atleta, a relação do professor-aluno (relações simbólicas), bolas, redes, quadra, balizas (instrumentos) que poderão ter a função de estabelecer relações indiretas para o desenvolvimento do ser humano, sendo esses elementos

construídos ao longo da história e impregnados de valores sociais e culturais. Porém, esse espaço precisa do professor para articular esses elementos e para intermediar todo esse processo.

Quando analisamos as relações estabelecidas com o outro, em nosso caso as relações oriundas das Práticas Colaborativas, as interações ali construídas possibilitam a criação de Zonas de Desenvolvimento Proximais, que, por sua vez, podem favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento do psiquismo humano.

A grande questão está em se possibilitar que o professor esteja ciente da intencionalidade de suas ações, de modo a traçar seus objetivos e estratégias para alcançá-los. Configurada como *práxis*, sua atuação possibilitará que ele passe a compreender a sua prática interventiva a partir da teoria, para, assim, fundamentar o seu planejamento e a sua atuação. E nessa perspectiva, ele passará a planejar, intencionalmente, sua mediação.

A proposta de realizar oficinas de Práticas Colaborativas foi a de criar um espaço em que cada professor se percebesse como sujeito de seu processo de formação profissional, sujeito este constituído na relação com os outros, em situação de colaboração. Dessa forma, possibilitou-se aos participantes que internalizassem esse processo de construção, de modo a poderem enriquecer seu imaginário com ideias e relatos de experiências dos colegas que podem auxiliá-lo a repensar a sua atuação profissional a partir de suas vivências, nesse contexto.

É importante expor aqui, que as relações estabelecidas durante as Práticas Colaborativas, não podem ser vistas como uma anulação das ações conflituosas, ou de ideias contraditórias. Haja vista que o conflito é importante para a construção pessoal e profissional, à medida que ele pode favorecer aberturas de Zonas de Desenvolvimento Proximais no processo aprendizagem de seus envolvidos e, posteriormente, sua internalização. Temos que estar atentos para que esse fato não se torne uma situação que exponha as pessoas, administrando os conflitos, para garantirmos o prosseguimento da atividade.

Nessa perspectiva, defendemos que o aluno que participa do contexto socioesportivo precisa ser visto como um sujeito ativo em sua transformação e, ao mesmo tempo, como um ser que constrói esse contexto, em um movimento recíproco. Portanto, é preciso que o professor se perceba como um mediador que pode favorecer o processo de desenvolvimento do aluno e de si próprio, envolvendo-se nessas relações. Então, é importante considerarmos a possibilidade de o professor se inspirar nas relações estabelecidas a partir das Práticas Colaborativas incorporando-o à sua *práxis* com os alunos, considerando a atividade socioesportiva como um espaço de diálogo e construção coletiva. Sobretudo, enfatizamos a necessidade de se pensar o esporte educacional não como uma ação assistencialista, mas sim, como uma *práxis* que faça sentido para esses profissionais em seu campo de atuação, ampliando suas intervenções por meio da construção de estratégias relacionadas à cultura e à história de cada sujeito envolvido e de si próprio.



Permito-me relatar alguns sentimentos pessoais relacionados à minha participação em um estudo que se baseou em relações de co-construção e interpretação do conhecimento, materializada nas interações estabelecidas entre mim e os participantes.

Em todo momento do processo de construção das informações, percebi que os professores/participantes precisavam ser escutados, pois essa ação os sensibilizava. E que o espaço construído por nós, permitiu-me aprender que os profissionais daquele contexto, se constituem, muitas das vezes, a partir da paixão pela sua profissão e pelas relações afetivas estabelecidas com os seus alunos, que se tornam um processo de enriquecimento mútuo.

O pouco que falei durante as mediações nas oficinas, considero que foi o necessário para relacionar o sentido pessoal de cada participante com o tema e com os sentidos colocados pelos outros, criando uma rede afetiva, aumentando assim sua motivação e o seu envolvimento nas atividades. Em pouco tempo com eles, vi a minha necessidade e a necessidade deles se entrelaçando, para pensarmos juntos em alternativas que pudessem articular propostas teóricas à sua atuação profissional.

Na realidade, reconheci que a formação docente precisar ser vista de maneira humanizada, na qual as relações estabelecidas sejam de fato construídas com o outro. O que ficou marcado em mim, nesse trabalho, foi perceber a sensibilidade sendo despertada a partir de um espaço coletivo de diálogo. A cada encontro, era um novo momento com grande envolvimento do grupo, e isso passou a me modificar.

É preciso construir e socializar conhecimentos com a participação efetiva dos professores de Educação Física de contexto socioesportivo, o que, na verdade, é válido para todos os educadores, pois eles tem que se perceber como agentes de sua própria formação e, assim, desenvolverem a consciência desse processo.

Reconhecemos as limitações desse estudo e consideramos que seria uma importante explorar as aulas desses professores, procurando analisar como eles trabalham no seu dia-a-dia, e assim, buscar, nesse contexto, compreender a partir de fatores que colaboram para a sua prática profissional. Não conseguimos fazer isso devido ao pouco tempo que é disponibilizado para o processo de mestrado.

Enfim, é preciso passar adiante esse desafio para outras pessoas aprofundarem e buscarem novas discussões a seu respeito, para compartilharmos e ampliarmos o conhecimento sobre o processo de formação pessoal e profissional dos professores que atuam em Projetos Socioesportivos.

## VII. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andery, M. A. P. A, Micheletto, N., Sério, T. M. O., Rubano, D. R., Moroz, M. M., Pereira, M. E., Gioia, S. C., Gianfaldoni, M., Savioli, M. R., Zanotto, M. L. (Orgs.). *Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica* (14ªed.). Rio de Janeiro: Garamond.
- Azevedo, A. C. B. (2013). Esporte, Ensino e Educação Física (pp. 107-120). Em A. Malina & S. Cesario (Orgs.). *Esporte: fator de integração e inclusão social*, 2ª ed. ampliada. Campo Grande, MS: Editora UFMS.
- Bardin, L (2011). *Análise de conteúdo* (trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro). São Paulo: Edição 70. Original publicado em 1977.
- Basto, O. M. de S. P. (2010). *Colaboração profissional na (re) construção de concepções e práticas de avaliação: um estudo de caso na disciplina de Matemática*. Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade do Minho, Instituto de Educação, Portugal.
- Boavida, A. M. & Ponte, J. P. (2002). Investigação colaborativa: potencialidades e problemas (pp. 43-55). Em GTI (Orgs). *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. APM: Lisboa.
- Castellani Filho, L. (2013). *Educação Física , esporte e lazer: reflexões nada aleatórias* (Coleção Polêmicas de nosso tempo). Campinas, SP: Autores Associados.
- Castro, A. S. & Cava, P. (2008). Práticas colaborativas entre professores de séries iniciais. Trabalho apresentado no XVII Congresso de Iniciação Científica e X Encontro de Pós-Graduação UFPel, Pelotas. Anais do XVII CIC e X ENPÓS/UFPel. Pelotas, v.01, pp 01-04. Ed. Da UFPel: Pelotas.
- Coletivo de Autores (1992). *Metodologia do Ensino de Educação Física* . São Paulo: Cortez.
- Constituição da Republica Federativa do Brasil (1988). Art. 217, secção III. Obtido em 20 de março de 2013, de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)
- Costa, C. A. S. (2010). Premissas conceituais sobre a formação do materialismo de Marx. *Revista Práxis Filosófica - Nueva serie*, 31, 61-72.

- Damiani, M. F. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Revista Educar*, 31, 213-230.
- Darido, S. C. (2003). *Educação Física na Escola: questões e reflexões*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Daoli, J. (1995). *Da cultura do Corpo* (Coleção corpo e motricidade). Campinas, SP: Pabirus.
- Dias, P. (2001). Comunidades de conhecimento e aprendizagem colaborativa. Em *Comunicação apresentada no Seminário Redes de aprendizagem, Redes de Conhecimento, Conselho Nacional de Educação*. Lisboa.
- Diretrizes Básicas dos Centros Olímpicos. Disponível em: <http://www.esporte.df.gov.br/images/co1.pdf>. Acessado em 21 de julho de 2013.
- Eiras, S. B. (2011). *Significados de um projeto social esportivo: o caso do projeto Esporte em Ação – Núcleo Vila Torres*. Dissertação não publicada. Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- Fetter, C. S. S; Gusson, M. P.; Sanches, S. M. & Silva, T. F. (2007). Iniciação Esportiva e Responsabilidade Social (pp.114-130). Em K. Rubio (org.). *Educação Olímpica e Responsabilidade Social*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do Oprimido* (47ª ed). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, J. B. (2012). Prefácio. Em L. K. Hirama & P. C. Montagner (Orgs.). *Algo para além de tirar as crianças da rua: a Pedagogia do esporte em projetos socioeducativos*. São Paulo: Ed. Phorte.
- González Rey, F. L. (2011). *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios*. (trad. Marcel Aristides Ferrada Silva). São Paulo: Cengage Learning.

Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990 (1990). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Obtido em 21 de agosto de 2013, de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm)

Lei nº 8.242, de 12 de outubro de 1991 (1991). Dispõe sobre a criação do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Obtido em 21 de agosto de 2013, de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8242.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8242.htm)

Lucci, M. A. (2006). A proposta de Vigotski: a psicologia sócio-histórica. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 10, 2, 01-11. Disponível em <http://www.ugr.es/~recfpro/rev102COL2port.pdf>. Acessado em 14 de agosto de 2013.

Maciel, D. A. & Pulino, L. H. (2008). Psicologia, Desenvolvimento e Educação: começando uma conversa (pp. 02-22). Em D. A. Maciel & L. H. C. Z. Pulino (Orgs.). *A Psicologia e a construção do conhecimento*. Brasília: LGE Editora.

Malina, A. (2013). O esporte como um bem da humanidade e o modo de produção capitalista. Em A. Malina e S. Cesario (Orgs.). *Esporte: fator de integração e inclusão social* (2ª ed ampliada). Campo Grande, MS: Ed. UFMS.

Marinho, V. (2010). *O esporte pode tudo* (Coleção questões de nossa época, v. 03). São Paulo: Cortes.

Marx, K (2007). *Ideologia alemã - Karl Marx e Friedrich Engels* (trad. Luis Cláudio de Castro e Costa, 3ª ed.). São Paulo: Martins Fontes. Original publicado em 1989.

Medina, J. P. S. (2007). *A Educação Física cuida do corpo... e "mente"*: bases para a renovação e transformação da Educação Física (23ª ed). Campinas, SP: Papyrus. Original publicado em 1948.

Melo, M. P. (2005). *Esporte e Juventude Pobre: políticas públicas de lazer na Vila Olímpica da Mare*. Campinas, SP: Autores Associados.

Monteiro, A. O. (2011). Desporto, Paideia e a não dualidade. *Revista Movimento*, 17, 1, 213-235.

- Moretti, V. D., Asbahr, F. S. F. & Rigon, A. J. (2011). O humano no homem: os pressupostos teórico-metodológicos da Teoria Histórico-cultural. *Revista Psicologia & Sociedade*, 23, 3, 477-485.
- Neira, M. G. (2009). Programas de educação pelo esporte: qual formação está em jogo? *Revista Movimento e Percepção*, 10, 14, 59-66.
- Neves, R. A. & Damiani, M. F. (2006). Vygotsky e as teorias da aprendizagem. *UNIrevista*, 1, 2, 01-10.
- Núñez, I. B. (2009). *Vygotsky, Leontiev e Galperin: formação de conceitos e princípios didáticos*. Brasília: Liber livro.
- Oliveira, M. K. (1997). *Vygotsky – aprendizagem e desenvolvimento: um processo sócio histórico*. São Paulo: Scipione.
- Oliveira, M. A. T. (2004). Educação Física escolar e Ditadura militar no Brasil (168-1984): entre a adesão e a resistência. *Revista Brasileira de Ciência do Esporte de Campinas*, 25, 2, 09-20.
- Oliveira, V. M. (2004). *O que é Educação Física*. Coleção primeiros passos; 79. São Paulo: Brasiliense. Original publicado em 1943.
- Panitz, T. (1999). Collaborative versus cooperative learning: a comparison of the two concepts which will help us understand the underlying nature of interactive learning. *Eric Clearinghouse*, 1-15. Disponível em: [http://pirun.ku.ac.th/~btun/pdf/coop\\_collab.pdf](http://pirun.ku.ac.th/~btun/pdf/coop_collab.pdf). Acessado em 03 de setembro de 2013.
- Pedroza, R. L. S. (2003). *A psicologia na formação do professor: uma pesquisa sobre o desenvolvimento pessoal de professores do ensino fundamental*. (191f.). Tese (Doutorado no Instituto de Psicologia) - UnB, Universidade de Brasília.
- Pedroza, R. L. S. (2005). O desenvolvimento da pessoa e o ensino-aprendizado. Em L. H. C. Z. Pulino (Org.). *Aprendizagem e a prática do professor*. São Paulo: Moderna; Brasília, DF: Universidade de Brasília.

- Pedroza, R. L. S. (2012). Infância e professores no espaço da brincadeira: possibilidade de formação. Em L. H. Pulino & S. Gadelha (Orgs.). *Biopolítica, Escola e Resistência: infâncias para a formação de professores*. Campinas, SP: Ed. Alínea.
- Pires, M. F. C. (1997). O materialismo histórico-dialético e a educação. *Interface — Comunicação, Saúde, Educação*, 1, 1, 83-94.
- Pulino, L. H. C. Z. (2003). A prática de filosofia na escola como oportunidade de redefinição mútua de crianças e adultos. *Revista Sul-americana de Filosofia e Educação*, 1. Disponível em: <http://periodicos.bce.unb.br/index.php/resafe/article/view/5403>. Acessado em: 14 de fevereiro de 2013.
- Pulino, L. H. C. Z. & Barbato, S. (2004). *Fundamentos do Desenvolvimento e da Aprendizagem - Cultura, desenvolvimento humano e aprendizagem*. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, v. 02.
- Pulino, L. H. C. Z. (2005). A Construção do conhecimento científico e seu ensino-aprendizado. Em L. H. C. Z. Pulino e Barbato (orgs). *Aprendizagem e a prática do professor*. São Paulo: Moderna; Brasília: Universidade de Brasília.
- Pulino, L. H. C. Z. (2008a). A Educação, o espaço e o tempo – Hoje é amanhã? Em Borba, S. e Kohan, W. (Eds) *Filosofia, aprendizagem, experiência*, 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- Pulino, L. H. C. Z. (2008b). A Teoria Sócio-Histórica de Vigotski (pp. 72 -90). Em Maciel, D. A & Pulino, L. H. C. Z. *A psicologia e a Construção do Conhecimento*. Brasília: LGE editora.
- Rocha, B., Winterstein, P. J. & Amaral, S. C. F. (2009). Interação social em aulas de Educação Física . Em *Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte*. São Paulo, v.23, n.03, p. 235-245 - ISSN 1807-5509.
- Romanelli, N. (2011). A questão metodológica na produção Vigotskiana e a dialética Marxista. Em *Psicologia em Estudo*. Maringá, v. 16, n. 2, p. 199-208.
- Rossetto Jr., A. J., Costa, C. M. & D'Angelo, F. L. (2012). *Práticas pedagógicas reflexivas em esporte educacional: unidade didática com instrumento de ensino e aprendizagem* (2ª ed. revisada). São Paulo: Phorte.

- Sanches, S. M & Rubio, K (2011). A prática esportiva como ferramenta educacional: trabalhando valores e a resiliência. Em *Educação e Pesquisa*, v. 37, n. 4, p. 825-842, São Paulo.
- Santos Jr, J. B. & Marcondes, M. E. R. (2009). Grupos de aprendizagem colaborativa como ferramenta na reestruturação do pensamento e desenvolvimento profissional do professor de química. Em *VII Enpec – Encontro Nacional de Pesquisas em Educação em Ciências. Florianópolis*. Disponível em <http://fep.if.usp.br/~profis/arquivos/viienpec/VII%20ENPEC%20-%202009/www.foco.fae.ufmg.br/cd/pdfs/304.pdf>
- Siqueira, I. B. & Gonçalves, C. R. (2013). Repensando a Educação Física Escolar. Em Desenvolvimento de material didático ou instrucional - Módulo de curso a distância para formação de professores em Educação Física no Estado da Bahia.
- Sousa, A. O., Sousa F. M. & Fidelis M. (2009). A utilização do esporte como ferramenta de intervenção educativa em condições de vulnerabilidade social. Em *Revisa Digital – Buenos Aires* (v. 14, n. 131). Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd131/esporte-em-condicoes-de-vulnerabilidade-social.htm>, dia 29/09/2012 às 22h45min.
- Stigger, M. P. (2005). *Educação Física , Esporte e Diversidade* (Coleção Educação Física e esportes). Campinas/ SP: Autores Associados.
- Stigger, M. P. (2007). Relações entre o esporte de rendimento e o esporte da escola. Em *Movimento ESEF/UFRGS*, v. 7, n. 14, p. 67-86.
- Terra, D. V. (2004). Orientação do trabalho colaborativo na construção do saber docente: a perspectiva do planejamento coletivo do trabalho pedagógico (PCTP). Em *Revista Movimento*, v, 10, n. 01, pp. 157-179. Porto Alegre.
- Thomassim, L. E. C., González, F. J. & Freitas, M. V. (2009) Desigualdade Sociais e Invisibilidade de Classe: projetos sociais e a criança como “problema social”. Em *Anais do XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e III Congresso Internacional de Ciências do Esporte*. Salvador: Bahia.

Torres, P. L., Alcântara, P. R. & Irala, E. A. F. (2004). Grupos de consenso: uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino-aprendizagem. Em *Revista Diálogo Educacional*, v. 4, n. 13, p. 129-145. Curitiba.

Tractenberg, L. & Struchiner, M. (2010). A emergência da colaboração na educação e as transformações na sociedade pós-industrial: em busca de uma compreensão problematizadora. Em *B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof.*, v. 36, n. 2, p. 65-77. Rio de Janeiro.

Tubino, M. J. G. (2010). *Estudos Brasileiros sobre o Esporte: ênfase no esporte-educação*. Maringa: Eduem.

Tubino, M. J. G. (2011). *Dimensões sociais do esporte*, 3ª ed. (Coleção questões da nossa época, v. 25). São Paulo: Cortez.

Vigotski, L. S. (1926/2010). *Psicologia pedagógica* (Tradução do russo e introdução de Paulo Bezerra). 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (1984/2007). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (1987/2008). *Pensamento e Linguagem* (Tradução Jefferson Luiz Camargo). 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (2000). Manuscrito de 1929. Em *Educação & Sociedade* [online], v. 21, n. 71, p. 21-44.

Zaluar, A. (1994). *Cidadãos não vão ao paraíso*. São Paulo: Escuta.

Sites:

Associação de Centro de Treinamento de Educação Física Especial. Disponível em: <http://www.cetefe.org/>. Acessado 03 de outubro de 2013.

Companhia de Planejamento do Distrito Federal - Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios PDAD (2013). Disponível em: <http://www.codeplan.df.gov.br/areas-tematicas/pesquisas-socioeconomicas/294-pdad-2013.html>. Acessado 20 de junho de 2013.



Fundação Assis Chateaubriand. Disponível em: <http://fac.correioweb.com.br/>. Acessado 14 de junho de 2013.

Ministério do Esporte (2013). Disponível em: <http://www.esporte.gov.br/default.jsp>. Acessado em 05 de fevereiro de 2013.

Projetos Esportivos Sociais. Disponível em: <http://www.esporte.gov.br/snelis/esportesocial/sobre.jsp>. Acessado 02 de outubro de 2013.

Portal do Distrito Federal. Disponível em: <http://www.df.gov.br/sobre-o-governo/administracoes-regionais.html> . Acessado 20 de junho de 2013.

Programa Centros Olímpicos. Disponível em: [http://www.esporte.df.gov.br/005/00502001.asp?ttCD\\_CHAVE=16107](http://www.esporte.df.gov.br/005/00502001.asp?ttCD_CHAVE=16107). Acessado 02 de outubro de 2013.

Secretaria de Esporte do GDF. Disponível em: <http://www.esporte.df.gov.br/>. Acessado 23 de agosto de 2013.

Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social. Disponível em: <http://www.esporte.gov.br/snelis/sobre.jsp>. Acessado 02 de outubro de 2013.

## ANEXO A

### Termo de Aceite Institucional

O Sr. xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx, responsável pelos professores de Educação Física da Fundação Assis Chateaubriand que trabalham no Centro Olímpico na região administrativa de xxxxxxx – Distrito Federal, está de acordo com a realização da pesquisa Oficinas de Práticas Colaborativas – A formação de professores de Educação Física em Projeto Socioesportivo, de responsabilidade do pesquisador Cleber Rodrigues Gonçalves aluno de mestrado do Instituto de Psicologia – Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde da Universidade de Brasília, realizado sob orientação da profa. Dra. Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino, após revisão e aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília – CEP/IH.

O estudo envolve a realização de pesquisa documental (para contextualizar a instituição), entrevista semiestruturada antes e depois das oficinas, e participação de oficinas de caráter teórico-prático sobre práticas colaborativas com os professores de Educação Física que atuam na presente instituição. A pesquisa terá a duração de 06 semanas, com previsão de início em julho/ 2013 e término em agosto/ 2013.

Eu, xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx, responsável pelos professores de Educação Física da Fundação Assis Chateaubriand que trabalham no Centro Olímpico na região administrativa de xxxxxx – Distrito Federal, declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 196/96. Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.

\_\_\_\_\_  
 Nome do(a) responsável pela instituição  
 instituição

\_\_\_\_\_  
 Assinatura e carimbo do(a) responsável pela

## ANEXO B

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “Oficinas de Práticas Colaborativas – A formação de professores de Educação Física em Projeto Socioesportivo”, de responsabilidade de Cleber Rodrigues Gonçalves, aluno de mestrado da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é Desenvolver um trabalho de formação de professores, por meio de uma oficina, teórico-prático, a qual terá como tema as práticas colaborativas. Assim, gostaria de consultá-lo (a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo (a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, fitas de gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa, seu acesso será a partir de suas transcrições que será gerado um relatório, por meio de análise de conteúdo, e apresentado para o grupo de participante.

Estes dados serão publicados na forma de dissertação, de artigos em revistas, e participação de trabalhos em congressos para a sua divulgação no meio científico.

A coleta de dados será realizada por meio de gravação do áudio das falas estabelecidas nas entrevistas antes e depois da realização das oficinas e das discussões realizadas durante as oficinas. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Não haverá risco algum para os participantes. O que ocorrerá, nesta pesquisa, vai ser uma abertura de diálogo sobre a atuação dos participantes dentro de seu campo de sua atuação – o projeto socioesportivo – focando sua experiência ao participar de atividades em que os mesmos construirão conceitos de intervenção por meio de práticas colaborativas. O que teremos é a partir das vivências e experiências dentro destas Oficinas uma possibilidade de intervenção com os seus alunos a fim de favorecer o desenvolvimento pessoal dos mesmos.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (xx) xxxx-xxxx – xxxxxxxx ou pelo e-mail xxxxxxxxxxxxxxxx. A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de publicações, a posteriores, na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília - CEP/IH. As informações com relação à assinatura

do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do e-mail do CEP/IH [cep\\_ih@unb.br](mailto:cep_ih@unb.br).

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

---

Assinatura do (a) participante

---

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.

## ANEXO C

### Roteiro da Entrevista Inicial



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

Título:

Oficinas de Práticas Colaborativas – A formação de professor de Educação Física em Projeto Socioesportivo.

Mestrando: Cleber Rodrigues Gonçalves

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lúcia Helena C. Z. Pulino

### Roteiro da Entrevista Semiestruturada

1<sup>a</sup> entrevista: antes das oficinas.

1. Qual a ideia que você tem sobre projetos sociais?
2. E sobre os projetos sociais que utilizam das atividades esportivas?
3. Qual a sua percepção em relação aos alunos de projetos socioesportivos?
4. Você já foi aluno de um projeto social? Se sim, como foi?
5. Conte-me como foi sua formação acadêmica?
6. Você teve contato com algum projeto socioesportivo em sua formação?
7. Se sim, que significado isso teve para você? Se não, você sente falta dessa experiência agora?
8. Há quanto tempo que você trabalha como professor em projetos socioesportivos?
9. De que maneira você trata a construção de seus planejamentos ou/e aulas?
10. Como você se sente em trabalhar nesse contexto?

**ANEXO D****Roteiro da Entrevista Final**

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

Título:

Oficinas de Práticas Colaborativas – A formação de professor de Educação Física em Projeto Socioesportivo.

Mestrando: Cleber Rodrigues Gonçalves

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lúcia Helena C. Z. Pulino

## Roteiro da Entrevista Semiestruturada

2<sup>a</sup> entrevista: depois das oficinas.

1. O que você achou dessas oficinas?
2. Dentro das atividades, realizadas durante as oficinas, o que lhe chamou a atenção?
3. Como foi sua atuação dentro das atividades da oficina?
4. O que você percebeu na atuação de seus colegas dentro das atividades da oficina?
5. Você já teve essa experiência de construção coletiva de conceitos e planejamentos em sua carreira de professor em projetos socioesportivos? Como foi?
6. Houve algum conflito nas atividades? Qual foi a ação tomada? O que você percebeu sobre essa ação tomada?
7. Você consegue perceber as práticas colaborativas em algum momento de sua aula, no projeto, com os seus alunos?
8. O que você tira de proveito da maneira como foram conduzidas as atividades nas oficinas?