



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

MARIA CRISTINA SIMEONI

**FALAR O MUNDO, LER O MUNDO E REGISTRAR O
MUNDO: PRÁTICAS HISTÓRICO-SOCIAIS QUE SE MATERIALIZAM
EM UMA DIDÁTICA PROGRESSISTA**

Londrina
2008

MARIA CRISTINA SIMEONI

**FALAR O MUNDO, LER O MUNDO E REGISTRAR O
MUNDO: PRÁTICAS HISTÓRICO-SOCIAIS QUE SE MATERIALIZAM
EM UMA DIDÁTICA PROGRESSISTA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Cláudia Chueire de Oliveira

Londrina
2008

**Catálogo na Publicação Elaborada pela Divisão de Processos Técnicos da
Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

S589f Simeoni, Maria Cristina.

Falar o mundo, ler o mundo e registrar o mundo : práticas histórico-
sociais que se materializam em uma didática progressista / Maria
Cristina Simeoni. – Londrina, 2008.
112f. : il.

Orientador : Cláudia Chueire de Oliveira.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de
Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de
Pós-Graduação em Educação, 2008.

Bibliografia: f. 103-108.

1. Formação de professores – Teses. 2. Didática progressista –
Teses. I. Oliveira, Cláudia Chueire de. II. Universidade Estadual de
Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de
Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 371.13

MARIA CRISTINA SIMEONI

**FALAR O MUNDO, LER O MUNDO E REGISTRAR O
MUNDO: PRÁTICAS HISTÓRICO-SOCIAIS QUE SE MATERIALIZAM
EM UMA DIDÁTICA PROGRESSISTA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Cláudia Chueire de Oliveira
UEL – Londrina - PR

Profa. Dra. Maura Maria Morita Vasconcelos
UEL – Londrina - PR

Profa. Dra. Sônia Maria Vieira Negrão
UEM – Maringá – PR

Londrina, 28 de março de 2008.

Aos amores da minha vida, por ordem de chegada:

Vicente Simeoni Pavan

Lucca Simeoni Pavan

Alice Simeoni Pavan (*in memoriam*)

Maria Aparecida Barbante

Claudemir Fabiano da Silva

AGRADECIMENTO

À Professora Dr^a. Cláudia Chueire de Oliveira
Uma companheira de caminhada.

Eu lhe aviso. Olhe bem para cada caminho, e com propósito. Depois, pergunte-se, e só a si, uma coisa. [...] Esse caminho tem um coração? Se tiver, o caminho é bom; senão tiver, não presta.

Dom Juan

SIMEONI, Maria Cristina. **Falar o Mundo, Ler o Mundo e Registrar o Mundo:** práticas histórico-sociais que se materializam em uma didática progressista. 2008. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2008.

RESUMO

A dissertação tem como objetivo fundamentar os aspectos teóricos e práticos da proposta metodológica – Falar o Mundo, Ler o Mundo e Registrar o Mundo (FLR) – buscando elementos para discussão e análise na perspectiva de acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física e na literatura pedagógica. O problema de estudo indaga a respeito dos fundamentos teóricos e práticos da FLR para justificar seu uso no ensino das disciplinas da área de Didática do curso de Licenciatura em Educação Física da Faculdade Estadual de Educação Física e Fisioterapia de Jacarezinho (FAEFIJA). Os objetivos específicos são: conhecer a trajetória histórica das disciplinas da área de Didática da FAEFIJA a partir dos planos de ensino; situar a metodologia FLR no contexto da trajetória da Didática na FAEFIJA; conhecer a perspectiva de acadêmicos da FAEFIJA a respeito da FLR; discutir analisando o uso da FLR na educação superior. A pesquisa orienta-se por uma investigação qualitativa, de caráter exploratório, com uma abordagem sócio-histórica. O universo de sujeitos foi composto por acadêmicos do segundo e quarto anos do curso de Licenciatura em Educação Física. Os procedimentos de investigação compõem-se de pesquisa documental e questionário. Os principais resultados da pesquisa indicam que a proposta metodológica Falar o Mundo, Ler o Mundo e Registrar o Mundo condiz com uma prática pedagógica de cunho mais progressista, na medida em que permite aos acadêmicos exporem suas idéias em relação ao mundo discutido; lerem a respeito desse mundo, por meio de diferentes ângulos, propiciando um fortalecimento teórico das idéias e registrarem a historicidade do processo de construção do conhecimento em curso de formação de professores.

Palavras-chave: Formação de professores. Prática pedagógica. Didática. Ensino superior. Metodologia de ensino.

SIMEONI, Maria Cristina. **To speak the World, to Read the World and to Register the World**: historical-social practices that are materialized in a progressive didacticism. 2008. 120f. Dissertation (Masters in Education) – Universidade Estadual de Londrina (State University of Londrina), Londrina. 2008.

ABSTRACT

The dissertation has as objective bases the theoretical and practical aspects of the methodological proposal - to Speak the World, to Read the World and to Register the World (FLR) - looking for elements for discussion and analysis in the academics' perspective of the course of Teachers' Formation in Physical Education and in the pedagogic literature. The study problem investigates regarding the theoretical and practical foundations of FLR to justify your use in the teaching of the disciplines of the area of Didacticism of the course of Teachers' Formation in Physical Education of State University of Physical Education and Physiotherapy of Jacarezinho (FAEFIJA). The specific objectives are: to know the historical path of the disciplines of the area of Didacticism of FAEFIJA starting from the teaching plans; to place the methodology FLR in the context of the path of the Didacticism in the FAEFIJA; to know the academics' perspective of FAEFIJA regarding FLR; to discuss analyzing the use of FLR in the college. The research is guided by a qualitative investigation, of exploratory character, with a partner-historical approach. The universe of subjects was composed by academics of the second and fourth years of the course of Teachers' Formation in Physical Education. The investigation procedures are composed of document research and questionnaire. The principal results of the research indicate that the methodological proposal to Speak the World, to Read the World and to Register the World harmonize with a pedagogic practice of more progressive character, in the measure in that allows to the academics expose ideas in relation to the discussed world; they read on the world through different angles, propitiating a theoretical invigoration of the ideas and they register the history of the process of construction of the knowledge in course of teachers' formation.

keywords: Teachers' formation. Pedagogic practice. Didacticism. Higher education. Teaching methodology.

LISTA DE QUADRO

QUADRO 1 – A PRIMEIRA DÉCADA – 1972 À 1979.....	30
QUADRO 2 – A SEGUNDA DÉCADA – 1980 À 1989	37
QUADRO 3 – A TERCEIRA DÉCADA – 1990 À 1999	44
QUADRO 4 – SÉC. XXI OS PRIMEIROS ANOS – 2000 À 2007.....	53

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
1.1 JUSTIFICATIVA	14
2 METODOLOGIA	21
3 A DIDÁTICA NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: TRAJETÓRIA HISTÓRICA DOS ANOS 70 E 80	28
3.1 OS PRIMEIROS ANOS: DE 1972 A 1979	29
3.2 A DÉCADA DAS REVISÕES CRÍTICAS: OS ANOS DE 1980 A 1989.....	36
4 AS PROPOSTAS PROGRESSISTAS DA DIDÁTICA: DE 1990 ATÉ 2007	42
4.1 A TERCEIRA DÉCADA: DE 1990 A 1999	43
4.2 SÉC. XXI: A PRIMEIRA DÉCADA - 2000 A 2007	53
5 O CONTEXTO DE INCLUSÃO DA METODOLOGIA FLR NA FAEFIJA: UMA POSSIBILIDADE A MAIS PARA A DIDÁTICA PROGRESSISTA	60
5.1 FALAR O MUNDO.....	69
5.2 LER O MUNDO	81
5.3 REGISTRAR O MUNDO.....	91
6 ALINHAVANDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS	106
APÊNDICES	114
APÊNDICE A	115
APÊNDICE B	117

1 INTRODUÇÃO

A literatura educacional contemporânea tem mostrado que o professor é o sujeito que utiliza diferentes instrumentos possíveis para uma intervenção pedagógica adequada e facilitadora da produção dos acadêmicos. Uma produção que permita ao acadêmico assumir uma postura crítica curiosa diante da realidade que vive e que pode reconstruir. Para Freire (1996, p. 35), a promoção da curiosidade ingênua para uma postura crítica curiosa é “uma das tarefas precípuas da prática pedagógica-progressista”, marcadamente para o tempo atual.

Assim, uma Didática, de cunho progressista, deve preconizar um trabalho escolar crítico a serviço das transformações sociais.

Infelizmente, pesquisas têm mostrado (BERBEL, 1995; BORDENAVE; PEREIRA, 1999; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002) que não são todos os professores que desempenham seu papel de acordo com as idéias expostas no parágrafo acima. A realidade de nossas escolas – incluindo as de Educação Superior¹ – apresenta professores que não propiciam a produção de conhecimento em suas práticas didáticas, apenas o repassam, por meio da aula expositiva, aos seus alunos.

As afirmações da literatura pedagógica referendam minha observação de que esta forma de ensino ainda é muito habitual. De acordo com Pimenta; Anastasiou (2002), o fato é uma das conseqüências da expansão da Educação Superior, associado à ausência de preparação do professor para atuar em tal nível. Assim dizem as autoras:

No caso dos professores de educação superior, as oportunidades de emprego vêm aumentando, com a expansão das instituições particulares de ensino, em todo território nacional. A esse aumento numérico da empregabilidade não estão associados processos de profissionalização, nem inicial nem continuada, para os docentes universitários, [...] (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.126).

¹ Em consideração ao exposto na LBD 9394/96, não será utilizada a terminologia Ensino Superior e sim, Educação Superior.

Amaral (2004) destaca que este aspecto é percebido em outros países e nesta última década têm sido uma tônica de nossas políticas educacionais. Para a autora, os fatores responsáveis pela falta de formação didático-pedagógica dos professores seriam mestres e doutores cada vez mais jovens, portanto, sem o percurso da prática docente em sua formação, o que, se não é suficiente, é muito necessária. A formação nos mestrados e/ou doutorados, não garante o exercício da docência de qualidade, visto que tais cursos privilegiam a pesquisa em detrimento do ensino.

Planejando aulas adequadamente, com metodologias de ensino que desafiam o pensar e o aprender com significado, o professor tem a chance de oportunizar que o acadêmico acione seus conhecimentos prévios para relacioná-los com as novas informações e produzir novos conhecimentos. Saviani (1991), ao apontar pistas para métodos de ensino de cunho mais progressista, informa que é necessário um trabalho de educação das consciências durante as relações que se estabelecem entre os conhecimentos e a ação transformadora da prática social.

Libâneo (1991) acrescenta que:

As tendências de cunho progressista [são aquelas] interessadas em propostas pedagógicas voltadas para os interesses da maioria da população [...] para a participação efetiva do povo nas lutas sociais [e para] as transformações sociais e econômicas (p.68-69).

Para colaborar com o desenvolvimento de uma consciência crítica e transformadora da realidade, acredito ser necessário compreender os elementos metodológicos como instrumentos para uma aprendizagem focada nos interesses dos acadêmicos e nos problemas reais do cotidiano pedagógico. Portanto, ao vivenciar uma perspectiva progressista da Didática, é preciso propor metodologias de ensino que possibilitem a reflexão e a ação dos acadêmicos a respeito da realidade. Esta é uma condição para que se percebam como sujeitos produtores de conhecimento, participantes e interventores no mundo em que vivem.

Como professora de Didática na Faculdade Estadual de Educação Física e Fisioterapia de Jacarezinho – FAEFIJA – participei desse recorte de mundo, intervindo pedagogicamente na trajetória histórica da disciplina. A elaboração, dos planos de ensino anuais, colaborou para este processo e deixou registrada a

evolução da disciplina em questão. Assim, este estudo busca apresentar elementos teóricos e práticos que têm contribuído para a evolução da Didática na FAEFIJA.

Diante do exposto acima, defino o seguinte **problema de estudo**: como fundamentar a metodologia de ensino Falar o Mundo, Ler o Mundo e Registrar o Mundo – FLR – para justificar seu uso no ensino das disciplinas da área de Didática no curso de Licenciatura em Educação Física da FAEFIJA?

É pertinente contextualizar a FAEFIJA, registrando que a mesma foi fundada em 28 de novembro de 1968, como Fundação Faculdade Estadual de Educação Física de Jacarezinho, município localizado ao norte do estado do Paraná e considerado pólo estudantil.

As primeiras aulas do curso de Licenciatura em Educação Física tiveram início em 20 de junho de 1972 e, em janeiro de 1976, o curso obteve reconhecimento legal. Em 2003 a Instituição passou a denominar-se Faculdade Estadual de Educação Física e Fisioterapia de Jacarezinho, permanecendo a sigla FAEFIJA.

Atualmente o curso de Educação Física é realizado no período noturno, com 100 vagas anuais, distribuídas em duas modalidades, Licenciatura e Bacharelado. O curso de Fisioterapia oferta 50 vagas anuais no período diurno.

A FAEFIJA oferece cursos de especialização na área de Educação Física desde o ano de 1996 e a partir de 2004 um curso de especialização na área da Saúde. O ensino e extensão são os norteadores dos processos educativos, visto que a pesquisa é uma atividade que está nos seus primeiros passos.

O presente estudo foi sendo construído com a intenção de reconhecer a trajetória histórica da Didática na FAEFIJA, com especial destaque aos elementos metodológicos de ensino, presentes na FLR, que anunciavam uma Didática de cunho mais progressista.

O **objetivo geral** desta investigação é fundamentar aspectos teóricos e práticos da proposta metodológica FLR buscando elementos para discussão e análise na perspectiva de acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física e na literatura pedagógica.

Os **objetivos específicos** são:

- a) Conhecer a trajetória histórica das disciplinas da área de Didática da FAEFIJA a partir dos planos de ensino;

- b) Situar a proposta metodológica FLR no contexto da trajetória da Didática na FAEFIJA;
- c) Conhecer a perspectiva de acadêmicos da FAEFIJA a respeito da proposta metodológica FLR
- d) Discutir analisando o uso da proposta metodológica FLR na Educação Superior.

Na Introdução do trabalho, apresento alguns elementos que situam a problemática da docência na Educação Superior, contextualizo a trajetória histórica da Didática e a minha trajetória como professora participante desse processo. A Justificativa descreve o meu percurso histórico como professora, algumas relações com uma didática de cunho mais progressista e registro minha intenção de contribuir com a formação de professores da FAEFIJA, destacando a vivência de uma proposta metodológica organizada em três momentos: falar o mundo, ler o mundo e registrar o mundo (FLR).

O segundo capítulo, com o título Metodologia, desenvolve argumentos para compreender a abordagem metodológica que estrutura todo o trabalho, bem como, apresentar quais foram os instrumentos elaborados para coleta de informações e outros procedimentos desenvolvidos ao longo do caminho.

A Didática no curso de Licenciatura em Educação Física: trajetória histórica, dos anos 70 e 80, é o título do terceiro capítulo. Nele contextualizo a Didática historicamente construída na FAEFIJA, tendo como norteador o referencial teórico da área. Na década de 70, o momento histórico apontava para uma Didática com prática neutra e tecnicista. Os elementos metodológicos do ensino acompanhavam este contexto, sendo valorizados os aspectos técnicos em detrimento às questões político-sociais que permeavam a sociedade brasileira. No final dessa década e início dos anos 80, um grupo de educadores passa a discutir a respeito do tecnicismo em educação e busca uma ressignificação para a Didática apresentando uma proposta mais progressista para o trabalho pedagógico. Os desdobramentos da discussão atingem toda uma geração de alunos e professores, da qual eu fiz parte, com sementes que vislumbravam tal mudança.

Para o quarto capítulo destaco as propostas progressistas da área de Didática. Com discurso mais efetivo a partir da década de 90, a tendência progressista aponta para uma análise crítica das realidades sociais e políticas da educação. Ao descrever o processo evolutivo da Didática na FAEFIJA, destaco

alguns elementos metodológicos que têm contribuído para tal evolução. Centrados em parâmetros histórico-sociais, estes elementos compõe a primeira apresentação formal de uma proposta metodológica organizada em três momentos: Falar o Mundo, Ler o Mundo e Registrar o Mundo. Apresento também, os pressupostos teóricos e os aspectos didático-progressistas desta metodologia aqui proposta.

Finalizo o presente trabalho alinhavando algumas considerações em relação ao problema anunciado. Faço uma breve referência ao meu processo de amadurecimento pedagógico ocorrido durante o percurso de construção dos planos anuais de ensino e a relação deste com uma formação mais consciente – “criticamente curiosa” (FREIRE, 1996) – dos futuros professores.

1.1 JUSTIFICATIVA

*"Não tenho um caminho novo. O que eu tenho é um jeito novo de caminhar."
Thiago de Melo*

Assim como Thiago de Melo, também não tenho um caminho novo. O meu caminho não é diferente do caminho da maioria dos professores deste país. Penso que também não é nenhuma trilha fresquinha e sim uma estrada de chão batido, como muitos outros caminhos que conheço. Porém, meu jeito de caminhar é diferente de todos os outros jeitos, porque é a minha forma de andar. Os primeiros passos foram dados por ocasião do término do curso de magistério. Aquela formação inicial ofereceu alguns poucos elementos como primeiro marco de uma jornada, abrindo horizontes para o exercício da docência.

Assumi uma classe de alfabetização após ser aprovada em concurso público e mesmo tendo participado de cursos de capacitação não conseguia realizar um bom trabalho. Foi naquele momento que comecei a questionar: como alfabetizar? Como a criança aprende?

Apesar de sempre buscar inovações, nunca estava satisfeita e algo sempre me incomodava. Melhorava nas atividades, deixava-as mais “agradáveis”

aos olhos, mas sabia que não era só isso. Necessitava de mudanças na forma de conduzir o processo ensino-aprendizagem.

Assim meu trabalho de professora foi se construindo. Naquele período, entrei na faculdade de Educação Física e logo em seguida cursei Pedagogia.

Porém, ainda não tinha conseguido contextualizar meus estudos com a realidade da escola que trabalhava. Hoje, encontro em Moreira (2000), uma explicação para o meu dilema:

Essa questão é muito complexa, mas na verdade alguns cursos de licenciatura não estão preparando o futuro professor para trabalhar nas escolas. Em outras palavras, há uma total desarticulação entre a formação inicial e o desenvolvimento do professor em serviço. Muitas licenciaturas não são coordenadas e articuladas com o que acontece no mundo real fora da educação, pois não tem propostas para levar em consideração as rápidas mudanças que estão ocorrendo nas escolas e na sociedade como um todo e, por conseguinte no trabalho do professor (p.3).

As vivências como aluna, a experiência como docente e as leituras que fazia formavam uma tríade de elementos, os quais fervilhavam na minha cabeça e me faziam pensar: Qual é a melhor maneira de ensinar? Qual é a melhor maneira de aprender? Tinha decidido penetrar em uma parcela do mundo do conhecimento, especificamente o pedagógico.

Em meados dos anos oitenta, já atuando como professora da disciplina de Didática da Alfabetização, para o curso de magistério, comecei a estudar a respeito de como se dá a aprendizagem. O estudo de Feil (1985), realizado na época, permitiu iniciar a reflexão a respeito da prática docente com auxílio do conhecimento já existente na literatura pedagógica. Alarcão (2000) explicita que esse não é somente um processo racional, visto que:

A reflexão [...] baseia-se na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça. Sendo um processo simultaneamente lógico e psicológico, combina a racionalidade da lógica investigativa com a irracionalidade inerente à intuição e à paixão do sujeito pensante; une cognição e afetividade num acto específico, próprio do ser humano (p. 175).

Foi, portanto, em um “ato próprio do ser humano docente”, que percebi que queria muito estudar mais para entender o processo de ensinar e de aprender em sua complexidade.

A etapa seguinte foi marcada por cursar especialização em Educação Física de 1º Grau. Naquele momento, a leitura de Saviani (1991)², estabeleceu contato com as teorias educacionais progressistas.

Ainda nos anos oitenta, como professora da rede estadual de ensino, participei, como docente, de cursos de capacitação do Núcleo Regional de Educação de Jacarezinho. O Estado do Paraná proporcionou diversos cursos aos professores, pois havia implantado o Ciclo Básico de Alfabetização amparado em teorias que privilegiavam a construção do conhecimento. As leituras realizadas em tais cursos despertaram ainda mais idéias de que a escola poderia tomar rumos diferentes e muito mais interessantes. Minha vida profissional começou a ter um sentido maior e com o foco de preocupação em “como ensinar melhor?” Percebo hoje que o processo de formação profissional que venho sofrendo é decorrente de uma reflexão “contaminada significativamente” (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p. 100). O sentido da reflexão é considerado como uma

imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos. O conhecimento acadêmico, teórico, científico ou técnico, só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão se for integrado significativamente, não em parcelas isoladas da memória semântica, mas em esquemas de pensamento mais genéricos ativados pelo indivíduo quando interpreta a realidade concreta em que vive e quando organiza a sua própria experiência. A reflexão não é um conhecimento ‘puro’, mas sim um conhecimento contaminado pelas contingências que rodeiam e impregnam a própria experiência vital (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p. 100).

Alguns anos depois, em 1991, atuando como professora universitária em instituições estaduais, eu continuei a procurar por práticas pedagógicas que propiciassem uma maior participação dos acadêmicos em sala de

² A disponibilização do texto de Saviani, na época, era referente à primeira edição da obra, em 1983.

aula. O principal referencial teórico norteador eram as teorias sócio-interacionistas e construtivistas.

Naqueles anos o professor Lino Castellani Filho (1996) esteve presente em nossa faculdade (em Jacarezinho), para realizar palestras aos professores da FAEFIJA e discursou a respeito do esforço dos profissionais da Educação Física que estavam desenvolvendo metodologias de ensino a partir de parâmetros histórico-sociais.

Com uma reflexão focada na cultura corporal, aquela proposta procurou desenvolver um pensamento a respeito do:

[...] acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da sua história, exteriorizadas pela expressão corporal [oral ou escrita, cujos elementos] podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.38).

Aquele encontro foi outro marco teórico em minha vida profissional. Analisando as muitas contribuições daquele evento, pretendi propor aos meus acadêmicos de graduação, a vivência de uma metodologia de ensino que também fosse parte de práticas sociais, próprias da natureza humana, como por exemplo, a comunicação, tornando-se assim mais significativa aos sujeitos da aprendizagem.

Parafraseando o Coletivo de Autores (1992) – texto que contempla a participação do professor Lino Castellani Filho – cuja proposta metodológica é entendida como uma das formas de apreensão do conhecimento, tratado a partir de uma visão da totalidade da comunicação humana, em que sempre está presente o singular de cada elemento da cultura corporal da linguagem – o falar, o ler e o registrar – historicamente construída. A FLR propõe, portanto, o apreender das diferentes formas da expressão humana como elementos metodológicos de ensino.

Nesse processo é preciso que o acadêmico entenda que o homem não nasceu falando, lendo ou registrando. São ações que foram construídas em determinadas épocas históricas, como respostas aos desafios que emergiram das práticas sociais; tornando-se produção de expressão humana, transformando-se num patrimônio cultural da humanidade. De uma forma geral, os homens se

apropriam da fala, da leitura e do registro, incorporando esses elementos ao seu comportamento cotidiano.

Envolvida em processos de formação continuada de professores da escola básica, com reuniões pedagógicas e grupos de estudos, outras idéias foram surgindo para compor uma proposta metodológica de ensino mais participativo. Uma das situações, que fez emergir a questão do falar como prática social foi o relato de alguns professores participantes dos grupos de estudos, a respeito da necessidade de um trabalho direto de conscientização da identidade de cada aluno, preferencialmente manifestado de forma oral, para exercitar a comunicação como uma prática social de fato. Mais uma vez, num momento de reflexão, questionei: como ensinar de maneira que propicie ao estudante construir conhecimentos a partir do que consegue falar a respeito do seu mundo?

Também percebi que faltavam registros dos trabalhos realizados. Colocado mais esse problema nos grupos de estudos, surgiu a idéia de fazer um diário da escola e, por que não, um diário de cada professor? A necessidade do registro escrito permite avanços em outra forma de comunicação, tal como Ramos; Gonçalves (1996) explicitam:

Quando alguém se inicia num processo de escrita de narrativas, há uma infinidade de questões que se levantam e que se prendem, essencialmente, com o que escrever, quando, onde, com que periodicidade e também com dificuldades no próprio processo de escrita (p. 137).

Em um dos momentos dos estudos de grupo falei aos colegas a respeito da minha proposta de uma metodologia de ensino centrada em parâmetros histórico-sociais, cujas atividades seguiriam três passos básicos: Falar o Mundo, Ler o Mundo e Registrar o Mundo (FLR), ou seja, ações comunicativas da linguagem humana, tratadas conforme a história dos homens em suas vivências em sociedade.

A experiência de vivência com a FLR com acadêmicos da Educação Superior já havia se iniciado, por meio da disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Educação Física. Os estagiários participavam do dia-a-dia da escola em que ocorriam os grupos de estudos e, portanto, reconheceram a possibilidade de utilização da metodologia FLR em seu estágio.

Os projetos de trabalho, transversalizando temas como ética, inclusão, meio ambiente, cultura e valores familiares com Educação Física, favoreceram a exposição de sentimentos e conhecimentos em relação aos temas propostos quando os assuntos estavam diretamente ligados aos sujeitos participantes das ações pedagógicas. Tenho trabalhado, desde então, com meus acadêmicos, esta proposta de metodologia de ensino.

Na busca de melhorar a docência, trouxe para os estudos do grupo da Educação Básica, autores como Saviani (1991); Gasparin [199-]; Berbel (1995) e Lippman [199-].

Paralelamente, na Educação Superior, houve a aproximação com a literatura que propõe modificações nas práticas pedagógicas, da concepção à intervenção, visando o estabelecimento de relações didáticas mais apropriadas para os anos finais do século XX. A aproximação com a literatura, trouxe também em seu bojo, a busca por compreender os passos históricos, devidamente registrados nos planos das disciplinas de Didática da FAEFIJA, que poderiam ser marcos das pretendidas mudanças. Como os colegas professores apresentavam propostas de metodologia de ensino mais progressistas? Com base em que autores? Considerando que alguns desses colegas foram meus professores na graduação, quais foram as contribuições registradas em seus planos de ensino, que serviram de semente para que eu elaborasse uma proposta metodológica de ensino?

A preocupação com o “como ensinar”, tema clássico das discussões da Didática é possibilitado a partir da localização dos indivíduos participantes dentro de um contexto histórico-social. No caso da trajetória de professores, a análise das relações entre acontecimentos individuais e processos histórico-sociais, leva em consideração o vivido no cotidiano pedagógico dos envolvidos com a pesquisa, de maneira que:

[...] ser *professor* obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser (NÓVOA, 1995, p. 10).

Assim, o trabalho, aos poucos, foi envolvendo os diferentes papéis dos sujeitos participantes deste processo – o meu papel de pesquisadora e de professora, dos outros professores e dos acadêmicos.

Vale registrar que reconheço os limites de uma pesquisa dessa natureza, mas pretendo, também, contribuir para a produção da literatura pedagógica. Veiga (2007) argumenta que professores de Didática, quando apresentam pesquisas a respeito de temáticas ligadas à área, contribuem para aprofundamento e delineamento de possíveis encaminhamentos, visto que:

é evidente que a docência está em íntima relação com os conceitos de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar. Integram-se, são complementares. Não apenas coexistem, mas se interpenetram [...] Nesse processo de construção teórico-prática da didática, há necessidade de revisão de seus temas clássicos, bem como configuração de novos referenciais histórico-epistemológicos no campo e a imersão em temas considerados emergentes e mobilizadores (VEIGA, 2007, p.8).

Neste trabalho, os aspectos que situam a problemática da formação de professores na Educação Superior são contextualizados em relação à trajetória histórica da Didática e, paralelamente, à minha trajetória como professora envolvida nesse processo.

2 METODOLOGIA

Além do que já está exposto na introdução e justificativa, chegou o momento de aprimorar cientificamente o passo. Uma abordagem metodológica preponderantemente qualitativa, de caráter exploratório, será o jeito de andar. O caminho escolhido está repleto de procedimentos e de caminantes. São diferentes ações e personagens imbuídos da mesma idéia: educação.

Considero a metodologia qualitativa a mais adequada para compreender as dimensões humanas presentes nas relações estabelecidas nesta pesquisa. É o caminho ideal para descortinar e compreender as intensidades das falas, vivências, necessidades, percepções e atitudes; dos valores e desejos dos sujeitos envolvidos.

Para Minayo:

a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (1994, p. 21).

Há aspectos que exigem uma análise mais delicada durante o processo de pesquisa. São dimensões complexas que, por tratar com sujeitos, são percebidas e passíveis de análise. Deste modo, para analisar dados, oriundos de informações colhidas dos sujeitos participantes da pesquisa, foi necessário aguçar a sensibilidade para discuti-los qualitativamente. Uma análise qualitativa exige uma minuciosa avaliação dos dados e para que isto ocorra organizadamente é necessário quantificar, selecionar e classificar elementos.

As dimensões complexas das informações ofertadas pelos sujeitos, segundo Martins (2004) requerem “exame intensivo”, visto que,

[...] antes de mais nada, as chamadas metodologias qualitativas privilegiam, de modo geral, da análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais. Realizando um exame intensivo dos dados, tanto em amplitude quanto em profundidade, os métodos qualitativos tratam as unidades sociais investigadas como totalidades que desafiam o pesquisador (2004, p.292).

A autora aponta para uma análise ampla e profunda dos dados, num amálgama que desafia o processo intelectual do pesquisador. A investigação se dá numa “unidade social” a ser analisada de acordo com as “categorias dialéticas: o todo e a parte, o particular e o universal, a aparência e a essência; o passado e o presente” (CASIMIRO, 2006, p.2).

No decorrer deste percurso, observei em vários autores, o discurso da adequação das abordagens para lidar com o movimento estabelecido durante a caminhada. Como exemplo, destaco o texto de Freitas (2002), o qual apresenta uma abordagem sócio-histórica para a investigação qualitativa e aponta para “a compreensão dos fenômenos a partir de seu acontecer histórico no qual o particular é considerado uma instância da totalidade social”. Nesta proposta a própria pesquisa é uma relação entre sujeitos, “portanto dialógica, na qual o pesquisador é uma parte integrante do processo investigativo” (p. 21). Continuando as reflexões, a mesma autora expressa:

Nas ciências exatas, o pesquisador encontra-se diante de um objeto mudo que precisa ser contemplado para ser conhecido. O pesquisador estuda esse objeto e fala sobre ele ou dele. Está numa posição em que fala desse objeto mas não com ele, adotando, portanto, uma postura monológica. Já nas ciências humanas, seu objeto de estudo é o homem, “ser expressivo e falante”. Diante dele, o pesquisador não pode se limitar ao ato contemplativo, pois se encontra perante um sujeito que tem voz, e não pode apenas contemplá-lo, mas tem de falar com ele, estabelecer um diálogo com ele. Inverte-se, desta maneira, toda a situação, que passa de uma interação sujeito-objeto para uma relação entre sujeitos (FREITAS, 2002, p. 24).

O sujeito que pesquisa considera as posições do(s) sujeito(s) pesquisado(s). Quando o pesquisador pertence ao grupo pesquisado, numa relação entre diferentes histórias de vida de diferentes gerações, encontramos um desafio maior. As interações se estabelecem explícitas ou implícitas. Para Freitas (2002), esse é o sentido em “[...] que se pode dizer que o pesquisador é um dos principais instrumentos da pesquisa, porque se insere nela e a análise que faz depende de sua situação pessoal-social” (p.29).

Assim, acredito fazer parte de todo este processo. É um envolvimento óbvio e impregnado com intercâmbios de diversas linguagens, tal como sugere Freitas (2002, p.29):

A contextualização do pesquisador é também relevante: ele não é um ser humano genérico, mas um ser social que faz parte da investigação e leva para ela tudo aquilo que o constitui como um ser concreto em diálogo com o mundo em que vive.

Uma relação dialógica que se contrapõe à relação monológica apresentada na relação sujeito e objeto-objeto. Desta maneira, foi preciso pesquisar e estabelecer formatos de abordagens para este trabalho. Foi a partir de uma necessidade de me situar como sujeito – pessoa, professora e pesquisadora –, cujo objeto de investigação estava (e está!) em constante relação com outros sujeitos e com o mundo.

O caráter relacional é uma das características da abordagem sócio-histórica para a pesquisa qualitativa. Considera as relações estabelecidas entre o sujeito, os outros e a sociedade à qual pertence, de maneira que explicita que sua preocupação:

[...] é encontrar métodos de estudar o homem como unidade de corpo e mente, ser biológico e ser social, membro da espécie humana e participante do processo histórico. Percebe os sujeitos como históricos, datados, concretos, marcados por uma cultura como criadores de idéias e consciência [...] (FREITAS, 2002, p.22).

Esta forma de fazer pesquisa procura compreender o contexto em que os sujeitos estão inseridos, situando-os historicamente e socialmente, bem como as relações que se estabelecem entre eles.

Para este trabalho, o contexto e sua referência real, situado historicamente e socialmente, localizou-se na Faculdade Estadual de Educação Física e Fisioterapia de Jacarezinho – FAEFIJA. O universo de sujeitos foi composto por acadêmicos (identificados no texto com a letra A seguida de um número) e professores (identificados no texto com a letra P, também seguida de um número) da FAEFIJA. Para participarem da pesquisa de campo foram selecionados os

acadêmicos do segundo e quarto anos do curso de Licenciatura em Educação Física e alguns professores que se dispuseram a participar. A escolha dos acadêmicos se deu em razão de que já tinham participado das atividades propostas pela FLR.

Freitas (2002) indica que os fenômenos devam ser estudados em seu processo de transformação sócio-histórico. Esse processo deve ser a preocupação do pesquisador, de maneira que haja a necessidade de “[...] ir à gênese da questão, procurando reconstruir a história de sua origem e de seu desenvolvimento” (p. 27).

Quero destacar que ao longo dos meus estudos, alguns procedimentos foram planejados e selecionados para comporem uma teia de informações a respeito da temática desta dissertação. Entre eles estão:

a) A análise dos planos anuais da disciplina de Didática na FAEFIJA, desde a sua fundação até os dias de hoje, com foco específico no tópico Metodologia de Ensino. Os planos anuais são documentos institucionais que a todo tempo registram a história presente e a passada dos sujeitos em questão. De acordo com Moroz e Gianfaldoni (2002, p.67), os planos de curso podem ser considerados documentos, pois são formas autênticas de registro.

Em Neves (1996), encontrei o caráter relevante para tal análise:

A pesquisa documental é constituída pelo exame de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico ou que podem ser reexaminados com vista a uma interpretação nova ou complementar. Pode oferecer base útil para outros tipos de estudos qualitativos e possibilita que a criatividade do pesquisador dirija a investigação por enfoques diferenciados [...] Além disso, os documentos são uma fonte não-reativa e especialmente propícia para estudos de longos períodos de tempo (p. 3).

A pesquisa documental teve início nos arquivos da FAEFIJA, onde foram encontrados e analisados sessenta e seis planos anuais de ensino, das disciplinas da área de Didática, organizados em ordem cronológica (1972-2007). A partir da análise, foram organizados quadros, em décadas (expostos e discutidos nos Capítulos III e IV), com o objetivo de visualizar a trajetória histórica dos elementos metodológicos presentes nos planos de ensino.

b) Um questionário com os acadêmicos dos segundo e quarto anos dos cursos de Licenciatura em Educação Física, da FAEFIJA (no ano letivo

de 2006), com uma única pergunta: “Qual é o tipo de aula que favorece uma melhor aprendizagem dos conteúdos?”. A intenção era obter elementos gerais que permitissem a elaboração de um rol com tipos de aulas favorecedoras de uma melhor aprendizagem dos conteúdos. Importava naquele momento, a qualidade das informações, a importância explicativa, e não um ponto de vista comum a respeito do assunto (RICHARDSON, 1999). O norte fornecido pelas respostas do questionário permitiria uma nova consulta mais direcionada.

c) Com as respostas do questionário acima, construí um novo instrumento de coleta de informações. Um quadro com vinte e uma frases indicativas de um ambiente favorecedor do processo de aprendizagem (APÊNDICE A), aplicado aos mesmos acadêmicos e no mesmo ano, visando uma aproximação mais crítica das categorias que configuraram aquela experiência, do tipo de aula favorecedora da aprendizagem.

d) Um questionário (APÊNDICE B) com três perguntas abertas, de linguagem simples e direta a respeito dos três momentos (falar, ler e registrar) da FLR. O instrumento também foi direcionado aos acadêmicos dos segundo e quarto anos do curso de Licenciatura em Educação Física da FAEFIJA. A opção pelo questionário, naquele momento, se deu considerando que é um instrumento que permite coletar dados de maneira mais coletiva, pois abrange um grande número de elementos a respeito do assunto investigado, além de que a codificação e análise das respostas são reunidas para nova interpretação ou busca de outros dados (TRIVIÑOS, 1987).

Gostaria de registrar também que, durante minha participação como aluna no Programa de Mestrado, vivenciei atividades que colaboraram para a construção desta dissertação. Dentre elas destaco a participação na III Semana da Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL), no ano de 2006, na qual apresentei a proposta metodológica “Falar o Mundo, Ler o Mundo e Registrar o Mundo (FLR)”, (sistematizada no Capítulo V nesta dissertação), na forma de um minicurso, com o objetivo de observar o acolhimento do grupo para a metodologia apresentada. Outra atividade foi uma pesquisa, por meio de um questionário, junto aos professores da FAEFIJA, cujas respostas indicaram que a participação dos acadêmicos é o principal fator de boa qualificação das aulas, ou seja, aulas que favorecem a aprendizagem.

Mesmo considerando não serem estes procedimentos formais de pesquisa, Richardson (1999) lembra que a produção de conhecimento requer a abstração do que é pertencente ao mundo material para o conjunto do mundo teórico, em uma tentativa de representação da atividade prática no conhecimento teórico, revelando a especificidade dessa construção social. Essa foi a tônica do minicurso e do questionário aos professores, nesta investigação: alternativas que fizessem o percurso dialético na estrada entre o mundo teórico e o mundo material da temática em questão.

Acredito que os procedimentos apontados formaram uma coleção de informações, as quais organizadas em conjunto, auxiliaram diretamente na fundamentação e elaboração teórico-metodológica deste trabalho, compondo a teia explicativa e necessária para elucidar o problema de pesquisa. Porém, Duarte (2002) considera que:

Outras formas de contato podem também integrar estratégias de investigação qualitativa, das quais participam pessoas ligadas ao universo investigado. [...] Nesse caso, trata-se de um material complementar à pesquisa e, embora não se constitua foco central da análise, participa significativamente desta (2002, p.1).

No caso desta investigação, todas as fontes de coleta de dados, tiveram a função de localizar, explicitar e organizar informações referentes ao processo de construção de uma didática mais progressista na FAEFIJA. Cada momento de interpretação, análise e síntese significou um enlace a mais na teia que se estava tecendo (e que continua sendo tecida...). Pessoa, professora e pesquisadora em constante relação com outros sujeitos e com o mundo... Uma didática sendo construída a partir de certo referencial teórico-metodológico e também da experiência sendo instigada a cada dia para ser melhor, cujo norte é a corrente do devir tão bem explorada por Paulo Freire (1986).

Na tentativa de organizar um texto coerente, procurei descrever os acontecimentos na medida em que foram sendo recuperados pela minha memória e pelas leituras que faço. Richardson (1999) é novamente quem nos auxilia nesse momento, pois expressa que há uma história natural no processo de pesquisa já que um relatório reflete as diferentes etapas percorridas, não só do ponto de vista da cronologia, mas também do desenvolvimento evolutivo do mesmo.

Finalizando a descrição do caminho percorrido até aqui, acredito que, na medida em que o trabalho se desenvolvia, o movimento metodológico foi mesmo sendo apontado pela abordagem qualitativa, mais adequada para todos aqueles momentos.

A revisão da literatura, realizada durante todo o processo da pesquisa, permitiu encontrar novos tópicos de análise. A coleta e análise das informações, não foram etapas lineares e sim dialéticas, reflexivas a partir da relação entre as opiniões dos sujeitos consultados e o processo maior, mais abrangente de análise histórica da construção de uma Didática mais progressista. Esta tendência foi encontrada em suas sementes nos planos de ensino, germinada nas práticas vivenciadas e que se permitiu crescer nos pressupostos de outra metodologia de ensino.

Não há um momento, neste relato, em que as idéias falaram por si. Ao contrário, o tempo todo, há o conjunto impregnado de idéias de diferentes sujeitos, as quais foram cruciais para escolher qual direção seguir. Neste mundo complexo da pesquisa científica, muitas vezes nos deparamos com encruzilhadas onde temos que fazer escolhas. Foram nestes momentos que as idéias, frutos das relações ecológicas estabelecidas entre os sujeitos envolvidos, tornaram-se relevantes para a organização e finalização deste relato.

3 A DIDÁTICA NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: TRAJETÓRIA HISTÓRICA DOS ANOS 70 E 80

Neste capítulo apresento o caminho percorrido pela disciplina de Didática, desde a fundação da FAEFIJA em 1972 até o final dos anos 80s, com base nos planejamentos anuais.

Para compor esta análise construí quadros, separando os programas e planos anuais da disciplina por décadas, com o objetivo de compor uma visão panorâmica dos tópicos de interesse nos documentos.

O formato do planejamento anual, nomeado Programa da Disciplina, solicitava o registro apenas dos conteúdos a serem trabalhados durante o ano letivo e foi utilizado até o ano de 1991. Posteriormente, o planejamento anual adquiriu o nome de Plano de Curso e, aos poucos, incorporou os tópicos básicos de um Plano de Ensino: objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação.

A seguir, apresento a análise dos tópicos presentes nos programas ou planos e a discussão a respeito do foco deste trabalho, que é a metodologia.

Os quadros são compostos pelos seguintes elementos: professora da disciplina de Didática, representada pelo nome de uma letra do alfabeto grego; ano letivo do programa ou plano; nome completo da disciplina; ano do curso de Educação Física (em 1978 e 1979 houve a tentativa de mudar para períodos/semestres); aspectos componentes da metodologia de ensino nos planos. Justifico a indicação das docentes considerando que há todo um relacionamento pessoal e uma influência teórico-metodológica em questão, como fios entrelaçados, pois fui aluna de algumas das colegas professoras. Não há como não chamar a atenção para a conotação do sujeito histórico, marcado por uma cultura criadora de consciências (Freitas, 2002) e imerso no seu mundo carregado de intercâmbios simbólicos e correspondências afetivas que são integrados na construção do conhecimento para além da memória semântica (PÉREZ GÓMES, 1992).

3.1 OS PRIMEIROS ANOS: DE 1972 A 1979

Os anos 70s foram marcados pela concepção de que a técnica de um fazer pedagógico neutro deveria ser privilegiada em detrimento aos questionamentos político-sociais e ideológicos (CANDAU, 2005). A literatura aponta que foi a década na qual se destacou a tendência tecnicista, propondo uma pedagogia embasada na racionalidade, eficiência e produtividade. O foco principal não era o sujeito e sim os meios. Professor e acadêmicos eram executores de um processo organizado e controlado por especialistas, normalmente distantes do ambiente escolar (SAVIANI, 1991). No bojo das indicações, a concepção técnica da didática indicava a função principal de organizar, dar formas e meios de processar o ensino. Nesse sentido, o professor era mero instrutor, direcionando e executando as estratégias, previamente definidas, do processo de ensino.

O quadro a seguir mostra o panorama da década de setenta, evidenciando que a terminologia usual da Didática já estava expressando as novas influências tecnicistas para a educação. Mais adiante, a exploração analítica comenta a respeito da outra fonte inspiradora daquele momento educacional, a escola nova.

Professora	Ano letivo	Disciplina	Série	Aspectos componentes da metodologia de ensino
Alfa	1972	Didática Geral	1ª, 2ª e 3ª	1. Métodos e processos didáticos. 2. A comunicação oral no processo didático. 3. O ensino socializado. 4. Método de Projeto. 5. O professor de Educação Física: seus objetivos, métodos, meios, recursos e procedimentos didáticos.
Alfa	1973	Didática Geral	1ª, 2ª e 3ª	(Idem, 1972)
Beta	1974	Didática Geral	1ª e 2ª	(idem, nº2, nº3, nº4 de 1972) 6. Manejo de Classe.
Alfa	1974	Didática	3ª	7. Técnicas de execução das diferentes atividades específicas.
Beta	1975	Didática	1ª e 2ª	(Idem nº2, nº3 e nº4 de 1972) (idem nº4 de 1972 e nº7 de 1974) 8. Estratégias
Alfa	1975	Didática	3ª	(Idem nº7 de 1974)
Beta	1976	Didática	1ª e 2ª	(idem, nº2, nº3, nº4 de 1972) 9. Problemas 10. Importância do método para o professor de Educação Física; classificação dos métodos.
Alfa	1976	Didática	3ª	(idem nº7 de 1974) 11. Planejamento do ensino em módulos operacionais.
Beta	1977	Didática	1ª e 2ª	(nada consta) (idem nº4 de 1972, nº7 de 1974, nº8 de 1975, nº10 de 1976)
Beta	1978	Didática	3º período 4º período 3ª	(nada consta) 12. Procedimentos e meios auxiliares de apresentação 13. Métodos de Educação Física
Beta	1979	Didática	5ºper. 6ºper. 2ªsér.	(idem nº4 de 1972, nº13 de 1978) (idem nº4 de 1972) (idem nº6 de 1974)

Quadro 1 – A primeira década – 1972 à 1979

Convém explicitar que encontrei 13 aspectos componentes da metodologia de ensino, nos programas das disciplinas de Didática da década de setenta. Em alguns casos há a repetição, de um ano para o outro, dos mesmos aspectos, como por exemplo, os programas de 1973 em relação aos de 1972. Em outros, há acréscimos de conteúdos em uma série, como exemplo o ano de 1974.

Nos dois primeiros anos de existência da Instituição, os programas da disciplina foram idênticos e já organizados para as três séries de duração do curso. Cada ano apresenta os conteúdos a serem trabalhados, separados em unidades. No primeiro ano a disciplina é chamada de Didática Geral, no segundo ano, é denominada de Estudos Específicos da Educação Física e no terceiro intitulava-se Pedagogia da Educação Física.

Um aspecto metodológico, que chamou minha atenção já na primeira leitura, foi: “Comunicação Oral no Processo Didático”, encontrado nos primeiros cinco programas analisados (1972-1976). Pensei que a concepção de “comunicação oral” tivesse o mesmo significado de “Falar o Mundo” (primeiro momento da proposta metodológica apresentada neste trabalho). Embora a conceituação de “Falar o Mundo” seja alvo de explicitação em capítulos posteriores, é importante sinalizar que entendo que a ação cotidiana do falar deve compor o processo metodológico de desenvolvimento de uma aula, portanto, a mesma ação, pertencendo às práticas histórico-sociais do ser humano, é elemento de composição dos planejamentos de ensino.

Ao observar a indicação de “A comunicação no processo didático”, no programa de Didática do ano de 1976, percebi que foi retirada a palavra “oral” do nome da unidade e identifiquei que seus conteúdos não significavam exatamente uma comunicação. Há cinco, entre oito propostas de ensino, naquele item, que são ações da fala para o professor aprender a usar com seus acadêmicos e não uma ação dialógica entre eles. Literalmente, apresento-os: “A linguagem no ensino, a linguagem didática, a exposição didática, o interrogatório didático e a argüição didática”.

Buscando reconhecer o que dizia a literatura pedagógica da época, encontrei em Turra (1986) que:

os procedimentos de ensino gerais incluem ações, processos ou comportamentos pelos quais o professor atua sobre a pessoa que aprende, orientando e controlando as condições externas favoráveis à aprendizagem. Estes procedimentos de ensino gerais compreendem: apresentação de estímulos, *comunicação verbal* e promoção de feedback (TURRA, 1986, p.127, *grifo nosso*).

Assim, “Procedimentos de Ensino”, inclui a comunicação verbal como um dos seus aspectos. Numa nova leitura para entender o significado mais amplo, localizei, em nota de rodapé, uma concepção de comunicação verbal de Gagné citado por Turra (1986), esclarecendo que “a comunicação verbal, oral ou escrita envolve ‘o fato de se dizer à pessoa que aprende, o que deve fazer’. É empregada para: dirigir a atenção [...]. Dar informações [...]” (TURRA, 1986, p. 128).

Ainda com influências de um ensino tradicional, em que a aula se baseia com maior frequência na exposição oral do professor (MIZUKAMI, 1986), os aspectos relacionados ao ensino e à aprendizagem, da década em questão, estavam claros e distintos. O professor dizia o que fazer e ao acadêmico cabia obedecer. De acordo com o exposto acima, as ações de comunicação diziam respeito somente às ações do docente. A concepção de comunicação oral, presente na metodologia proposta nesta dissertação, não tem o mesmo significado. A proposta apresenta uma possibilidade de trabalho, para a sala de aula, em que a comunicação oral deve propiciar uma ação em comum, de diálogo entre o grupo: acadêmicos e professor.

Mizukami (1986) lembra que na Abordagem Tradicional de ensino, a relação professor-aluno é vertical, sendo que um dos pólos (o professor) detém o poder decisório quanto à metodologia, conteúdo, avaliação, forma de interação na aula, etc. A didática tradicional quase que poderia ser resumida, pois, em "dar a lição" (o professor) e em "tomar a lição" (do aluno que deve aprender). O aluno nada mais é do que um ser passivo, um receptáculo de conhecimentos escolhidos e elaborados por outros, para que se aproprie.

Dessa forma, as concepções se diferem pela forma como estão distribuídos os papéis dos atores da sala de aula, bem como, pelo texto contido em suas falas. Falar o mundo, no ensino tradicional poderia ser traduzido como: o professor fala o mundo, atuando *sobre* o acadêmico e não *com* o acadêmico, este apenas ouve o mundo do professor.

Outro tópico metodológico presente em quase todos os planejamentos da década é a "socialização do ensino" ou "ensino socializado". Fontoura (1965) refere-se à "Socialização do Educando" de maneira bem interessante:

Há um certo número de anos atrás, a palavra "socialização" era perigosa: pensava muita gente que era qualquer coisa de "socialismo", de "comunismo"...Também o termo "comunidade" era mal visto, porque parecia algo de comunismo. Esqueciam que as Ordens ou Congregações católicas se chamavam a si mesmas "comunidades religiosas". Felizmente hoje "socialização" e "comunidade" já foram liberadas e quase todos sabem que "socializar" significa "tornar social", "mergulhar na vida da comunidade" (idem, p. 172).

Até então a palavra “socialização” era perigosa. Por ocasião da publicação do livro em questão, o termo passa a ter a liberdade vigiada, como mostra a história brasileira. Foi um tímido início de trazer para a sala de aula as idéias de socialização, mergulhar o indivíduo na vida social, isto é, respeitando-se os conceitos de preparação para a vida social, pertencentes aquele tempo. Fontoura completa a idéia:

A socialização é, pois, um dos característicos dominantes do mundo atual. Então, se a finalidade da escola é preparar para a vida, se a vida é altamente socializada, também a escola tem o dever de socializar seus acadêmicos, isto é, prepará-los para esse mundo intensamente social em que vivemos (FONTOURA, 1965, p. 174).

Preparar para o mundo ou para a vida era um objetivo que se fazia presente nos discursos orais ou planejamentos do professor. Naquela concepção, o aluno não era visto como um sujeito que já vivia numa sociedade e, portanto, social. A escola não trabalhava com o sujeito participante e atuante de uma sociedade, e sim como alunos que deveriam aprender a conviver em sociedade.

Para Fontoura, caberia à escola, preparar os alunos “para esse mundo intensamente social em que vivemos” (1965, p. 174). A escola era tida como algo à parte das demais instituições, era cercada e isolada do mundo. Ali se trabalhava um mundo de conhecimentos desconectados do mundo real. Os professores eram os detentores do saber e eram superiores aos alunos. Ao professor cabia “manejar a sua classe” de forma a manter a ordem e a disciplina.

O “Método de projetos” (nº 4)³ é outro procedimento presente no livro de Fontoura (1965), o qual, juntamente com a “comunicação oral” (nº2) e o “ensino socializado” (nº3), formam o trio de procedimentos metodológicos mais freqüentes nos programas da década. Para justificar a escolha deste método pedagógico, o mesmo autor afirma que:

A vida dentro da escola deve reproduzir a vida fora da escola, e se a vida fora da escola é um composto de *problemas a resolver*, então também dentro da escola a vida da classe deve ser dividida não em *matérias*, mas sim em problemas a resolver, ou seja, em *projetos* a realizar (FONTOURA, 1965, p. 142).

³ Quando necessário apresento no texto o número do foco: metodologia, presente nos quadros que compõem este capítulo.

Novamente, a idéia de que a vida dentro e fora da escola eram vidas diferentes, está presente no texto do autor. O Método de Projetos, criado pelo educador americano John Dewey, era uma alternativa de trabalho para encenar os problemas do cotidiano, reproduzindo a sociedade vigente, na escola.

Dez anos após a edição do livro de Fontoura (1965), Turra (1986)⁴, apresenta o conceito de projeto, dentro do enfoque sistêmico. A autora deixa claro que “o tratamento do assunto, evidentemente, não poderá ser feito aqui [no livro] senão em nível preliminar” (1986, p. 272).

Turra (1986) apresenta diferentes esquemas para o desenvolvimento do projeto, valorizando as técnicas de planejamento e apresentação escrita do mesmo. Outra autora consultada, Candau (2005) explica um pouco mais a respeito dos conceitos apropriados pela educação, cuja, “visão ‘industrial’ penetra o campo educacional, e a Didática é concebida como estratégia para o alcance dos ‘produtos’ previstos para o processo de ensino-aprendizagem”, já que “modelos sistêmicos são estudados, habilidades de ensino são treinadas [...]” (CANDAU, 2005, p.19-20).

Atualmente, encontramos em meio às atividades didáticas, a expressão Projetos de Trabalho, a qual pertence, entre outros, ao pesquisador espanhol Fernando Hernández. É o autor quem explicita que:

a organização do currículo deve ser feita por projetos de trabalho, com atuação conjunta de acadêmicos e professores. As diferentes fases e atividades que compõem um projeto ajudam os estudantes a desenvolver a consciência sobre o próprio processo de aprendizagem. Todo projeto precisa estar relacionado com os conteúdos, para não perder o foco. Além disso, é fundamental estabelecer limites e metas para a conclusão do trabalho (URSAIA, 2002, p.1).

Os projetos de trabalho representam uma postura pedagógica, coerente com a maneira de compreender e vivenciar o processo educativo, e também como modo de responder a alguns dos desafios da sociedade atual. Nesse sentido, evidencia-se uma ruptura com a visão tradicional e tecnicista de educação (MIZUKAMI, 1986). Não se trata de uma mera técnica ou um instrumento para o

⁴ Embora indicado (1986) a primeira edição da obra é 1975.

professor executar o seu trabalho, mas de uma maneira de compreender o sentido da escolaridade, baseado no ensino para compreensão do contexto social.

O tópico “Manejo de Classe” (nº 6) aparece com mais freqüência nos planejamentos da próxima década. Desta forma, os comentários a respeito do assunto, estão expostos no próximo subtítulo.

Há aspectos metodológicos nos programas que se repetem até o final da década e que já foram objeto de análise. Outros, por exemplo, “Procedimentos e meios auxiliares de apresentação” (nº12), são contemplados nos programas e planos da didática específica para o curso de Educação Física e não foco desta investigação.

O planejamento anual era um documento elaborado para cumprir uma exigência burocrática. Para Brandão (2005) um dos desafios do sistema de ensino é que: “A prática de planejamento dos professores é formalizada, ritualística, normalmente cópia de um produto ideal acabado” (p.65). A autora complementa, explicando que:

O planejamento é “pró-forma”, para o simples cumprimento de normas burocráticas. Se os professores tivessem aprendido uma forma útil e adequada de planejamento para o desenvolvimento de seu trabalho, que lhes garantisse eficácia e rendimento a um “custo” equivalente, certamente o utilizariam. Aí sim teríamos a “instrumentalização técnica” do professor (BRANDÃO, 2005, p.65).

Um planejamento não apresentava a possibilidade de ser, conforme Rays (1987), um ato político-pedagógico, no qual planejamos intencionalmente nossas ações para homens situados histórica e socialmente.

Candau (2005) amplia a discussão contextualizando que na época:

[...] a Didática não tem como ponto de referência os problemas reais da prática pedagógica cotidiana, aqueles que enfrentam os professores [...]. A desvinculação entre teoria e a prática pedagógica reforça o formalismo didático: os planos são elaborados segundo as normas previstas pelos cânones didáticos; quando muito o discurso dos professores é afetado, mas a prática pedagógica permanece intocada (p.21).

No decorrer da história, porém, Freire (1987), aponta para um planejamento, que seja

[...] para o educador - educando, dialógico, problematizador, o conteúdo da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositados nos educandos –, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada (p.83).

Esta é a sistematização que se pretende para o planejamento que, por intermédio do registro, transforma-se no Programa da Disciplina ou Plano de Curso.

Importante destacar que os anos finais da década de setenta foram marcados por movimentos sociais, incluindo os educacionais que pretendiam renovação pedagógica. Dentre eles, os Grupos de Trabalho da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), Movimentos Sociais e Educação Popular e Trabalho e Educação, que apresentavam como ponto de encontro a questão da educação e, como corolário, a questão da Didática (CAMBRUZZI, 2000).

Assim, o caminhar da Didática nos anos 70s já indicava certo compromisso com a transformação social, e se não propôs ou efetivou como deveria, dadas as muitas contingências do período histórico, ao menos lançou questionamentos que posteriormente se manifestaram por meio de ideais que solicitavam “práticas pedagógicas que tornem o ensino de fato eficiente (não se deve ter medo da palavra) para a maioria da população” (CANDAU, 2005, p.24).

3.2 A DÉCADA DAS REVISÕES CRÍTICAS: OS ANOS DE 1980 A 1989

A trajetória histórica da Didática, conhecimento indispensável à formação de professores, evidencia que, a cada época, em decorrência das mudanças nos contextos político, econômico e social, foram privilegiadas determinadas concepções e práticas educativas que direcionaram os rumos da área.

A década de 80 produziu um movimento de renovação da Didática. Os críticos passaram a apontar o conteúdo ideológico da educação e buscaram a fundamentação da Didática em oposição ao seu caráter meramente instrumental.

No caso específico da FAEFIJA, naqueles anos, a Professora Beta continuava como titular da cadeira de Didática Geral e a Professora Alfa, responsável pela cadeira de Didática da Educação Física, até o ano de 1976. Posteriormente, a vaga desta última passa a ser da Professora Gama. Outro dado mais geral deste momento é que não encontrei nos registros consultados, planejamentos para o terceiro ano do curso, da disciplina de Didática da Educação Física, correspondentes aos anos de 1976 e 1982.

Professora	Ano	Disciplina	Série	Aspectos componentes da metodologia de ensino
Beta	1980	Didática Geral	2ª	4. Método de projeto
Beta	1981	Didática Geral	2ª	(idem nº4 de 1980)
Beta	1982	Didática Geral	2ª	(idem nº4 de 1980)
Gama	1982	Didática da Educação Física	3ª	14. Metodologia em Educação Física: conceito de método; a importância do método; principais métodos empregados no Brasil.
Beta	1983	Didática Geral	2ª	(idem nº4 de 1980) 6. Manejo de Classe.
Gama	1983	Didática da Educação Física	3ª	(Idem nº14 de 1982)
Beta	1984	Didática Geral	2ª	(idem nº4 de 1980, nº6 de 1983)
Gama	1984	Didática Específica	3ª	(Idem nº14 de 1982)
Beta	1985	Didática Geral	2ª	(idem nº6 de 1983)
Gama	1985	Didática da Educação Física	3ª	(idem nº14 de 1982)
Beta	1986	Didática Geral	2ª	(idem nº6 de 1983)
Gama	1986	Didática da Educação Física	3ª	15. Metodologia do Ensino e a Educação Física; princípios dos métodos e técnicas de Ensino.
Beta	1987	Didática Geral	2ª	(idem nº6 de 1983)
Gama	1987	Didática da Educação Física	3ª	(idem nº15 de 1986)
Beta	1988	Didática Geral	2ª	(idem nº6 de 1983)
Gama	1988	Didática da Educação Física	3ª	(nada consta)
Beta	1989	Didática Geral	2ª	(idem nº6 de 1983)
Gama	1989	Didática da Educação Física	3ª	16. Metodologia do ensino na didática escolar

Quadro 2 – A segunda década – 1980 à 1989

Pela organização das unidades no Programa da Disciplina (1980-1988), percebe-se uma possível hierarquia. A primeira unidade trata do “Magistério e sua formação” fazendo considerações à profissão professor; a segunda conceitua e questiona “A Educação”, explicando seus fins e objetivos; a terceira unidade apresenta “A Pedagogia”, sua divisão e disciplinas afins; entre elas “A Didática: conceito, âmbito, [...] divisão, [...] problemas, [...]” (quarta unidade); a quinta, a “Motivação da aprendizagem”; a sexta e última unidade é a respeito do “Planejamento de Ensino”, com os seguintes tópicos: “considerações; Tipos de Planos: Plano de Curso, Plano de Unidade Didática; Plano de Aula; *Projetos*” (*grifo nosso*).

Em todos os programas, além dos procedimentos ou metodologias expostos aparece o método de Projetos, na última unidade. Este elemento, destacado por mim como uma metodologia de ensino, encontra-se nos programas elaborados pela Professora Beta, da década de setenta até o ano de 1984. Em 1985, é retirado do programa, que mantém a mesma organização, com pequenas alterações nos conteúdos, até o ano de 1988.

É também nos anos 80s que as discussões a respeito do sentido da disciplina de Didática se alargam. Um seminário realizado na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ), intitulado: A didática em Questão, “apresentou elementos propiciadores de uma superação quer da negação quer da exaltação da Didática, apontando-lhe nova relevância, ao situá-la como um modo crítico de desenvolver uma prática educativa emancipadora” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.69).

Candau (2005), uma das expressões de tal movimento educacional esclarece que:

[...] a reflexão didática parte do compromisso com a transformação social, com a busca de práticas pedagógicas que tornem o ensino de fato eficiente (não se deve ter medo da palavra) para a maioria da população. Ensaia. Analisa. Experimenta. Rompe com uma prática profissional individual. Promove o trabalho em comum de professores e especialistas (p. 24).

Apesar de estes discursos apontarem para uma abordagem progressista, os programas da área de Didática, da FAEFIJA, não contemplaram tais idéias.

Aquele Programa de Didática Geral, da Professora Beta, mantém-se até o final da década com forma e conteúdo iguais, só diferenciando-se com a inclusão de “bibliografia” já no último ano, em 1989, quando também deixa de ser chamado de Programa da Disciplina e passa a ser denominado de Plano de Curso.

A unidade “Manejo de Classe” (nº 6), citada pela Professora Beta em todos os seus programas é encontrada em Fontoura (1965, p.199-241), cujos títulos dos capítulos tratados são: “Manejo de Classe, [...] A aula: início, desenvolvimento, fim; [...] os trabalhos de rotina diária; [...] desenho e trabalhos manuais como instrumentos didáticos; [...] Como fazer funcionar as instituições escolares”.

É interessante destacar a continuidade da idéia apresentada por Fontoura (1965): “Não é demais lembrar este princípio: o desenho e os trabalhos manuais não são matérias em si, não têm conteúdo próprio, [...] Ambos são, apenas, formas de expressão”, visto que:

Deus deu ao homem uma série enorme de capacidades para se expressar, que não concedeu aos outros animais. Eis os “instrumentos de expressão”: a) Linguagem articulada (a palavra); b) Linguagem mímica (gestos, expressão fisionômica); c) Linguagem escrita (expressão a uma dimensão); d) Linguagem pictória (o desenho, expressão a duas dimensões); e) Linguagem estereodinâmica (os trabalhos manuais, expressão a três dimensões); f) Linguagem convencional (bandeira, tambores, telégrafo, sinais de estrada); g) Outras formas de expressão: pintura, música, arquitetura, indústria, etc (FONTOURA, 1965, p. 227).

O referido capítulo anuncia formas de registrar o mundo como “meios de expressão [psicológica, com sentido educativo e como instrumento didático] como oportunidade para as crianças [e demais aprendizes] se afirmarem, darem vazão à sua necessidade de expansão” (FONTOURA, 1965, p. 228).

Convém lembrar que naqueles anos, uma nova professora chegou à faculdade para trabalhar com a disciplina de Didática da Educação Física. Era a Professora Gama, que apresentou um novo programa, apenas com os conteúdos a serem trabalhados. Entre eles está: “Metodologia em Educação Física: conceito de método; a importância do método; principais métodos empregados no Brasil (nº 14)”,

visando direcionar a ação mais especificamente ao curso de licenciatura em questão.

Os programas tiveram a mesma tônica até o final da década. Há uma diferença a ser sinalizada: em 1985, a Professora Gama apresentou, pela primeira vez, uma relação bibliográfica no programa, com o nome dos livros e de seus autores, entre eles: Nérice (1989); Mattos (1964); Turra; Enricone; Sant'Anna; André (1986). Em 1989, a mesma professora acrescentou outros autores: Libâneo (1989) e Veiga (1990) e a Professora Beta, de Didática Geral, além dos já citados, completou a lista com Pentangna (1964) e Mello (1982).

Do grupo de autores citados, destacam-se Libâneo (1986) e Veiga (1990), cujo corpo de trabalho referenda uma Didática progressista.

Libâneo (1989) trata da Didática como uma área que deve necessariamente reconhecer os componentes sociais, históricos, contextuais, como elementos educativos. Além disso, quando apresenta a trajetória das tendências pedagógicas, anuncia-se pertencente à Tendência Crítico-Social dos Conteúdos. Conforme o autor, nesta tendência a escola é vista como parte integrante do todo social e a sua função é de mediadora no seio dessa prática social. Libâneo (1989) lembra que é preciso que os métodos favoreçam a correspondência dos conteúdos com os interesses dos alunos, portanto propõe que o ensino seja voltado para a interação dos conteúdos com as realidades sociais.

Para Veiga (1990), a Didática no âmbito de uma pedagogia progressista, auxilia o processo de potencialização do futuro professor, superando os efeitos das pedagogias de cunho liberal com discurso reprodutivista. É uma Didática que propõe mudanças no modo de pensar e agir do professor por meio do desvelamento das contradições que permeiam o movimento da sala de aula.

Rays (1990), complementa a idéia acrescentando que:

[...] os métodos de ensino têm que considerar em seus determinantes não só a realidade vital da escola (representadas principalmente pelas figuras do educador e do educando) mas também a realidade sócio cultural em que está inserida [e] a todo método de ensino deve corresponder um correto método de aprendizagem (RAYS, 1990, p.86;88).

Foi uma década, com poucas alterações nos programas e plano e que manteve o mesmo formato da década passada. A história registrada pela minha experiência pessoal me faz lembrar que entre os acadêmicos e os planejamentos que dos professores tinham, e entre estes e as práticas pedagógicas, continuava existindo uma distância muito grande, parecendo que cada um caminhava por uma estrada, exemplificando que “o referencial teórico do ensino da didática tem sido [...] marcado pela passividade frente aos problemas mais significativos da prática educativa cotidiana” (RAYS, 2005, p.49).

Mesmo assim, para a minha formação foi um período fértil, em que as primeiras sementes de uma leitura acadêmica começam a brotar com importância no meu processo de construção profissional.

No final da década, a Professora Beta deixa de lecionar Didática Geral. Em seu lugar, por meio de um processo seletivo, a Professora Delta é contratada por um ano de trabalho. Inicia-se, assim, a terceira década.

4 AS PROPOSTAS PROGRESSISTAS DA DIDÁTICA: DE 1990 ATÉ 2007

No final da década de 70 e início dos anos 80s, como forma de superação da influência liberal e da influência crítico-reprodutivista que pairavam sobre a educação, surge a proposta dialética de perceber a relação entre a educação escolar e a sociedade.

Saviani (1991b) situa o ano de 1979 como o início da ampliação das discussões a respeito de abordar a educação dialeticamente. Ele explica que inicialmente procurou tratar as questões educacionais em termos dialéticos fixando-se no texto de Paulo Freire “Ação cultural para a liberdade”, o qual “configurava uma abordagem dialética da educação” (p. 72). Porém, no decorrer de seus estudos, questionando a respeito dos entendimentos do significado da denominação “dialética” para uma proposta progressista de educação, Saviani (1991b) criou a expressão “concepção histórico-crítica”, esclarecendo que ele:

procurava reter o caráter crítico de articulação com as condicionantes sociais que a visão reprodutivista possui, vinculando porém à dimensão histórica que o reprodutivismo perde de vista. Os críticos reprodutivistas têm dificuldade em dar conta das contradições exatamente porque elas se explicitam no movimento histórico (SAVIANI, 1991b, p. 75).

Assim, nos anos 90s, a trajetória da Didática preconiza uma Didática de cunho mais progressista. A tendência progressista apontava para uma análise crítica das realidades sociais, as quais sustentam as finalidades sócio-políticas da educação. É um instrumento de luta dos professores ao lado de outras práticas sociais por ser uma tendência que não coaduna com o sistema (capitalista) social vigente.

4.1 A TERCEIRA DÉCADA: DE 1990 A 1999

Tratando a respeito de metodologia, Saviani (1991a), esclarece que a escola deve estar articulada com os interesses populares e preparar o aluno para o mundo e suas contradições, fornecendo-lhe um instrumental para participação organizada e ativa na transformação da sociedade. Pimenta; Anastasiou (2002), auxiliam na compreensão da idéia, considerando que “a prática social como ponto de partida e como ponto de chegada possibilita uma ressignificação dos saberes na formação de professores” (p. 84). Ao re-significarem os saberes didáticos, estruturando-os na prática-social de ensinar, Pimenta; Anastasiou (2002), apontam para uma “Didática contemporânea [a qual] compete proceder a uma leitura crítica da prática social, partindo da realidade existente [...]”.

Nos anos 90s, a professora Zeta, ao organizar sua bibliografia no Plano de Ensino, cita autores que discutem as questões apresentadas acima. Aquela foi a década em que inicio meu trabalho como professora na Instituição e, a partir de 1996, como docente da disciplina de Didática da Educação Física.

Professora	Ano	Disciplina	Série	Aspectos componentes da metodologia de ensino
Delta	1990	Didática Geral	2ª	17. Planejamento de ensino: fases e etapas; estruturação de Planos de Ensino; Planos de Curso, Unidade e Aula
Gama	1990	Didática da Educação Física	3ª	18. Metodologia do ensino
Zeta	1991	Didática Geral	2ª	19. Estratégias
Gama	1991	Didática da Educação Física	3ª	20. Procedimentos
Zeta	1992	Didática Geral	2ª	(idem nº20 de 1991 [com textos do nº 19 de 1991])
Gama	1994	Didática da Educação Física		(idem nº20 de 1991)
Zeta	1995	Didática	1ª	21. Características do processo de ensino 22. Processo de assimilação ativa 23. Estruturação do trabalho docente na perspectiva construtivista.
Sigma	1996	Didática da Educação Física	2ª	(idem nº20 de 1991)
Zeta	1997	Didática	1ª	(idem nº21, nº22, nº23 de 1995)
Zeta	1998	Didática	1ª	(idem nº21, nº22, nº23 de 1995)
Ômega	1998	Didática da Educação Física	2ª	24. Procedimentos metodológicos
Zeta	1999	Didática	1ª	(idem nº21, nº22, nº23 de 1995)
Ômega	1999	Didática da Educação Física	2ª	(idem nº24 de 1998)

Quadro 3 – A terceira década – 1990 à 1999

A professora contratada para assumir a disciplina de Didática Geral, era uma pedagoga que ficou somente um ano como docente na Faculdade, conforme relatado anteriormente. O programa de Didática Geral, por ela apresentado, para o segundo ano era composto por seis unidades. Em duas unidades diferentes a questão metodológica fica tratada, implicitamente, como: uma parte do “Planejamento Educacional” (Unidade II), no tópico “Planejamento de Ensino: fases e etapas” (*Grifo nosso*); e, uma parte da última unidade, “Planos de ensino: Estruturação de Planos de Ensino, Planos de Curso, Unidade e Aula” (nº17). No primeiro caso a metodologia é uma das etapas do “Planejamento de Ensino”, e, no segundo está presente na sua estrutura. Ambos dizem respeito aos conceitos do foco deste trabalho.

Vale lembrar o que Vasconcelos (2002), relata a respeito da metodologia de ensino enquanto ato político da prática educativa: “A minha experiência de magistério tem demonstrado que a deficiência da prática educativa encontra na metodologia, no modo de fazer a educação, uma de suas causas”, de maneira que é preciso demonstrar “a importância do elemento metodológico no processo educativo, assim como explicar a sua função política” (VASCONCELOS, 2002, p.112).

Rays (1989), ao elaborar questionamentos a respeito da metodologia do ensino na escola, expressa que: “[...] os métodos de ensino têm que considerar em seus determinantes não só a realidade vital da escola (representada principalmente pelas figuras do educador e do educando), mas também a realidade sócio-cultural em que está inserida” (p.86). O autor deixa claro o quanto os fatores político, econômico e cultural, influenciam as concepções de metodologia de ensino presente nos trabalhos dos educadores.

Os dois autores citados anteriormente enfatizam a importância de discussões a respeito do tema metodologia. Mesmo com tais referências, observei que no programa da Professora Delta, o tema não está explícito. Minha suposição é que ele poderia ter sido tratado, implicitamente, durante as atividades com os temas afins.

A Professora Zeta assumiu, por meio de concurso público, em 1991, a disciplina de Didática Geral. A análise do plano de ensino por ela elaborado apresentou relação bibliográfica organizada, e entre os autores estão: Apple (1982); Candau (2002); Veiga (1996); Luckesi (1986); Saviani (1985) e Libâneo (1989). O referido Programa de Didática Geral se diferenciou dos demais por ser estruturado com: ementa, objetivo geral, perspectiva, estratégia, avaliação, conteúdos e bibliografia. No item, “Estratégia (nº 19)”, a professora indicou atividades “que tenham alguma mensagem significativa para enriquecer a formação dos futuros professores”. Um conteúdo do programa interessante é o de “Divulgação de pesquisas em educação” com o tópico: “Práticas pedagógicas consideradas bem sucedidas”. Com os “cuidados” de significar o conteúdo da Didática, um novo discurso começava a ecoar nos bastidores da FAEFIJA, apontando um trabalho metodológico mais progressista.

Chamo a atenção para uma das obras citadas na bibliografia, do programa da disciplina da Professora Zeta, que é o de Candau (2002), cuja “visão

unânime [...] é encarar a educação como um ato político-humano, além de uma técnica especial”. Na mesma publicação há Paulo (2002) que procura “esclarecer alguns aspectos intra-escolares que podem ser utilizados [...] a serviço dos dominantes ou a serviço dos dominados” (p.97), apontando como um dos aspectos problemáticos da discussão é a metodologia de ensino, pois,

habitualmente, o que se difunde de uma metodologia é o conjunto de técnicas que ela envolve, sem uma análise mais cuidadosa dos pressupostos, dos princípios teóricos que as fundamentam. [...] Neste sentido, é provável que diferentes técnicas possam servir a diferentes propósitos. A título de exemplificação: - a que serve o método de alfabetização de Paulo Freire enquanto técnica sem o princípio da conscientização e libertação dos oprimidos que o fundamenta? (PAULO, 2002, p.98).

É possível notar que a expressão de uma consciência coletiva a respeito do componente político das ações pedagógicas já havia se instalado definitivamente no meio educacional. As possibilidades anteriormente tímidas, passados cerca de vinte anos, são tomadas pela memória para sinalizar e oferecer uma síntese do caminho percorrido pelas diferentes concepções creditadas ao termo técnica de ensino. Araujo (2006) resgata parte dessa construção histórica expressando que:

Os anos 70 assistiram a uma hipertrofia solidificada da dimensão técnica no campo pedagógico escolar, e durante este período era constrangedor não ser tecnicista. Aproximadamente entre fins da década de 70 e primeira metade dos anos 80, assistiu-se a uma crítica a esse desbragado tecnicismo, e aí era constrangedor ser tecnicista. Na segunda metade dos anos 80, depois da avalanche crítica, abandonamos a condição pendular, ora a sobrelevar a técnica, ora a desdenhá-la, para mirar o pêndulo em sua natureza constituinte, cuja preocupação central é responder sobre a significação e o lugar da técnica (p. 21).

A metodologia de ensino é então considerada como caminho contextualizador da “significação e do lugar da técnica”. Ela se materializa à medida que caminhamos. Cada passo ou grupo de passos exige uma técnica aprimorada com o objetivo de efetivar o processo de ensinar e de aprender. Segundo o mesmo autor, “o problema primeiro que as técnicas de ensino pretendem solucionar é o

direcionamento do aspecto metodológico do mesmo”, e que, outros elementos, além de técnicas, compõem este percurso (ARAÚJO, 2006, p.27).

Luckesi (1995) é outro educador que faz menção à avaliação da aprendizagem como um dos elementos que compõem o processo metodológico. Para o autor, “cada passo [da ação do professor] deverá estar marcado por uma decisão clara e explícita do que está fazendo e para onde possivelmente está encaminhando os resultados de sua ação” (p.46). Vale ressaltar que Luckesi apresenta dois textos relacionados com o planejamento de ensino: “Planejamento e Avaliação na Escola: articulação e necessária determinação ideológica” e “Planejamento, execução e avaliação no Ensino: a busca de um desejo”, ambos escritos em 1991 e que trazem em seu bojo, discussões importantes e marcadamente influentes no ideário educativo contemporâneo brasileiro.

No primeiro texto indicado acima, encontrei uma discussão a respeito da intencionalidade humana. Segundo Luckesi (1995, p. 102), “o ser humano age em função de construir resultados, para tanto pode agir [...] de modo planejado”.

Lembro-me da leitura do segundo texto “Planejamento, execução e avaliação no Ensino: a busca de um desejo”. Durante a primeira leitura, palavras como *desejos*, *prazer*, *tesão*, *vida e paixão*, distantes do vocabulário científico que eu conhecia, chamaram a minha atenção para o conteúdo do texto.

Além de um discurso apaixonado pela avaliação – e contextualizado no planejamento de ensino e, como corolário, na metodologia – Luckesi (1995), expõe seu processo de construção da concepção de avaliação da aprendizagem, compartilhando essas idealizações e refletindo um relacionamento afetivo com o trabalho. O que Freire (1996) denominou de “boniteza” do ato de educar.

Ao fazer um paralelo entre as idéias expostas acima e o foco desta dissertação, observo que a idéia de propor uma metodologia que (re)tome as características da espécie humana, como a comunicação, o apropriar-se do conhecimento e a habilidade de registrá-lo de uma forma afetiva, é auxiliada (por trás dos bastidores) por estas fundamentações.

Outro autor, relacionado na bibliografia do programa da Professora Zeta é Saviani (1991a), com o livro “Escola e Democracia”, cuja primeira edição é de 1983. Embora não fosse tão desconhecido meu, como os outros, o primeiro contato, em 1986, não foi dos melhores. Na busca de um diálogo com o autor, (re)li o texto

várias vezes até que, aos poucos, ele foi se revelando para mim. Confesso que exigiu um diálogo vagaroso, conversas com outros leitores do mesmo título e, até mesmo, ouvir o autor falar, em eventos da área de educação. Neste livro, ainda hoje companheiro, Saviani (1991a) apresenta uma visão mais complexa e melhor estruturada da pedagogia brasileira contemporânea, batizada de histórico-crítica. Para o autor,

uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; [...] portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos se situarão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros (SAVIANI, 1991a, p. 79).

É uma possibilidade de percurso para direcionar o processo de ensino e de aprendizagem. Saviani (1991a), inspirado em “esquemas de Herbat e de Dewey” delineou momentos pedagógicos que podem ser caracterizados por prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática-social final. Gasparin (2002), continuando na mesma linha daqueles estudos, apresenta uma proposta didática coerente com os escritos da Pedagogia Histórico-Crítica.

Ao conhecer as concepções pedagógicas de tais autores, meus ideais de sistematizar uma proposta metodológica, oriunda de práticas histórico-sociais, foram incentivados.

Assim, o programa de ensino em questão contribui para o processo de reflexão a respeito da minha prática pedagógica, ao apontar autores que compartilham idéias de caráter mais progressistas.

Ainda em 1991, a Professora Gama elaborou o programa da Didática da Educação Física, com os principais tópicos de um plano de ensino: objetivos, conteúdos e procedimentos que indicam que: “as unidades serão desenvolvidas utilizando-se leitura de textos, trabalhos de grupo e *projetos de estudos; avaliação*” (nº20) (*Grifo nosso*). O trabalho com projetos já estava contemplado nos programas de Didática Geral do o início da década de setenta até meados da década de oitenta e foi retomado, na coletânea de planejamentos dos anos 90s, como projetos de estudos, pela Professora Gama.

Para Hernández (2002), existem diferenças fundamentais entre pedagogia de projetos e projetos de trabalho (ou estudos). É o autor quem explica:

Em primeiro lugar, o contexto histórico. A pedagogia de projetos surge nos anos 1920 e projeto de trabalho surge nos anos 1980. Além disso, os princípios são diferentes. A pedagogia de projetos trabalhava um modelo fordista, que preparava as crianças apenas para o trabalho em uma fábrica, sem incorporar aspectos da realidade cotidiana dentro da escola. Os projetos de trabalho tentam uma aproximação da escola com o acadêmico e se vinculam muito à pesquisa sobre algo emergente. Eu não digo que uma coisa é melhor que outra e sim que são diferentes. É importante que isso fique claro (Hernández, 2002, s/p).

Os esclarecimentos de Hernández (2002) permitem a observação de que as concepções que pautaram o tópico método de projeto (nº4), presentes nos planos das décadas anteriores, são diferentes das concepções que sustentam o tópico projetos de estudos, expressado no programa da Professora Gama.

Outra autora que trata de projetos é Veiga (2006). Ela aponta para os diversos termos associados a projeto e à pedagogia, tais como, projeto pedagógico, pedagogia de projeto, método de projeto, trabalho de projeto, projeto de trabalho. A mesma autora emprega o termo projeto de ação didática, definindo-o pelo sentido da sua direção e intenção que os professores e os acadêmicos pretendem atingir.

Sendo assim, o trabalho com projetos oferece um espaço diferenciado para a construção de conhecimento e uma metodologia para introduzir e inovar a educação. Também proporciona a oportunidade de amadurecer conceitualmente o conhecimento a respeito de metodologias de ensino, em discussão nesta dissertação.

Continuando a análise dos planos, em 1992, o programa da professora Zeta apresentou-se com outra estrutura, porém mantendo o mesmo conteúdo. Não encontrei registros de planejamentos com a data de 1993. Na análise dos planos do ano seguinte a Professora Gama voltou a registrar somente os conteúdos a serem trabalhados. Apareceu o mesmo item, procedimentos (nº20), sem outras complementações metodológicas. O registro do planejamento passa a receber o título de “Plano de Curso”.

Naquele período não houve mudança nos conteúdos dos programas. Durante três anos foram utilizados os mesmos planejamentos para as disciplinas de Didática e Didática da Educação Física. Candau (2005), em pesquisa realizada na década de oitenta, auxilia na explicação do fato. Para a autora, o planejamento de ensino era um desafio do sistema de ensino, um documento “‘pró-forma’, para o simples cumprimento de normas burocráticas” (p. 65).

Para o ano de 1995, a Professora Zeta também apresentou um programa composto apenas por uma lista de conteúdos. Os elementos novos, relativos aos aspectos metodológicos, estão listados na segunda unidade, são eles: “Características do processo de ensino (nº 21). [...] Processo de assimilação ativa (nº 22). Estruturação do trabalho docente na perspectiva construtivista (nº23)”.

Percebo, pela análise, que pela primeira vez, as idéias construtivistas aparecem naquele contexto. O processo de conhecer a nova teoria me acompanhava há algum tempo. Desta forma, compartilhar conhecimentos com outro professor, na Educação Superior, foi importante. Há sete anos convivia com estas teorias, em estudos com professores das séries iniciais do ensino fundamental. Ao interagir, na Educação Superior, com esta abordagem, minhas idéias a respeito do ensino e da aprendizagem se ampliavam.

Em 1996, a Professora Gama, deixou de lecionar a disciplina para freqüentar um programa de mestrado. Assumi a disciplina de Didática da Educação Física. Olhando para o planejamento que fiz, verifico que é simples, com os elementos básicos de um Plano de Curso e que naquele momento, não apresentava maiores preocupações com as questões metodológicas.

Anunciando práticas mais progressistas, no tópico “objetivos”, do mesmo plano, eu apontava que era preciso “assumir o planejamento de ensino como uma ação pedagógica consciente e comprometida com a totalidade do processo educativo transformador, o qual, emergindo do social, a ele retorna numa ação dialética“. Freire (1996), ao recolocar saberes relevantes ao processo educativo destaca que “ensinar exige tomada consciente de decisões” (p. 122). Sendo a educação um ato específico do ser humano, por intermédio dessas decisões conseguimos intervir no mundo, transformando-o e transformando-nos, aspirando mudanças radicais ou mesmo mantendo a ordem injusta, não possibilitando a neutralidade (FREIRE, 1996).

Em relação ao mesmo plano, no item “procedimentos” (nº 20)”, escolhi: “Dinâmica de grupo. Debates – método de elaboração conjunta. Análise de meios de ensino. Exposição do professor. Trabalhos independentes”. Uma tímida descrição, a respeito da interação entre professor e acadêmicos, apareceu no item “Debates”, no qual, a idéia principal era a elaboração conjunta da atividade durante seu próprio percurso. Libâneo (1991) é quem justifica a proposição acima, lembrando que: “a elaboração conjunta é uma forma de interação ativa entre professores e os acadêmicos visando a obtenção de novos conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções, bem como a fixação e consolidação de conhecimentos e convicções já adquiridos” (LIBÂNEO, 1991, p. 167).

No ano seguinte (1997), fui aprovada em concurso público para assumir a cadeira de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. Quem assume a disciplina de Didática é a Professora Ômega, que manteve o mesmo roteiro de Plano de Ensino durante quatro anos. Em relação aos elementos metodológicos, ela apresentou no tópico “Conteúdos” a seguinte proposta: “Planejamento e a construção do Projeto de Escola [e] Planejamento: Registro e Documentação”.

Entendo que as questões relevantes para esta dissertação devem estar presentes nas entrelinhas destes itens. Um fator interessante, que aparece nos planos da referida professora, é a relação de títulos listados na bibliografia, referentes às questões metodológicas, específicas da Educação Física, e suas diferentes abordagens. Neste conjunto bibliográfico, o texto de Castellani Filho (1996) – o qual, inspirou a proposta apresentada neste relato – aparece como referência para o trabalho da professora. O tópico “Procedimentos Metodológicos (nº 24)”, apresentou em um dos seus conteúdos, a “mesa redonda para debates de textos”. Este procedimento colabora para que o acadêmico participe, com uma melhor qualidade, do processo de construção do conhecimento em sala de aula. É uma aproximação maior do acadêmico com os outros acadêmicos e com o conhecimento em si.

Neste mesmo ano, o Plano de Curso da Professora Zeta foi organizado de forma que, cada um dos tópicos básicos, estava distribuído em bimestres. Os conteúdos do plano não apresentaram grandes modificações. Permaneceu a teoria construtivista como eixo norteador dos trabalhos. Os itens relacionados às questões metodológicas foram os mesmos até o final da década.

Uma novidade encontrada foi a presença do livro “Didática” de Libâneo (1991), na bibliografia. Tive contato com este livro, em diferentes momentos de estudos, principalmente nos cursos que tratam da formação do professor. O autor escreve um capítulo a respeito de métodos de ensino e trata dos aspectos do “processo de ensino [que] se caracteriza pela combinação de atividades do professor e dos acadêmicos”. Para o autor:

A decisão de selecioná-los [os métodos] e utilizá-los nas situações didáticas específicas depende de uma concepção metodológica mais ampla do processo educativo. Nesse sentido dizer que o professor “tem método” é mais do que dizer que domina procedimentos e técnicas de ensino, pois o método deve expressar, também, uma compreensão global do processo educativo da sociedade: os fins sociais e pedagógicos do ensino, as exigências e desafios que a realidade social coloca, as expectativas de formação dos acadêmicos para que possam atuar na sociedade de forma crítica e criadora, as implicações da origem de classe dos acadêmicos no processo de aprendizagem, a relevância social dos conteúdos de ensino etc (LIBÂNEO, 1991, p. 149;150).

A preocupação com a formação do aluno e um discurso a respeito da pedagogia crítico-social dos conteúdos, foram aspectos importantes encontrados na leitura deste autor. O mesmo esclarece que o processo de ensino necessita ser analisado por diferentes dimensões, sendo o método, uma delas.

Estes apontamentos colaboram para fortalecer os meus pensamentos voltados para uma proposta metodológica, com uma marca mais progressista, a qual deve intervir didaticamente no processo de construções e reconstruções de idéias dos acadêmicos a respeito das transformações da vida em sociedade e todos os aspectos a ela relacionados. Parafraseando Freire (2000, p. 40), quanto mais os acadêmicos desvelarem a realidade objetiva e desafiadora sobre a qual eles devem incidir sua ação transformadora, tanto mais se inserem nela criticamente.

Na análise dos planos da próxima década, verifico que as idéias continuaram presentes nos planejamentos anuais da disciplina de Didática. Alguns registros se repetiram como os planos da Professora Zeta e os da Professora Ômega. Assim se inicia a última década, aqui analisada.

4.2 SÉC. XXI: A PRIMEIRA DÉCADA - 2000 A 2007

Estes são os últimos planos analisados. Na primeira década do século vinte e um me estabeleço como professora de Didática na FAEFIJA. O curso de Licenciatura em Educação Física apresentava, na grade curricular, a disciplina de Didática Geral no segundo ano e Didática da Educação Física no terceiro ano.

O quadro a seguir demonstra o panorama geral da década:

Professora	Ano	Disciplina	Série	Aspectos componentes da metodologia de ensino
Zeta	2000	Didática	1 ^a	21. Características do processo de ensino 22. Processo de assimilação ativa 23. Estruturação do trabalho docente na perspectiva construtivista.
Omega	2000	Didática da Educação Física	3 ^a	24. Procedimentos metodológicos
Zeta	2001	Didática	1 ^a	(idem nº21, nº22, nº23 de 2000)
Sigma	2001	Didática da Educação Física	2 ^a e 3 ^a	25. Metodologia: Falar o Mundo, ler o Mundo e Registrar o Mundo.
Tau	2001	Didática	1 ^a	(idem nº21, nº22, nº23 de 2000)
Sigma	2002	Didática da Educação Física	2 ^a	(idem nº24 de 2000)
Tau	2003	Didática+a	1 ^a	(idem nº21, nº22, nº23 de 2000)
Sigma	2003	Didática da Educação Física	2 ^a	25. Metodologia: Falar o Mundo, ler o Mundo e Registrar o Mundo.
Sigma	2004	Didática	1 ^a	(idem nº21, nº22, nº23 de 2000)
Sigma	2004	Didática da Educação Física	2 ^a	25. Metodologia: Falar o Mundo, ler o Mundo e Registrar o Mundo.
Niu	2005	Didática	1 ^a	(idem nº21, nº22, nº23 de 2000)
Sigma	2005	Didática da Educação Física	2 ^a	25. Metodologia: Falar o Mundo, ler o Mundo e Registrar o Mundo.
Sigma	2006	Didática da Educação Física	2 ^a	25. Metodologia: Falar o Mundo, ler o Mundo e Registrar o Mundo.
Sigma	2007	Didática Geral	2 ^a	25. Metodologia: Falar o Mundo, ler o Mundo e Registrar o Mundo.

Quadro 4 – Séc. XXI os primeiros anos – 2000 à 2007

Iniciando o novo milênio, nos anos de 2000 e 2001, a Professora Zeta repetiu a mesma estrutura para o Plano de Ensino de Didática, com alteração

na redação do item “Estruturação do trabalho docente na perspectiva construtivista” (nº 23). O termo “construtivista” foi retirado e houve ampliação para “principais teóricos presentes na educação (Piaget, Vygotsky, Freinet, Maria Montessori, Gardner, Steiner).” Na “Bibliografia” adicionou mais dois autores: Bordenave; Pereira (2000) e Tiba (1996).

O livro de Bordenave;Pereira (2000) tem como propósitos:

1. Colocar e analisar, com clareza e objetividade, os principais problemas que os professores informaram encontrar no *ensino* de suas disciplinas.
2. Fornecer elementos – conceitos, teorias, casos, exemplos – que sirvam aos professores para formarem seu próprio juízo sobre os problemas analisados e suas possíveis soluções.
3. Sugerir, a título experimental, algumas idéias orientadoras quanto ao planejamento do *ensino* e as escolha das atividades didáticas (BORDENAVE; PEREIRA, 2000, p. 9-10, *grifo nosso*).

A preocupação com o ensino deixa clara a importância dos apontamentos presentes na obra de Bordenave; Pereira (2000) para o trabalho com a disciplina de Didática. A respeito de método, “os autores afirmam a sua convicção de que o melhoramento dos métodos de ensino jamais deve ser considerado um fim em si, mais um meio importante para que a Universidade cumpra suas funções sociais” (p. 11). Assim, para cumprir sua função, é necessário que a Universidade encontre o seu papel na sociedade (com o ensino, a pesquisa e a extensão). Os conteúdos e as metodologias, trabalhados em aula, devem ser adequados conforme o tema e o momento do trabalho. A proposta dos autores tem como foco o ensino por intermédio da problematização de situações.

No quadro das tendências progressistas, a pedagogia libertadora de Freire (2000), também aponta para uma metodologia problematizadora, como prática que oportuniza ao acadêmico, compreender o mundo em suas relações com ele, numa realidade em processo de transformação.

A análise a seguir, dos planos de ensino dos anos mais recentes, mostra outras perspectivas de metodologias de ensino, já amparadas na concepção mais progressista de educação.

O ano de 2000 é o último ano da professora Ômega como docente na FAEFIJA. Seu Plano de Ensino de Didática da Educação Física é igual aos dos outros anos, da década passada e que já receberam a devida análise neste texto.

No ano de 2001, eu (Professora Sigma) assumo a cadeira de Didática da Educação Física. Ao elaborar meu planejamento, resolvi descrever como metodologia (nº 25), aquela que proponho como possibilidade metodológica neste trabalho (Falar o Mundo, Ler o Mundo e Registrar – FLR). Na época, os registros encontrados no planejamento assim expressavam:

Metodologia Centrada em Parâmetros Histórico-Sociais

1º momento: falar o mundo → o grupo desenvolve a linguagem corporal e oral em atividades de alongamentos, relaxamentos, meditações e ludicidade; discussão, debates e exposições orais.

2º momento: ler o mundo → apresentações de diferentes portadores de textos e fontes de pesquisa, para o estudo em questão.

3º momento: registrar o mundo → documentação dos estudos desenvolvidos utilizando formas variadas (diário, pôster, paper, gravações, fotografias, painéis, etc.).

Como Educação Física é um curso relacionado ao movimento humano, a presença da linguagem corporal é freqüente nas atividades com os acadêmicos.

Continuando a análise dos planos, em 2002 a Professora Zeta iniciou seu processo de doutoramento, e requereu afastamento da Instituição. Quem assumiu a disciplina de Didática foi a Professora Tau, que deu à expressão corporal, o foco dos seus discursos e ações nas aulas. Suas idéias sempre apontaram para um corpo em movimento que se expressa e, portanto, comunica algo a alguém. Seus ensinamentos foram importantes para entender a expressão do corpo, como uma linguagem. Naquela época, a Professora Tau estava em processo de aposentadoria e trabalhou apenas dois anos com a disciplina de Didática (2002 e 2003), utilizando o mesmo Plano de Ensino para os dois anos.

Nos documentos encontrados, o plano da disciplina de Didática da Educação Física (2002), sob minha responsabilidade, é o mesmo do ano de 2000. Os “Procedimentos Metodológicos” (nº 24) escolhidos foram: “aulas expositivas com uso do retroprojeter e vídeo; trabalhos de pesquisa bibliográfica, em grupo e

individual; mesa redonda para debates de textos; aulas modelo ministradas pelos acadêmicos”. Por insegurança, retomei os procedimentos metodológicos anteriores, deixando de explicitar, no plano, a proposta metodológica FLR. Estes três momentos eram trabalhados implicitamente durante as técnicas citadas, pois já estavam incorporados em minhas práticas didáticas.

As técnicas de ensino citadas (destaque para a aula expositiva) acompanharam o meu trabalho docente e colaboraram para o desenvolvimento da proposta metodológica FLR. Vale destacar que, a partir de 1991 as mesmas técnicas apareceram explícitas nos planos de ensino das Professoras Zeta, Ômega, Sigma, Tau e Niu como tipos de estratégias ou procedimentos de ensino.

As questões, a respeito de técnicas de ensino, são apresentadas no livro organizado por Veiga (2006), com a primeira edição datada de 1991. Um dos textos, assinado por Lopes (2006) indica: “Aula expositiva: superando o tradicional” e expõe que: “a aula expositiva sempre esteve presente na metodologia adotada pelos professores em qualquer grau de ensino, passando à margem das teorizações acerca do processo pedagógico” (LOPES, 2006, p. 38). Concordando com a autora (e por experiência), acredito que a aula expositiva é a técnica mais adotada pelos professores, tanto na Educação Básica, quanto na Educação Superior. Diferente da abordagem tradicional, a autora citada, aborda “a utilização da aula expositiva como uma técnica [que], poderá ser transformada em uma atividade dinâmica, participativa e estimuladora do pensamento crítico do acadêmico” (LOPES, 2006, p. 36).

Ao focalizar a participação do acadêmico, o destaque é para uma relação dialógica entre este e o professor. De acordo com Freire e Shor (1987), “o ensino dialógico se contrapõe ao ensino autoritário, transformando a sala de aula em ambiente propício à reelaboração, e produção de conhecimento” (p. 43). As idéias apresentadas no primeiro momento da metodologia FLR: “Falar o Mundo”, se aproximam das concepções de “aula expositiva dialógica” (p.42), visto que:

Ouvindo cada acadêmico falar sobre sua realidade, suas experiências de vida no contexto em estudo, o professor caminha com eles na busca de uma compreensão crítica, e ao mesmo tempo científica, da realidade global. [...] Paralelamente, os acadêmicos são despertados para observar melhor a realidade à sua volta e para estarem atentos aos acontecimentos fora dos limites da instituição de ensino (FREIRE; SCHOR, 1987, p. 43).

Uma técnica que favorece a relação dialógica entre o professor e os acadêmicos, não pode ficar à margem dos elementos metodológicos. Desta forma, é mais um procedimento para somar a tantos outros na formação de um caminho preocupado em transformar positivamente o processo de ensino e de aprendizagem.

Em 2003 e 2004, retomei o formato do Plano de Ensino de Didática da Educação Física com a presença da metodologia FLR (nº 25), com o mesmo texto apresentado no ano de 2001.

Por questões administrativas, no ano de 2005, a Professora Niu assumiu a disciplina de Didática do primeiro ano. Esta professora elabora seu Plano de Ensino baseada nos anteriores para a disciplina.

No mesmo ano, elaborei o planejamento do segundo ano com a participação dos acadêmicos. A proposta iniciou com uma roda de conversa para saber quais conhecimentos, a respeito da Educação Física escolar, os acadêmicos haviam incorporado até o momento. Na segunda atividade, cada acadêmico escolheu uma palavra, relacionada ao tema apresentado e expôs para o grupo o significado da sua escolha. Selecionamos algumas (movimento, Educação Física, professor, acadêmicos, ensino, aprendizagem, metodologias, projetos e avaliação) e organizamos, assim, os conteúdos a serem trabalhados durante aquele ano letivo. Os demais componentes do plano foram organizados por mim e mantendo a mesma metodologia (FLR).

Em 2006, a FAEFIJA reestruturou o curso de Educação Física em dois novos: Bacharelado em Educação Física e Licenciatura em Educação Física. Na Licenciatura, a disciplina de Didática passou a ser tratada como Didática Geral e mudou para a grade do segundo ano e a Didática em Educação Física Escolar ficou compondo a grade curricular do terceiro ano.

Ainda como docente de Didática, mantive o processo de participação dos acadêmicos na composição do plano. O texto do tópico “Metodologia” manteve a mesma redação do ano anterior.

Vale ressaltar que aquele foi o ano que iniciei os estudos no Programa de Mestrado em Educação. Um dos primeiros trabalhos que fiz, foi analisar um Plano de Ensino. Escolhi meu próprio plano, o qual havia elaborado em conjunto com meus acadêmicos. No registro da análise descrevi o processo de construção coletiva do Plano de Ensino da disciplina, tal como anunciei anteriormente. Justifico tal situação, considerando que minha preocupação com dois

aspectos da Didática, a análise dos planos de ensino por mim elaborados e a vivência com formas alternativas de conduzir o processo de ensino e aprendizagem, são muito presentes no meu percurso docente, na “íntima relação com os conceitos de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar [...] que se interpenetram [...] nesse processo de construção teórico-prática da didática” (Veiga, 2007, p.8), conforme já relatado anteriormente.

Assim, nas linhas a seguir, pretendo esclarecer um pouco mais a respeito da elaboração do plano de ensino com a participação dos acadêmicos, visando explicitar a condução da FLR, em linhas gerais. No ano de 2006, a atividade inicial da construção do plano de ensino requereu que os acadêmicos, escrevessem no caderno a primeira palavra que surgisse da memória ao ouvir o termo Didática. Feito isso, cada um expôs oralmente o porquê daquela escolha, sendo que palavras iguais deveriam ser apresentadas em seqüência. Após as exposições dos acadêmicos, com algumas intervenções de minha parte, elegemos as mais escolhidas para serem nossos temas de trabalho durante o aquele ano letivo. Organizamos os seguintes temas: métodos e metodologias; aprender e ensinar; organização, planejamento e projeto; interação e integração e avaliação.

Complementando as idéias, apresentei a proposta de desenvolver os estudos de Didática utilizando a disciplina de Educação Física em todos os segmentos da Educação Básica. No primeiro bimestre, os acadêmicos, em grupos, apresentaram o conhecimento que tinham a respeito de mundo em movimento. A atividade solicitava criatividade em organizar um caminho para apresentação do referido conteúdo. Conversamos a respeito desse “caminho” e seus três momentos: ponto de partida, caminhada e ponto de chegada. Destacamos que foco do trabalho e tema para nossas reflexões seria o “caminho percorrido”. Nele aproveitamos para iniciar as discussões sobre os temas por nós escolhidos. Para fechamento do trabalho fizemos um círculo, uma roda de conversas, momento em que nos reportamos aos conteúdos trabalhados, sinalizando como eles apareceram durante as apresentações. Estas reflexões foram registradas individualmente no caderno do acadêmico, um diário de aula.

No relato acima, é possível observar a presença dos três momentos da proposta metodológica FLR. O primeiro (falar), está explícito na condução das temáticas a serem trabalhadas durante o ano letivo. Parafraseando Freire (2000), é na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos, professor e

acadêmico, que iremos buscar o conteúdo programático da educação, pois “este momento inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade” (p.87). Ler o Mundo (segundo momento) é a ação contemplada nos estudos dos assuntos sugeridos – um deles dizia respeito ao método (caminho). Ainda com a colaboração de Freire (2000), essa investigação pressupõe uma metodologia que incorpora a dialogicidade presente no primeiro momento e deve proporcionar, ao mesmo tempo, a apreensão do conhecimento e tomada de consciência em torno do mesmo. O relato acima indica também, o registro que foi feito no diário de cada aluno. Ao registrar, o acadêmico (re)fazia todo percurso construído, por meio da reflexão crítica. Era um desafio, um momento de emergir da imersão investigativa em que se encontrava, capacitando-se para se inserir na realidade que se vai desvelando (FREIRE, 2000).

No ano letivo de 2007, assumi novamente uma turma de Licenciatura em Educação Física. Ao elaborar o plano de ensino para a disciplina de Didática, descrevi, no terceiro tópico, a metodologia FLR, com algumas alterações:

Falar o mundo, Ler o Mundo e Registrar o Mundo: práticas histórico-sociais que se materializam em uma metodologia de ensino.

1º momento: falar o mundo → o grupo desenvolve a linguagem oral em atividades de: debates, discussões, roda de conversas e exposições orais.

2º momento: ler o mundo → apresentação e estudo de diferentes portadores e tipos de textos (falados, escritos, desenhados, filmados, musicados, esculpidos, corporais, etc.).

3º momento: registrar o mundo → documentação dos estudos desenvolvidos utilizando formas variadas (diários, pôster, paper, cartaz, mural, gravações, fotografias, painéis, etc.).

Esta síntese, em destaque, apresenta os elementos metodológicos que compõe a proposta descrita neste trabalho. Para fundamentá-la, procurei autores que publicaram obras com a intenção de orientar o trabalho pedagógico nas escolas. Foram escolhidos com o propósito de justificar as razões para realizar um primeiro tratamento mais aprofundado de uma proposta metodológica de ensino, considerando que, as raízes explicativas estão tecidas na história da Didática da FAEFIJA e na minha vida, ora como aluna, ora como docente.

5 O CONTEXTO DE INCLUSÃO DA METODOLOGIA FLR NA FAEFIJA: UMA POSSIBILIDADE A MAIS PARA A DIDÁTICA PROGRESSISTA

Um dos objetivos desta dissertação é discutir o uso da proposta metodológica FLR, cuja natureza progressista é favorecedora de um processo de ensino e de aprendizagem mais crítico. Os elementos que a compõe devem servir como instrumentos para uma aprendizagem com foco nos interesses dos acadêmicos e nos problemas da realidade do cotidiano pedagógico. Fazer a mediação para que o acadêmico consiga estabelecer as relações necessárias entre ele, o outro e o saber escolar. Assim, a FLR possibilita a reflexão e a ação dos estudantes sobre a realidade, para que se percebam como sujeitos participantes e transformadores do mundo em que vivem. No caso de curso de formação de professores, em que a preocupação não é somente com o “imediate” do acadêmico, mas também na perspectiva de sua futura atuação profissional, Freire; Schor (1987) lembram que as alternativas de metodologias de ensino mais apropriadas a um dado momento que se pretende que seja marco de transformações sociais, fazem parte do universo questionado:

A maior parte dos que trabalham em salas de aula sabe que a docência exige muito de nós. É, também, uma atividade muito prática, embora tudo que ocorre em classe seja a ponta de um *iceberg* teórico. [...] Apesar de toda prática ter um fundamento teórico e vice-versa, a maioria das pesquisas em educação não é de muita ajuda nas horas agitadas da sala de aula concreta. [...] Até mesmo professores sobrecarregados de trabalho têm curiosidade a respeito de alternativas. Querem saber como usá-las em classe, se o método do diálogo pode ser importante em sala de aula (FREIRE; SCHOR, 1987, p.12).

Para contribuir com melhores práticas pedagógicas em sala de aula concreta, Charlot (2002), apresenta uma concepção, focalizando as relações do saber (entendido como relação com o aprender) com o mundo, com o outro e com ele mesmo (próprio sujeito das relações). São relações que se estabelecem com os sistemas simbólicos (como conjunto de significados), com um espaço de atividades que provocam transformações (dele “sujeito”, dos outros e do mundo) e com suas

inscrições no tempo. Um emaranhado de relações que o sujeito estabelece com o aprender e o saber escolar, desde que se mobilize para tal.

Acredito que uma das formas, para que o sujeito se mobilize para aprender, pode ser por intermédio da proposta metodológica que apresento neste estudo. A comunicação oral, a leitura do mundo e do que o mundo oferece e os diversos modos de registrar estas duas interações, podem provocar a mediação didática ao estabelecer relações entre os sujeitos e o conhecimento por meio dos três momentos distintos: Falar o Mundo, Ler o Mundo e Registrar o Mundo (FLR). Considero estes momentos, como práticas histórico-sociais distintas, da linguagem humana e que, materializadas, transformam-se em uma proposta metodológica de ensino.

Complementando as reflexões, destaquei uma das definições da palavra metodologia descrita por Ferreira (2007), como a “arte de dirigir o espírito na investigação da verdade”. Penso ser esta definição a que coaduna melhor com o proposto neste discurso. É importante lembrar que são vários os significados a respeito do termo metodologia, estes estão ligados às diferentes discussões e concepções de Didática, descritas na história da educação e sinteticamente apresentada no corpo deste trabalho.

A concepção progressista da Didática permite que eu veja a proposta metodológica FLR como alternativa de grande relevância para o movimento contemporâneo que se instaura no ato de ensinar e de aprender, como ações interativas.

Freire (1996) menciona alguns itens que considera como fundamentais para a prática docente. Afirma que "não há docência sem discência" (p. 23), pois "quem forma se forma e re-forma ao formar, e quem é formado forma-se e forma ao ser formado" (p.25). Dessa maneira, deixa claro que o ensino não depende exclusivamente do professor, assim como aprendizagem não é algo apenas de acadêmico. "Não há docência sem discência, as duas se explicam, e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender" (FREIRE, 2006, p.25).

Considerando as indicações do autor acima citado e de outros representantes das tendências progressistas (Saviani, 1991; Libâneo, 1991), procurei reconhecer qual o entendimento que os acadêmicos e os professores, da

FAEFIJA, tinham a respeito da boa qualidade da aula, favorecedora de aprendizagem⁵. As tendências mais progressistas enfatizam o reconhecimento do acadêmico como sujeito de sua história, como participante da construção do conhecimento, quanto mais àqueles que estão em cursos de formação de professores.

Assim, pensei ser necessário explicitar como os sujeitos envolvidos percebem as relações entre eles e o processo de ensino e de aprendizagem.

Em um primeiro momento, solicitei que os acadêmicos de segundo e quarto anos, do curso de Licenciatura em Educação Física, respondessem, por escrito, “Qual tipo de aula favorece a aprendizagem do acadêmico da FAEFIJA?”

As respostas obtidas possibilitaram construir um novo instrumento de consulta, aos mesmos acadêmicos. Este novo instrumento teve como objetivo visualizar o conjunto de informações oferecidas pelos alunos, agrupando as opiniões já emitidas. Dessa maneira foi possível solicitar aos acadêmicos a afirmativa a respeito dos indicadores anteriormente apresentados, os quais se referiam ao tipo de aula favorecedora da aprendizagem.

Elaborei um quadro com vinte e uma frases indicativas de um ambiente favorecedor do processo de aprendizagem (Apêndice A), em que o acadêmico deveria assinalar um valor, de um até quatro, para cada um dos aspectos descritos, variando entre ruim e ótimo. De um total de cento e sessenta e três acadêmicos que freqüentam os segundos e quartos anos do curso de Licenciatura em Educação Física, quarenta e cinco (cerca de 30%) concordaram em participar da pesquisa.

A frase mais escolhida pelos acadêmicos, como sendo um ótimo aspecto que favorece a aprendizagem, foi àquela relacionada à ação de se “planejar aulas adequadamente”. Com 57% das respostas com conceito quatro, os acadêmicos acreditam que se o professor planejar suas aulas adequadamente, estas favorecerão a aprendizagem. Esta percentagem de acadêmicos entende que para se desenvolver uma aula, de boa qualidade, é necessário que o professor faça seu planejamento para organizar com antecedência o que será trabalhado em classe e antecipar algumas intervenções. Interpretando estes dados, didaticamente,

⁵ Resultados decorrentes de uma investigação realizada para a disciplina de Ensino e Pesquisa com a Metodologia da Problematização (BERBEL, 2006), durante o curso de Mestrado em Educação.

é possível perceber que os acadêmicos incorporaram, durante o curso, um conceito de planejamento relacionado com a boa qualidade de uma aula.

Libâneo (1991), ao descrever a respeito da importância do planejamento escolar informa que este deve estar relacionado ao contexto social e que sua elaboração é uma atividade consciente, a qual envolve todos os sujeitos que se relacionam com o processo de ensino. O autor explica que:

tudo o que acontece no meio escolar está atravessado de influências econômicas, políticas e culturais que caracterizam a sociedade de classes. Isso significa que os elementos do planejamento escolar – objetivos, conteúdos, métodos – estão recheados de implicações sociais, têm um significado genuinamente político (LIBÂNEO, 1991, p. 222).

Relacionada ao planejamento, a frase “aulas com diversidade de técnicas” foi a segunda mais escolhida. Obteve 51% das escolhas feitas pelos acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física. Entendo que para estes acadêmicos, o planejamento de ensino é fundamental e que este deve trazer, em seu bojo, diferentes técnicas, organizadas metodologicamente, para a mediação entre eles e o conhecimento.

Interessante destacar que a alternativa de valor *ruim* foi escolhida por 9% dos acadêmicos (cinco) para formatos de aula em que o acadêmico precisa se expor como indivíduo e expressar seus próprios pensamentos. Este grupo apresenta certo receio quanto a expor seus conhecimentos, por meio da oralidade, em um ambiente de sala de aula.

Respeitando estas escolhas dos acadêmicos da FAEFIJA, é possível visualizar os elementos que compõem um ambiente favorecedor do processo de ensino e de aprendizagem.

Assim, organizando uma concepção, para este grupo de acadêmicos, um ambiente favorecedor de aprendizagem é aquele em que o professor planeja suas aulas adequadamente com o auxílio de diversas técnicas. Vale destacar que a metodologia é um dos elementos básicos que compõe um plano de ensino (os outros três são: os objetivos, os conteúdos e a avaliação). Saviani (1991b), ao lembrar a etimologia da palavra pedagogia, reforça a idéia que “a

questão central da pedagogia é o problema das formas, dos processos, dos métodos; [...] O método é essencial ao processo pedagógico” (p. 79).

Com a mesma intenção de reconhecer a opinião dos sujeitos envolvidos no processo, foi necessário ouvir os professores. Solicitei que respondessem por escrito “Qual é o tipo de aula, que você desenvolve, que mais te gratifica?”. De um total de trinta e quatro professores, obtive dezesseis respostas.

Foi muito interessante perceber que os professores que participaram desta pesquisa tiveram como preocupação propiciar um ambiente que realmente favorecesse a aprendizagem do acadêmico.

Organizei as respostas em duas categorias: a participação do acadêmico e a relação entre teoria e prática, cujas incidências encontradas são relevantes. Para efeito deste trabalho somente a categoria **participação do acadêmico**, que apareceu em onze respostas (68%), será tratada. Penso ser importante reportar ao conceito de Demo (2001) de que participação é uma conquista cidadã. A democracia é um valor em si, acima dos sistemas vigentes, devendo impregnar esforços para a sua efetivação. É neste sentido que este conceito busca apresentar algumas dimensões da participação, de tal sorte que se consiga um espaço mais definido de discussão e de prática. Neste caso, este espaço definido é a sala de aula, onde os acadêmicos e o professor descobrem-se participantes de um mesmo processo de ensinar e de aprender, o qual envolve questões metodológicas.

O conceito de participação está diretamente relacionado ao conceito de relação dialógica. Um professor cita em sua resposta que uma aula gratificante é aquela “com a participação dos acadêmicos com diálogo de mão dupla” (P3). Sabemos que a ausência de participação dos acadêmicos nas aulas é determinada histórica e socialmente em nosso país. Acredito que o que acontece nas salas de aula, é resquício dos tempos passados e ainda temos que lutar contra essa ordem de “cale-se” oculta no relacionamento do professor com seus acadêmicos. Penso que só rompendo com esta ordem, de forma coletiva, é que conseguiremos avançar numa tentativa de participação ativa de acadêmicos e professores em sala de aula. Para tanto, este momento dialógico de “falar (e ouvir) o mundo” exige por parte do professor uma dedicação mais cuidadosa na elaboração da atividade durante o planejamento. Este momento requer, como outro conteúdo qualquer, as seguintes sistematizações didáticas: elaborar objetivos, conteúdos, metodologias e avaliações.

Sendo a participação do acadêmico nas aulas, a preocupação expressada pela maioria dos professores colaboradores desta pesquisa, é importante ressaltar que a participação, como atitude sócio-pedagógica necessita que o professor estabeleça com seus acadêmicos um relacionamento aberto.

Masetto (1992), indica que as condições facilitadoras de aprendizagem em sala de aula da educação superior, agrupam-se em torno de alguns itens, entre eles aquele que trata sobre o clima participativo da aula. O referido estudo mostrou que

[...] o clima de Sala de Aula colaborou significativamente para a aprendizagem quando se construiu um ambiente de *abertura*, com possibilidades de questionamentos, de respeito mútuo entre acadêmicos e Professor, de trabalho descontraído e espírito democrático; quando se construiu um ambiente de *participação*, no qual professor e acadêmicos trabalham juntos [...] (MASETTO, 1992, p.24, *grifo do autor*).

A participação discente é categoria presente em várias discussões quando o assunto é o ensino e a aprendizagem (Rays, 1987; Libâneo, 1991; Veiga, 2006).

Alguns professores consultados condicionam esta “participação” ao quanto os acadêmicos conhecem do tema (P5); plena de todos os acadêmicos (P6); crítica e autônoma (P15); com alegria (P1); ativa (P16); diálogo de mão dupla (P8). Um dos professores (P11) considera que deva ser “inteira”, de maneira que os acadêmicos e o professor se reconhecem como sujeitos em comunhão. A ação comunicativa é um elemento fundamental para que a participação seja satisfatória didaticamente. Esta prática é possível quando o professor organiza em seu plano de aula elementos metodológicos adequados.

Diante dos indicadores fornecidos pelos professores e acadêmicos, posso afirmar que é preciso planejar as ações de ensinar e aprender. A sala de aula deve ser o ambiente propício para que os sujeitos (acadêmicos, professores e autores com os quais dialogam) se relacionem de forma questionadora, dialógica, respeitando diferenças e limitações de cada um.

É necessário que os acadêmicos e os professores participem do processo educacional, juntos. Os acadêmicos precisam, desde o início dos cursos,

apreciar experiências didáticas de docência. Uma atividade bem planejada e trabalhada corretamente pode ser estimulante.

Os elementos acima descritos ainda permitem mostrar que, no movimento de evolução educacional, um processo metodológico precisa ser analisado por meio de diferentes dimensões. O professor é, então, aquele que utiliza diferentes instrumentos possíveis para uma intervenção pedagógica adequada e facilitadora da produção dos acadêmicos; uma produção que permita ao acadêmico assumir uma postura crítica diante da realidade que vive e que pode reconstruir. Relembrando de Freire (1996; p.25) quando afirma que “enquanto ensino, aprendo ao ensinar, e quando aprendo ensino ao aprender”, as concepções descritas neste parágrafo são apontadas tanto para o acadêmico quanto para o docente.

Afinal, saber quais são os elementos que compõem um ambiente favorecedor do processo de ensino e de aprendizagem, na visão de acadêmicos e de professores da FAEFIJA, foi um ponto-chave para incorporar com outros pontos investigados, e, reuni-los formando um todo metodológico, de reconstrução de uma trajetória histórica na formação de professores.

Esta é uma longa caminhada e pode ser em qualquer direção, por diferentes caminhos desde que saibamos como usá-la para chegar até uma única raiz, boa ou ruim. Estou testando o caminho que escolhi, e, com este trabalho, pretendo posicioná-lo em uma melhor direção. A meta é possibilitar uma compreensão, com maior qualidade, do entalhe do mundo escolhido para decifrar. Para decifrá-lo é preciso dominar a arte de dirigir pelo percurso, nesta busca. Neste processo, esta arte condutora é composta por três elementos de ligação entre o sujeito, os outros e o objeto de estudo: o falar (e ouvir), o ler e o registrar.

Ao trabalhar com um entalhe do mundo, por intermédio da proposta metodológica FLR, discutimos a respeito deste destaque. Ao tratar de educação, Arendt (1972), explica que: “O mundo no qual são introduzidas as crianças, mesmo na América, é um mundo velho, isto é, um mundo pré-existente construído pelos vivos e pelos mortos, e é só novo para os que acabaram de penetrar nele [...]” (p. 226). De acordo com esta autora para um novo mundo é necessário educar a partir de novos nascimentos. Nascer para o mundo é apresentar-se para ele, trocar idéias a seu respeito.

Transportando estas reflexões para a sala de aula, cabe ao professor, mediar estas trocas para conhecer melhor a visão dos acadêmicos a

respeito desse recorte do mundo vivido e oportunizar a construção dos saberes necessários para compreendê-lo e transformá-lo. Para Arendet (1972):

[...] o que quer que o mundo adulto possa propor de novo é necessariamente mais velho do que eles mesmos. Pertence à própria natureza da condição humana o fato de que cada geração se transforma em um mundo antigo, de tal modo que preparar uma nova geração para um mundo novo só pode significar o desejo de arrancar das mãos dos recém-chegados sua própria oportunidade face ao novo (p. 226).

É provável que ao favorecer uma melhor compreensão das relações que se estabelecem entre os sujeitos e o mundo, trazemos também a possibilidade de uma relação amorosa com o saber. O que precisamos é aprender a cuidar desse nosso mundo, nos responsabilizar por ele juntamente com os “recém-chegados”, visto que:

A educação [escolar] é o ponto em que decidimos amar ou não o mundo, amar ou não nossas crianças. Cuidar ou não do nosso mundo, cuidar ou não de nossas crianças. Oportunizá-las a empreender alguma coisa nova e imprevista para nós (ARENDET, 1972, p. 247).

Vejo na metodologia aqui proposta – FLR – uma possibilidade dos sujeitos de uma classe (professor, acadêmicos e autores) “empreenderem alguma coisa nova e imprevista para nós” e conseguirem relacionar este saber (aprender) consigo mesmo, com os outros e com o mundo aprendendo a respeitá-lo (CHARLOT, 2002). Assim, conscientes do seu papel na sociedade em que vivem, os acadêmicos podem agir e transformar o mundo.

De acordo com estes parâmetros, para organizar uma metodologia é necessário compreender estas relações e estabelecer que:

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa [...]. Foi assim, socialmente aprendendo [eu como o outro e com mundo], que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar (FREIRE, 1996, p. 26).

Acredito que esta proposta, aqui apresentada, venha colaborar com a possibilidade de ser um caminho que, dentre muitos outros, permita que se estabeleça um projeto pedagógico que considere problemas relevantes e capazes de realizar interconexão de aprendizagens, envolvendo o conhecer, o fazer, o ser e viver coletivamente na construção de um mundo melhor, mais fraterno e igualitário (BEHRENS, 2006).

Tenho plena consciência de que esta apresentação mais formal da FLR, fruto dos estudos realizados no Programa de Mestrado em Educação é um primeiro passo muito importante. Se acredito que há a possibilidade de realizar práticas pedagógicas mais progressistas e capazes de proporcionar “interconexões” didáticas, na construção de uma sociedade mais igualitária, tenho certeza de que outros (e muitos!) estudos deverão ser desenvolvidos. Da mesma forma, a oportunidade de investigar a origem das “sementes”, por meio da retrospectiva histórica da Didática na FAEFIJA (e a minha inclusão no processo!), e também, a possibilidade de registrar a experiência com direcionamento metodológico, já demonstram meu empenho na questão. Assim sendo, nas próximas linhas, há um desenho descritivo da FLR, a título de cumprir a missão iniciada por intermédio desta dissertação.

Tenho trabalhado (domesticamente) com meus acadêmicos, essa proposta metodológica como um caminho positivo para o ensino, com objetivo de colaborar na “construção de um mundo melhor”. Penso que deste modo, as ações de Falar, Ler e Registrar se materializam em uma prática metodológica progressista, na qual, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou construção” (FREIRE, 1996, p.25).

O primeiro passo da proposta é Falar o Mundo. Um momento de trocarmos idéias com os outros sujeitos (professores, acadêmicos, autores), conversarmos a respeito destas próprias ações de falar e de ouvir e discutirmos com o outro, assuntos relacionados ao mundo estudado. A proposição é conversar, falar e ouvir, para criar as relações necessárias entre os acadêmicos, o professor e o conhecimento.

5.1 FALAR O MUNDO

Por falar o mundo entendo que é o momento em que os sujeitos envolvidos utilizam a linguagem oral. O discurso, a comunicação, a troca de informações e a investigação dialógica estão presentes. Para o acadêmico é o momento de expor seus conhecimentos, experiências e sentimentos (relação consigo mesmo), de relacionar-se com o outro (relação com os outros) e relacionar-se com um determinado tema (relação com o mundo). O professor, além de participar dessa atividade, terá a oportunidade de estabelecer as mesmas relações. Falar transforma-se em um instrumento para efetivar, no processo de ensino e de aprendizagem, as relações de comunicação oral.

De acordo com Duarte Júnior (1993): “no início era a palavra [...] o que torna o homem humano é básica e decisivamente, a palavra, a linguagem” (p. 18). A oralidade é um tipo de linguagem, na qual, a comunicação acontece por intermédio da palavra oral.

Conforme Gadotti; Freire; Guimarães:

[...] se reportarmos às origens da própria educação, na antiguidade greco-romana, verificaremos que o ideal da educação não era nem a leitura e nem a escrita, mas a **oratória**. A educação na Grécia e em Roma visava basicamente **ensinar a falar**. [...] Ora, a meu ver, o ler e o escrever palavras pressupõem o exercício do ouvir e do falar enquanto formas primeiras da expressão (GADOTTI; FREIRE; GUIMARÃES, 1989, p. 118).

A linguagem oral, definida como a produção e entendimento da fala, evoluiu com a espécie humana. De início, a comunicação era feita de um modo bastante similar aos outros animais, por meio de gritos, grunhidos e rosnadas. A oralidade é a primeira forma de expressão humana. Rocco é quem explica:

Em seu *Tratado da criação do homem*, Gregório de Nisa, filósofo do século IV de nossa era, considera a linguagem verbal, a fala, como sendo a maior conquista do espírito humano. Diz Nisa, no ano 379 d. C.: *Este privilégio jamais teríamos, sem dúvida, se os nossos lábios tivessem que assegurar, para as necessidades do corpo, a carga pesada e penosa da alimentação. Mas as mãos chamaram para si esse cargo e libertaram a boca para o serviço da palavra*. Esta

mesma mão que liberta a palavra é que estará na base geradora do gesto humano único: o *gesto indicador* que a criança pequena faz, gesto que indicia no homem o surgimento da consciência e da própria linguagem (ROCCO, 1998, p, 64, *grifo da autora*).

As relações estabelecidas por meio da linhagem transversalisam o mundo gestual, artístico, da palavra escrita e lida, da palavra falada e escutada.

É preciso fazer com que a linguagem oral participe do universo da sala de aula. Falar é uma atividade elaborada pelo ser humano e é condição para a produção do conhecimento. É interessante trazer para este texto uma citação de Reizábal (1999): “se o que importa é que o indivíduo fale, ‘porque falando faz a língua’, é necessário que o ensino se interesse pela língua que a criança (ou adulto) possui na comunicação cotidiana, com todas as suas imperfeições e inexatidões, mas que é a base da qual deva partir” (REIZÁBAL, 1999, p. 25). Freire (1996) acrescenta:

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores de verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a *escutar*, mas é *escutando* que aprendemos a *falar com eles*. [...] O educador que escuta aprende a difícil lição de transformação o seu discurso, às vezes necessários, ao acadêmico, em uma fala *com* ele (FREIRE, 1996, p. 127; 128).

Os excertos, em destaque, apontam pistas para um primeiro passo na caminhada: o falar o mundo. Uma delas é a própria fala cotidiana. Tenho proposto, nos momentos de encontro entre acadêmicos e professor, uma atividade de comunicação oral, como por exemplo: uma roda de conversa ou uma exposição dialogada, respeitando a fala cotidiana do outro.

Como sugestão, utilizo a roda de conversa nos moldes do “Círculo de Cultura” de Freire (1980). O grupo formado pelo professor e pelos acadêmicos se posiciona em círculo. O professor é o coordenador que guia o grupo. Todo primeiro encontro deve ser um momento de apresentação dos sujeitos que compõem o círculo. Com uma dose de criatividade, o momento poderá ser prazeroso. Após as devidas identificações, a próxima (e principal) tarefa é a descoberta do universo de conhecimento do acadêmico, em relação à disciplina de trabalho. A experiência de

vida dos acadêmicos comporta um universo de “palavras” carregadas de sentido, com conteúdo emocional. Cabe ao professor, reconhecer no vocabulário expressado, temáticas a serem selecionadas como instrumento colaborador para a sua ação docente. O professor estabelece critérios para a seleção conforme seu plano de ensino. Assim, há uma espécie de consciência coletiva a respeito de um tema e que se torna motivo de busca ou aprofundamento científico. Minha experiência com tal vivência tem permitido concordar com Freire (1980, p. 42), quando diz que: “Esta fase dá resultados muito enriquecedores para o grupo [...], não somente pelas relações que se estabelecem, como pelo conteúdo, freqüentemente insuspeitável, da linguagem popular”.

Entendendo o Falar o Mundo como primeiro momento no estudo de uma nova temática, além do “Círculo de cultura”, outras técnicas que contemplam a comunicação oral podem ser aplicadas neste momento metodológico, durante o ano letivo, ao iniciar cada assunto a ser estudado.

A “Discussão” – palavra que, etimologicamente, significa sacudir, abalar, incomodar – por exemplo, é uma técnica de análise de um ponto de vista, esmiuçado. Dado um ponto de vista a respeito do novo assunto, o professor deve orientar a discussão, esmigalhando o tema, de modo a emergirem todas as implicações ali contidas. Castanho (2006) diz que a discussão “cabe em qualquer área do conhecimento e comporta níveis de complexidade cada vez maiores dependendo do conhecimento teórico do orientador e das características do grupo” (p. 89).

Outra técnica é o “Debate”. Diferente da “discussão”, o “debate” é um “recurso para se confrontarem *diferentes pontos de vista*” (Castanho, 2006, p. 94, *grifo da autora*). É uma disputa intelectual em que, os acadêmicos armados de idéias, fruto de suas experiências mais variadas, devem confrontar os diferentes pontos de vista.

Castanho (2006), continua nos auxiliando na elucidação de idéias ao explicar o porquê de discutir e debater, quando afirma que:

Discutir e debater não são atividades espontâneas, fáceis. [...] A técnica deve ajudar a abrir perspectivas para que o acadêmico possa expor verdadeiras questões, permitindo-lhe progredir e avançar sozinho. Para isso é que se estabelece o diálogo, que não limita a verdade ao mecanismo de um debate entre duas inteligências. Pelo contrário, abre o campo da verdade porque põe em circulação uma pluralidade de pontos de vista (CASTANHO, 2006, p.96-97).

Outra possibilidade de trabalho para este primeiro momento é a “Aula Expositiva Dialogada”. Numa perspectiva progressista, esta técnica assume um caráter transformador por intermédio da troca de experiência entre professor e alunos, numa relação dialógica (LOPES, 2006). É o momento do diálogo entre professor e alunos e que propicia uma relação de troca de conhecimentos e experiências. O ponto de referência é o assunto de estudo, tomado pelo professor. A temática é confrontada com a prática social dos alunos, buscando relações entre o conhecimento escolar e o mundo vivido pelo grupo, por meio do falar (e ouvir) o mundo. Assim se manifesta Lopes:

Ouvindo cada aluno falar sobre sua realidade, suas experiências de vida no contexto em estudo, o professor caminha com eles na busca de uma compreensão crítica, e ao mesmo tempo científica, da realidade global. [...] Paralelamente, os alunos são despertados para observar melhor a realidade à sua volta [...] (LOPES, 2006, p.43).

A proposta da “Roda”, sistematizada por Warschauer (1993, p. 46), apresenta uma atividade dialógica com foco na reunião de “indivíduos com histórias de vida diferentes e maneiras próprias de pensar e sentir”. Também incluída, como sugestão, para a etapa metodológica do “Falar o Mundo”, a “Roda” é um momento de diálogo, em que ocorre a interação entre o professor (coordenador do grupo) e os alunos possibilitando uma abertura para o novo. A figura do coordenador ocupa a função de ponte entre os vários sujeitos participantes da “Roda” e o novo tema a ser estudado.

Observamos que, todas as sugestões expostas têm uma característica semelhante: a relação dialógica entre os sujeitos do grupo. É importante destacar que o espaço e o tempo, para o desenvolvimento dessas atividades, dependem da estrutura organizacional da instituição e da concepção construída pelo professor a respeito dos elementos didáticos – espaço e tempo. O importante é fazer as devidas adequações distribuídas no tempo das horas/aulas e explorar espaços possíveis para o desenvolvimento da atividade.

Em suma, o professor precisa propor para a classe, o falar (e ouvir), organizando este momento em encontros planejados, de maneira que reconheça que, “para alcançar os objetivos da transformação, o diálogo implica

responsabilidade, direcionamento, determinação, disciplina, objetivos” (FREIRE; SCHOR, 1987, p.127).

Outras idéias dos autores acima citados são importantes para deixar registrado neste trabalho e dizem respeito a relação entre o falar e ouvir. Schor ao expor a respeito do “roteiro dramático da sala de aula”, recria as personagens, elaborando um roteiro humorístico e reinventa “os aspectos visuais e verbais da sala de aula”. Lembra ainda que, “o humor é, também, um importante elemento de criação, como uma comédia entre acadêmicos e professores” (FREIRE; SCHOR, 1987, p.144).

O roteiro proposto por Schor apresenta as personagens, do professor e do acadêmico, como:

alguém que escuta e que fala [...]. Penso que, aqui, a arte é a reinvenção verbal, a recriação vocal através do diálogo. O silêncio do acadêmico é criado pelas artes da dominação. Os acadêmicos não são silenciosos por natureza. Eles têm muito pra dizer, mas não segundo o roteiro da sala de aula tradicional. Reinventar os aspectos visuais e verbais da sala de aula são duas formas de se opor às artes destrutivas da educação passiva (FREIRE; SCHOR, 1987, p. 143-144).

É preciso fazer com que a linguagem oral participe do universo da sala de aula. Falar é uma atividade natural do ser humano e também é condição para a produção do conhecimento. Concordo com as idéias de Freire, quando compartilha que: “[...] estou convencido de que, epistemologicamente, é possível, ouvindo os acadêmicos falar sobre como compreendem seu mundo, caminhar junto com eles no sentido de uma compreensão crítica e científica dele” (FREIRE; SCHOR, 1987, p.132).

Diferente dessa concepção, infelizmente, em minha experiência tenho testemunhado que a maioria das pessoas que freqüentam a escola tem medo de falar, em situações formais, frente aos demais membros de um grupo. Medo de serem ridicularizadas ou humilhadas perante o coletivo. Este medo está presente na resposta de um acadêmico, quando questionei a respeito da ação de falar em situação de aula: “Como sou uma pessoa tímida perante platéias, tive medo por rirem de mim e fazerem comentários” (A34).

É pertinente, neste momento, apresentar a análise das manifestações dos acadêmicos. Apenas retomando informações já apresentadas, a coleta das informações ocorreram em novembro de 2006, junto aos acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física da FAEFIJA, por meio de um questionário (APÊNDICE B). Setenta e oito acadêmicos, que vivenciaram os três momentos propostos da metodologia aqui apresentada, responderam o questionário, com três questões abertas, uma para cada momento da FLR.

A primeira pergunta elaborada relacionava-se ao ato de falar: “1. Falar o mundo: Você poderia explicar como foi participar das atividades em que teve de se expressar oralmente com os colegas e com o professor?”.

Ao ler as respostas dos acadêmicos, pude identificar categorias: a das respostas consideradas positivas, representadas no **Gráfico nº1** com tonalidades do verde, sinalizando passagem livre. Para esta categoria selecionei dois tipos de contribuições que o momento da comunicação oral propiciou: o desenvolvimento social (destaque em verde escuro) e o desenvolvimento pessoal (destaque em verde claro). As respostas consideradas negativas destacaram-se, no mesmo gráfico, em dois tons diferentes do amarelo. Na cor amarela, significando atenção, estão as respostas que afirmaram ser a timidez um obstáculo para a ação de falar. Na cor laranja, estão as respostas que apontaram dificuldade em participar do momento da metodologia.

Algumas respostas não pertenciam às categorias destacadas e estão representadas pelo espaço em vermelho. Foram respostas que oscilaram nos comentários, não indicando concretamente uma categoria. Como exemplo, destaco: "Houve primeiramente um momento de ansiedade, mas também de grande interesse por todas as partes, uma grande absorção de conteúdos" (A60).

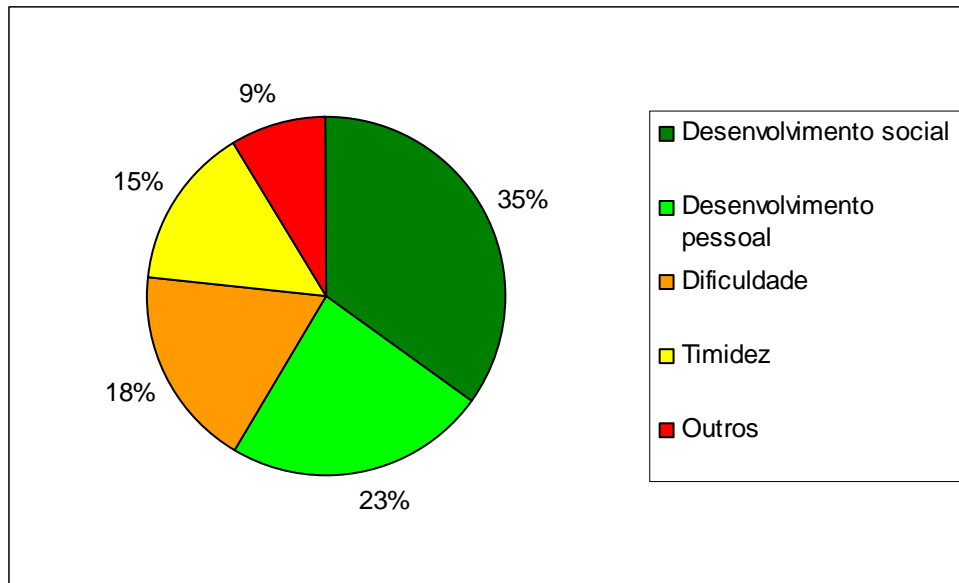


Gráfico 1 – Falar o Mundo

Na categoria das repostas positivas, destacadas em tons de verde (**Gráfico nº1**), selecionei aquelas repostas consideradas como conhecimentos adquiridos no processo de se comunicar no grupo. Esse momento de conversa é um período de reflexões do grupo “sobre a sua realidade” (FREIRE; SCHOR, 1996, p. 123). É possível observar no gráfico, que essa categoria compõe a maioria (58%) das repostas obtidas para a primeira pergunta da pesquisa. Este resultado aponta para uma qualidade positiva desse momento da metodologia FLR.

Há que notar também que 23% dos acadêmicos afirmam que as atividades em que tiveram que se expressar oralmente, colaboraram para o seu “desenvolvimento pessoal” (destaque, no **Gráfico nº1**, em tom verde claro). Um dos acadêmicos ilustra as repostas obtidas: “Teve bom proveito, pois através destas atividades eu pude somar mais conhecimentos sobre os conteúdos apresentados e sobre mim mesma” (A5).

Outro acadêmico revela que: “Você adquire experiência de falar em público, pelo menos para mim serviu, também foi o momento em que podíamos expressar as idéias” (A16).

Lembrando sua futura profissão e relacionando a atividade de comunicação oral com a ação docente, um acadêmico registrou: “Achei muito interessante e de grande importância participar das atividades em que tive que me

expressar oralmente, pois como futura professora e educadora física é importante que eu saiba me expressar e demonstrar as minhas idéias” (A26).

Há respostas consideradas positivas, que revelaram que foi uma prática normal, sem maiores descobertas, mas que considero interessante compartilhar. Exemplifico:

Não foi uma experiência muito diferente, pois esta atividade já é uma prática, para mim, um tanto corriqueira. Vejo que a expressão oral é uma das coisas inerentes à capacidade cognitiva do ser humano e assim, basta um pouco de prática para que ela passe a ser corriqueira e cotidiana (A15).

Apesar de ser uma prática comum o acadêmico ressalta que “basta um pouco de prática” para que o falar e o ouvir transformem-se em atividade cotidiana na sala de aula. Há ainda outra expressão que demonstra a mesma relação segura frente a proposta: “Minha participação neste tipo de atividade sempre foi tranqüila, tenho facilidade de falar em público, pois sou desinibido e por ter criado laços com os amigos não tenho vergonha deles” (A17). Este acadêmico cita a importância de “criar laços” de amizade entre o grupo constituído em sala de aula. Estes laços devem amarrar a todos, formando um único conjunto de falantes e ouvintes, no qual todos se comuniquem sem dificuldade e/ou timidez.

A título de conclusão provisória relativa à parte verde, transcrevo mais uma manifestação:

Foi sempre uma experiência particularmente interessante, pois gosto de me expressar oralmente, e sinto que aprendo mais sempre que tento expressar oralmente aquilo que penso. Nestas atividades é sempre possível acumular novos conhecimentos a partir das diferentes opiniões e linhas de raciocínio de outros colegas, bem como das “correções” e esclarecimentos do professor, permitindo uma análise crítica e reflexiva dos conteúdos abordados (A40).

Ao analisar e refletir a respeito da participação do outro no grupo, trinta e seis acadêmicos (35% com destaque em tom verde escuro), consideram que, ao falar no grupo, estão desenvolvendo aspectos sociais de: “compartilhar conhecimentos [...] também colher novos aprendizados” (A18); “conviver com o

meio” (A19); “defender conceitos ou seja, tornam-se críticos e participativos, que no meu ponto de vista, é o que a sociedade precisa” (A24); “debater com as outras pessoas de forma civilizada e organizada” (A30).

Para esse grupo, a etapa do “Falar o Mundo”, colaborou para a conscientização a respeito de estar no grupo, “pois cada um que ia falar, falava sozinho enquanto todos da roda escutavam em silêncio e aguardava a sua vez de falar” (A23). Um acadêmico descreve que as atividades, de falar e de ouvir são

interessantes pelos seguintes motivos: Desenvolve a oratória, a dicção, o improviso (criatividade), o relacionamento interpessoal e a convivência em sala de aula (união). Participar destas atividades proporcionou imenso prazer, mesmo porque são sempre aulas bem planejadas e didáticas que buscam interagir todos “companheiros de classe” (A28).

É importante apontar para o papel do professor nos momentos de diálogo oral. Para que a roda de conversa ou uma exposição dialogada tenham resultados de boa qualidade, é preciso que o professor exerça seu papel de (trans)formador de idéias por intermédio de intervenções didáticas adequadas. Um dos acadêmicos registra que:

Foi uma atividade bastante instrutiva, podemos ver como cada colega pensa diferente um do outro no mesmo assunto, mais que no fim, o pensamento de um completava o do outro. A professora intermediava as idéias com um bom senso, nos mostrando os pontos positivos e os pontos negativos, se o caminho das idéias eram corretos, ou o que melhorar no nosso raciocínio (A50).

Reunindo esses elementos da pesquisa, acredito que o momento de Falar o Mundo auxilia no desenvolvimento pessoal e social dos sujeitos envolvidos. Os momentos, de expor oralmente a respeito de um tema, propiciam aos acadêmicos a oportunidade de participar das conversas, de conhecer e respeitar a fala do outro e, principalmente, de dialogar.

A categoria das respostas consideradas negativas está representada pelas cores laranja e amarela. A cor laranja representa 18% das respostas e revela que os acadêmicos encontram dificuldades para falar no grupo. Alguns acadêmicos

utilizam o termo “complicado” para expressar dificuldades sentidas no momento de Falar o Mundo. Procurando demarcar a definição dos mesmos, encontrei no dicionário, os seguintes sinônimos para a palavra “**dificuldade**: [Do lat. *difficultate*]. Substantivo feminino. 1. Caráter ou qualidade do que é difícil. 2. Aquilo que é difícil. 3. Obstáculo, estorvo, impedimento. 4. Complexidade, complicação. 5. Oposição, objeção. 6. Relutância, repugnância. 7. Situação crítica; apuro, aperto, abertura”(FERREIRA, 2007). Com o auxílio das definições, foi possível agrupar essas respostas, consideradas negativas, em um único grupo, o da dificuldade.

Outra reação ao ato de falar, considerada dentro da categoria de ações negativas, foi a timidez e está representada no **Gráfico 1** pela cor amarela. Dentre os questionados, quinze respostas (15%) registraram palavras relacionadas à timidez. Foi possível unir à timidez as reações de vergonha, constrangimento e acanhamento, frente à ação de se comunicar oralmente. Todas as palavras escolhidas para comporem a categoria das respostas negativas, estão relacionadas em suas definições conforme o dicionário citado acima.

Ao transpor estas definições para a dimensão do sentir-se em dificuldade (embaraçado, como um estorvo, impedido de se expressar, impossibilitado de ultrapassar o obstáculo da mudez, rejeitado etc.) ou sentir-se tímido (vergonhoso, constrangido, acanhado, ansioso, com medo e com “friozinho na barriga”) percebo certo sofrimento que esta ação de (não) falar, em sala de aula, desencadeia.

As reflexões acima expostas me reportam ao trecho da música “Cálice” de Gilberto Gil e Chico Buarque (1973): “Como beber dessa bebida amarga; tragar a dor, engolir a labuta; mesmo calada a boca, resta o peito [...]”. Na década de 70 esses versos fizeram muito sucesso nos protestos contra a ditadura militar. Foi uma batalha a favor da livre expressão, do falar contra o calar. A boca se fecha, mas o peito sente a dor do silêncio como um momento difícil e tímido. Discurso antigo, mas prática contemporânea em muitas salas de aula de nossas universidades.

É uma afirmação decorrente da minha convivência com a Educação Superior nos últimos vinte e seis anos, como acadêmica em três cursos e como professora em duas instituições. Acredito que a atitude de calar-se seja fruto de uma imposição histórica, cujo quadro ainda não conseguimos reverter.

Perpassei pelos diferentes níveis e modalidades de ensino até o presente momento profissional e sempre fui inquieta. De certa forma o silêncio da sala de aula me perturba. Não me refiro aqui ao silêncio que se contrapõe ao barulho, mas ao silêncio tristonho da não participação, da ausência do diálogo como comunicação oral, entre acadêmicos e professores.

No trajeto da minha prática pedagógica percebi que se fazia necessário, tanto para o professor, quanto para o acadêmico, reaprenderem a falar e ouvir. Transpor a conversa cotidiana para a sala de aula e fazer do diálogo oral um método de ensino auxiliador da aprendizagem, seria uma saída frente ao silêncio pedagógico ali presente.

Segundo Charlot (2002), primeiro trazemos conversas, questionamentos e só depois o conhecimento. Precisamos mobilizar a atividade intelectual e dar sentido aos saberes. Estimular a elevação da auto-estima, a imagem que os acadêmicos têm de si mesmos, são atitudes relacionadas com o primeiro momento da FLR, pois solicita e aceita a presença do sujeito.

Complementando a idéia acima, Freire (1996), afirma que:

Por isso mesmo pensar certo coloca [...] à escola o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos [...] chegam a ela, mas também, [...] discutir com os acadêmicos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos" (p. 33).

Desta forma, percebemos que o primeiro passo exige um compromisso fundamentado no caráter dialógico do ato de falar. Parafraseando o educador Paulo Freire, o fundamental é que os sujeitos envolvidos saibam que a postura deles, dos sujeitos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa que os sujeitos se assumam epistemologicamente curiosos (FREIRE, 1996, p. 96). Para tanto,

o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos. O diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem (FREIRE; SCHOR, 1987, p.123).

Finalizando a análise, o espaço em vermelho, no **Gráfico nº1**, representa os nove acadêmicos (9%) cujas respostas foram desconsideradas por não se encaixarem nas outras categorias escolhidas. Foram respostas que apresentaram sentimentos “*ansiedade*” e “*medo*”, relacionadas ao grupo das respostas negativas. As outras cinco respostas, que compõem o espaço em vermelho, no **Gráfico nº1**, estão no conjunto das respostas positivas, mas também não se encaixam nas categorias organizadas. Apresento dois exemplos:

Muito tranqüila, a professora sempre nos deixou muito à vontade, e não era difícil expressar-me, toda atividade sempre foi bem elaborada e bem explicada, facilitando muito a comunicação tanto com os colegas quanto com a professora (A53).

Foi uma experiência ótima, [...] em todo período escolar foram poucas vezes que aconteceu esse trabalho, mas dessa forma pude aprender muito mais, além de passar para os colegas meus conhecimentos (A64).

Ao finalizar o primeiro momento da FLR, retomo as idéias de Freire (1996), quando nos ensina que:

O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos acadêmicos, é *dialógica*, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e acadêmicos se assumam *epistemologicamente curiosos*. Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores de verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a *escutar*, mas é *escutando* que aprendemos a *falar com eles*. [...] O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao acadêmico, em uma fala *com* ele (p. 96; 128).

De acordo com o relatado até aqui, penso ser possível estabelecer relações entre os sujeitos, e entre estes e o conhecimento, por intermédio da comunicação oral e dialógica. São relações sociais, estabelecidas em sala de aula, que melhoram a qualidade da interação docente/discente. As relações dialógicas presentes no Círculo de Cultura, na Discussão, no Debate, na Aula Expositiva Dialogada ou na Roda, entre outras atividades de comunicação oral, não se fecham

em si mesmas. Elas propiciam aos acadêmicos e professor uma abertura para o próximo momento metodológico, o qual se refere às práticas de leitura.

5.2 LER O MUNDO

Ler o mundo, nesta composição, significa reportar-se à idéia de Paulo Freire (1986) a respeito da leitura de mundo que antecede a leitura das palavras. O mundo da vida possui um saber diferente daquele mundo das palavras dos livros. Para Charlot (2002), a análise da relação com o saber implica uma leitura ‘positiva’ desse mundo: liga-se à experiência dos acadêmicos, à sua interpretação do mundo à sua atividade, ao seu cotidiano, à sua realidade. Compreender esse mundo vivido é o primeiro passo para o entendimento real da leitura da palavra no livro. O ato de ler é um processo de interação entre o sujeito e os objetos que o circundam. Esta ação é definida por Freire (1986) como:

[um] processo que envolve uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na descodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (p. 11).

Percebemos o contexto desde que nascemos e temos os primeiros contatos com o mundo. Nossos sentidos têm a função de leitores de tudo o que nos circunda. Pela pele experimentamos as sensações de calor, frio, dor, prazer. Com os olhos olhamos a vida, os sujeitos e os objetos. O olfato e o paladar lêem o mundo sentindo seu cheiro e seu gosto. Escutamos as palavras e vamos desvendando o contexto em que estamos inseridos. Para Martins (1983), a visão, o tato, a audição, o olfato e o gosto podem se apontados como os referenciais mais elementares do ato de ler.

Um exemplo comum deste “relacionamento primeiro”, embutido de sensações, está no texto de Duarte Júnior (1993), quando ilustra que: “as águas

com as quais entramos em contato no nosso cotidiano são sempre refrescantes ou geladas, sujas ou limpas, turbulentas ou plácidas, convidativas ou ameaçadoras, nunca uma subsistência formada por tais e tais elementos químicos” (p.14).

Ler o mundo significa, além de ler a palavra do livro, ler músicas, ler filmes; ler revistas, jornais, gibis; ler as artes plásticas; enfim, ler o que nos cerca. Na escola temos, com método próprio, a leitura científica que mostra-nos o que já foi produzido pela humanidade. Essa é a oportunidade do professor e dos acadêmicos terem acesso ao conhecimento que de certa forma, move e manda no mundo. Duarte Junior (1993), lembra ainda que “é sempre necessário um certo ‘esforço’ para nos desligarmos da realidade cotidiana e penetrarmos nesses outros setores: é preciso que se abandone a linguagem rotineira do mundo” (p.33). E para não se constituir num momento confuso é necessário que, previamente, todo esse processo de ler o mundo se desenrole na prática cotidiana do professor.

Pensar acerca de ler o mundo é resgatar o contexto concreto, inserindo-o numa perspectiva teórica que articula a leitura da palavra aos conhecimentos já incorporados. É um processo capaz de instrumentalizar os professores a pensar o mundo vivido para nele se organizar. Nesse sentido, o conceito de leitura do mundo se amplia passando a traduzir as relações do sujeito com o mundo. Trata-se de um exercício pedagógico, até mesmo político se considerado a indicação de Freire (1996), de que existe uma “resistência do professor [...], em respeitar a ‘leitura de mundo’ com que o educando chega à escola, obviamente condicionada por sua cultura de classe e revelada em sua linguagem, também de classe, se constitui em um obstáculo a sua experiência de conhecimento” (p.138).

Assim, visando avaliar o exercício político-pedagógico a respeito de Ler o Mundo no contexto da FLR, analisei as respostas da segunda pergunta do questionário aplicado aos setenta e oito acadêmicos: “2. Ler o mundo: A forma de estudar a respeito da disciplina (temas, textos e técnicas) esteve de acordo com suas expectativas?”. As respostas dos acadêmicos foram agrupadas em cinco categorias, apresentadas no **Gráfico nº2** e discutidas a seguir.

Utilizei os mesmos tons do **Gráfico nº1**: verde, amarelo e vermelho, lembrando que esta última cor como recurso gráfico, alerta para uma ação futura de construção de atitudes frente ao exposto, uma espécie de leitura do mundo.

As respostas em que os acadêmicos fazem referência à “prática pedagógica da docência”, num total de trinta e duas (39%) são indicadas pelo tom verde claro. No tom verde escuro estão contidas as respostas, de vinte e dois acadêmicos (27%) referentes à “produção do conhecimento”. No outro tom verde estão representadas as respostas dos acadêmicos que estabelecem “relações com os outros momentos da proposta metodológica FLR”, num total de quinze respostas (19%). Representadas pela cor amarela estão sete (9%) “respostas positivas sem maiores comentários”. A parte em vermelho representa cinco (6%) respostas categorizadas como “respostas com pontos negativos”.

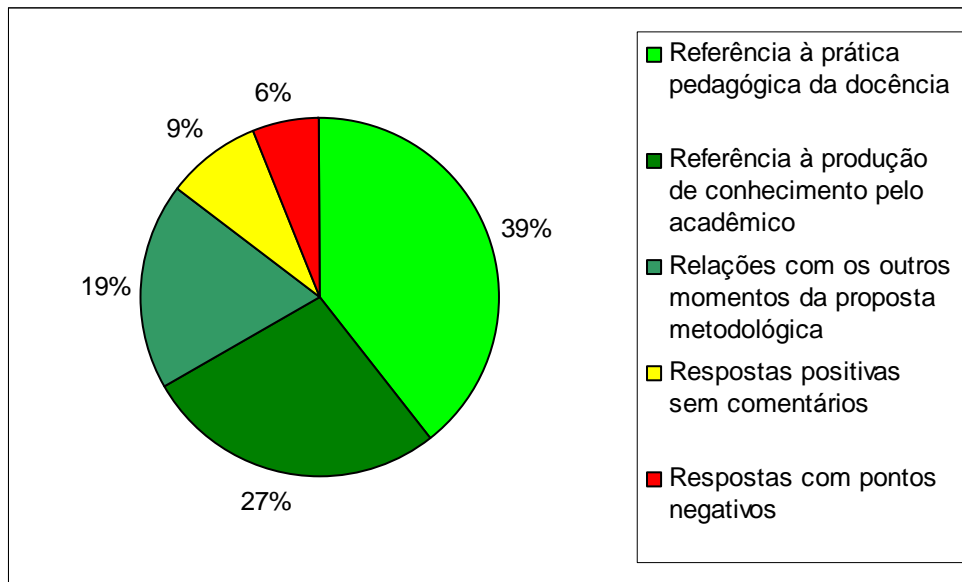


Gráfico 2 – Ler o Mundo

Em destaque na cor verde claro, estão as respostas que fizeram “referência à prática pedagógica da docência”. Com 39% das respostas, este grupo de acadêmicos se reportou às questões a respeito da forma (prática pedagógica, sistema de estudo, técnicas, didática, forma, maneira – palavras registradas pelos acadêmicos), como foram processadas as aulas. São respostas que apontam para um entendimento de que forma e conteúdo são elementos didáticos indissociáveis. A criatividade de uma aula não está apenas no conteúdo. Muitas vezes pode-se ter idéias de temáticas extremamente interessantes e não saber como dar forma a essas idéias, ou seja, transformá-las em uma aula “motivante, desafiadora, lúdica, prazerosa” (de acordo com vocabulário encontrado nas respostas dos acadêmicos).

Isso acontece quando o professor não tem conhecimento das possibilidades metodológicas que se apresentam na arte de ensinar. Martins (2007) complementa as idéias acima apresentadas, considerando que

Nas relações sociais cooperativas, coletivas, passa-se a ter uma nova relação com o conhecimento [...] Em decorrência, tudo aquilo que for materialização do conhecimento, tudo aquilo que for saber sistematizado passa a ser visto, nesse processo, como um objeto a ser trabalhado e não simplesmente apropriado de forma mecânica (p.96).

O percurso da análise feita oferece pistas para que eu afirme que a próxima categoria a ser discutida, “produção do conhecimento”, seja uma consequência óbvia. Representada no **Gráfico nº2** pela cor verde escuro, nela estão contidas as respostas em que os acadêmicos relatam o seu processo de aprendizagem, por intermédio da leitura de mundo. Para o grupo de acadêmicos, colaboradores desta investigação, o momento metodológico de Ler o Mundo trouxe muitas contribuições, alguns destacam que este momento:

mudou meu modo de pensar (A3); eu descobria muitos outros significados (A6); pude conhecer outras idéias/pontos de vista e ampliar meus conhecimentos (A26); possibilitou o entendimento e a compreensão do conteúdo em questão (A29); conseguiu prender a atenção (A30); trouxe vários conhecimentos que serão importantes para exercer a profissão (A47); fez com que, além de estudar o texto e explicar o que entendeu, pudesse aprimorar e avaliar o assunto (A32); organizou idéias (A58); enriqueceu os conteúdos (A72).

Há outro grupo de respostas que destaca o estudo do livro “Pedagogia da Autonomia” (FREIRE, 1996), durante a fase “Ler o Mundo”, como uma experiência bastante marcante. É na própria obra que encontramos respaldo para enfatizar a importância da referida forma de leitura: “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 1986, p.22). É preciso lembrar, porém, que são as diferentes experiências do ler o mundo que dão o aporte para a leitura da palavra escrita. Para Guimarães, existe um reconhecimento “de que temos uma prática de leitura falha, não-sistemática e nem sempre crítica” e o que existe na escola é “quase sempre

uma leitura capitular, apressada, feita muito mais como um exercício com valor de troca. [...] O motivo da leitura acaba não sendo, assim, o interesse na discussão, na apreensão das idéias de um autor de modo crítico” (GADOTTI; FREIRE; GUIMARÃES, 1989, p. 112).

Vale destacar que a todos os acadêmicos da disciplina de Didática da Educação Física, do 2º ano 2006, foi solicitado que adquirissem um exemplar de Freire (1996) para estudos. A idéia que cada acadêmico manuseasse um livro, por completo, evitando as fotocópias bastante corriqueiras no meio universitário, pode ser considerado como um fator de valor positivo, já que foi mencionado com destaque pelos acadêmicos e associado ao momento de Ler o Mundo. Como complemento desse aspecto, apresento alguns depoimentos:

muitos textos foram importantíssimos para a minha prática pedagógica, particularmente o que mais me chamou a atenção foi a bibliografia de Paulo Freire, onde tive mais leitura (A2).

Bom, apesar de ser um livro meio difícil de ser entendido, ou seja um livro que contém muitas palavras de difícil pronuncia, possui um conteúdo ótimo e de experiências de vida diferentes (A23).

Gostei muito de trabalhar com o livro de Paulo Freire, ele ensina muito, suas palavras são um pouco difíceis de entender, fazendo com que tenhamos de ler várias vezes, o que é muito legal, pois temos a oportunidade de pensar e falar com nossas palavras a respeito do assunto (A36).

[...] pois aprendi e conheci muitas coisas, como por exemplo o livro do Paulo Freire, que é bem complexo, porém ensina bastante, temos uma visão um pouco mais aprofundada do que é ser um professor (A53).

[...] eu tive que ler um livro muito bom, e eu nem sou muito de ler, mas comecei a tomar gosto pela leitura novamente (A62).

Estes depoimentos demonstram que este grupo de acadêmicos identificou, nas leituras feitas, uma possibilidade de entendimento do que é ser professor. “Palavras de difícil pronúncia”, as quais levaram os acadêmicos a um processo (talvez inicial) de reflexão a respeito da sua formação docente; a ação de ler como estabelecimento de relações entre um sujeito e um objeto de estudo; as relações cíclicas de leitura da palavra e leitura “rotineira” do mundo...

Embora as manifestações enfatizaram a leitura do livro impresso, outras leituras pertencem a esse momento da metodologia aqui proposta. “Ler o Mundo” é se desvendar para o entrelaçamento das múltiplas leituras ofertadas. O mundo da vida possui um saber diferente daquele mundo das palavras, a linguagem se apresenta de diferentes formas e é preciso saber interpretá-la.

Compreender, lendo esse mundo, é o primeiro passo para o entendimento real das demais leituras. Para Martins (1983), aprendemos a ler vivendo. E vivemos (n)esse mundo, aquilo que nos cerca, o nosso ambiente. Para ilustrar esta idéia trago a frase de um escritor russo: “Se queres ser universal, começa por pintar a tua aldeia” (TOLSTOI, 2007); e do poeta português Fernando Pessoa: “Da minha aldeia vejo quanto da terra se pode ver no Universo....Por isso a minha aldeia é grande como outra qualquer. Porque eu sou do tamanho do que vejo. E não do tamanho da minha altura...” (2007).

Parafraseando Charlot (2002), ler o mundo é um dos movimentos de ir e vir, presentes nas relações que o sujeito estabelece com ele mesmo, com os outros e com o mundo (aldeia). É um movimento de leitura positiva da realidade, com caráter epistemológico e metodológico. No contexto da metodologia FLR, ler é uma das ações humanas mediadoras das relações estabelecidas entre os sujeitos e tudo aquilo que os circundam no seu mundo-aldeia.

Há também, 19% dos acadêmicos, que indicam a ação de ler o mundo relacionada aos outros momentos da proposta metodológica aqui apresentada. É a categoria das “relações com os outros momentos da proposta metodológica”. Apresento alguns depoimentos que ilustram o caso:

[...] além de ler e falar tínhamos que registrar, o que reforçou e muito o aprendizado (A1).

[...] posso contar com mais pontos de vista para aprimorar a minha idéia e concluí-la posteriormente (A16).

[...] as rodas em sala, os debates, as apresentações faz com que seja mais fácil (A19).

Aprendemos com os outros, damos nossa opinião, vimos que cada pessoa tem opinião diferente quando se trata de discussão sobre o assunto, nós discutimos bastante durante as aulas fazendo com que consigamos nos expressarmos melhor (A37).

A forma com que estudamos a disciplina foi muito dinâmica e diferente das demais aplicadas pelos professores, falando e

escrevendo não só resumos decorados, mas o que se pensa de determinadas matérias propostas. Explicando o significado e a técnica para a realização da disciplina (A49).

Todas as possibilidades de leitura que nos rodeiam implicam em escolher um caminho metodológico para a sua incorporação. Ao caminhar no “Ler o Mundo”, constantemente mudamos o ritmo do andar. Não precisamos ter belos passos como os atletas, mas, ao idear caminhos, estamos (pré)vendo, concebendo novos passos. Imaginamos o nosso corpo andando e procuramos executar o movimento, metodologicamente, da melhor maneira possível.

É possível explicar a relação da leitura homem-natureza, também, de acordo com as teorias de que o homem se originou de outra espécie animal e em algum momento deste processo evolutivo, ele se pôs em pé e houve modificação no seu campo de visão/atuação sobre o mundo:

A espécie humana não tinha, na época do homem primitivo, a postura corporal do homem contemporâneo. Aquele era quadrúpede e este é bípede. A transformação ocorreu ao longo da história da humanidade. Como resultado da relação do homem com a natureza e com os outros homens (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.38).

Os olhos que até então estavam acostumados com um campo de visão limitado, por sua posição de quatro apoios, tinham, a partir deste novo formato de se locomover, um amplo horizonte no novo mundo a ser explorado. Esta amplitude, a qual ele estava por desbravar, neste texto, denominamos de mundo. O mundo estava exposto ao homem, que paralelamente ao processo de construção da sua corporeidade, foi criando elementos para compreendê-lo.

Desta forma, ler o mundo é compreendê-lo por intermédio das dimensões estéticas, lúdicas, artísticas, entre outras, que:

são representações, idéias, conceitos produzidos pela consciência social [...]. Em face delas, ele [o homem] desenvolve um “sentimento pessoal” que exprime sua subjetividade e relaciona as significações objetivas com a realidade da sua própria vida, do seu mundo e das suas motivações (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.62).

O destaque dado ao ato de ler está relacionado à percepção estética do sujeito leitor frente ao texto registrado no mundo. Freire (1986), assim descreve esta relação de leitura:

Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto - em cuja percepção me experimentava e, quanto mais o fazia, mais aumentava a capacidade de perceber - se encarnavam numa série de coisas, de objetos, de sinais, cuja compreensão eu ia apreendendo no meu trato com eles nas minhas relações [...] (p.13).

Perceber significados nas diferentes manifestações da linguagem é fazer um tipo de leitura de mundo. Acredito ser interessante exemplificar alguns caminhos para sinalizar as ações de ler as diferentes expressões humanas.

Uma das manifestações da linguagem humana é a artística. Nessa vertente, se destaca a organização do som, que conhecemos por música. Lemos a música com nossos sentidos. Esta forma de expressão é mais sentida do que pensada, em seu movimento primeiro, ela é ouvida. Ao sentir determinada música, por meio do sentido da audição, emoções como a tristeza ou a alegria são despertadas.

Existem diferentes maneiras de vivenciar a música. Dançar, ouvir, apreciar, recordar, ver imagens, se emocionar ou lembrar fatos são algumas dessas formas. A experiência de ouvir música é talvez a mais democrática: todos podem exercê-la, se não com os ouvidos, pelo menos com o corpo.

Na opinião de Charlot (2002), existem conhecimentos diferentes daquele que incorporamos racionalmente, que têm a linguagem como suporte. Tocar um instrumento é um conhecimento que pode ser inscrito no próprio corpo por intermédio das relações que se estabelecem entre o sujeito e o meio. Uma leitura desta expressão artística exige outros elementos apropriados para uma forma diferente da do discurso.

Algumas expressões humanas não se materializam por meio da palavra, elas são concretizadas por meio dos sons, imagens e movimentos corporais. Rudimentares ou aperfeiçoados, os elementos são percebidos pelos sentidos humanos. Tais percepções oportunizam a leitura do mundo pelo sujeito. Acredito na necessidade de trabalhar, em sala de aula, lendo as imagens, os sons, as palavras e os movimentos corporais, para aprender com eles. A sensibilidade e o raciocínio compartilham a construção desses saberes.

Porém, em um contexto social dominado pelas imagens, fazem-se necessárias algumas reflexões, porque os conceitos de leitura mudaram. Atualmente, eles não abrangem só a leitura de palavras, mas também a leitura de um mundo carregado de imagens, que ora educam, ora se apresentam como poluição visual. Ler significa também, entender uma situação, interpretar uma mensagem gráfica e outras decodificações de signos. Além da palavra escrita, é oportuno aos acadêmicos o acesso e o contato direto com diferentes suportes: charges, fotografias, cartazes, estampas, *outdoors*, tiras, quadrinhos, pinturas, desenhos, esculturas, peças de teatro, dança, *graffitis*, computador, televisão, filmes e clipes, entre outros, visando à leitura e a decodificação destes. Diferentes materiais devem ser selecionados e analisados pelos acadêmicos, quando pesquisarem a respeito dos assuntos emergidos do primeiro momento Falar o Mundo.

É um trabalho que representa um importante papel na vida do ser humano, desenvolvendo a criatividade e estimulando a consciência estética, entendida como “estudo racional do belo, quer quanto à possibilidade da sua conceituação, quer quanto à diversidade de emoções e sentimentos que ele suscita no homem” (FERREIRA, 2007).

Cabe ao professor criar condições para o acadêmico estudar (lendo) racionalmente o belo expresso pela arte. Para Blauth (2007), o educador não deve se preocupar em conhecer todas as manifestações culturais, mas deve fazer a mediação necessária para que o educando descubra as riquezas das experiências estéticas.

A mesma autora explica que:

as manifestações expressivas, a atribuição de significados, o acesso aos meios e as idéias presentes no ambiente cultural influem no desenvolvimento do ser humano, ampliando ou restringindo o seu conhecimento e a sua capacidade de aprender o mundo de forma sensível ou não. [...] O intelecto não é a única via de conhecimento. [...] É necessário integrarem-se sentimentos e valores, provenientes do envolvimento com experiências vivenciadas (BLAUTH, 2007, p.41).

A integração de sentimentos e valores no envolvimento com as artes simbólicas, na proposta da metodologia FLR, é mediado pelo ato de ler. Martins

(1983), com o propósito de compreender a leitura, tentando desmistificá-la, configura “três níveis básicos de leitura, os quais são possíveis de visualizar como níveis sensoriais, emocionais e racionais” (p. 36). No nível sensorial a leitura é uma resposta imediata frente ao impacto da relação estabelecida, por intermédio da visão, do tato, da audição, do olfato e do paladar, entre o leitor e o mundo. Não é considerado um trabalho elaborado de reflexão. Na leitura emocional manifesta-se a empatia, caracterizando um processo de participação afetiva na realidade alheia. Finalmente, a leitura racional possui um caráter reflexivo e dinâmico, estabelecendo um diálogo entre o leitor, o texto e o contexto no qual a leitura se realiza. Este processo de leitura – sensorial, emocional e racional – permite ao leitor ampliar sua leitura do mundo.

São muitos os saberes necessários para que o ser humano possa ler. Mas é relevante lembrar que: “mesmo querendo forçar sua natureza com posturas extremistas, [ele] lê como em geral vive, num processo permanente de interação entre sensações, emoções e pensamentos” (MARTINS, 1983, p.81).

Com auxílio dessa reflexão, aos poucos percebi outras formas de ler e passei a incorporá-las em meu repertório de conhecimentos, como um contínuo natural deste processo de leitura de mundo. Desta maneira, penso ter aumentado as possibilidades de fazer boas intervenções didáticas nas diferentes leituras, com os acadêmicos.

Finalizo o segundo passo, Ler o Mundo, com mais um movimento expressado nas idéias de Freire (1986) e que amplia e oferece uma ligação com o próximo momento da metodologia: “podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente” (p.22). Em outras palavras,

[...] o ato de leitura significa uma espécie de reescrita mental do que se lê. E eu acrescentaria que uma educação crítica não pode deixar de complementar esse ato de leitura por um desenvolvimento efetivo do ato de escrever, fundamental para que o movimento dinâmico entre palavra e mundo seja realmente apreendido e registrado pelo próprio indivíduo (GADOTTI; FREIRE; GUIMARÃES, 1989, p. 11).

Os mesmos autores esclarecem que: “a leitura crítica implica, [...] basicamente, que o leitor se assume como sujeito inteligente e desvelador do texto. Nesse sentido, o leitor crítico é aquele que até certo ponto ‘reescreve’ o que lê, ‘recria’ o assunto da leitura em função dos seus próprios critérios” (GADOTTI; FREIRE; GUIMARÃES, 1989, p. 113).

Assim, chega o momento de registrar todo esse percurso. Escrever concretamente e documentar o novo mundo do conhecimento, (re)descoberto, a partir de tudo que foi conversado e lido a respeito dele.

5.3 REGISTRAR O MUNDO

Recuperar formas tradicionais de Registrar o Mundo, para muitos é nadar contra a corrente. Em se tratando da escrita e de outras artes plásticas de próprio punho feitas em um caderno específico, parece ser quase impossível. A prática de ter um caderno, para registrar os acontecimentos em sala de aula, quase não existe mais no meio universitário. As fotocópias se transformaram na opção de maior facilidade quando o assunto é “matéria escolar” (desde um desenho até um livro inteiro).

É preciso se mobilizar para a ação de registrar como ato subjetivo. Permito-me utilizar o conceito de Charlot (2002, p. 55), o qual explica que: “mobilizar-se é por recursos em movimento [...], é reunir suas forças, para fazer uso de si próprio como recurso”. O autor serve-se do termo mobilizar-se quase como um sinônimo de motivação. Acredito que usar a si próprio é usar o seu corpo acionando-o para que se movimente e produza seus registros. Desta ação, observam-se dois movimentos distintos: interno e externo (ação de escrever, pintar, recortar/colar etc.).

Registrar o Mundo é um movimento “bimotor”. É movido externamente, pois o ser humano deixa sua marca material, porém é movimento mobilizado internamente, por meio do desejo de deixar essa marca (por meio do desenho, da escrita, da fotografia, da pintura etc.). Isso significa dizer que o registro antes de mostrar-se exteriorizado, já está registrado no nível mental, é parte do conhecimento assimilado e sistematizado internamente. Dito de outra maneira,

o próprio ato de escrever é uma forma de operação do conhecimento, sistemática e disciplinada. Como defende Madalena Freire, desde a pré-escola o ato de 'escrever', não necessariamente palavras, é fundamental como suporte de uma leitura crítica (GADOTTI; FREIRE; GUIMARÃES, 1989, p. 114).

Desta forma entendo o registro como capacidade de materializar o mundo imaginado por meio do som, do movimento corporal, da imagem e da palavra. É um suporte para deixar marcado aquilo que por nós já foi falado e lido no e do mundo, e assim, permite que sejam lidos e falados por outros e relido e falado por nós...

O usual caderno escolar, abandonado pelo tempo letivo, recebe um novo *status* na metodologia FLR: Caderno de Registro. Muitas outras definições podem ser apresentadas, em diferentes versões e nomenclaturas. Algumas que conheço são: Portfólio, Diário de Aula, Diário de Bordo e Memorial. Embora com funções até mesmo distintas, são instrumentos que resgatam a importância do registro escrito.

O Portfólio, por exemplo, se caracteriza por documentar os registros de uma forma que se harmoniza mais com o segundo momento metodológico de Ler o Mundo. Entre as formas assumidas, uma pasta ou uma caixa por exemplo, permite aos acadêmicos colecionarem trabalhos realizados ao longo de um período. São jornais, anotações de reflexão pessoal, gravações, fotografias, obras de arte, trabalhos de grupo, exercícios, *paper*, provas, enfim, registram o mundo oferecendo oportunidade de conhecer como pensa cada um dos estudantes e como é seu processo de raciocínio (QUINTANA, 2003).

Zabalza (1994), trabalha com a concepção de Diário de Aula. Trata do instrumento de registro, um caderno de anotações. Descreve-o "como instrumento de análise do pensamento do professor", cujo

sentido fundamental [...] no contexto deste trabalho, é o de ele se converter em espaços narrativo dos pensamentos dos [futuros] professores. O que se pretende explorar, através do diário, é, estritamente, aquilo que nele figura como expressão da versão que o [futuro] professor dá da sua própria actuação na aula e da perspectiva pessoal com que encara (ZABALZA, 1996 p. 91).

Empregando a metáfora da viagem marítima, alguns professores atribuem ao caderno a função de Diário de Bordo. Nesta perspectiva, a sala de aula é comparada a um navio onde os tripulantes são os professores e os acadêmicos, navegando para um mesmo rumo. O Diário de Bordo, então, é um precioso auxiliar de navegação. É o local onde estão anotados, registrados, os diversos fatores que ocorrem numa viagem pedagógica, enfrentando calmarias e tempestades. O registro deverá ser da responsabilidade dos membros da tripulação (os acadêmicos), com orientação do responsável da embarcação (o professor). O seu uso obedece a regras simples, mas metódicas, visando extrair o máximo possível das anotações registradas. Deverá haver uma primeira parte, em estilo de introdução, em que é inscrita a informação considerada relevante numa partida. Durante a navegação, fotos, desenhos e comentários serão sempre sistematizados e orientados pelo professor. Ao terminar, cada tripulante deve registrar suas percepções a respeito da viagem. Numa travessia longa, de um ano letivo, o registro torna-se útil para análise das informações a respeito da navegação, e mais ainda, na análise de uma sempre possível e indesejável avaria (DIÁRIO DE BORDO, 2007).

Outra versão para Registrar o Mundo é o Memorial. Este documento é elaborado pelo acadêmico, passo a passo. Nele aparecem impressões a respeito da aprendizagem, dos acertos, das vitórias, dos avanços, mas também das falhas, dos momentos difíceis, das paradas, das dúvidas. Também é uma espécie de "diário" no qual o acadêmico poderá escrever e contar o que estiver sentindo, refletindo, vivenciando, os gostos e desgostos ao longo do caminho. Os acadêmicos devem registrar as reflexões a respeito dos assuntos trabalhados na disciplina e sua relação com a prática pedagógica. É um registro da história da aprendizagem durante o ano letivo e de suas conseqüências no cotidiano. O memorial não é algo pronto e acabado, com roteiro rígido e previamente definido, mas é a descrição de um conjunto de observações e comentários, cuja construção espelha e acompanha o seu processo de aprender. Pode ser incluído num memorial: as reações, dificuldades e facilidades encontradas no decorrer da realização das atividades da disciplina; as experiências pedagógicas e mudanças na prática de sala de aula; as relações da disciplina com a experiência anterior do acadêmico; as trocas de experiências entre os colegas de classe; outras idéias consideradas importantes (COMO ELABORAR O MEMORIAL? 2007).

Costumo chamar o instrumento de registro dos acadêmicos da FAEFIJA de Caderno de Registro. A prática de cada acadêmico manter um Caderno de Registro acompanha minhas ações didáticas desde 1997. Há sistematização na escrita dos cadernos: solicito o relato das experiências docentes (acadêmicos que são professorandos), reflexões pessoais, conhecimentos adquiridos, anotações de estudo de textos e vídeos, elaboração de resumos e sínteses, recortes destacados de textos, desenhos e recortes/colagens de figuras. Durante as aulas são socializadas as informações registradas, por meio da leitura, comentários orais e discussão a respeito dos registros, envolvendo os demais participantes em sala de aula e tendo a mediação do professor. Verifico que o registro tem contribuído, inclusive, para o aprimoramento da linguagem oral. A linguagem escrita, cuja importância é relevante, reforça a necessidade dessa prática no cotidiano dos professores. Parafraseando Zabalza (1994), o Caderno de Registro é um recurso trabalhoso, mas logo que os acadêmicos se “encaixam” na dinâmica do caderno, reconhecem-lhe muito sentido e utilidade, ultrapassando seu propósito inicial.

O importante não é definir modelo. Cada professor, juntamente com seus acadêmicos, ao construírem a identidade do grupo-classe, deve sinalizar também, qual será a maneira de Registrar o Mundo. Além do Falar e do Ler, é preciso manter o Registrar como expressão e saber de tradição humana, aquele conhecimento do velho mundo que, historicamente se evidencia em uma espécie de “testamento” às gerações.

Retomando, da memória, as práticas histórico-sociais, o homem registra suas descobertas de diferentes formas, como por exemplo, o desenho, a escrita, a fotografia e a filmagem. Historicamente, o homem iniciou seus registros por meio do desenho. Jean (2002, p. 11) na introdução do seu livro, nos lembra que: “há vinte mil anos de nossa era, em Lascaux, homens traçam seus primeiros desenhos. Será preciso esperar 17 milênios para que se inicie uma das mais fabulosas facetas da história da humanidade – a escrita.” A escrita é uma das mais antigas “tecnologias” que a humanidade já conheceu. Rocco (1998) lembra que

[...] conforme registramos, a primeira manifestação escrita, entendida já como “a tecnologia que deu forma e poder à atividade intelectual humana”, ocorreu tardiamente, entre os séculos 38-35 a.C. Antes dessa época, milênios antes, os homens já desenhavam *figuras* que funcionavam como rótulos e *aides-mémoire* (ROCCO, 1998, p, 64).

Esta é a terceira e última etapa da metodologia aqui descrita e considero que é o momento de um (re)encontro com tantas outras formas de registrar o mundo. O tradicional caderno volta e com ele a escrita das palavras, dos desenhos, das pinturas e colagens.

O Jornal Hoje, veiculado pela Rede Globo de televisão, no dia 20 de maio de 2006, apresentou uma entrevista com um senhor que ajudou a Guimarães Rosa conhecer os sertões, para escrever o célebre romance “Grande Sertão: Veredas. Registre esta frase: “Em todo lugar que ele passava, perguntava o nome das plantas e anotava tudo que eu falava. Ele ensinou para nós muita coisa, mas ninguém pensou em tomar nota”.

Registrar o mundo sintetiza e documenta o caminho percorrido da metodologia. Podemos recorrer às mais variadas maneiras de registro, enriquecendo a atividade proposta e semeando descobertas. Para esse momento, em que podemos utilizar variadas formas de registro, devemos nos reportar aos passos anteriores: Falar o Mundo e Ler o Mundo. O movimento estabelecido, entre os três passos do processo metodológico aqui proposto, pretende frutificar um trabalho mais humanizado.

A última pergunta do questionário é relativa a este momento metodológico de Registrar o Mundo. Com a intenção de saber o que pensam os acadêmicos, a respeito do uso do caderno, elaborei a questão a seguir: “Qual a sua opinião a respeito do registro sistemático das atividades, nas propostas dos Grupos de Trabalho (quando trabalhávamos em grupo, o próprio grupo criava e propunha formas diferentes de registro para os estudos desenvolvidos) e o Caderno de Registro?”

Organizei as opiniões dos acadêmicos consultados, em diferentes categorias: fonte de pesquisa (vinte e um acadêmicos – 28%); meio de aprendizagem (dezesseis acadêmicos – 21%); motivação (treze acadêmicos – 17%); avaliação (onze acadêmicos – 14%); modo de organização (oito acadêmicos – 10); participação (quatro acadêmicos – 5%); interação (um acadêmico – 1); comprovante (um acadêmico – 1%).

Novamente, os dados do gráfico, são apresentados nas mesmas cores. Os tons em verde representam os diferentes usos, positivos, apontados pelos acadêmicos, relacionadas ao Caderno de Registro. A cor amarela representa

respostas que merecem atenção, pois sinalizam pontos a melhorar. Aquelas consideradas negativas estão representadas pela cor vermelha (3%).

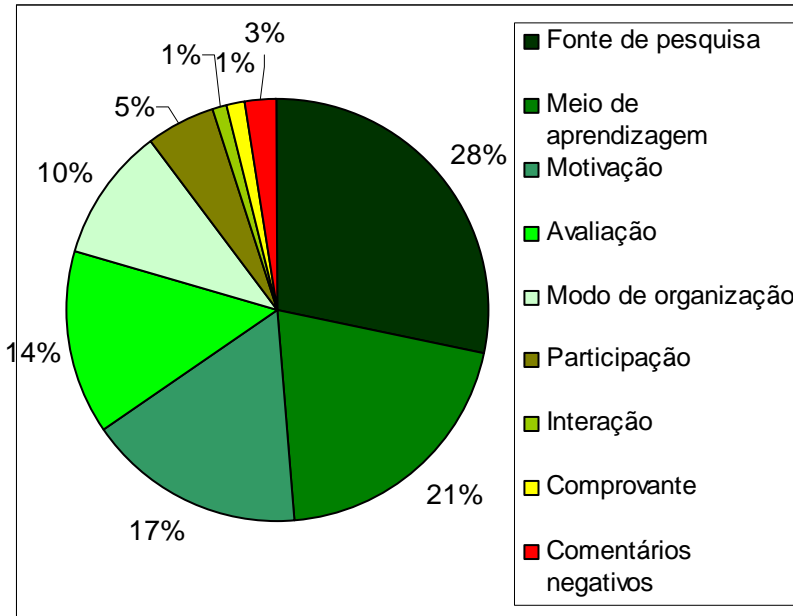


Gráfico 3 – Registrar o Mundo

Ocupando quase a totalidade no espaço do **Gráfico nº3**, os tons em verde indicam o aspecto positivo do uso deste instrumento de registro das aulas. O ato de refletir, por escrito, “[...] além de nos proporcionar as oportunidades de refletir sobre os trabalhos posteriormente (A5), [...] tornou-se um referencial do conteúdo estudado (A15) [e] *comprovante* que estivemos em aula e fizemos as atividades” (A66) (*grifo nosso*).

Há também uma manifestação que indica que “[...] o caderno de registro é uma forma de transpor nossos pensamentos e conclusões de tentar no papel, um registro duradouro” (A2). Segundo Freire (1997),

os caminhos do processo de construção de reflexão são muitos e só cada um (acompanhado por um educador) faz o seu. É nesse sentido que o ato de refletir é libertador – porque instrumentaliza o educador [...] no que ele tem de mais vital: seu pensamento. O espaço de apropriação do pensamento, “reflexão” da criança [e do adulto] se dá no desenho e na construção de seus textos escritos. Essa é a sua lição, sua tarefa. Tarefa que formaliza, comunica o que sabe, pensa, para assim refletir, rever, aprofundar o que necessita aprender. [...] É neste sentido que o ato de registro da reflexão, cotidiano, historiciza o processo e instrumentaliza para a conquista do produto: apropriação da teoria que fundamenta esta prática (1997, p.15).

É interessante lembrar que o desenho e as demais possibilidades plásticas, fazem parte da prática de registro. Atividades de recorte e colagem, pintura a dedo, desenho a mão livre, desenho gráfico e fotografia, fizeram parte dos nossos trabalhos. Percebi que, a maioria dos acadêmicos, encontra certa dificuldade para cumprir essa tarefa. Conforme Warschauer (1997, p. 28), a fragmentação do conhecimento e o utilitarismo que acompanha a revolução tecnicista têm contribuído para a despersonalização do trabalho escolar. A mesma autora alerta que:

Esta “disciplinarização” do trabalho pedagógico afeta diretamente o acadêmico que se vê, desde cedo, desestimulado a fazer uso de sua voz, de sua potencialidade criativa. Não é à toa que o desenho das crianças, uma linguagem tão viva e expressiva, tende a desaparecer após os primeiros anos de escolaridade (WARSCHAUER, 1997, p.28).

Minha experiência docente aponta para o fato de que os acadêmicos (e os adultos de uma forma geral) têm dificuldades (e alguns se negam) em participar de atividades de registro, por meio das artes plásticas. De acordo com a mesma autora, a escola rouba “da criança sua própria linguagem plástica e lúdica. A arte é separada da vida, deixando de ser manifestação da vida” (WARSCHAUER, 1997, p.29).

Ao propor um registro utilizando outras possibilidades, podemos retomar as formas múltiplas de marcar as expressões humanas. Com esta atitude é possível romper com o padrão, no qual:

O espaço de criação fica reservado ao artista, de forma que o homem comum perde a possibilidade de criar suas próprias manifestações e passa a consumir a manifestação alheia. Encontramos na origem da palavra desenho, seu compromisso com a palavra designio, de forma que o ato de desenhar é também manifestação de intenção, plano e projeto (WARSCHAUER, 1997, p.29).

O momento de Registrar o Mundo é um recurso do ser humano que implica desenhar, pintar, recortar/colar, moldar, escrever, fotografar, filmar, etc. São linguagens que arrastam consigo uma série de operações que aproximam o processo de aprender; arrastam consigo o fato de a reflexão ser condição inerente e

necessária ao desenho, às colagens ou à redação do diário; arrastam consigo o componente expressivo do ser humano racional e emocional; arrastam consigo seu caráter longitudinal e histórico.

Por meio do registro é possível intensificar a reflexão dos acadêmicos sobre o que está aprendendo. Na ação de deixar marcas, ficam conservadas as diferentes formas de expressão humana e, como corolário, os saberes apreendidos ao longo do processo de ensino/aprendizagem. Para Freire (2007), “o registro permite romper a anestesia diante de um cotidiano cego, passivo ou compulsivo, porque obriga pensar. O registro permite a sistematização de um estudo feito ou de uma situação de aprendizagem vivida”.

Ensinar e aprender são processos que se estabelecem nas relações entre o sujeito, os outros sujeitos e o mundo. É importante lembrar que essas interações acontecem num envolvimento humano complexo, cujo movimento comporta as várias dimensões humanas: sensoriais, emocionais e racionais. No caso da metodologia FLR, o registro é uma criação, produto da percepção humana capturada de um objeto de estudo. Blauth (2007), afirma que: “o homem não cria porque quer, mas porque precisa”. A mesma autora esclarece que:

O desenvolvimento das próprias potencialidades criativas propicia a percepção e a análise crítica, também, das potencialidades do outro, oportunizando ao indivíduo tomar um posicionamento mais participativo e transformador da realidade, de forma mais consciente e humana. E a arte é uma das vias do conhecimento que auxilia o ser humano a identificar os sentidos e os significados acerca de suas semelhanças e diferenças (p.42).

Entendendo a arte como uma linguagem que proporciona o conhecimento, é possível compreender essa forma de expressão por meio dos seus registros (de seus falares e de suas leituras). Como objeto de reflexão e comunicação humana, o momento de registrar artisticamente o mundo, propicia a aquisição de novos saberes.

Vieira; Ribeiro (2007), ao discorrerem a respeito do pensamento estético, “por sua riqueza e complexidade”, esclarecem que a forma de interpretar o mundo ultrapassa “a cognição e a técnica, abrindo-se ao imaginário e a outros

saberes da inteligência humana, relacionando-os aos saberes do corpo, da memória, da percepção, dos desejos e dos afetos”.

O processo de Registrar o Mundo oferece aos acadêmicos, oportunidades para que vivenciem atividades contextualizadas e significativas, objetivando o alcance das múltiplas relações existentes entre suas vidas (com necessidades, potencialidades, vivências e desejos) e as práticas educativas desenvolvidas no curso de formação profissional. O trabalho em sala de aula traz à tona a complexidade do pensamento humano, ao oferecer as práticas das diferentes linguagens.

É necessário, promover situações em que os acadêmicos possam, de maneira lúdica, prazerosa, crítica e criativa, ter acesso às diferentes formas de Registrar o Mundo, sendo capazes de identificar, além da escrita, as outras maneiras de expressão humana. Vale lembrar que as diferentes maneiras de registro podem ser organizadas no formato que o grupo-classe escolher (Portfólio, Diário de Aula, Diário de Bordo, Memorial, Caderno de Registro, entre outros).

De acordo com Warschauer (1997), o importante é lembrar que:

o registro permite que vejamos a historicidade do processo de construção dos conhecimentos, porque ilumina a história vivida e auxilia a criação do novo a partir do velho. Oferece segurança porque relembra as dificuldades anteriores e a superação, dando coragem para enfrentar novos desafios e dificuldades, que, como as anteriores poderão ser superadas (p.63).

Portanto, o registro do mundo na proposta metodológica FLR pode constituir-se como mais uma possibilidade de superar desafios que se impõem na contemporaneidade, que apresenta a escrita da história em textos concretos e materiais, em hipertextos virtuais, em cores e formas variadas...

6 ALINHAVANDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos a respeito da educação escolarizada, nos diferentes níveis, é um ponto em destaque da sociedade atual, considerando as pertinentes interações sociais das temáticas que envolvem a produção do homem, em um dado tempo e espaço expostos às circunstâncias.

Uma das áreas de pesquisa da educação escolar é a Didática. Como área de estudos que tem o olhar mais direcionado ao ensino, a Didática tem construído um amplo referencial teórico-metodológico em termos de conhecimentos referentes à docência, mas que não se esgotam em si mesmos, pelo caráter de “inacabamento do ser humano” (FREIRE, 1996, p.55).

É dessa forma, portanto que Silva (2002), lembra que o desafio de “estabelecer nexos entre o que está produzido em termos de conhecimentos didáticos com os saberes pedagógicos materializados na prática pedagógica” (p.196) deve ser considerado como um foco relevante, contínuo e saudável.

Assim, a literatura educacional contemporânea mostra que é tarefa da Didática, entendida sob a ótica progressista, preconizar um trabalho escolar crítico a serviço das transformações sociais. Para tanto, a tarefa do professor é exercer sua qualidade de sujeito que utiliza diferentes instrumentos possíveis para uma intervenção pedagógica adequada à produção do conhecimento.

Em outros momentos já afirmei que acredito que para colaborar com o desenvolvimento de uma consciência crítica e transformadora da realidade, é necessário compreender os elementos didático-pedagógicos do ensino como instrumentais favorecedores da aprendizagem. Isso significa dizer que ao vivenciar uma perspectiva progressista da Didática, compete ao professor propor metodologias de ensino que possibilitem a reflexão e a ação dos acadêmicos sobre a realidade, como uma condição para que se percebam como sujeitos produtores de conhecimento, participantes e interventores no mundo em que vivem.

Como professora de Didática na Faculdade Estadual de Educação Física e Fisioterapia de Jacarezinho – FAEFIJA – tenho uma participação especial na trajetória histórica da disciplina. Os planos de ensino da Didática na FAEFIJA registraram uma evolução da disciplina em questão, cujas marcas também foram inscritas na minha prática pedagógica. Fui aluna da Instituição, fui terreno arado e

preparado que recebeu sementes para germinar. Por outro lado, há seu tempo, apresentei-me (e ainda me apresento!) como semente que frutificou conforme a espécie semeada.

Esta dissertação proporcionou obter o reconhecimento a respeito dos elementos que têm contribuído para a evolução da Didática na FAEFIJA (no resgate da metáfora anterior, sementes e frutos conseqüentes), expressado no problema de estudo: como fundamentar a metodologia de ensino Falar o Mundo, Ler o Mundo e Registrar o Mundo – FLR – para justificar seu uso no ensino das disciplinas da área de Didática no curso de Licenciatura em Educação Física da FAEFIJA?

Convém resgatar que o objetivo geral da investigação é fundamentar aspectos teóricos e práticos da proposta metodológica FLR buscando elementos para discussão e análise na perspectiva de acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física e na literatura pedagógica. Por objetivos específicos foram apresentados: conhecer a trajetória histórica das disciplinas da área de Didática da FAEFIJA a partir dos planos de ensino; situar a proposta metodológica FLR no contexto da trajetória da Didática na FAEFIJA; conhecer a perspectiva de acadêmicos da FAEFIJA a respeito da proposta metodológica FLR; discutir analisando o uso da proposta metodológica FLR na Educação Superior.

Este é momento de realizar um balanço da produção. É o momento de verificar se os objetivos foram atingidos. Acredito que sim! Marques (2000) auxilia nesse processo avaliativo e conclusivo quando diz que conteúdos de ensino e métodos, vistos pela “Didática em sua qualidade de ciência do ensinar”, não são “dados e construídos de vez”, e sim construção mútua, em processo, coletiva, inseparável do que os envolvem: pessoas e práticas em interação (p.82).

Visando justificar um pouco mais as linhas registradas, resgato que este estudo, parte do pressuposto de que uma Didática de cunho mais progressista oferece elementos importantes para se repensar a prática pedagógica no contexto da sociedade atual. Lembro que é necessário trabalhar, para além de seus elementos metodológicos, as possíveis relações que se estabelecem entre a prática na sala de aula e a diversidade cultural do grupo.

Assim, diante desta reflexão a respeito da minha caminhada profissional, as idéias pedagógicas pesquisadas na trajetória histórica das disciplinas da área de Didática, com especial destaque aos elementos metodológicos de ensino

que anunciavam uma Didática mais progressista, contextualizaram e justificaram a relevância deste estudo. Descrevi o meu percurso como professora destacando a preocupação em “como ensinar melhor”, inquietação que deu origem a um processo de construção de uma proposta metodológica de ensino.

O caminho percorrido teve como guia a pesquisa qualitativa, vista sob o ângulo da abordagem sócio-histórica explicitada principalmente por Freitas (2002).

Os capítulos procuraram apresentar a trajetória histórica da Didática no curso de Licenciatura em Educação Física, didaticamente separada em décadas, dos anos 70s aos dias de hoje. O panorama oferece o destaque para determinadas tendências, de uma pedagogia embasada na racionalidade, eficiência e produtividade à escola articulada com os interesses populares, fornecendo-lhe um instrumental para uma participação organizada e ativa na transformação da sociedade.

Vale lembrar que, ao elaborar meu planejamento, resolvi descrever como metodologia aquela que proponho como possibilidade metodológica neste trabalho (Falar o Mundo, Ler o Mundo e Registrar – FLR). É relevante esclarecer que a idéia de apresentar formalmente a FLR não a coloca em uma posição de sistematização de uma metodologia, apenas sinaliza alguns “juízos mais críticos sobre as práticas realizadas, com o objetivo de aprender mais sobre elas e superá-las [...] no sentido de uma reconstrução teórica delas [...]” (MARQUES, 2000, p.84).

Neste processo de construção de Planos de Ensino está presente parte do meu processo de construtora de planos didáticos. Observo que, de acordo com o meu amadurecimento didático, também o meu ato de planejar amadurece.

Planejar o trabalho didático ganhou uma proporção, cuja amplitude não conseguia visualizar em minha prática. Posso dizer que no plano das idéias o planejamento de ensino é vivo, e se manifesta na ação didática do ensinar/aprender. No meio escolar em que estou inserida, esta ainda é uma idéia difícil de ser localizada nas práticas de muitos professores.

Acredito na importância do planejamento adequado para uma melhor qualidade de desenvolvimento da ação docente. Entendo a minha ação docente como um dos elementos formadores da ação docente dos futuros professores de Educação Física. Esta é uma das manifestações que a Didática

apresenta para compor o conjunto de saberes necessários ao ato de “ensinagem” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 204).

Conforme as autoras acima citadas, um dos saberes docente diz respeito ao saber pedagógico. E, um dos saberes pedagógico diz respeito às questões metodológicas.

Assim, a FLR baseia-se em uma analogia entre a evolução do homem da pré-história até hoje – da construção da fala, da leitura, da escrita e das diferentes linguagens produzidas tecnologicamente no passar dos tempos – com o desenvolvimento do ser desde o nascimento até a fase adulta, o qual delinea o mesmo processo de construção da fala, leitura e escrita, sistematizando uma metodologia voltada para as suas práticas sociais.

Este trabalho tem mostrado, em situação de sala de aula, que o acadêmico passa a ser sujeito participante da construção do conhecimento. O professor é então, aquele que utiliza diferentes instrumentos possíveis para uma intervenção pedagógica adequada e facilitadora da produção dos acadêmicos. Uma produção que permita ao aluno assumir uma postura crítica diante da realidade que vive e que pode transformá-la.

Falar o Mundo, Ler o Mundo e Registrar o Mundo são práticas histórico-sociais que se materializam em uma proposta metodológica de ensino. Estes elementos da linguagem humana, organizados metodologicamente, contribuem para que o processo de ensino/aprendizagem se desenvolva com melhor qualidade.

Ao oportunizar que os acadêmicos falem (e escutem) a respeito de um determinado recorte do mundo, estamos colaborando para o desenvolvimento da consciência crítica, por meio do diálogo. Este momento da metodologia condiz com uma prática pedagógica mais progressista na medida em que permite ao acadêmico expor suas idéias em relação ao mundo discutido. Num grupo de alunos, o coletivo das idéias pode culminar numa prática transformadora da realidade. Marques (2000) elucida que a “cada novo coletivo em que se insere o professor em cada turma de alunos, se exige que se integre num processo vivo e original de construção de conceitos, construção sempre ligada às experiências de que, em comum, participam” (p.83).

Para que as idéias emergidas do coletivo, no primeiro momento, sejam fundamentadas, cabe buscar o conhecimento já produzido a respeito delas.

Desta forma, ao lerem o mundo, por meio de diferentes ângulos, as idéias se fortificam teoricamente.

O último momento é o de registro. Para documentar a historicidade deste processo de construção do conhecimento, vale trabalhar com diferentes meios de registro. O mundo vivido é repleto de diversas linguagens expressas pela escrita e pela imagem. Assim, professores e alunos também constroem um conhecimento paralelo, o qual diz respeito à percepção estética do mundo estudado. Este processo está presente na afirmação de Marques (2000), quando aponta que:

[...] Na formação [do professor] revela-se e se potencia o movimento real do mundo vivido, da cultura, das ciências, das artes, na reconstrução desse patrimônio comum em novas circunstâncias e por outros atores e na ampliação de seus horizontes teóricos, prático-operativos e emancipatórios (p.53).

Acredito ser importante este trabalho já que nos relacionamos com o mundo e com os outros por meio de diferentes linguagens.

Sendo assim, busquei neste estudo, apresentar uma organização metodológica de qualidade, cujos elementos preconizam uma Didática de cunho mais progressista, capaz de colaborar para formar cidadãos que interfiram criticamente na realidade para transformá-la. Concordo com Behrens (2006), quando aponta que: “Embora a abordagem técnica tenha sido negada nas últimas décadas, a experiência vivenciada na formação de professores permite afirmar que os docentes anseiam por procedimentos de ensino que dêem conta da visão crítica e reflexiva na educação” (p.165).

Ilustro o trabalho realizado com depoimentos dos acadêmicos, importantes para fortalecer a continuidade desta caminhada metodológica:

Deparei-me com técnicas de ensino bem diferenciadas (caderno exclusivo, discussões orientadas por temas por nós escolhidos e anotações de meus pareceres) que a princípio pareciam um tanto vazios de uma metodologia mas cheios de exigências. Com o passar dos meses, estes métodos se mostraram muitos sensatos, capazes de criar um verdadeiro compreender e aprender dos conteúdos estudados (A15).

[...] responsabilidades são dadas aos alunos ao ter que estudar determinado conteúdo, sem tirar a responsabilidade do professor de saber avaliar estes alunos, tendo completo domínio do mesmo assunto (25).

Com base nos estudos aqui descritos, acredito que os fundamentos teóricos e práticos da proposta metodológica Falar o Mundo, Ler o Mundo e Registrar o Mundo, justificam seu uso no ensino das disciplinas da área de Didática do curso de Licenciatura em Educação Física da FAEFIJA.

Esta forma de trabalho didático (re)toma as diferentes formas de comunicação humana – falar, ler e registrar. Expressão e comunicação são práticas histórico-sociais, da própria natureza humana, tornando-se assim significativa aos sujeitos da aprendizagem.

Encontrei em Marques (2000) um alicerce para o exposto acima:

[...] essa Didática da comunicação educativa parte do mundo da vida e, nele, das práticas sociais concretas dos alunos, tematizando-as para serem postas à discussão como questões/problemas agrupados em linhas e eixos temáticos, como perguntas dirigidas à experiência, hipóteses a serem testadas. Pois aí se constroem, em trabalho vivo, os conteúdos conceituais básicos em que operará o coletivo da sala de aula à busca das respostas mais coerentes às demandas das práticas sociais contextualizadas (p.83-84).

Há que se considerar, porém, que este estudo não esgota por completo o tema tratado. Por esta razão cabe apontar questionamentos, decorrentes do tema investigado, que poderão constituir temas de futuras pesquisas ou estudos.

É preciso continuar a dar respostas – mesmo que transitórias – aos questionamentos a respeito de: como ensinar melhor na Educação Superior? Que outros elementos metodológicos compõe uma Didática de cunho mais progressista?

São pistas para continuar a caminhada ao se pretender um processo pedagógico significativo. Os elementos metodológicos devem vir ao encontro de uma formação de professores conscientes dos seus deveres e direitos sócio-políticos, preparando-os para o livre exercício de participantes competentes do processo de transformação da sociedade para um mundo mais humano.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 2000.

AMARAL, Ana Lúcia. As eternas encruzilhadas: de como selecionar caminhos para a formação do professor de ensino superior. In: ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver e JUNQUEIRA, Sergio Rogério Azevedo (Orgs). **Conhecimento local e conhecimento universal**. Curitiba: Champagnat, 2004. p.139-150.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ARAÚJO, José Carlos Souza. Para uma análise das representações sobre as técnicas de ensino. In: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro (Org.). **Técnicas de Ensino: por que não?** Campinas: Papirus, 2006.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. Metodologia da problematização: uma alternativa metodológica apropriada para o ensino superior. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v.16, n.2, Edição Especial, p.9-19, out.1995.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Metodologia de aprendizagem baseada em problemas. In: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro (Org.). **Técnicas de ensino: novos tempos, novas configurações**. Campinas: Papirus, 2006.

BLAUTH, Lurdi. Arte e ensino: uma possível educação estética. **Em aberto**, Brasília, v.21, n.77, p.41-49, jun. 2007.

BORDENAVE, Juan Díaz; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRANDÃO, Zaia. Abordagens alternativas para o ensino da didática. In: CANDAU, Vera Maria. **A didática em questão**. São Paulo: Vozes, 2005.

CAMBRUZZI, Ana Maria. **Raízes da didática das décadas de 70 a 90 no Brasil: práticas socioculturais e a teoria pedagógica comeniana**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0415t.PDF>. Acesso em: 22 nov. 2007.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Rumo a uma nova Didática**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CANDAU, Vera Maria. **A didática em questão**. São Paulo: Vozes, 2005.

CASIMIRO, Ana Palmira Bittencourt Santos. A atualidade do materialismo histórico e dialético. **Revista Científica Tecitura**: Faculdade Juvêncio Terra, Vitória da Conquista, v.1, n.1, 2006. Disponível em: <http://tecitura.jts.br/index.php>. Acesso em: 19 abr. 2007.

CASTANHO, Maria Eugênia L. M. Da discussão e do debate nasce a rebeldia. In: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro. **Técnicas de Ensino**: Por que não?. Campinas: Papirus, 2006.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Classes de aceleração**. Proposta Pedagógica Curricular. SEES. São Paulo, 1996. (mimeografado)

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **A produção e o acesso ao conhecimento**: abordagem antropológica, social e histórica. Disponível em: http://fmet.terra.com.br/paineis/bernard_charlot.pdf. Acesso em: 25 nov. 2006.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

COMO ELABORAR O MEMORIAL? Disponível em: <http://www.ufms.br/tvescola/atividades4.htm>. Acesso em: 18 dez. 2007.

DEMO, Pedro. **Participação é conquista**. São Paulo: Cortez, 1988.

DIÁRIO DE BORDO. Disponível em: <http://www.ancruzeiros.pt/anci-dbordo.html>. Acesso em: 18 dez. 2007.

DUARTE JUNIOR, João-Francisco. **O que é realidade**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.115, p.139-154, mar. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a05n115.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2007.

EDUCAÇÃO para o pensar. Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças. Coordenação de Matthew Lipman; Ann Sharp; Marcos Lorieri. Rio de Janeiro: Visão Educacional. 199-. 1 fita de vídeo (60 min.), VHS, son., color.

FEIL, Izelda Terezinha Sausen. **Alfabetização**: um desafio novo para um novo tempo. Petrópolis: Vozes, 1985.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio**. Disponível em: <http://200.225.157.123/dicaureliopos/login.asp>. Acesso em: 04 mar. 2007.

FOUTOURA, Afro do Amaral. **Prática de Ensino**. Rio de Janeiro: Aurora, 1965.

FREIRE, Madalena. Apresentação. In: WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **O papel do registro na formação do educador**. Disponível em: <http://saladeaula.terapad.com/index.cfm?fa=contentNews.newsDetails&newsID=29188&from=list>. Acesso em: 8 set. 2007.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: Teoria e prática da libertação – Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1986.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo; SCHOR, Ira. **Medo e ousadia**: cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.116, p.21-39, jul. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>. Acesso em: 19 abr. 2007.

GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia: diálogo e conflito**. São Paulo: Cortez, 1989.

GASPARIN, João Luis. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados. 2002.

GIL, Gilberto e BUARQUE, Chico. **Cálice**. 1973. Disponível em: <http://chicobuarque.uol.com.br/construção/index.html>. Acesso em: 26 maio 2006.

HERNÁNDEZ, Fernando. O diálogo como mediador da aprendizagem e da construção do sujeito na sala de aula. **Pátio: Revista Pedagógica**, Porto Alegre, v.6, n.22, jul./ago. 2002. Disponível em: http://www.revistapatio.com.br/numeros_anteriores_conteudo. Acesso em: 20 set. 2006.

JEAN, Georges. **A escrita – Memória dos homens**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

LIBÂNIO, José Carlos. **Democratização na Escola pública: a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1989.

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.

LOPES, Antonia Osima. Aula expositiva: superando a tradicional. In: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro. **Técnicas de Ensino: Por que não?**. 17.ed. Campinas: Papirus, 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação Educacional escolar: para além do autoritarismo. **Revista de Educação AEC**, Brasília, ano15, nº 60, p. 42-48, abr/jun. 1986.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.

MARQUES, Mario Osório. **Formação do profissional da educação**. Ijuí: Unijui, 2000.

MARTINS, Heloisa Helena Teixeira de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p.289-300, p.289-300, Ago. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>. Acesso em: 23 out. 2006.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Aula vivas**: tese (e prática) de livre docência. São Paulo: MG Editores Associados, 1992

MATTOS, Luíz Alves de. **Sumário de Didática Geral**. Rio de Janeiro: Aurora, 1964.

MELLO. Guiomar Namó de. **Magistério de 1º grau**: da competência técnica ao compromisso político. São Paulo: Cortez, 1982.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 24.ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, Herivelto. **A formação do professor em serviço**: possibilidades e obstáculos. 2000. (digitado)

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica Helena Tieppo Alves. **O processo de pesquisa**: iniciação. Brasília: Plano, 2002.

MÜLLER, Mary Stela; CORNELSEN, Julce Mary. **Normas e Padrões para Teses, Dissertações e Monografias**. Londrina: Eduel, 2007.

NÉRICE, Imídio Giuseppe. **Metodologia do Ensino**: uma introdução. São Paulo: Atlas, 1989.

NEVES, José Luiz. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Cadernos de Pesquisa em Administração**, São Paulo, v.1, n.3, 1996. Disponível em: <http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/C03-art06.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2007.

NÓVOA, António (Org.). **Os professores e as histórias da sua vida**. Porto: Porto Editora, 1995.

PAULO Iliana. A dimensão técnica do trabalho docente. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Rumo a uma nova Didática**. Petrópolis: Vozes, 2002.

PENTANGNA, Romana Gonçalves. **Didática Geral**. Rio de Janeiro: Livraria Freitas Bastos, 1964.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PESSOA, Fernando. Disponível em:
<http://www.insite.com.br/art/pessoa/ficcoes/acaeiro/212.html>. Acesso em: 07 dez. 2007.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTESIOU, Lea das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

QUIINTANA, Hilda E. O Portfólio como Estratégia para a Avaliação. In: **Avaliação como apoio à aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

RAMOS, Maria Antônia; GONÇALVES, Rosa Edite. As narrativas autobiográficas do professor como estratégias de desenvolvimento e a prática de supervisão. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.

RAYS, Oswaldo Alonso. Planejamento de Ensino: um ato político-pedagógico. In: IV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 1987, Recife. **Anais** não publicado.

_____. A questão da metodologia do ensino na didática escolar. In: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro (Org.). **Repensando a Didática**. Campinas: Papyrus, 1990.

_____. Pressupostos teóricos para o ensino da didática. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **A didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 2005.

REYZÁBAL, Maria Victoria. **A comunicação oral e sua didática**. Bauru: EDUSC, 1999.

RICHARDSON, Roberto (Org). **Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 1999.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

ROCCO, Maria Thereza Fraga. **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 1985.

_____. **Escola e Democracia: teoria da educação, curvatura da vara e onze teses sobre educação e política**. São Paulo: Cortez, 1991a.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez, 1991b.

SILVA, Aída Monteiro. Da didática em questão às questões da didática. In: CANDAU, Vera Maria. **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

TOISTÓI, Liev. Disponível em: http://pt.wikiquote.org/wiki/Leon_Tolstoj. Acesso em: 07 dez. 2007.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TURRA, Clódia Maria Godoy (et al.). **Planejamento de ensino e avaliação**. Porto Alegre: Sagra Editora, 1986.

URSAIA, Renata. Hernández. **Nova Escola**, São Paulo, n. 154. ago. 2002.
Disponível em:
http://novaescola.abril.com.br/ed/154_ago02/html/repcapa_qdo_hernandez.htm.
Acesso em: 19 abr. 2007.

VASCONCELOS, Iolani. A metodologia enquanto ato político da prática educativa. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Rumo a uma nova Didática**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro (Org.). **Repensando a Didática**. Campinas: Papirus, 1990.

_____. **Técnica de ensino**: novos tempo, novas configurações. Campinas: Papirus, 2006.

VIEIRA, Edite Resende; RIBEIRO, Eloísa Sabóia. Um caleidoscópio de possibilidades. **Boletim 2002**. (Série Arte e Matemática). Disponível em: <http://www.redebrasil.tv.br/salto>. Acesso em: 6 set. 2007.

ZABALZA, Miguel Ángel. **Diários de aula**: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto: Porto Editora, 1994.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro**: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

APÊNDICES

APÊNDICE A
Quadro das Respostas

APÊNCIDE A – Quadro das Respostas

FRASES	VALORES			
	1	2	3	4
a. Debates entre os acadêmicos com intervenções do professor.	1	6	19	17
b. Aulas com manipulação de materiais.	2	7	17	19
c. Utilização do Data Show com eslaides e exposição do professor.	3	19	10	12
d. Quando tem oportunidade de questionar o professor.	2	6	17	21
e. Aquelas que trazem situações do nosso cotidiano.	1	9	14	19
f. Nos espaços externos da sala de aula.	3	10	18	14
g. Ensino com pesquisa.	3	11	16	15
h. Que oportunizam vivenciar o que aprendeu.	2	4	16	23
i. Exposição do professor para os acadêmicos.	4	15	15	11
j. Durante uma aula com ambiente descontraído de conversa.	5	12	13	14
k. Construindo o conhecimento em parceria com o professor.	1	12	18	14
l. Aulas planejadas adequadamente.	1	6	14	26
m. Uma aula onde os problemas dos acadêmicos sejam considerados.	5	15	16	11
n. Quando a aula apresenta desafios.	0	9	20	15
o. Quando eu posso oferecer mais que um sim, não ou não sei.	2	14	15	14
p. Com aulas que possibilitem uma relação com a realidade.	0	6	17	22
q. Em trabalhos coletivos.	3	17	13	12
r. Em trabalhos com pequenos grupos.	1	10	22	12
s. Aulas com diversidade de técnicas.	0	7	23	13
t. Quando é respeitado o conhecimento que eu tenho.	1	9	14	20
u. Em trabalhos individuais.	5	11	19	9

Respostas dos acadêmicos (n = 45) de Educação Física, revelando a valorização das afirmações referentes ao Ambiente de Aprendizagem.

APÊNDICE B
Modelo de Questionário

APÊNDICE B – Modelo de Questionário

Meu nome é Maria Cristina Simeoni, freqüento regularmente o programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, iniciado neste ano de 2006. Meu trabalho está relacionado com metodologias de ensino. Meu objetivo é avaliar uma proposta metodológica que desenvolvo, como professora, junto aos acadêmicos dos segundos e quartos anos do curso de Licenciatura em Educação Física da Faculdade Estadual de Educação Física e Fisioterapia de Jacarezinho-FAEFIJA. Estou em fase de pesquisa de campo e a sua participação é fundamental para que meu trabalho se desenvolva. Garanto a você o anonimato e comprometo-me com alguma forma de retorno desta pesquisa. Obrigada.

Falar o mundo, ler o mundo e registrar o mundo: práticas histórico sociais distintas que se materializam em uma metodologia de ensino.

1. Falar o mundo: Poderia explicar como foi para você, participar de atividades em que teve de se expressar oralmente com os colegas e com o professor?

2. Ler o mundo: A forma de estudar a respeito da disciplina (temas, textos e técnicas) esteve de acordo com as suas expectativas? .

3. Registrar o mundo: Qual a sua opinião a respeito do registro sistemático das atividades? (nas propostas dos grupos de trabalho e o Caderno de Registro)
