

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE DESPORTOS  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

**RODRIGO TETSUO HIRAI**

**POSSIBILIDADES PARA A REALIZAÇÃO DA CONCEPÇÃO DE  
“AULAS ABERTAS” NA EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL**

**MONOGRAFIA**

**FLORIANÓPOLIS**

**Julho 2007**

**RODRIGO TETSUO HIRAI**

**POSSIBILIDADES PARA A REALIZAÇÃO DA CONCEPÇÃO DE  
“AULAS ABERTAS” NA EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL**

Monografia apresentada ao Curso de Educação Física – Habilitação: Licenciatura, do Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Educação Física.

Orientador: Ms. Carlos Luiz Cardoso

FLORIANÓPOLIS

Julho 2007

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE DESPORTOS  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA – HABILITAÇÃO: LICENCIATURA**

A comissão examinadora, abaixo-assinada, aprova a monografia **“Possibilidades para a realização da Concepção de “Aulas Abertas” na Educação Física Infantil”**,

Elaborada por Rodrigo Tetsuo Hirai,

Como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Educação Física.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

**Prof. Ms. Carlos Luiz Cardoso (Orientador)**

---

**Prof. Dr. Elenor Kunz (Membro)**

---

**Prof. Ddo. Francisco Emílio de Medeiros**

---

**Prof. Mdo. Cristiano Mezzaroba**

Florianópolis, Julho de 2007.

*“As melhores escolhas são justamente  
as escolhas que são feitas”.*  
(Jared Diamond – historiador evolucionista)

## RESUMO

A partir da década de oitenta a Educação Física no Brasil iniciou o desenvolvimento de concepções de ensino vinculadas a Teorias Críticas da Educação (BRACHT, 1999), dentre elas a Concepção de “Aulas Abertas às Experiências”. Este estudo teve como objetivo compreender possibilidades pedagógicas para a realização desta concepção de ensino na Educação Física Infantil, que têm se originado em um Núcleo de Educação Infantil (NEI), localizado no município de Florianópolis. A necessidade de aproximação das pesquisas da área com a realidade escolar, e a condição da Educação Física Infantil como um campo que clama por legitimidade pedagógica, dirigiram-nos à realização deste trabalho. A pesquisa se deu no próprio contexto escolar, pela observação, registro e interpretação de aulas fundamentadas nesta teoria, ministradas por um professor da instituição. Utilizou-se como metodologia a pesquisa exploratória-descritiva. Quanto ao procedimento técnico utilizado, delineamos a pesquisa como um estudo de caso e, como método de interpretação, utilizou-se a hermenêutica, a arte de compreender. Assim, pela interpretação das aulas, a partir da compreensão da legitimidade dos referenciais teóricos, indicamos possibilidades pedagógicas para a realização, na Educação Física Infantil, das “aulas abertas às experiências”, orientadas no aluno, no processo, na problematização e na comunicação.

**Palavras-chave:** Aulas Abertas, Educação Física Infantil, Educação Física escolar.

## SUMÁRIO

<b>RESUMO .....</b>	<b>1</b>
<b>LISTA DE ANEXOS .....</b>	<b>2</b>
<b>LISTA DE FIGURAS .....</b>	<b>3</b>
<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>4</b>
<b>1.1 Objetivo geral .....</b>	<b>5</b>
<b>1.2 Objetivos específicos .....</b>	<b>6</b>
<b>1.3 Justificativa .....</b>	<b>7</b>
<b>2. REVISÃO DE LITERATURA.....</b>	<b>8</b>
<b>3. METODOLOGIA.....</b>	<b>9</b>
<b>3.1 Caracterização do estudo .....</b>	<b>10</b>
<b>3.2 Método de levantamento de dados .....</b>	<b>11</b>
<b>3.3 Método de interpretação .....</b>	<b>11</b>
<b>3.4 Campo/participantes da pesquisa .....</b>	<b>12</b>
<b>4. ORIENTAÇÕES DA CONCEPÇÃO DE “AULAS ABERTAS”.....</b>	<b>13</b>
<b>4.1 Orientada no aluno .....</b>	<b>14</b>
<b>4.2 Orientada no processo .....</b>	<b>15</b>
<b>4.3 Orientada na problematização .....</b>	<b>16</b>
<b>4.4 Orientada na comunicação .....</b>	<b>17</b>
<b>5. DESCRIÇÃO DAS AULAS.....</b>	<b>18</b>
<b>5.1 Aula 1 .....</b>	<b>18</b>
<b>5.2 Aula 2 .....</b>	<b>18</b>
<b>5.3 Aula 3 .....</b>	<b>18</b>
<b>5.4 Aula 4 .....</b>	<b>18</b>
<b>5.5 Aula 5 .....</b>	<b>18</b>
<b>6. INTERPRETAÇÃO DAS AULAS.....</b>	<b>19</b>
<b>6.1 Possibilidades abertas para o ensino orientado no aluno .....</b>	<b>19</b>

6.1.1	Estar aberto às co-decisões .....	19
6.1.2	Tarefas/problematizações .....	19
6.1.3	Arranjo de aparelhos .....	19
6.1.4	Incumbência de tarefas/responsabilidades .....	19
6.2	Possibilidades abertas para o ensino orientado no processo .....	19
6.3	Possibilidades abertas para o ensino orientado na problematização .....	19
6.3.1	Problematização como desafio .....	19
6.3.2	Problematização como questionamento .....	19
6.3.3	Problematização como tarefa .....	19
6.4	Possibilidades abertas para o ensino orientado na comunicação .....	19
6.4.1	Olhar interpretativo .....	19
6.4.2	Rodas de conversa .....	19
7.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	20
8.	REFERÊNCIAS.....	21
9.	ANEXO .....	70

**LISTA DE ANEXO**

ANEXO 1. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido..... 71



## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Brincando com o “puxador” tendo vários colchões .....	1
FIGURA 2 – Balançando de ponta cabeça .....	2
FIGURA 3 – Roda de conversa para falar sobre as brincadeiras .....	3
FIGURA 4 – Andar em cima da guia sem cair .....	4
FIGURA 5 - Correndo para o saco subir .....	5
FIGURA 6 – Crianças com dificuldades para brincar com o “puxador” .....	6
FIGURA 7 – Crianças brincando com o “puxador” .....	7

**LISTA DE QUADROS ????**

QUADRO 1 – Ensino orientado no professor e no aluno .....	1
QUADRO 2 – Ensino orientado no produto e no processo .....	2
QUADRO 3 – Ensino orientado nas metas definidas e na problematização .....	3
QUADRO 4 – Ensino orientado na intenção racionalista e na comunicação .....	4

## 1 INTRODUÇÃO

Conforme Bracht (1999), a partir da década de oitenta a Educação Física no Brasil tem observado um movimento denominado de movimento renovador da Educação Física brasileira.

O autor sistematiza o mesmo em dois momentos. O primeiro visava fornecer à Educação Física um caráter científico, de modo que a prática pedagógica fosse orientada pelo conhecimento produzido pelas ciências naturais, ou seu paradigma de cientificidade. Bracht (1999) cita a abordagem desenvolvimentista e a psicomotricidade, como exemplos de propostas que possuem este caráter científico das ciências naturais. O segundo momento é caracterizado pelo desenvolvimento de concepções de ensino vinculadas a uma Teoria Crítica da Educação. O autor cita as seguintes concepções: Ensino Aberto; Crítico-Superadora; e Crítico-Emancipatória.

Entretanto, a efetivação destas concepções de ensino, de caráter crítico, não tem ocorrido no cotidiano escolar (OLIVEIRA, 2000). O autor indica algumas das justificativas comumente apresentadas para a não ocorrência de tais mudanças: resistência natural do ser humano a mudanças; a dificuldade que temos de nos enxergar na atuação docente; a falta de preparo adequado para suportar os entraves trazidos pelas mudanças; pouca persistência e coragem; e o medo de buscar o novo.

Freire (apud OLIVEIRA, 2000) aponta ainda para a incompreensão de que na ação docente é necessário incorporar o sentido do “inacabamento”. Freire considera este um saber necessário à prática educativa. Ele entende que a "inconclusão" do ser é próprio da experiência vital, ou seja, onde há vida há "inacabamento". Entretanto, apenas homens e mulheres possuem consciência desta "inconclusão", sendo esta uma condição para a presença da ética neles. O autor entende desta forma, pois uma vez que homens e mulheres têm consciência de seu "inacabamento", estes passam a visualizar possibilidades e, conseqüentemente, a fazer escolhas, sejam de acordo com a ética ou transgredindo a mesma.

Kunz (2006), também cita a existência de indicadores de que os professores que têm atuado na Educação Física escolar têm tido dificuldades para a realização destas propostas inovadoras. O autor cita o aprofundamento teórico da área, avaliando que desenvolveu-se uma boa fundamentação a partir das Ciências Humanas e Sociais. Porém, entende que a Educação Física de Concepção Crítica que se formou até o presente tem se limitado a setores de formação profissional e alguns programas de pós-graduação, não tendo ainda atingido a realidade escolar. Indica, então, para a efetivação das propostas de ensino, que extrapolemos o campo teórico, e consigamos também nos entender com o local onde estas teorias devem se realizar, a realidade escolar.

A importância desta aproximação com o campo empírico é defendida ainda por Bergson (1979). O autor entende que quanto mais viva for a realidade tocada, mais profunda será a sondagem. Ele cita, como o marco do início da ciência moderna, o dia em que Galileu decidiu-se por investigar as leis que regem os movimentos dos corpos, estudando o rolar de uma bola sobre um plano inclinado. Desta maneira, o cientista italiano buscou os Princípios da Física no movimento em si, ao invés de procurá-lo em conceitos, como o fez Aristóteles.

Em Hawking e Mlodinow (2005) entenderemos melhor o pensamento de Bergson na citação anterior. Segundo os autores, antes de Galileu, as pessoas acreditavam nas idéias de Aristóteles, a respeito do movimento dos corpos. Para o pensador grego, ao soltar-se dois corpos no ar, o mais pesado cairia mais rapidamente, pois seria mais puxado em direção à terra. E, como, de acordo com a tradição aristotélica, acreditava-se que era possível descobrir todas as leis do universo através do pensamento puro, ninguém nunca havia conferido tal pressuposição. Até que Galileu fez algo semelhante à situação descrita. Ele deixou bolas de diferentes pesos rolar para baixo em um declive liso, pois nestas condições seria mais fácil a observação, pela diminuição da velocidade dos corpos. E, pelas medições efetuadas, constatou-se que cada corpo aumentava sua velocidade em taxas iguais, qualquer que fosse o seu peso.

Para além desta necessidade que a Educação Física escolar tem apresentado, de aprofundamento em investigações empíricas, este trabalho ainda situa-se no contexto da condição da Educação Física Infantil como um campo que clama por legitimidade pedagógica.

Investigando a literatura, observamos uma mudança de entendimento acerca da função da Pré-escola, a qual passa a caracterizar-se pelo seu cunho pedagógico, em substituição ao seu caráter assistencialista e compensatório (ABRAMOVAY & KRAMER, 1991). Porém, entendemos que esta mudança de concepção ainda não está consolidada, pois uma

transformação tão profunda, a ocorrer na visão de mundo dos educadores, não ocorre instantaneamente.

No contexto da substituição do termo “Pré-escola” pelo de “Educação Infantil”, também o entendimento de infância vêm sofrendo transformações. Arroyo (1996) revela a concepção de infância como um processo em permanente construção. Cita que, se antes compreendia-se o tempo da infância como um tempo de preparação para a vida adulta, nos dias atuais, diferentemente, concebe-se que uma idade não está em função da outra, por entender-se que cada uma, em si mesma, possui uma identidade própria. Contudo, Oliveira (2005) nos mostra que este é apenas um dos referenciais, dentre tantos, que fundamentam a formação dos professores da Educação Infantil. Buscando identificar a concepção de infância na Educação Física brasileira, a autora observou que, na maior parte da produção acadêmica da área, analisada por ela, o conceito de infância ainda trazia a conotação de “preparação para”.

Assim, para além da Educação Física, percebemos também o campo da Educação Infantil como um espaço em transformação, estando, ambos, buscando legitimarem-se pedagogicamente. E, na integração destes, na Educação Física Infantil, temos um campo de intervenção que recém iniciou tal caminhada.

Nas realizações do Grupo de Estudos Ampliado de Educação Física (1996) temos um dos primeiros trabalhos que caminharam para esta legitimação pedagógica da Educação Física Infantil no Brasil. O grupo menciona a precariedade de produções em torno desta temática, quando da publicação do trabalho, e, pensando em uma nova práxis para este campo de intervenção, legitima-o pela importância de contribuir com a leitura do ‘mundo das crianças’. Entendem os fenômenos da cultura corporal/de movimento como sendo a especificidade também da Educação Física Infantil. E, citam que com as crianças muito pequenas, em especial, não há ainda atividade teórica abstrata, ocorrendo a construção de sua consciência no plano da ação/movimento. Assim, compreendem ser vital a presença da Educação Física - responsável pelo estudo da cultura corporal/de movimento - na Educação Infantil, para a formação de seres autônomos, críticos, criativos e solidários.

Por fim, dirigindo-nos novamente à concepção de infância presente em nosso cotidiano, Charlot (1983) cita a criança como um ser socialmente rejeitado, que participa muito pouco das *decisões* familiares, *escolares* e sociais. O autor menciona como ela é afastada das reuniões de adultos, não se admitindo que se intrometa nos negócios de “gente grande”. Assim, por termos na Concepção de “Aulas Abertas” orientações que se caracterizam, justamente, por direcionar o ensino para as vivências e experiências –

compreendendo a infância como um período da vida *em si* mesmo - e para a responsabilização do aluno e sua participação nas *decisões* sobre o desenvolvimento das aulas (HILDEBRANDT & LAGING, 1986; GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO UFPE-UFSM, 1991), entendemos esta concepção de ensino como uma possibilidade para fundamentar a prática dos professores de Educação Física Infantil neste processo de legitimação pedagógica da área.

## **1.2 Objetivo Geral**

Compreender possibilidades pedagógicas para a realização da Concepção de “Aulas Abertas às Experiências” na Educação Física Infantil, que têm se originado em um NEI, localizado no município de Florianópolis.

## **1.3 Objetivos Específicos**

- a) Compreender a legitimidade dos referenciais teóricos da Concepção de “Aulas Abertas às Experiências”;
- b) Interpretar o desenvolvimento de aulas, realizadas na realidade escolar, a partir das compreensões construídas acerca destes referenciais teóricos”; e
- c) Indicar possibilidades pedagógicas para a realização desta concepção de ensino na Educação Física Infantil.

## **1.4 Justificativa**

Diante da necessidade de aproximação das pesquisas da área com a realidade escolar, compreendemos a necessidade da realização de estudos que investiguem como se tem dado a inserção destas concepções de ensino na realidade dos NEIs.

Porém, se percebemos a necessidade de nos debruçarmos sobre este campo empírico, também não desconsideramos a importância da fundamentação teórica destas intervenções. Freire (1987) adverte os educadores para que não se deixem levar pelo simples ativismo. Ou

seja, pela prática sem fundamento, em que há uma primazia pela ação, mesmo que oposta ao conhecimento.

Considerando ainda a condição da Educação Física Infantil como um campo que clama por legitimidade pedagógica, e a inexistência de estudos na Educação Física escolar brasileira que tenham discutido a inserção da Concepção de “Aulas Abertas às Experiências” neste nível educacional, constatamos a importância desta pesquisa.

## 2 REVISÃO DE LITERATURA

Hildebrandt & Laging (1986), apresentando a Concepção de “Aulas Abertas às Experiências” à Educação Física escolar brasileira, citam exemplos práticos de aulas. Com isto, os autores visam que os leitores tenham “uma idéia” de como elas se desenvolveriam.

Tais exemplos são provenientes de um projeto entre professores de Educação Física e Esportes e a Universidade de Kessel, na Alemanha. Tratam-se de séries de aulas, em que os planejamentos são feitos a partir das avaliações realizadas das aulas precedentes. Os conjuntos de aulas foram intitulados da seguinte forma: “Aprender a jogar handebol autonomamente organizado”; “Nós inventamos jogos”; e “Saltar e handebol”. As aulas foram ministradas para séries equivalentes ao Ensino Fundamental e Ensino Médio, no Brasil.

Anos mais tarde, o Grupo de Trabalho Pedagógico UFPe-UFSM (1991) também cita exemplos de aulas, interpretando e legitimando o desenvolvimento das mesmas. As aulas foram realizadas na Universidade Federal de Pernambuco e Universidade Federal de Santa Maria, com alunos do 1º, 2º e 3º Graus. Foram estudados os seguintes temas: “Não cair”; “Embalar e balançar”; “Experimentos de movimentos com caixas de papelão”; “Bumba-meu-boi”; “As nossas funções vitais”; “Ciranda-Movimento-Vida”; “Saltar”; “Jogar”; “Movimentar com e em aparelhos e materiais”; e “Natação nas aulas abertas às experiências das crianças”.

Os exemplos citados cumprem com a função para a qual foram pensados, auxiliar os leitores na compreensão das proposições teóricas dos autores. No entanto, diante das dificuldades com as quais nos defrontamos na atual condição da Educação Física escolar brasileira, percebemos a existência de outras urgências na área. Assim, sentimos a necessidade de preenchimento das seguintes lacunas: estudos que investiguem a inserção da Concepção de “Aulas Abertas” na Educação Física Infantil; trabalhos que compreendam como se tem dado o desenvolvimento desta concepção de ensino na realidade escolar brasileira, não se limitando a estudos realizados em outros países ou projetos e programas



realizados em universidades; e pesquisas que dêem continuidade aos trabalhos citados, considerando as transformações do contexto educacional brasileiro ao longo dos anos.

Nesta revisão de literatura, despertou a nossa atenção a quase ausência de estudos que relatem experiências de realização desta concepção de ensino nas escolas brasileiras. Porém, citaremos ainda a realização de mais um trabalho.

Referimo-nos ao estudo realizado por Oliveira (2000). O autor investigou uma experiência de implementação da Concepção de “Aulas Abertas”. O próprio pesquisador ministrou as aulas de Educação Física para duas turmas do ensino médio noturno, uma média de 35 aulas para cada turma. Estas ocorriam numa frequência de duas vezes por semana.

Em conjunto com os alunos, foram definidas as temáticas a serem abordadas no semestre: avaliação postural; avaliação física; estudo das valências físicas; estudo de formas de trabalho das valências físicas; determinação de atividades baseadas nas avaliações físicas; análise de atividades compensatórias ao esforço diário; estudo e vivência de ginásticas; vivência de processos de relaxamento; o lazer e sua aplicação na vida diária; e a organização do desporto mundial.

Oliveira (2000) categorizou o desenvolvimento das aulas em níveis de interação social. Observou-se no estudo que a interação social ocorreu de forma crescente. O autor compreendeu que estes dados comprovam a necessidade de se dar tempo suficiente ao desenvolvimento de novas experiências metodológicas, para que estas possam atingir resultados mais significativos. Outro ponto destacado pelo autor foram os períodos de instabilidade de interação social, no início dos trabalhos. O procedimento adotado nas aulas foi aumentar gradativamente o nível de abertura do processo educacional.

## **3 METODOLOGIA**

### **3.1 Caracterização do estudo**

Partindo dos objetivos do trabalho e das classificações propostas por Gil (1996), caracterizamos a pesquisa como exploratória-descritiva. Segundo o autor, as pesquisas exploratórias têm como objetivo a aproximação com o problema, contribuindo para o aprimoramento de idéias ou para a descoberta de intuições. Cita a análise de exemplos, que estimulem a compreensão, como uma das formas mais comuns para a realização deste método. E, por pesquisa descritiva, o autor entende ser os trabalhos que objetivam a descrição das características de determinada população ou fenômeno. O mesmo autor identifica tais pesquisas, como também as exploratórias, por serem utilizadas usualmente por pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática.

### **3.2 Método de levantamento de dados**

Desenvolveu-se a pesquisa pela observação, registro e interpretação<sup>1</sup> de aulas de Educação Física realizadas em um NEI.

Foram observadas cinco (5) aulas de Educação Física, ministradas às turmas denominadas na instituição de G5 e G6, com alunos na faixa etária de, respectivamente, cinco e seis anos, aproximadamente<sup>2</sup>. O número de aulas observadas foi determinado em função das possibilidades operacionais do pesquisador no período de realização do trabalho. A escolha destas turmas também se deu por coincidir a disponibilidade do pesquisador com os horários

---

<sup>1</sup> Apesar de sistematizarmos os métodos de levantamento de dados e interpretação em diferentes tópicos, esclarecemos nosso entendimento de que estes não se deram de forma separada. Em vista que os focos de observação e registro do pesquisador foram definidos de acordo com a interpretação realizada durante o evento.

em que as aulas destas turmas se realizaram. As observações foram realizadas nas últimas semanas do ano letivo de 2006, nos meses de Novembro e Dezembro.

Para o registro das aulas utilizou-se uma câmera de vídeo VHS e uma câmera fotográfica digital. Tais procedimentos tiveram como objetivo possibilitar diferentes perspectivas de observação, de um mesmo momento, de forma demorada.

Quanto aos procedimentos técnicos utilizados, delineamos o trabalho como um estudo de caso. Segundo Gil (1996), tal método caracteriza-se pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira que permita o seu amplo e detalhado conhecimento.

Para a execução do trabalho os pais e/ou responsáveis dos alunos assinaram um termo de consentimento (anexo 1), esclarecedor dos objetivos e condições de realização da pesquisa, autorizando a participação das crianças.

### 3.3 Método de interpretação

O Grupo de Trabalho Pedagógico UFPe–UFSM (1991) resume a Concepção de “Aulas Abertas às Experiências” como: “as concepções de aulas orientadas: no aluno; no processo; na problematização; e na comunicação” (p. 40). Assim, tratou-se primeiro da compreensão da legitimidade destes quatro elementos para, a partir deles, interpretar o desenvolvimento das aulas. E, assim, indicar as possibilidades concretas, fendas abertas, através das quais realiza-se esta proposta de ensino no NEI.

Desta maneira, para a interpretação dos referenciais teóricos, costura e cruzamento destes com as aulas observadas, utilizou-se como metodologia a hermenêutica, cuja concepção preliminar para Schleiermacher (apud BRAIDA, 2000) é a da “arte da compreensão correta do discurso de um outro” (p. 29).

Partindo do entendimento de que a compreensão dos discursos não se dá por si, mas apenas através de um esforço consciente, Braida (2000) vê a necessidade da hermenêutica como prática metódica, a qual se diferencia da prática natural por exigir o fornecimento das razões da compreensão alcançada.

Heidegger (apud RÉE, 2000) compreende que, por sermos usuários de uma linguagem, é inevitável que sejamos parte de uma história que sempre nos sobrepuja, pois:

---

<sup>2</sup> No ano seguinte à realização das aulas observadas, no município de Florianópolis, as crianças que possuem seis anos de idade, no início do ano, passaram a ingressar no Primeiro Grau de Ensino, e não mais na Educação Infantil, **passando aquele a possuir nove (9) séries, e não mais oito (8) séries de ensino.**

“[...] uma linguagem é evidentemente uma entidade histórica – um herança cultural dinâmica e multifacetada, de desconcertante complexidade, produto das labutas poéticas, gramaticais e filosóficas de incontáveis gerações antecedentes” (p. 20). Assim, a hermenêutica nos aproximaria desta história ao realizar as duas tarefas citadas por Braida (2000): determinar o significado de uma palavra dentro do contexto da língua compartilhada por uma comunidade num dado momento histórico; e determinar o sentido de uma palavra dentro do contexto da frase de um discurso de um indivíduo dessa comunidade.

Nos textos de Schleiermacher (2006), temos ainda a indicação da existência, na hermenêutica, de dois métodos para o alcance da compreensão: o intuitivo-divinatório e o histórico-comparativo. Para o autor, tais métodos devem se entrelaçar, não sendo possível a substituição de um pelo outro. O método intuitivo-divinatório caracteriza-se pela tentativa de “adivinhação”, compreensão individual imediata (BRAIDA, 2000). Entendendo-o como indispensável, o autor alemão questiona: “De onde proviria, então, o ponto de partida para o procedimento de comparação, se ele não fosse dado nas tentativas pessoais?” (SCHLEIERMACHER, 2006, p. 41). O método histórico-comparativo, por sua vez, parte do genérico e procura detectar o particular por contraste. Sendo assim, igualmente importante, pois a adivinhação do pensamento alheio só obtém a sua certificação, de adequação com a intenção do outro, pela comparação (BRAIDA, 2000).

Alves (2003) nos fornece uma visão de ciência semelhante aos métodos citados. Conforme o autor, o cientista primeiramente imagina o mundo de uma forma – hipótese – para depois testar a sua adivinhação, comparando com o que há a seu alcance:

Veja como procede a chamada *ciência comum* [...] Ela dispõe de um modelo teórico, uma forma hipotética do real, não visto e não comprovado, mas que o cientista toma, por um ato de fé, *como se* fosse a verdade. E é a partir disso que ela irá investigar o real, *em busca dos pedaços que estão faltando para completar o quebra-cabeça* (p. 161).

Assim, de forma metódica, fornecendo as razões de nossa compreensão, citamos o nosso entendimento da hermenêutica como um método de cunho compreensivo, e não menos científico do que outros, de caráter explicativo, quantitativo ou indutivo.

### **3.4 Campo/participantes da pesquisa**

A pesquisa foi realizada no NEI Judite Fernandes de Lima, pertencente à Rede Municipal de Florianópolis.

No ano de 2006 a instituição atendeu 130 crianças, com idade de 1 a 6 anos, divididas em sete grupos (G1 a G7). Conforme informações do Projeto Político Pedagógico (PPP) do NEI, pouco mais da metade das famílias das crianças são residentes no bairro João Paulo, em que se situa a instituição. Quanto às profissões declaradas pelos pais, houve uma grande variedade, porém, podemos dizer que houve uma predominância de motoristas de ônibus, vigilantes, autônomos, cobradores de ônibus e pedreiros. Quanto às profissões declaradas pelas mães, também observamos uma grande diversidade, havendo, entretanto, uma predominância da profissão ‘do lar’, seguida pela de empregada doméstica e servente. Em 2006, a instituição não possuía dados sistematizados acerca da renda per capita das famílias.

O professor ministrante das aulas observadas vinha atuando na Rede Pública do Município como Professor de Educação Física há dezesseis anos. Destes, os últimos quatro anos de trabalho se deram na Educação Infantil. Atualmente, é doutorando do Curso de Pós-graduação em Educação Física, da Universidade Federal de Santa Catarina - CDS/UFSC e participante do Grupo de Estudos formado por professores da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, que estudam justamente temas referentes à Educação Física na Educação Infantil.

O professor menciona a Concepção de “Aulas Abertas” como um dos referenciais teóricos que legitimam a sua prática pedagógica. Assim, cita ainda outros referenciais, destacando estudos provindos da Fenomenologia. Contribuindo para a compreensão do trabalho intencionado/desenvolvido por ele, tendo o professor tido total participação na elaboração das indicações do PPP do NEI para a Educação Física, citamos a seguinte orientação do projeto da instituição:

A Educação Física na Educação Infantil deve ser concebida como o tempo e espaço privilegiado do “se-movimentar” das crianças. Pois, as crianças de 0 a 6 anos, em particular, vivem de modo único, intenso e muito especial uma relação de diálogo contínuo com o mundo em sua volta (p. 19).

Observamos ainda no PPP o encaminhamento para a integração das aulas de Educação Física com a dinâmica cotidiana da Educação Infantil, a ser efetivada pelo respeito ao tempo das crianças.

#### 4 Orientações da Concepção de “Aulas Abertas”

Anteriormente à realização deste trabalho, na literatura, a Concepção de “Aulas Abertas” havia sido pensada apenas para o Ensino Fundamental e Ensino Médio. Porém, entendemos a simples transferência metodológica das propostas existentes para a interpretação de aulas de Educação Física Infantil como inadequada para a realização de nossos objetivos.

Assim, compreendemos a importância das origens das orientações desta concepção de ensino, para efetivamente nos apossarmos dela. E, uma vez internalizadas, poderemos vivenciar e discutir as possibilidades para a sua realização.

Em Heidegger (apud RÉE, 2000) temos que para se apossar de uma herança é preciso assumir seu controle e lhe dar uma nova *abertura* para o futuro, e não apenas seguir atrás dela orientando-se pelo seu passado. Com isso, torna-se necessário desconstruir a história da Concepção Aberta no Ensino da Educação Física escolar brasileira, no sentido de recuperá-la como uma concepção de ensino que está por vir. Indo apenas atrás de seu passado, eis o que ocorre com a tradição:

A tradição, ao chegar assim à posição dominante, torna de imediato e na maioria das vezes tão pouco acessível o que ela “transmite” que, na verdade, o oculta. Ela entrega esse legado à auto-evidência e obstrui o acesso às “fontes” primordiais das quais em parte foram legitimamente extraídos os conceitos e categorias que nos foram transmitidos. A tradição faz-nos até mesmo esquecer completamente essa origem e supor que sequer precisamos compreender a necessidade de um tal retorno (p. 21).

Assim, neste capítulo *abrimos* novos sentidos para a compreensão dos pontos que resumem a Concepção de “Aulas Abertas às Experiências”: o ensino orientado no aluno, no processo, na problematização e na comunicação (GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO UFPE-UFSM, 1991), fundamentado pela interpretação de “novos” referenciais teóricos. Tendo alguns destes trabalhos já sido apontados por Cardoso (2002; 2004) para a busca e compreensão das atuais condições espaço-temporais do ‘se-movimentar’. Destacamos o termo “novos”, no sentido de que estas referências ainda não receberam a atenção devida pela área da Educação Física, porém, pode-se dizer que a direção para a qual apontam, é indicada há tempos por diferentes civilizações e culturas.

#### 4.1 O ensino orientado no aluno

*Aquele que conhece o seu próximo é um conhecedor:  
aquele que conhece a si próprio é um sábio.*  
(Tsong-Mi)

O Grupo de Trabalho Pedagógico UFPe–UFSM (1991) cita a prática do ensino orientado no professor. Porém, em direção contrária a estas configurações, os autores compreendem como mais adequadas as aulas orientadas no aluno:

**Quadro 1 – Ensino orientado no professor e no aluno**

NO PROFESSOR	NO ALUNO
Nas aulas orientadas no professor, ele é o centro da configuração da aula, com um monopólio absoluto do planejamento e da decisão. Ele decide em definitivo o que se faz, como se faz e como se avalia.	Nas aulas orientadas no aluno, o professor abandona seu monopólio absoluto do planejamento e da decisão e oferece aos alunos espaços substanciais de ação e de decisão. Nas aulas, os alunos podem apresentar suas imagens, idéias e interesses, com respeito ao movimento, jogos e esporte, para participar na decisão sobre o planejamento e realização da aula.

Fonte: Grupo de Trabalho Pedagógico UFPe/UFSM (1991, p.39).

Detendo-nos nas citações, percebemos que, fundamentalmente, foram realizadas no sentido de que o professor não mais assuma o papel de centro das *decisões*. Ou seja, a orientação é para que se permita ao aluno participar na *decisão* sobre o planejamento e realização da aula.

Este poder de *decisão* a ser possibilitado ao aluno, por sua vez, nos remete a um outro elemento: a consciência. Bergson (1979) compreende que “consciência significa escolha [...] a função da consciência é decidir” (p. 73). Desta forma, partiremos da busca da compreensão da consciência, suas possibilidades e implicações, para a apreensão da indicação de um ensino orientado no aluno.

O entendimento da consciência no contexto educacional se dará mais facilmente ao percebermos como o próprio Bergson compreende as diferenças e a relação existente entre esta e a materialidade. O autor entende-as como duas formas de existência radicalmente diferentes, sendo a primeira liberdade e a segunda necessidade. Segundo o filósofo francês: “O mundo, abandonado a si mesmo, obedece a leis fatais. Em condições determinadas, a

matéria se comporta de maneira determinada, nada do que faz é imprevisível. [...] Mas com a vida aparece o movimento imprevisível e livre. O ser vivo escolhe ou tende a escolher. Sua função é criar” (p. 75). Em referência à forma como elas se relacionam, o autor cita a consciência como “uma força que se inseriria na matéria para apoderar-se dela e utilizá-la em seu proveito” (p. 77). Assim, se, em função de nossa consciência, não somos determinados e se a mesma possui o poder de tirar proveito da matéria, torna-se clara a importância da presença desta em um ensino de caráter transformador. Pensar uma educação que vise a transposição dos condicionamentos sociais e culturais, e que não caminhe em direção à ação consciente dos alunos, surge como uma tarefa inviável.

Retornando ao início da Concepção Aberta no Ensino da Educação Física escolar brasileira, encontramos em Hildebrandt & Laging (1986) a primeira proposição para que o aluno ocupe a posição central no ensino, sendo ele o “ponto de partida e, ao mesmo tempo, o ponto central das reflexões didáticas” (p.18). Freire (1987) compreende o aluno de forma semelhante ao “ponto de partida” dos autores citados. Em *Pedagogia do Oprimido*, ele cita que devemos partir dos saberes dos alunos. Nunca apenas dissertar sobre a sua situação existencial e jamais doar-lhe conteúdos que pouco ou nada tenham a ver com seus anseios. Anos depois, desta vez em *Pedagogia da Esperança*, diante das interpretações errôneas de tal proposição, Freire (1992) esclarece tais entendimentos citando: “[...] partir do saber que os educandos tenham não significa ficar girando em torno deste saber. Partir significa pôr-se a caminho, ir-se, deslocar-se de um ponto a outro e não *ficar, permanecer*” (p. 70). Bergson (1979) também demonstra uma compreensão semelhante. O autor dá o exemplo citando que passamos a ser conscientes na execução dos movimentos quando *eles vêm de nós*, resultam de uma decisão e implicam uma escolha.

Assim, se, como já vimos, orientar o ensino no aluno é primar pela consciência, e se os movimentos conscientes se originam de um mundo interior, que *vem de nós, a partir* do aluno, evidencia-se a necessidade de propiciar ao mesmo a possibilidade de dirigir a atenção para o conhecimento deste interior. Dito de outra maneira, se no ensino orientado no aluno os saberes cultivados vêm de dentro, segue-se que é de dentro, conscientemente, e para dentro que se deve olhar.

Ao chegarmos em tal ponto, nos encontramos com referenciais teóricos da Educação Física que já haviam trilhado caminhos convergentes, contribuindo para conduzir-nos àquele. Cardoso (2002) aponta à área para que dirija a atenção a este interior, citando que: “Ao ‘se movimentar’ o homem, não só se relaciona com algo fora dele, exterior a ele próprio, mas



também ao seu interior, ‘a si mesmo’” (p. 161). Kunz (2004) também trata da importância de conduzir os alunos a este “conhecimento de si” nas aulas de Educação Física:

Não se trata de formar pessoas que se conheçam melhor, apenas, mas de formar gente consciente de que jamais conhecerá tudo de si, pois isso consiste em conhecer a humanidade e o mundo. É imprescindível que a educação desencadeie um processo de conhecimento de si através dos valores humanos encontrados em cada indivíduo, possibilitando condições para que cada aluno e aluna encontrem, por suas referências internas e não apenas do mundo exterior e dos outros, o que ele ou ela de fato são em relação ao mundo, aos outros e a si-próprio (p. 15).

Surge então a necessidade de sinalizarmos que a orientação para este conhecimento de si se pauta na concepção de um indivíduo como um ‘ser-no-mundo’. Um sujeito que não está isolado num espaço interior privado e separado do mundo que o cerca (Heidegger apud RÊE, 2000). Pois uma interpretação que desvirtue este ponto do texto, abaterá os alicerces com os quais fundamentamos nossa compreensão. Com este entendimento, Kunz cita que “conhecer a si” - e não “conhecer a mim” - consiste em conhecer a humanidade e o mundo. Bergson (1979), neste mesmo sentido, orienta para que desçamos ao interior de nós mesmos. Como entende o autor: “A matéria e a vida que abundam no mundo estão também em nós; as forças que trabalham em todas as coisas, sentimo-las em nós; seja qual for a essência íntima do que é e do que se faz, nós nela estamos” (p.65).

Detendo-nos nas citações, é possível que recuperemos algumas de nossas vivências que correspondam aos dizeres dos autores, da possibilidade de conhecer o mundo conhecendo a nós mesmos<sup>3</sup>. Por exemplo, não é verdade que quanto mais o outro for semelhante a nós, melhor o compreenderemos, pois poderemos entendê-lo conhecendo a nós mesmos? É fato que a compreensão do outro se dá de forma satisfatória quando ocorre a partir de nossas próprias experiências. Em Heidegger (1983) veremos ainda que o conhecimento que se origina de nossas experiências não é apenas uma possibilidade de entendimento, mas a mais adequada. O autor dá o exemplo citando que a melhor forma de conhecer o que é a filosofia, não é perguntar sobre ela, de fora dela, mas penetrar nela, demorar-se nela, ou seja, filosofar. Desta forma, poderíamos dizer que conhecemos devidamente algo apenas quando vivenciamos em *nós mesmos*, sendo o que é transmitido somente uma “imitação grosseira” (BERGSON, 1979, p. 27). Não por acaso, Hildebrandt-Stramann (2003) cita a experiência como uma categoria central na didática das Aulas Abertas, entendendo a mesma como “um momento ativo, mas também como um momento passivo, como um resultado objetivo, mas

---

<sup>3</sup> Inevitável notar a semelhança com o “Conhece-te a ti mesmo”, ponto de partida da busca do conhecimento na Grécia Antiga, ou com os ensinamentos da cultura oriental para a busca do autoconhecimento.

com um significado subjetivo” (p. 80). De tal maneira o autor procura despertar a atenção da área da Educação Física para a existência desta experiência interior.

#### 4.2 O ensino orientado no processo

*O aproximar do outono:  
os olhos ainda não o reconhecem de modo claro;  
porém a austeridade do vento, surpresa, já permite pressenti-lo.  
(Fujiwara Toshiuki)*

O Grupo de Trabalho Pedagógico UFPe–UFSM (1991) cita o ensino orientado no produto. Contudo, educando para um outro ensino, os autores recomendam que se oriente a aula no processo.

**Quadro 2 – Ensino orientado no produto e no processo**

NO PRODUTO	NO PROCESSO
A aula orientada no produto é dirigida para um melhoramento do movimento técnico, das capacidades táticas e do nível da capacidade específico-esportiva. Por exemplo, uma aula com o tema “pique na barra” procura melhorar a rapidez e a elasticidade. A aula é interessante para o professor, que só espera alcançar mais rapidamente possível e sem muitas dificuldades o objetivo do movimento técnico.	Na aula orientada no processo, o andamento da aula e as ações desenvolvidas é que estão no centro do interesse didático e, com isso, o modo pelo qual os alunos têm relação conjunta e relação com a matéria esporte. Trata-se das diversas maneiras para aprender e fazer esporte, das possibilidades diversas para resolver problemas motores e sociais dos alunos e do professor e, com isso, da ação autônoma e social dos alunos.

Fonte: Grupo de Trabalho Pedagógico UFPe/UFSM (1991, p.39).

Em suma, a partir das citações dos autores, percebemos que a proposição feita foi a de pôr o *como*, o *modo*, em que se dá a aula no centro do interesse do ensino da Educação Física.

Freire (1987) se aproxima desta concepção ao citar que “No processo revolucionário, a liderança não pode ser “bancária”, para depois deixar de sê-lo” (p.75). O pedagogo menciona a liberdade como uma permanente busca, não um ponto ideal, fora dos homens, a ser atingido, e compreende que os homens *são* porque *estão* em situação. Em referência à utilização da opressão pelos professores, ele explica que mesmo que objetivando a promoção da libertação, os opressores oprimem a si mesmos. Em Bergson (1979) entenderemos porque isso ocorre, ao

observar o autor tratando da ação voluntária: “[...] ela cria o novo também no interior de si mesma, pois a ação voluntária reage sobre quem a realiza, modifica numa certa medida o caráter da pessoa de quem emana e realiza [...]” (p. 84).

Buscando as raízes da orientação do ensino no processo, veremos que esta nos remeterá a outras dimensões do universo e noções de tempo. Cardoso (2002), pesquisando sobre as origens e fundamentos da Concepção de Aulas Abertas às Experiências, cita a existência de um “tempo interior em aberto”, o qual é experimentado no instante em que o sujeito vivencia a si próprio como a origem das ações em curso, não sendo este tempo acessível à lembrança e à reflexão. Veremos em Cardoso (2004) que este se trata de um tempo interior (*kairós*) que não pode ser medido, o qual se diferencia do outro tipo de tempo existente (*chrónos*), exterior e que se permite dimensionar e medir.

Em Bergson (1979), compreenderemos porque este “tempo interior em aberto” não é acessível à lembrança e à reflexão, ou seja, ao pensamento. Isto se dá pelo fato da inteligência reter apenas uma série de posições fixas, imóveis, instantâneas<sup>4</sup>, desdobramentos do *chrónos*. Problematizando as limitações do pensamento, o filósofo crê na mutabilidade da realidade mais do que em uma verdade estática. Entende que se pudéssemos modelar nossa faculdade de intuição sobre a mobilidade do real, a modelagem não seria algo estável. Cita ainda que se procurarmos no fundo de nós mesmos, da periferia para o centro, - onde se situa o “tempo interior em aberto” mencionado por Cardoso (2002) - encontraríamos “uma sucessão de estados em que cada um anuncia aquele que o segue e contém o que o precedeu” (p. 15-6). E estes estados múltiplos, na realidade, não acabam ou começam, mas todos se prolongam uns nos outros.

De forma figurada, o autor entende a *duração* (*durée*) como uma multiplicidade de momentos ligados uns aos outros por uma unidade que os atravessaria como um fio. Esses momentos seriam em número ilimitado, e por mais próximos que estejam, haverá sempre, entre estes pontos matemáticos, outros pontos matemáticos, e assim por diante ao infinito.

Heidegger (apud RÉE, 2000) possui uma compreensão semelhante:

Estamos constantemente em um estado de “queda” porque enquanto vivemos jamais poderemos alcançar um equilíbrio estável, e menos ainda um estado de repouso. No máximo mantemo-nos suspensos entre movimentos opostos mas incomensuráveis. O primeiro movimento é simplesmente “como estamos” a cada instante (p. 34).

---

<sup>4</sup> Por isso, conforme os ensinamentos Zen, a atitude mental do esgrimista deve ser o que é conhecido como um estado de Muga, ausência da idéia de que se está fazendo algo (WATTS, 1988). Hyams (2003) cita o mestre Zen e esgrimista Takuan: “A mente deve estar sempre no estado de “fluidez”, pois, quando ela pára em alguma parte, significa que o fluxo se interrompeu: é justamente essa interrupção que prejudica o bem-estar da mente. No caso de um esgrimista, ela significa a morte”.

Notemos ainda a compreensão de Heidegger de que cada momento de nossa existência é afetado por morte, ou, antes, por nosso “ser-para-a-morte”, a qual demonstra o seu entendimento de um tempo contínuo, não compartimentado. Assim, o que vivemos hoje não estaria separado das vivências passadas e das que estão por vir.

A partir deste entendimento, da vida como um processo, movente, não estático, centralizar a educação em um ponto fixo, num produto, apresenta-se como uma opção pela negação da vida. Consideremos ainda que, entrelaçado com os saberes já costurados neste texto, se no Ensino Aberto os alunos devem ter a possibilidade de olhar para o mundo interior, as aulas assim concebidas não poderiam orientar-se para outro tempo, que não este “tempo interior em aberto”.

No entanto, ainda assim, sem a devida reflexão, o ensino orientado no produto se mostra como a possibilidade mais aparente no cotidiano escolar, a primeira a “vir à mão”. Ainda dirigindo-nos a Heidegger (apud RÉE 2000), compreenderemos que isto se dá em função da condução, pelo senso comum, de nosso entendimento do tempo mundano. O filósofo elucida que, guiados por aquele: “Acabamos concebendo o tempo de uma vida como uma série de “experiências”, tão separadas umas das outras como os quadros de um filme cinematográfico, cada um deles “presente” a nós apenas por um rápido instante” (p. 52).

### 4.3 O ensino orientado na problematização

*Não se deve olhar o dedo que aponta  
quando se quer admirar a lua cheia.*  
(Um Velho Mestre Zen)

O Grupo de Trabalho Pedagógico UFPe–UFSM (1991) cita o ensino orientado nas metas definidas. Entretanto, como possibilidade alternativa a este ensino, os autores indicam que se oriente a aula nos problemas.

#### Quadro 3 – Ensino orientado nas metas definidas e na problematização

NAS METAS DEFINIDAS	NA PROBLEMATIZAÇÃO
<p>A aula orientada nas metas definidas é construída para conseguir objetivos de aprendizagem bem definidos, que são formulados como atitudes motoras que os alunos devem realizar. Por exemplo, quando o aluno deve acertar a bola de futebol no meio do peito de pé direito, e, ao mesmo tempo, a perna de apoio deverá estar ao lado da bola. Fixará a articulação do pé e avançará meio corpo por sobre a bola. Para alcançar a meta, os caminhos da aprendizagem já são especificados e as formas de organização da aula, também. O professor só deverá realizá-la. No final da aula há uma avaliação de aprendizagem, na qual o sucesso da aula é julgado.</p>	<p>A aula orientada nos problemas tem origem numa situação problemática. Por exemplo, criar um jogo com uma situação apresentada pelos alunos na aula ou com um problema resultante da própria aula. O importante é que as soluções não são fixadas anteriormente. Os alunos devem criar, experimentar e avaliar conjuntamente e com a ajuda do professor as várias possibilidades de solução</p>

Fonte: Grupo de Trabalho Pedagógico UFPe/UFSM (1991, p.39).

Para a apreensão das citações dos autores, iniciemos dirigindo a atenção a uma das faces que melhor representam as Aulas Abertas. Esta, as revelam como aulas em que professores e alunos estão *abertos* às várias possibilidades de soluções aos problemas, não limitando-se a apenas um dos possíveis percursos, previamente traçado pelo educador.

É dada ao aluno a tarefa de *buscar* as diversas possibilidades de movimento. Assim, nesta concepção de ensino, o ato educacional não se dá pelo despejo de soluções, *buscadas* pelo professor. Em Freire (1987) encontraremos uma simples e adequada representação do ensino que se limita à distribuição de respostas prontas aos alunos, tendo o autor denominado de ‘educação bancária’. Neste, os educandos são conduzidos à memorização mecânica do

conteúdo narrado pelo educador. Eles são transformados em “vasilhas”, em “recipientes” a ser enchidos. Assim, professores e alunos são avaliados da seguinte forma: “Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão” (p. 58).

Em Alves (2001), encontraremos outra fiel representação deste ensino orientado em metas definidas: “A igualdade dos objetos finais é a prova da qualidade do processo. O que não for igual, isto é, o que apresentar alguma peculiaridade que o distinga do objeto ideal é eliminado” (p. 35-6). Para o autor, nossas escolas são construídas segundo o modelo das linhas de montagem.

Diante das compreensões que temos construído neste texto, sentimos um certo vazio ao nos deparar com um ensino em que o universo de possibilidades em aberto não é explorado, *buscado*, pelos educandos, neles mesmos, restando apenas a execução de gestos inconscientes, opacos de vida.

O Grupo de Trabalho Pedagógico UFPe-UFSM (1991) orienta então para as problematizações como o meio em que se dará a condução dos alunos à *busca* das soluções, ao fazer propriamente dito, de forma consciente. Veremos em Heidegger (apud RÉE, 2000) que “Toda pergunta é uma busca” (p. 13). Assim, quando se faz uma pergunta a um aluno, este irá *buscar* a resposta em si mesmo, sendo as problematizações uma possibilidade alternativa ao ensino orientado em metas definidas. Tal interpretação aproxima-se de Hildebrandt & Laging (1986), para os quais “Todas as formas do *ensino por descoberta e solução de problemas* parecem adequadas para subjetivizar o processo de ensino” (p. 25).

O Grupo de Trabalho Pedagógico UFPe-UFSM (1991) cita exemplos de aulas fundamentadas nesta concepção de ensino. Nestas, as problematizações são colocadas como tarefas a ser cumpridas pelos alunos. Por exemplo: “Como podemos saltar com varas?” (p. 69); “Como deslocar-se na água sem afundar nela?” (p. 95). Deste modo, o Ensino Aberto não se trata de um “deixar livre”, mas possuindo planejamento e objetivos, sendo as problematizações uma possibilidade para formar o leme com o qual o educador direcionará a aula<sup>5</sup>.

Notemos que esta abertura às várias possibilidades se dá em dois planos: das interações sociais e do mundo de movimento dos alunos. Em Hildebrandt-Stramann (2003), veremos que a abertura no plano das interações sociais ocorre por se conceber a aula como

---

<sup>5</sup> Diante dos possíveis preconceitos que têm surgido sobre esta concepção de ensino, não é desnecessário dizer que Jost (apud HILDEBRANDT & LAGING, 1986), compreendem que mesmo em situações de ensino aberto poderão ser necessárias medidas diretivas e prescrições estruturais. Citam como exemplo o surgimento de conflitos por problemas que os alunos não possam resolver.

um processo em que professor e alunos definem suas situações de ação e, conseqüentemente, os seus significados. No âmbito do mundo de movimento dos alunos, a abertura provém da compreensão aberta de movimento desta concepção de ensino. Para o autor, a Educação Física “[...] tem a tarefa de possibilitar uma gama muito grande de experiências diversificadas de movimento” (p. 33). Assim, ao invés de adotar o gesto esportivo padronizado como referência para avaliar o movimento como “correto”, ou não, possibilita-se o ‘se-movimentar’<sup>6</sup>, em que há uma procura subjetiva da forma do movimento.

Seguindo o mesmo sentido, da diversidade, buscando variedade de nutrientes que alimentem o nosso trabalho, encontramos outros autores que concebem o ensino de maneira convergente. Veremos que Freire (1987) orienta para a adoção da educação problematizadora, compreendendo que é por tal ensino que acontecerá a libertação, sendo as problematizações sociais/culturais o meio em que se dará o compromisso.

Encaminhando-nos novamente para o campo da Educação Física, Kunz (2004) cita a problematização como uma possibilidade para o “conhecimento de si”. Segundo o autor, esta deve ser promovida, sempre que possível, de modo que permita:

[...] liberdade de agir e descobrir formas de movimento individualmente significativas; conhecer e interpretar o contexto objetivo em que se realizam as atividades, bem como a si próprio e os outros envolvidos nas atividades; participar nas decisões e soluções das atividades sugeridas e apresentadas; por fim, desenvolver a capacidade de autonomia ou emancipação pelas atividades, aceitando sempre diferentes soluções para cada atividade sugerida (p. 34).

Porém, em Gottlieb (1999), veremos que foi Sócrates quem se caracterizou pela utilização do método do questionamento. Apreendemos o filósofo grego como um dos que conceberam o mundo interior como o local onde se situa o conhecimento. Assim, através de questionamentos, ele trazia os pensamentos de outros à luz (*maieutica*). Como cita Gottlieb: “Ao invés de propor uma tese ele mesmo, Sócrates deixa que o outro o faça e então retira dela suas conseqüências” (p. 13). Ele destrinchava as explicações dos outros, jogando o jogo da dialética. Desta forma, negava que transmitisse algum conhecimento, considerando que apenas retirava-o de uma outra pessoa como uma parteira.

Segundo Gottlieb, apesar dessa negação ter um fundo irônico, esta também possuía um propósito mais sério. O autor cita: “Ainda que ele sempre afirmasse não ter nada para ensinar,

---

<sup>6</sup> O ‘se-movimentar’ é uma concepção antropológica do movimento humano, na qual através deste ocorre um diálogo entre o homem e o mundo. Trata-se de descobrir o mundo dos significados motores, de modo que se efetue no próprio sujeito uma expansão e aprofundamento deste mundo (TAMBOER, 1979).

suas atividades eram muito semelhantes às dos que ensinam” (p. 14). O filósofo grego já havia compreendido: ensinar não significa dar respostas.

#### 4.4 O ensino orientado na comunicação

*Dispersas pelo vento, as cinzas de Monte Fuji desvanecem no ar.  
Quem sabe para onde se dirigem os desejos do meu pensamento?*  
(Saigyô Hôshi)

O Grupo de Trabalho Pedagógico UFPe-UFSM (1991) cita o ensino orientado na intenção racionalista. Contudo, educa para um outro ensino:

**Quadro 4 – Ensino orientado na intenção racionalista e na comunicação**

NA INTENÇÃO RACIONALISTA	NA COMUNICAÇÃO
A aula orientada na intenção racionalista é determinada pelo planejamento, organização e orientação rigorosa das ações. Estas têm um objetivo definido, tanto no âmbito motor quanto tático e físico. Todas as ações do professor servem para dirigir e alcançar o objetivo da aula rapidamente e sem problemas.	A aula orientada na ação comunicativa tem um interesse didático na comunicação entre os alunos e o professor, sobre o sentido do esporte, e, ao mesmo tempo, sobre os objetivos, conteúdos e formas da aula. O mais importante com isso é a interação de alunos e professor. Nesta aula, o professor renuncia o monopólio do planejamento e será apenas um orientador do aluno. Com isso, os alunos podem integrar suas idéias, necessidades e impressões na aula e discuti-las com o professor.

Fonte: Grupo de Trabalho Pedagógico UFPe/UFSM (1991, p. 40).

Indo ao encontro com o que temos observado, temos nas citações dos autores que as “aulas abertas às experiências” caracterizam-se pela interação social entre professor e alunos. Veremos agora que esta interação só é possível através de um elemento: a comunicação.

Voltando a dialogar com Cardoso (2004), este aponta à Educação Física para dirigir a atenção às dimensões do universo existentes “para contribuir no processo de ‘educar’ para uma ‘outra natureza’, que sempre esteve aí do nosso lado, mas que ainda não tínhamos ‘nos dirigido a ela’ com a devida atenção que merece” (p. 112).

Associada às dimensões espaço-temporais indicadas pelo autor, produtos da construção de um “novo” modelo de universo (paradigma), nos é apresentada ainda uma outra



dimensão. Elias (1994), ao tratar da evolução biológica do homem e do desenvolvimento histórico dos símbolos, também a cita:

Em suma, pela aquisição da competência de enviar e receber mensagens na forma codificada de uma língua social, as pessoas obtêm acesso a uma dimensão do universo que é especificamente humana. Elas continuam a estar localizadas nas quatro dimensões do espaço-tempo, à semelhança de todos os factos pré-humanos, mas estão, além disso, localizadas também numa *quinta* dimensão, a dos símbolos, que servem aos seres humanos como meio de comunicação e identificação (p. 47).

Freire (1987) entende o diálogo como o lugar em que os homens se *encontram*, para juntos debruçar-se sobre o mundo. Costurando um diálogo entre o pedagogo e Elias, nos defrontaremos com a necessidade de um encontro nesta dimensão simbólica entre professor e alunos, para que então ocorra a devida interação psicossocial.

Observemos que se, de modo diferente, o ensino for conduzido de forma não dialogada, sem compreensão, teremos alunos presentes de corpo, mas não de alma. Detendo-nos em fragmentos de Heráclito, nos deparamos com a seguinte citação: “Sem compreensão: ouvindo, parecem surdos, o dito lhes atesta: presentes estão ausentes” (ANAXIMANDRO, PARMÊNIDES e HERÁCLITO, 2005, p.67).

Assim, o esforço que deve ser despendido pelo educador é o de apreender os sinais que os educandos transmitem na forma de signos/símbolos. E então, com a devida compreensão do que está acontecendo nas aulas, orientar os alunos, cumprindo com a sua tarefa de educador. Também os alunos deverão estar atentos para os sinais emitidos pelos outros, devendo o professor conduzi-los para este caminho. Porém, entendemos como incoerente exigir do aluno uma postura de atenção à realização de uma tarefa em que ele não possa pôr a atenção em si mesmo<sup>7</sup>. “Como podemos pensar em controlar as águas revoltas de um rio, se nos esquecemos das margens que as comprimem?” (PACHECO, 2001, p. 113).

As “aulas abertas às experiências” diferenciam-se das concepções de ensino fechadas por não procurar corrigir as discrepâncias entre o planejamento, ou a idéia de objetivo do professor, e a realidade existente, pela utilização de medidas destinadas a trazer novamente o aluno para o que estava planejado (HILDEBRANDT & LAGING, 1986). Assim, quando o planejamento do professor e, por exemplo, as idéias, experiências prévias ou interesses dos alunos não coincidem, abre-se para o replanejamento da aula ao invés da insistência na imposição da intenção previamente definida pelo educador.

---

<sup>7</sup> Este olhar para si ao qual orientamos, pela nossa compreensão de um indivíduo não isolado/compartimentado, não é um olhar individualista, em que a criança não percebe os que a cercam.

Desvelando outras compreensões, de especial interesse para a Educação Física Infantil, veremos que para o professor, adulto, quão mais jovens e imaginativas as crianças forem, maior será a tendência para que se tenha dificuldades em dialogar com as mesmas. As crianças brincam... e brincam... podendo a brincadeira durar horas, dias, semanas, etc. Definitivamente, as crianças estão “lá”. Estão ainda no espaço físico que seus corpos materiais ocupam, mas também estão num mundo de faz-de-conta, onde acontece a brincadeira.

Compreendemos que as crianças estão na dimensão simbólica, citada por Elias (1998), quando conseguem “voar” e “vencer os vilões”. E o adulto, rígido, fechado, precisará então reaprender a brincar para se encontrar com elas, da mesma forma que Peter Pan ao voltar à ‘Terra do Nunca’ para resgatar seus filhos do Capitão Gancho<sup>8</sup>. Se prestarmos atenção, aprenderemos com ele qual é a ferramenta necessária para acessar este universo em que as crianças pulam de um local para o outro, de uma brincadeira para a outra. E, como ele fez junto aos “meninos perdidos”, conseguiremos ‘nos esbaldar com fartos banquetes, diante de pratos e copos vazios’.

Cientes de “onde” as crianças brincam, podemos problematizar o ensino a partir de tal entendimento. Por exemplo, *imaginemos* uma aula de Educação Física, cujo tema é o “chute a gol no futebol”, em que uma criança faz-de-conta ser o Ronaldinho Gaúcho. Ela pratica chutes a gol, porém, apenas com a perna direita. O professor entende que seria proveitoso para as crianças experimentarem o movimento também com a perna esquerda, e passa a orientação para as crianças. Mas a criança mencionada continua a chutar somente com a perna direita, afinal, o Ronaldinho Gaúcho é destro! Como conseguirá o professor se comunicar com o aluno se não estiver no mesmo “local” que a criança? Uma errônea, e apressada, interpretação poderia compreender esta atitude do aluno como desrespeitosa e indisciplinada.

---

<sup>8</sup> Referência ao filme “Hook - A volta do Capitão Gancho”.

## **5 Descrição das aulas**

Quando da descrição das aulas, não o fizemos com o intuito de citar exemplos de aulas às quais os professores devam tomar como “receitas”. Assim, não se deve tê-las como referenciais a serem copiados sem as devidas interpretações. Também não entendemos tais aulas como modelos ideais, perfeitamente sincronizados, moldados de acordo com a Concepção de “Aulas Abertas às Experiências”. Não pensamos haver uma aula ideal, nem ser necessário modelos assim para a realização de nosso trabalho. Nossa intenção é a de que os leitores compreendam como se efetivou na realidade escolar os elementos que resumem esta concepção de ensino. Ou seja, queremos possibilitar a compreensão de como se deu a resposta do contexto escolar ao referencial teórico, e os subsequentes diálogos entre estes campos, teórico e prático.

### **5.1 Aula 1**

Data: 20/11/2006 - Grupo: G6 - Duração da aula: 100 minutos - Nº de alunos: 10

Objetivos: ?

Tendo sido um dia chuvoso, as aulas de Educação Física, que costumam ser na área externa da escola ou nas proximidades da instituição, é realizada no pátio da escola. Crianças de uma outra turma haviam acabado de fazer um breve lanche neste espaço que, em seguida, é transformado pelo professor. Ele utiliza as mesas e bancos cercando uma área para a aula de Educação Física, com o objetivo de evitar maiores dispersões dos alunos da turma e a intervenção de crianças de outras turmas durante a aula. Ainda organizando o espaço para a aula, separa os materiais a serem utilizados, conforme o planejamento: bolas, petecas, vendas, tapetes e colchões.

O professor vai até a sala de aula buscar os alunos. Estão presentes 10 crianças. A primeira atividade é a de puxar o colega por uma corda presa a um tapete, que desliza bem no piso do pátio. Em cima do tapete coloca-se ainda um colchão. Esta brincadeira já foi

desenvolvida pela turma em outras aulas, assim, todos já se mostram habituados com a atividade. A escolha da atividade se dá pelo professor. Este pega os materiais, tapete preso à corda e colchão, e diz: “O K. escolhe quem vai primeiro” (referindo-se a um aluno que escolheria quem seria o primeiro a ser puxado). O aluno, então, escolhe ele mesmo.

Inicia-se a brincadeira, e um dos alunos que estava empurrando o colchão faz menção de se jogar no colchão para ser puxado junto com o K. O professor diz, e, em seguida, pergunta: “Só um. Porque é que é só um?”. Os alunos respondem: “Pra não ficar pesado”. Algumas crianças empurram o colchão, uma vai em cima e as outras juntas com o professor, puxam o colchão pela corda.

A brincadeira prossegue com os alunos alternando-se na posição de quem é puxado. Duas meninas e o aluno K. se dispersam durante a atividade. Em outras aulas, já se havia conversado com a turma que não se podia andar em cima das mesas, pois é perigoso. Porém, K. caminha por sobre as mesas pisando forte, demonstrando querer chamar a atenção. O professor, que há pouco já o havia repreendido, desta vez apenas o observa.

Sempre após realizar-se uma volta, o professor diz para um determinado aluno escolher quem será o próximo a ser puxado, orientando-o, por exemplo, sobre quem ainda não foi escolhido. O aluno J. escolhe o aluno K. para ser puxado. Então, o professor orienta lembrando-o que o K. já foi, e, ainda, não seria justo, pois ele não está ajudando a puxar. A brincadeira segue. O aluno K. ainda seria levado pelo professor para a sala de aula, por continuar andando sobre as mesas.

Após algumas voltas com o tapete, o professor senta no colchão e diz: “Todo mundo sentado aqui”. E chama o grupo para conversar sobre a brincadeira. Ele pergunta: “Alguém quer falar alguma coisa sobre a brincadeira?”. Muitos dizem: “Eu”. O professor então encaminha a conversa: “A gente pode começar pelo nome da brincadeira. Qual é o nome da brincadeira?”. Uma aluna se prontifica a dizer. Pensa por alguns instantes e acaba dando o nome de “Puxar o tapete”. O professor questiona: “Porque é que é uma brincadeira?”. Um aluno fala algo não relacionado com a aula, e o professor o orienta dizendo que estão falando “daquela brincadeira”, a que acabaram de vivenciar. Pergunta se mais alguém quer falar algo sobre a brincadeira. Dois alunos dizem algo, ininteligível a nós, que não provocam a continuidade de um diálogo. O professor novamente pergunta se mais alguém quer falar algo sobre a brincadeira de “Puxar o tapete”. Nenhum aluno se manifesta, então ele diz: “Sabe uma coisa que eu observei? Que ninguém tentou ir em pé”. Reinicia-se a brincadeira puxando o aluno G., que vai de pé.

Após meia volta, ocorre a troca de aluno a ser puxado. O aluno G. então traz um outro colchão para ser colocado por cima do que já estava sendo utilizado. O professor/grupo acolhe a idéia. Ainda mais colchões são colocados sobre os já existentes. O professor então pergunta de quem será a vez, e o aluno J. e a aluna L. dizem “eu” ao mesmo tempo. Inicia-se um conflito entre eles, e o professor intervém: “”Eu” não. Quando tem duas pessoas querendo ir, como é que agente resolve o problema?”. Os alunos não resolvem o conflito. O professor diz que, então, será ele quem escolherá. E indica um outro aluno para ir.

Figura 1 – Brincando com o “puxador” tendo vários colchões.

Na continuação da brincadeira, quando um aluno posicionava-se para ser puxado, o aluno G. se joga no colchão. O professor o repreende dizendo que antes ele havia dado uma boa idéia (referindo-se à iniciativa de pôr mais colchões sobre o brinquedo), mas agora ele estava atrapalhando. Quando o aluno G. sai de cima do colchão, o professor e os alunos G. e C. puxam o aluno M., porém este cai. As crianças riem, mas o professor se mostra sério, pois o aluno poderia ter se machucado. O aluno J. sobe no colchão e ao ser puxado também cai. O professor pergunta: “Porque é que os dois vão cair?”. A aluna L. diz: “Eu!”, mencionando ser a vez dela de ser puxada. Sobe, diz que ela não irá cair e, apesar do aluno G. ter puxado o colchão num movimento brusco, a aluna apenas de desequilibra. Ela então reclama do aluno G. Este traz mais um colchão para ser colocado em cima dos outros. O professor diz ser a vez do aluno C. O aluno sobe e, então, o aluno G. puxa a corda do tapete num movimento brusco novamente. O aluno C. cai para trás e bate a cabeça no chão. O professor preocupado com o acidente diz a G. que não tem graça, pois poderia ter machucado o C. Diz que desse jeito terá que levá-lo para sala, pois está puxando de um jeito que L. já havia reclamado, e ele não parou. O professor pergunta à L. como ele está puxando. Ela diz que G. está “empinando”. O professor diz que ele está puxando “forte” e fala para C. ir novamente. Ele orienta o aluno para pôr um pé na frente e outro atrás. C. o faz, porém com os pés apontados para frente, e não lateralmente, como se estivesse surfando. Percebe que irá cair novamente e se agacha, abaixando o seu centro de gravidade, após o professor orientá-lo para dobrar um pouco o joelho. Ainda toca levemente a mão no colchão por alguns instantes até ter mais segurança. Depois, percebendo não estar estável, passa a apontar os pés para o lado, posicionando-se lateralmente, como um surfista na prancha. O professor pede que C. sente no colchão para

mostrar como o aluno G. estava puxando. Então, puxa o colchão bruscamente, caracterizando bem a aceleração do movimento, facilitando a compreensão.

A brincadeira segue com os alunos alternando-se na posição de quem é puxado, na posição em pé. Surgem alguns conflitos, o principal deles pelo fato do aluno G. continuar a puxar o colchão bruscamente, fazendo com que seus colegas caiam. O professor decide levá-lo para a sala de aula.

Alguns alunos, por exemplo o J., consegue ir de pé com facilidade. Em alguns momentos, parte dos alunos vai atrás do colchão empurrando-o com a cabeça, e não com as mãos. O aluno A. não apenas vai de pé, como fica girando no seu próprio eixo.

Após todos já terem sido puxados pelo menos uma vez, o professor diz aos alunos para que se mude de brincadeira, pois já se brincou dela bastante tempo. A turma não demonstrava grande interesse pela atividade, porém, os alunos se mantiveram no diálogo para escolher quem seria o próximo a ser puxado.

O professor pergunta ao grupo quem foi que deu a idéia daquela brincadeira. Muitos respondem: “Eu”. Uma aluna diz ter sido o G. Ele pergunta porquê foi o G.. A aluna então indica os colchões que ele sugeriu que se colocasse em cima do já existente. Um aluno manifesta seu interesse em brincar de peteca dizendo: “Peteca! Peteca!”. O professor chama a atenção dele dizendo que se está conversando sobre a brincadeira que eles acabaram de fazer. Continuando a conversa, pergunta ao grupo: “E foi diferente a brincadeira?”. Os alunos respondem que sim. O professor pergunta: “Porque foi diferente?” A aluna L. responde algo ininteligível para nós. Ele pergunta a ela se foi só por causa do que ela mencionou que ficou diferente. E volta a perguntar ao grupo: “Por que mais que ficou diferente?”. O grupo, em geral, não estava com a atenção na conversa e o professor não obteve resposta. Um aluno pede para que se brinque de pata-cega. O professor chama a atenção de J. que não participava da conversa. Pede para que ele fale da brincadeira. O aluno diz que gostou. O professor busca destrinchar a resposta perguntando novamente: “Porque você gostou?”. Outros alunos dizem que também gostaram: “Eu também!”. E dizem algo ininteligível para nós.

Retira-se então o “puxador”. As crianças ajudam a guardar os colchões. O professor pega a venda e as crianças imediatamente gritam: “Eu!”, para serem escolhidas para serem vendadas. Com as crianças em volta pedindo para ser elas, o professor faz menção de colocar em um aluno, que se esquivava. Então, escolhe outro aluno para pôr a venda.

As crianças já conhecem a brincadeira, no entanto, o professor pronuncia, antecipadamente, que “Não vale colocar a mão na pata-cega”. O professor diz que “quem tocar a mão”, terá que sentar no banco. Coloca-se a venda no aluno, gira-se o mesmo e faz-se

um diálogo: “Pata-cega, da onde você veio?”. O aluno responde: “Da China”. “Você trouxe alguma coisa para nós?”. A resposta é sim. Pergunta-se então: “O quê?”. O aluno diz “chocolate”. O grupo pergunta: “Dá um pouquinho pra nós?”. O aluno que está de pata-cega diz que “não” e inicia-se uma gritaria e correria, com o aluno vendado tentando pegar os outros. Quem é pego, senta no banco.

A turma se diverte bastante. Após um aluno ser pego, pouco depois, o professor pára a brincadeira e diz: “Ó, agora eu vou colocar um desafio, tá?”. Ele coloca um colchão no chão, e diz que quem estiver fugindo, não poderá encostar ou passar por cima dos colchões. Os alunos colocam os outros colchões, com a orientação do professor para pô-los separados.

Com outro aluno vendado, reinicia-se a brincadeira. A turma se movimenta bastante, com muita “gritaria”. Após dois alunos serem pegos, a turma fica mais silenciosa. O professor então orienta o aluno que está de pata-cega para “ouvir”, e assim saber onde os colegas estão. Alguns alunos passam por cima do colchão, tendo então que sentar junto dos que foram pegos.

Conforme a escolha do professor, vão alternando-se os alunos que fazem o papel da pata-cega. O professor não espera a pata-cega pegar todos os fugitivos. Ele escolhe outro aluno para ser o pegador, quando sobram poucos fugitivos, ou o pegador já não consegue pegar alguém. Surge um conflito pelo fato dos alunos que já foram pegos ficarem fazendo barulho com os pés, atrapalhando a cabra-cega que utiliza a audição para pegar os colegas. O professor repreende esses alunos, explicando o motivo.

O professor, com a utilização de bancos, divide o pátio pela metade, reduzindo o espaço para os fugitivos. Reinicia-se a brincadeira. Após mais dois alunos fazerem o papel da pata-cega é a vez do professor fazer o papel de pegador. Quando um aluno passa por cima do colchão, os que já foram pegos o “denunciam”, e o professor então diz a ele para que se sente. Após o professor pegar todos, um dos alunos orienta para reiniciar-se a brincadeira novamente com o professor como pata-cega. O grupo acolhe a indicação do aluno e reinicia-se a brincadeira.

Na vez de L. fazer o papel da pata-cega, o professor pede a um aluno que chame K. e G., que estão na sala, para voltarem à aula. Eles retornam e participam da brincadeira. Conflitos com os alunos que já foram pegos e fazem barulho voltam a acontecer, com repreensão do professor. Este, percebendo que o aluno L. tinha muita dificuldade, move os bancos diminuindo a área para os fugitivos se deslocarem.

Na vez do aluno K. ser a pata-cega, o G. é pego rapidamente. Fica então andando em cima das mesas e fazendo barulho. Após ser repreendido, começa a mexer no material que

estava em cima de tambores. O professor encerra a brincadeira e chama os alunos para a conversa final da aula.

Sentados em círculo, as crianças cantavam uma música. O professor espera que elas terminem e pergunta: “Alguém quer falar alguma coisa sobre a brincadeira de pata-cega?” Vários alunos falam ao mesmo tempo. Então, quando vem a “calmaria”, um aluno passa a falar sobre algo não relacionado à brincadeira, com todos ouvindo. O professor insiste no tema perguntando: “E sobre a brincadeira, tem algo para falar?”. O aluno diz que não. O professor então pergunta o que eles acharam legal de brincar. Os alunos saem do tema e o professor, novamente, insiste na reflexão sobre a aula. Uma aluna diz que gostou da brincadeira de pata-cega. O professor pergunta “Porquê você gostou?”. Ela responde “Porque sim”. O professor pergunta “Porquê, ‘porque sim’?”. A aluna acaba não respondendo. O professor pede à J. para dar a sua opinião sobre a brincadeira da pata-cega. O aluno responde algo ininteligível. O professor pergunta à VI. se ela quer dizer algo, mas a aluna responde negativamente, num movimento com a cabeça. O professor então pergunta ao grupo qual é a diferença entre brincar com o “espaço pequeno e colchões” e com o “espaço grande e sem colchões”. O aluno J. responde, mas apenas explicando como estavam posicionados os colchões e os bancos. O professor pergunta se os alunos gostaram mais de brincar com o “espaço pequeno com colchões” ou com o “espaço grande e sem colchões”. Ele direciona a pergunta a cada aluno, um de cada vez, e, após a resposta, pede para que se diga o “porque” da resposta. As falas dos alunos são ininteligíveis para nós.

Com outra turma já se dirigindo para o pátio, para realizar o lanche, encerra-se a aula.



## 5.2 Aula 2

Data: 22/11 - Grupo: G5 - Duração da aula: 100 minutos - Nº alunos: 20

Objetivos: ?

Sendo um dia de sol, o professor divide a aula em duas partes. Em cada uma delas leva uma das metades do grupo para uma área próxima à escola, distante cerca de 200 metros, onde as crianças entram em contato direto com uma rica natureza.

Já do lado de fora, com os alunos sentados na sombra de uma árvore, o professor conversa com o primeiro grupo sobre a aula do dia. São 11 alunos. Diz que irão brincar no balanço perto do campo, e depois vão percorrer um caminho subindo o morro para brincar no outro balanço. Então, diz: “Alguém quer fazer alguma pergunta?”. Muitos respondem imediatamente “Eu!”. O professor vai “dando a palavra” para um aluno de cada vez, mas eles falam de outras coisas. Por exemplo, um aluno diz que foi à praia duas vezes. O professor, já antecipando, ainda diz que não se pode brigar para ir ao balanço, e tem que esperar a sua vez.

O grupo, de forma aglutinada, percorre o caminho até o balanço, andando pela sombra e pelo canto da rua (o NEI fica no final de uma rua sem saída, que possui apenas uma outra Escola e um Posto de Saúde, ambos da Prefeitura de Florianópolis), cantando: “Devagarinho, devagarinho, devagarinho. Pelo cantinho, pelo cantinho, pelo cantinho. Pela sombrinha, pela sombrinha, pela sombrinha. Devagarinho, devagarinho, devagarinho...”. Quando eles chegam à sombra de uma grande árvore, o professor diz: “Parou”. Todos param e faz-se silêncio por algum tempo. Há muitos pássaros cantando, e o grupo põem-se a ouvir. O professor diz para a turma assobiar, para chamar os pássaros. Alguns alunos assobiam. Retornam para a caminhada. Ao chegarem à outra sombra o professor novamente diz “Parou”. Pararam de cantar e caminhar, e o professor pergunta. “Porque aqui tem sombra e ali não?”. Um aluno diz que vêm da árvore. O professor pergunta “Porquê?”. Os alunos respondem que por ela ter folhas e galho. A turma ainda sobe uma inclinação por um barranco de terra e árvore, com o apoio do bambu, segurado pelo professor, para subir.

Após a subida os alunos vão direto para o balanço, formado apenas por uma corda amarrada na árvore. Imediatamente o aluno F. sobe no balanço. O professor diz: “Vamos ver como o F. explora o balanço”. E, dirigindo-se para ele, alerta: “Só não pode cair, tá?”. O F. fica de pé no balanço.

Os alunos vão se alternando no brinquedo. Cada aluno explora-o de uma maneira diferente. Sentado; de pé; apoiado embaixo dos braços; segurando pelas mãos; arrastando o pé

no chão; com os joelhos apoiados; pegando embalo; com a perna aberta; e apoiado pela barriga. Conforme iniciativa dos alunos, o último a balançar escolhe quem será o próximo.

Após todos irem uma vez, o professor toma a iniciativa de pegar um pneu e uma outra corda para amarrá-lo no balanço. O aluno F. senta dentro do pneu e os outros alunos, imediatamente, puxam-no para cima, segurando a corda recém-amarrada. Pelo modo de agir do grupo, compreendeu-se que já haviam feito esta atividade anteriormente.

Após levantar o balanço, todos soltam a corda juntos e deixam que a gravidade impulsione o balanço. Da mesma forma, os alunos vão se alternando na vez de cada um balançar. Quem acabou de ir ao balanço escolhe quem será o próximo. O professor orienta dizendo quem ainda não foi. Uma dificuldade do grupo é a necessidade de todos soltarem a corda juntos. O professor orienta-os, indicando a importância deste trabalho em conjunto. Quando um dos alunos grita “solta!”, todos largam a corda.

Após certo tempo de brincadeira o professor percebe que alguns alunos começam a dispersar, entre eles o F. O aluno diz para se colocar uma tábua de madeira, encontrada no local, amarrada no pneu. O grupo acolhe a idéia, que é elogiada pelo professor. Este último, amarra a tábua no balanço, com a ajuda dos alunos, segurando-a. As novas possibilidades trazidas pelas mudanças tornam a atrair a atenção dos alunos para a brincadeira.

As crianças vão alternando-se no balanço, duas por vez. Os outros, sobem o balanço, puxando a corda, para embalar. Um outro aluno encontra uma outra tábua, bem maior do que a que está sendo utilizada, e mostra ao professor. Porém, não seria possível amarrá-la no balanço. Outros alunos dizem “Eu também tive uma ótima idéia”. Mas não dizem qual seria, demonstrando apenas querer a atenção do professor.

O professor, com a ajuda dos alunos, desamarra o balanço. Senta, chama todos, e pergunta se alguém quer falar alguma coisa. Alguns dizem “Eu”. Os alunos dizem rapidamente algo ininteligível para nós. O professor pergunta se eles gostaram daqueles dois balanços. Depois pergunta se foram dois ou três. Alguns respondem “dois”, outros “três”. O professor pergunta “Porque foram três?” Um aluno responde algo ininteligível. A turma então retorna à escola por um outro caminho, de terra batida, cercado de árvores. A preocupação do professor é para que as crianças não se dispersem do grupo.

Após deixar o primeiro grupo na escola, o professor retorna com o segundo grupo. São nove alunos. Com a orientação do professor, todos sentam na sombra da árvore, na entrada do NEI, para conversarem. O professor diz que irão brincar no balanço “lá em cima” e as crianças comemoram: “Ebaaa!”. O professor avisa que não pode brigar, não pode subir na árvore, e tem que esperar a sua vez.

Um aluno pergunta se o bambu que o professor está levando não irá quebrar. O professor diz que o bambu é bem resistente. Então, com uma ponta apoiada no chão, e o aluno sentado no bambu, o professor levanta a outra ponta, mostrando ser seguro. As outras crianças também querem ser levantadas, e acabam indo todas, uma de cada vez.

Na hora de ir até o balanço, as crianças estão dispersas, correndo, separadas do grupo. O professor chama todas novamente para debaixo da sombra, e repreende-as, lembrando que às vezes passam carros por ali, e não se pode “sair correndo”.

Após, o grupo retoma o caminho do balanço, cantando a música: “Pelo cantinho, pelo cantinho...”. Chegando à árvore, o professor amarra o bambu com as cordas. O balanço fica numa região em declive, em que quando se balança para frente, os pés não alcançam mais o chão.

O professor escolhe o aluno J. para ir primeiro. Este se segura com as duas mãos e balança as pernas. As crianças vão alternando-se, quem acabou de balançar escolhe quem será o próximo.

Após todos terem ido, o professor diz ter tido uma idéia: colocar o pneu, com o bambu passando por dentro. Uma criança diz: “E se quebrar? É muito peso”. Outras crianças se animam, dizendo querer tentar.

Os alunos vão se alternando, cada um de um jeito. O aluno C. vai de ponta cabeça. Em alguns momentos o professor desafia “Não tem outro jeito de balançar?”. Surgem diversas formas: sentado; segurando pelas mãos; com uma perna para cima; com as pernas abertas; apoiado embaixo dos braços; pegando embalo subindo o morro; e sendo empurrado pelos colegas. Mas apesar de abrir para esta variedade de movimentos, o professor não permite que as crianças subam nas árvores, repreendendo-as, pois há “tocos” no chão, que poderiam machucá-las, caso caíssem.

Figura 2 – Balançando de ponta cabeça.

Depois que todos explorarem o balanço o professor chama a turma para sentar e conversar. Um aluno diz “Eu quero ir de novo”. O professor pergunta: “Porque você quer ir de novo?”. O aluno responde: “Porque a gente gostamos”. O professor: “Porque vocês gostaram?”. Os alunos: “Porque é legal”. O professor insiste “Porque é legal?”. Os alunos respondem: “Porque sim”. O professor: “Porque, ‘porque sim’?”.

O professor diz à turma para voltarem à escola, mas as crianças insistem em ir mais uma vez. Então, cada aluno balança mais uma vez, para depois retornarem à escola.

### 5.3 Aula 3

Data: 29/11 - Grupo: G5 - Duração da aula: 70 minutos - N° alunos: 19

Objetivos: ?

Mais um dia chuvoso, assim, a aula de Educação Física é realizada no pátio da escola. O professor vai até a sala de aula, fala algo sobre a aula do dia, de forma ininteligível para nós, e novamente divide a turma em dois grupos.

O primeiro grupo a levar para a aula possui 11 alunos. Haviam acabado de passar pano úmido no chão do pátio, que estava escorregadio. O professor explora esta condição do piso com as crianças, deixando os pés escorregarem conforme as pernas se afastam. O “puxador”, tapete com a corda para puxar, já está no local. Algumas crianças se dirigem até o brinquedo.

As cadeiras que tinham sido encostadas na parede, por uma funcionária do NEI, são exploradas pelas crianças, que caminham sobre elas. O professor apenas orienta: “Se correr, cai”. Algumas crianças brincam com o puxador, outras com as cadeiras.

O professor põe várias petecas à disposição dos alunos. Após certo tempo, algumas crianças pegam cada uma, uma peteca. Exploram-na jogando para cima e para frente.

No puxador, encontram a dificuldade de escolher quem será puxado. Em um momento, chega a ter quatro (4) crianças sentadas e apenas duas (2) tentando puxar. Porém, assim, fica muito pesado. O professor orienta-os dizendo que é possível ir apenas 2 pessoas de cada vez, a serem puxadas. Os balões que enfeitam o pátio também são “pegos” e explorados pelas crianças. Elas começam a pegar vários balões, mas o professor repreende-as, dizendo que já haviam pego o suficiente.

O professor vai disponibilizando materiais para as crianças explorarem, aos poucos. Depois de certo tempo, também leva colchões. Várias brincadeiras acontecem paralelamente. As crianças descobrem brinquedos com a forma de elefantes, que estavam no canto do pátio, e brincam com eles. O professor não os repreende. Aponta a cena ao pesquisador, admirando a curiosidade das crianças. Ele chama a atenção do grupo para mais um material, um lençol. Brinca com as crianças cobrindo-os com o mesmo.

Figura 3 – Roda de conversa para falar sobre as brincadeiras.

O professor chama as crianças no centro do pátio para sentar e conversar. Comenta com a turma que “estão todos suados”. As crianças haviam se movimentado bastante. Ele pergunta: “Do que vocês brincaram?”. Surgem várias respostas ao mesmo tempo. O professor então propõe que se faça uma última brincadeira, que ele “trouxe”. Chama o aluno M. e diz para fechar os olhos. O aluno está de pé, então, o professor enrola o lençol nele, como se fosse uma múmia. Depois de enrolar, puxa o lençol, desenrolando e fazendo com que o aluno gire em seu próprio eixo, como um pião. As crianças riem, e pedem para ser a vez delas.

O professor repete a brincadeira com as outras crianças. Algumas crianças ajudam a puxar o lençol, na hora de desenrolar. Outras se dispersam. O professor diz para todos prestarem atenção, pois agora é a vez da ‘brincadeira dele’. Experimenta-se com 2 crianças sendo enroladas ao mesmo tempo.

Depois que todas as crianças já foram “enroladas”, o professor leva as crianças para tomar água e retornar para a sala.

O segundo grupo possui 8 crianças. A aula é desenvolvida com a mesma estrutura. As crianças exploram os materiais, principalmente o “puxador” e os colchões. O professor repreende seguidamente o aluno C. que empurra os colegas.

Após certo tempo, as crianças descobrem os “elefantes”. Elas correm e o empurram com velocidade. Há 3 “elefantes” e 1 “puxador”. Enquanto o professor e outras 2 crianças brincam com o “puxador”, as outras, em duplas, brincam com os “elefantes”, uma dentro dele, e a outra o empurrando. Ninguém determinou essa organização, configurando-se desta forma a partir da iniciativa de cada um.

O professor então pára as brincadeiras e diz para todos sentarem nos bancos. Faz-se a brincadeira com o lençol, da mesma forma que foi realizada com o primeiro grupo.

Em seguida, o professor chama as crianças para sentarem no centro do pátio. Cobre todos com o lençol, e retira-o de uma vez. As crianças riem e gritam. Encerra-se a aula.

#### 5.4 Aula 4

Data: 04/12 - Grupo: G6 - Duração da aula: 70 minutos - Nº de alunos: 11

Objetivos: ?

Não sendo um dia de chuva, realiza-se a aula em um campo de futebol, distante cerca de 300 metros do NEI, situado entre este e uma escola de Ensino Fundamental da Prefeitura.

O professor busca os alunos na sala. Lá, alguns meninos dizem ao professor: “Meninos são forte, meninas são fracas”. O professor discorda, e diz aos meninos que precisam rever o que estão dizendo. As crianças tomam água e o grupo dirige-se para o campo. Não havendo muitos alunos nesse dia, a turma não é dividida.

O grupo dirige-se ao campo cantando a música “Pelo cantinho, pelo cantinho, pelo cantinho. Devagarinho, devagarinho, devagarinho...”. No meio do caminho o professor diz: “Parou. Primeiro desafio: andar em cima da guia sem cair”. As crianças cumprem o desafio.

Figura 4 – Andar em cima da guia sem cair.

Chegando ao campo algumas crianças correm para ver quem o atravessa primeiro. O professor incentiva as crianças que ficaram a correr também. Enquanto isso posiciona brinquedos pelo campo para a turma explorar. Inicialmente põem bolas, cordas e bambolês.

Enquanto 2 alunos jogam futebol, ele principia uma brincadeira com a corda. Segura uma ponta e uma criança segura a outra. Girando a corda, os outros têm que passar por baixo sem encostar.

As crianças se dispersam. O professor repreende um aluno que fala palavrões seguidamente. Também repreende o aluno K. por sair do campo.

O professor inicia outra brincadeira com algumas crianças. Ele no centro, segurando uma ponta da corda, gira em seu próprio eixo. Enquanto um aluno, segurando a outra ponta, corre em volta do professor.

Acontecem várias brincadeiras paralelamente. O professor repreende os alunos que saem do campo. As crianças exploram os bambolês rodando-os na cintura. Experimentam rodar mais de um bambolê. E, o giram no pescoço também. Chegam a tentar rodar, em dupla, três bambolês, mas não conseguem. O professor incentiva-os a continuar explorando os bambolês em diferentes maneiras. Eles brincam também de jogar os bambolês para cima. A aluna L. segura um bambolê em cada mão e gira em seu próprio eixo, soltando-os após atingir certa velocidade angular. O professor a elogia.

Algumas meninas também jogam futebol. Em determinado momento, o professor chama a atenção do pesquisador para uma brincadeira das crianças. O aluno K. amarra uma corda no bambolê, e prende-o na árvore. Então, puxa a corda, que se estende, com o bambolê

mantendo-se preso. O professor pede ao aluno para dizer ao pesquisador do que eles estavam brincando. O aluno K. diz estar “puxando um dragão”. O professor apenas comenta: “Ô, que dragão grande esse hein”.

Outras crianças ainda brincam com bolinhas de gude, trazidas pelo professor. Duas meninas dispõem vários bambolês em círculo, e brincam de dar a volta, pulando de arco em arco. Surgem várias brincadeiras, e todas duram pouco tempo. Rapidamente as crianças passam para outras. Algumas brincam de cabo de guerra.

O professor principia outra atividade, pondo os arcos no chão, para se brincar de amarelinha. As crianças e o professor exploram-na de diferentes formas. Uma menina desenha o “caminho” da amarelinha no chão de areia.

As crianças movem os arcos que estavam formando a amarelinha, e os posicionam em duas fileiras de arco, justapostas. Elas atravessam as fileiras pisando dentro dos arcos. A partir desta modificação, o professor dá a idéia de uma nova alteração: terão que atravessar os arcos sem ser atingidos por uma bola de futebol jogada em suas direções. Quatro crianças participam da brincadeira, que dura poucos minutos. O professor também brinca. Enquanto isso, dois meninos jogam bola de gude, e um brinca com a bola de futebol.

O professor chama todos para retornarem à escola. Enquanto alguns alunos aguardam que o resto da turma se reúna, os alunos que estão à espera brincam em uma construção, um Posto de Saúde. Eles ‘fazem-de-conta que lá mora uma bruxa, e chamam por ela’.

No caminho de volta, o grupo canta uma música com uma coreografia: “Pra onde você quer ir? Pra onde você quer ir? [caminham de costas] Se vira depressa que o trem já vai partir. Se vira depressa que o trem já vai partir [viram de frente e correm] Parou. Abaixou. Se deitou. Levantou. Se virou [movimentam-se de acordo com os comandos]. Pra onde você quer ir...”.

## 5.5 Aula 5

Data: 06/12 - Grupo: G5 - Duração da aula: 70 minutos - Nº de alunos: 16

Objetivos: ?

Sendo mais um dia chuvoso, a aula é realizada no pátio da escola. O professor vai à sala de aula para buscar os alunos. Ele chama a turma para sentar e conversar sobre a aula que farão, mas a turma está muito dispersa e agitada. Então, novamente divide a turma em 2 grupos.

Dez alunos escolhidos pelo professor formam o primeiro grupo. Antes de ir para o pátio, conversa com eles, dizendo que não se pode brigar. O professor pergunta o que farão se alguém brigar. Os alunos respondem algo ininteligível, e ele então responde a sua própria pergunta: “Vamos conversar” (caso alguém brigue).

Quando as crianças chegam ao pátio, encontram vários brinquedos para explorar. Duas pequenas traves de futebol, bola (soft) de futebol, o “puxador”, dois rolos, petecas e um saco preto com bolas dentro. O professor deixa que elas tomem a iniciativa de explorar os materiais de suas escolhas. As crianças se alternam em diversos brinquedos.

As crianças têm dificuldade para brincar com o “puxador”. Todas querem ser puxadas. O professor percebe, e orienta-os: “Só dá pra ir um”. Uma aluna diz que pediu primeiro, ele então responde: “Não é quem pediu primeiro, vocês têm que conversar e decidir quem vai primeiro. Depois troca”. O professor se afasta do grupo. As crianças tentam com três meninas sendo puxadas. Ele se dirige de novo ao grupo, explicando que, com muitas pessoas, o brinquedo fica muito pesado. O professor pergunta: “Como é que a gente vai fazer pra ver quem vai primeiro?”. Um aluno diz para o professor escolher. O professor pergunta ao grupo se é realmente isso. O grupo confirma. O professor então escolhe o aluno J. e reinicia-se a brincadeira.

Alguns alunos colocam os rolos nos braços, fazendo de conta que são bazucas. Outros jogam futebol. O professor se mantém junto às crianças que brincam com o puxador, escolhendo de quem é a vez de ser puxado.

As crianças descobrem as bolas que estavam no saco, espalhando-as por todo o pátio. Duas meninas iniciam uma brincadeira de pega-pega. Surge um turbilhão de brincadeiras que duram pouquíssimo tempo.

As crianças começam a brincar com o saco preto em que estavam as bolas. Uma criança corre segurando-o fazendo subir. Em seguida, se cobre com ele.



Figura 5 – Correndo para o saco subir.

Em certo momento as petecas despertam grande interesse das crianças, que as jogam, uma para as outras. Os alunos encontram os “elefantes”, que estavam no canto do pátio. E brincam com eles. Duas meninas brincam de “casinha” nas mesas que ficam no canto do pátio.

O professor então apita, diz “Parou!” e chama todos para sentar no centro do pátio e conversar. Ele comenta que está todo mundo suado. As crianças dizem que “estão mesmo”, e pedem para tirar a camisa. O professor consente. Ele pergunta do que as crianças brincaram, mas elas ainda falam a respeito de outras coisas, como o fato de estarem suadas. O professor comenta com a turma que havia muitos brinquedos. Pergunta quais eram os brinquedos. Uma menina que tinha se machucado acaba desviando a atenção da conversa e as crianças se dispersam. O professor reúne a turma de novo e propõe que se guarde os brinquedos, para então brincar com apenas um.

O professor e parte dos alunos guardam os brinquedos. Ele orienta a turma para que todos fiquem em pé, encostados na parede. Ele fica de um lado do pátio e uma ou duas crianças do outro. Desafia as crianças a chegar à outra parede sem esbarrar nos rolos, que serão jogados pelo professor e pelas crianças do lado oposto a ele. Algumas crianças reiniciam a brincar com o “elefante”, mas o professor repreende-os, dizendo que agora estão brincando de “uma brincadeira só”, a que o professor “deu a idéia”. As crianças de início não compreendem o desafio, mas em seguida se divertem bastante. O professor então encerra esta primeira etapa da aula e leva as crianças para beber água e para a sala.

O segundo grupo possui 6 alunos. A aula se dá da mesma forma, com as crianças inicialmente explorando os brinquedos. As primeiras brincadeiras envolvem o “puxador” e acertar os balões, que estão presos ao teto, com as petecas.

A corda do “puxador” que estava presa ao tapete se solta, e as crianças começam a brincar com ela. O professor diz ter tido uma idéia, de brincar de “pular corda” em cima do colchão. Porém os alunos não demonstram grande interesse. Começam a “bagunçar” com a corda, esticando-a, e acabam passando para a brincadeira do cabo-de-guerra que dura muito pouco, não mais que um minuto.

As crianças brincam com as bolas, os rolos e as petecas. Elas tentam acertar um pássaro de isopor que está preso ao teto com as petecas. Uma das petecas acaba ficando presa

ao pássaro, o que diverte bastante a turma. As crianças conseguem recuperá-la jogando uma bola.

O “puxador” é reconstruído pelo professor, que brinca com as crianças. Ele repreende alunos que sobem em cima das mesas e saem do pátio. As crianças encontram os “elefantes”, que passam a ser o grande atrativo da aula. Elas correm empurrando-os. O professor balança o saco preto como uma bandeira, e o joga para o ar deixando que caia no chão. Uma criança pega o saco preto, em que estavam as bolas, e corre segurando-o, fazendo com que ele suba com o aumento da velocidade. Uma menina brinca com a corda, balançando-a, criando ondulações, fazendo a conhecida “cobrinha”.

O professor começa a guardar os materiais, retirando-os aos poucos, e chama a turma para sentar e conversar. Ele pergunta algo aos alunos, porém o diálogo é ininteligível para nós. O professor então desafia os alunos com a brincadeira de passar para o outro lado da sala sem esbarrar nos rolos. As crianças se divertem bastante. A brincadeira atrai o interesse da turma por bastante tempo, em relação às outras. Cerca de dez minutos.

O professor conversa com as crianças no centro do pátio. Pergunta se elas gostaram e do que gostaram mais. As crianças dizem que do “rolinho”. O professor pergunta o que elas mais gostaram antes de brincar com o “rolinho”. Pergunta ainda porque este foi o brinquedo que elas mais gostaram. Elas respondem algo ininteligível para nós. Encerra-se a aula.

## 6 Interpretação das aulas

Trataremos neste capítulo de, partindo das compreensões construídas acerca dos referenciais da Concepção de “Aulas Abertas”, compreender as possibilidades pedagógicas, fendas abertas, através das quais têm se concretizado as orientações do ensino aberto no NEI Judite Fernandes de Lima.

### 6.1 Possibilidades abertas para o ensino orientado no aluno

Hildebrandt & Laging (1986) citam que a abertura das aulas é como um ponto em uma linha contínua, na qual em suas extremidades predominam o ensino aberto ou fechado, e conforme este ponto dirige-se para uma ou outra extremidade, o grau de abertura se modifica. No desenvolvimento das aulas observadas, foi possível apreender situações com diferentes graus de abertura. Momentos em que o professor se pôs no centro da configuração da aula, e ocasiões em que buscou possibilitar aos alunos a participação nas *decisões* acerca das atividades, permitindo a iniciativa, a criação e a responsabilização.

As situações de ensino em que se caracterizou o ensino centralizado no professor se deram, nas aulas, nos momentos em que a escolha da atividade foi realizada por ele. Porém, a centralização do ensino não deve ser, necessariamente, avaliada como negativa. Não devemos ter como padrão de referência absoluto que quanto mais aberto for o ensino, mais adequado ele será, quaisquer que sejam as situações. Pois, conforme já citamos, há momentos em que é preciso tomar medidas diretivas e prescrições estruturais. Fundamentalmente, para organizar situações de ensino não compreensíveis aos alunos, e quando da existência de problemas que eles não possam resolver.

Dirigindo o nosso olhar para as configurações que caminharam para a descentralização das aulas, de forma sistemática, identificamos quatro possibilidades para a realização do ensino orientado no aluno: 1) estar aberto às co-decisões; 2) tarefas/problematizações; 3) arranjo de aparelhos; e 4) incumbência de tarefas/responsabilidades.



### 6.1.1 Estar aberto às co-decisões

A primeira fenda aberta foi apreendida nas aulas 1 e 2, nas quais, mesmo pré-estruturando as atividades, o professor mantém uma abertura para as co-decisões com os alunos. Se, por um lado, o professor define as atividades/temas a serem realizadas, por outro, ele não restringe o modo em que se realizam as mesmas. Assim, abriu-se uma possibilidade para o ensino orientado no aluno permitindo, não reprimindo e incentivando as diferentes formas às quais cada aluno se propunha a realizá-las. Ou seja, no simples ato de não tolher as iniciativas dos alunos de participação na configuração das aulas. Tal abertura materializou-se da seguinte forma: considerando e acolhendo a proposição do aluno G. de colocar um colchão a mais no “puxador” (aula 1); possibilitando os alunos a explorarem o balanço de diferentes formas (aula 2); permitindo-os se auto-organizarem, de forma que o último a ir no balanço escolhia quem seria o próximo (aula 2); e possibilitando e elogiando a proposição do aluno F. de colocar uma tábua de madeira amarrada no pneu para reconstruir o balanço (aula 2).

Esta primeira fenda aberta, à primeira vista, pode parecer ao leitor, demasiada simples, no sentido de “sem complexidade ou dificuldade”. Em nossa compreensão, ela realmente o é. Porém, apenas quando satisfeitas as condições necessárias para a sua realização. Pois, do contrário, esta fenda se fecha, tornando-se inacessível para os que buscam a realização do ensino orientado no aluno. Tal “condição necessária” é indicada por Hildebrandt & Laging (1986):

Para que o professor, a partir de seu próprio espaço de ação ampliado, possa abrir espaços de ação pedagogicamente sensatos para o aluno, ele deverá primeiramente testar-se em “relação a seus alunos”. Assim, o professor deve *refletir se admite ou não possibilidades de co-determinação para os alunos e se lhes deixa abertura para autonomia, comunicação, cooperação, auto e co-determinação com a finalidade de alcançar e compreender os conteúdos, ou se o aluno é para ele apenas um objeto de realização de suas decisões* (p. 33).

Com isso, os autores chamam a atenção que, para a transformação do ensino, e a realização de “aulas abertas”, é preciso que, antes, o professor transforme a si mesmo. Já vimos que no ensino orientado no aluno objetiva-se a participação consciente de todos, tendo assim a intenção pedagógica de orientá-los para que dirijam a atenção neles mesmos. Entretanto, é preciso perceber que se nós mesmos, educadores, não estivermos “abertos”, não há como esperar de nossas ações que seja diferente, e, conseqüentemente, das ações dos outros. Ou seja, se o professor não fizer este exercício de dirigir a atenção a si mesmo, e não abrir-se, não há como esperar a realização de “aulas abertas”.

Em Gottlieb (1999) temos uma crítica de Aristóteles ao pensamento socrático. De acordo com o filósofo, Sócrates não conseguia distinguir entre questões práticas e questões teóricas, por entender que o conhecimento de uma virtude e a sua realização produzem-se simultaneamente, estando assim, o mártir da filosofia, sempre a investigar o que seriam as virtudes. Para Aristóteles, compreender o que uma virtude é está correto, em relação ao campo teórico. Porém, nas ciências práticas, não se deseja saber o que é uma virtude, mas sim possuir essas virtudes, ser virtuoso. Sócrates nunca escreveu as suas crenças, por entender a filosofia como uma atividade íntima e colaborativa, a ser discutida entre pequenos grupos. Assim, o conhecimento que temos acerca de seu pensamento é proveniente dos textos de outros, os quais teriam testemunhado os seus diálogos. A partir de tal conhecimento, Gottlieb simula uma possível resposta de Sócrates às críticas de Aristóteles:

[...] enquanto eu concordo que nós não apenas desejamos saber o que a virtude é, como também desejamos ser nós mesmos virtuosos, meu ponto é que se realmente soubéssemos o que é a virtude, ela nos seguiria por sua própria vontade. Como eu costumo dizer, ainda não sei o que ela é; de modo que não posso ainda produzi-la em mim mesmo, o que dirá em outros. Essa é precisamente a razão por que precisamos continuar a procurá-la (p. 38).

Desta forma, no mesmo sentido em que Sócrates não dissociava os campos teórico e prático, nós compreendemos a relação entre os mesmos, e a necessidade de, para a concretização das “aulas abertas”, estar, o próprio professor, aberto para as co-decisões com os alunos. Pois, se, não satisfeita esta condição primária, o simples ato de abrir para as iniciativas dos alunos na configuração das aulas, assim como as outras possibilidades de realização de “aulas abertas”, tornam-se tarefas obscuras e irrealizáveis. Assim, temos a *compreensão*, por parte do professor, de si mesmo, testando-se nas suas relações com os alunos, um núcleo gerador para o ensino orientado no aluno.

### **6.1.2 Problematizações**

Conforme já citamos, Hildebrandt & Laging (1986) citam as formas de ensino por descoberta e solução de problemas como adequadas para a subjetivação do ensino. E, debruçando-nos nas aulas observadas, pudemos perceber a preparação de situações de ensino por meio de problematizações. Contudo, deixaremos para adentrar nesta fenda no terceiro

tópico deste capítulo, reservado para discutir *possibilidades abertas para o ensino orientado na problematização*.

### 6.1.3 Arranjo de aparelhos

Em Hildebrandt & Laging (1986) temos que, para além da problematização, uma outra possibilidade para a preparação de situações de ensino, aberto às experiências, está no arranjo de aparelhos. Conforme cita os autores, a partir das situações preparadas se iniciariam as atividades, diante de solicitações curtas do professor para que os alunos explorem os materiais.

No Grupo de Estudos Ampliado de Educação Física (1996) temos uma indicação de que esta forma de organização fundamenta-se como uma possibilidade para o ensino orientado no aluno. Discorrendo sobre a presença de objetos nas aulas de Educação Física Infantil, os autores citam que a criança, ao explorá-los, constrói significados que lhe são próprios. Assim, os compreendem como fundamentais para a ampliação das possibilidades de movimento dos alunos.

Com isso, identificamos a terceira fenda aberta, para o ensino orientado no aluno, dirigindo a nossa atenção para as aulas 3, 4 e 5. Nestas, o professor organiza situações de ensino pela disposição de diferentes brinquedos - com variadas características que estimulam variados movimentos - de diferentes formas - fornecendo aos poucos os materiais para as crianças explorarem ou disponibilizando todos, logo de início.

Importante compreender que tal possibilidade não se trata de “dar brinquedos às crianças para que brinquem livremente”. Primeiramente, por não se tratar de fornecer materiais de forma aleatória, ou, ainda, com a função de ocupar ou distrair as crianças. O arranjo dos materiais deve ser pensado e planejado pedagogicamente. Em segundo lugar, porque se deve ter em consideração que, uma vez preparadas as situações de aula, o trabalho do professor estará apenas começando. Devendo este continuar a orientar, problematizar e reorganizar as situações de aula.

Nas aulas observadas, uma clara tendência das crianças não deixou de se manifestar no nosso convívio cotidiano. Invariavelmente, quando da exploração dos materiais, estes tornavam-se brinquedos nas mãos delas. Brougère (1997) define o brinquedo como um objeto em que predomina o valor simbólico, em detrimento do valor funcional. Assim, ele não possui uma função precisa. Buscando exemplo nas aulas observadas, ficou bem caracterizado o

predomínio do valor simbólico, e o desvio do uso habitual dos objetos, quando da utilização pelas crianças dos sacos pretos, que eram utilizados para guardar as bolas, como “capas” e “sacos de pular” (aula 5). E, ainda nesta mesma aula, quando da utilização dos “rolos” como bazucas, pelos alunos. No entanto, não se deve pensar que, como a utilização dos objetos pelas crianças será imprevisível, não importa o tipo dos materiais e a forma com que são arranjados. Pois, segundo o autor acima citado, o brinquedo traz a terceira dimensão para o mundo da representação: “Com seu valor expressivo, o brinquedo estimula a brincadeira ao abrir possibilidades de ações coerentes com a representação” (p. 15). Assim, as características dos objetos utilizados fazem tender para determinados tipos de brincadeiras. Nas aulas observadas, vimos que os colchões e os arcos fizeram emergir brincadeiras em que as crianças exploraram grande parte da área em que ocorriam as aulas, ao contrário das bolas de gude. Temos ainda que a maneira como são disponibilizados os materiais direcionam para determinada forma de organização das crianças. Por exemplo, para preparar situações em que as crianças tenham que brincar coletivamente, pode-se oferecer um ou poucos materiais. Diferentemente, quando a intenção for possibilitar o maior número de brincadeiras possíveis, se fornece muitos brinquedos.

#### **6.1.4 Tarefas/responsabilidades**

Uma quarta possibilidade de descentralização do ensino se deu pela incumbência, pelo professor, de determinadas tarefas/responsabilidades às crianças: escolher quem será o próximo a ir no brinquedo (aulas 1 e 2); ajudar a organizar os materiais para as aulas (aula 1); assumir o papel de juiz na brincadeira de pata-cega - com o professor vendado, os alunos que já haviam sido pegos ficavam atentos para identificar quem passava por cima dos colchões (aula 1); puxar os colegas que vinham em cima do tapete (aula 1); desenrolar as “múmias” que se faziam com o lençol (aula 3); jogar os rolos para que os outros tenham que desviar do obstáculo (aula 5); e embalar os colegas no balanço (aula 2). Assim, ainda que através de medidas diretivas, o professor organiza situações de aula em que tais tarefas/responsabilidades contribuem para a descentralização do ensino, por responsabilizar os alunos quanto ao desenvolvimento das aulas. Neste nível educacional, com crianças ainda muito dependentes dos adultos, entendemos estas medidas como uma possibilidade a ser empregada.



## 6.2 Possibilidades abertas para o ensino orientado no processo

Nas aulas observadas, a possibilidade aberta para o ensino orientado no processo se deu, novamente, de forma aparentemente simples: o professor não se apressou em resolver, pelos alunos, os problemas surgidos/criados.

Figura 6 - Crianças com dificuldades para brincar com o “puxador”.

Durante as brincadeiras com o “puxador”, ficou evidenciada a concepção de ensino do professor, orientada no processo. Assim, veremos que para um sincero/real processo educacional, mais importante do que produzir o momento registrado abaixo, foi o *modo* em que ele foi construído e *por quem* ele foi construído.

Figura 7 - Crianças brincando com o “puxador”.

Na aula 1 desenvolve-se a atividade com o “puxador”, na qual, com um aluno em cima de um colchão - que por sua vez está por cima de um tapete -, os outros puxam-no por uma corda presa ao brinquedo. Sempre após realizar-se uma volta pelo pátio o professor diz para determinado aluno escolher quem será o próximo a ser puxado, orientando-o, por exemplo, sobre quem ainda não havia sido escolhido. O aluno J. escolhe o aluno K. para ser puxado. Então, o professor orienta-o lembrando que o K. já havia sido puxado, e, ainda, não seria justo, pois ele não estava ajudando a puxar.

Percebemos nesta situação de aula que o professor opta por, ao invés de decidir quem será o próximo, manter esta responsabilidade como uma tarefa para os alunos. E, quando eles apresentam dificuldade, ainda assim, o professor trata de aconselhá-los, não apressando-se em resolver o problema por eles. Por conceber que os alunos, com as devidas orientações, são capazes de se organizar, ele não trata de escolher, de imediato, no lugar aluno, uma outra pessoa para ser “puxada”. Optando por um outro ensino, não visa alcançar o mais rapidamente possível e sem dificuldades a cena observada na figura 7. Ele busca orientar os alunos a partir de novos olhares para a compreensão, por parte deles, de suas próprias ações.

Na aula 3, o professor disponibiliza alguns materiais pelo pátio, e algumas crianças escolhem brincar com o “puxador”. Então, surge novamente um problema de organização. De forma semelhante, as crianças encontram dificuldades para escolher quem será puxado. Em

um momento, chega a ter 4 crianças sentadas e apenas 2 tentando puxar. O professor, que observava a cena, orienta os alunos dizendo que desta forma “fica muito pesado”, sendo possível ir apenas 2 pessoas de cada vez, a serem puxadas.

Nesta situação, novamente, o professor assume a função de orientador. Não trata de dar ordens, sem sentido para as crianças, para que este ou aquele aluno saia de cima do colchão. “Lê” a situação problemática como uma possibilidade pedagógica, e não um momento penoso de sua árdua tarefa de professor.

Outro momento em que as crianças têm dificuldade para brincar com o “puxador” acontece na aula 5, quando todas querem ser puxadas. O professor percebe, e orienta-os: “Só dá pra ir um”. Uma aluna diz que pediu primeiro, ele então responde: “Não é quem pediu primeiro, vocês têm que conversar e decidir quem vai primeiro. Depois troca”. O professor se afasta do grupo. As crianças tentam com três meninas sendo puxadas. O professor se dirige de novo ao grupo, explicando que, com muitas pessoas, o brinquedo fica muito pesado. Ele pergunta: “Como é que a gente vai fazer para ver quem vai primeiro?”. Um aluno sugere que então o professor escolha quem será puxado. O professor pergunta ao grupo se eles concordam que essa seja a melhor solução. O grupo confirma. Ele, então, escolhe o aluno J., e reinicia-se a brincadeira.

Temos na situação descrita um acontecimento pedagogicamente curioso e interessante para ser discutido. Na Educação Física Infantil, lida-se com crianças novas e ainda muito dependentes dos adultos. Assim, o professor percebe a dificuldade dos alunos de se auto-organizar, aproxima-se, e busca orientá-los de forma que eles, por si só, consigam se arranjar. Após distanciar-se para que os alunos tenham tempo de se configurarem autonomamente, o professor percebe que, ainda assim, as crianças têm dificuldade. Então, aproxima-se novamente para co-decidirem o desenvolvimento da brincadeira. Curiosamente, a solução *buscada* e encontrada pelos alunos foi a de resolver o problema com medidas diretivas do professor. O professor, possivelmente avaliando que as crianças não conseguiriam resolver o problema de outra forma, termina por concordar com os alunos. Porém, se interpretasse de outra forma, poderia orientar a turma para que encontrassem outra solução, na qual não dependam dele. Mas, no caso, trata-se de uma questão de interpretação da situação, em que não acreditamos haver respostas prontas e absolutas.

Desta forma, nas cenas citadas, orientando o ensino no processo, o professor não mantém a sua atenção presa ao fato dos alunos não estarem brincando com sorrisos estampados nos rostos, em completa harmonia, como se preocuparia se fosse um coreógrafo, e a aula, o momento de apresentação do espetáculo. Ele não dirige a sua atenção num ponto

fixo, que está por vir, mas sim num processo movente, no qual, ele deverá direcionar os alunos por um caminho, e não para um “final feliz”. Não que o professor deva ser passivo diante das dificuldades que seus alunos tenham para brincar em grupo. Mas sim, que, também os alunos não podem ser passivos no processo de construção da aula.

### **6.3 Possibilidades abertas para o ensino orientado na problematização**

Como vimos, as problematizações são uma possibilidade de orientar o ensino no aluno. Assim, conforme já antecipamos no primeiro tópico deste capítulo, considerando esta inter-relação entre as orientações do Grupo de Trabalho Pedagógico UFPe-UFSM (1991), tratamos aqui de discutir as possibilidades apreendidas para a concretização do ensino orientado na problematização.

Nas aulas observadas, identificamos cenas que põem em evidência três faces da problematização: 1) o desafio; 2) o questionamento; e 3) a tarefa. Assim, de forma sistemática, destacamos as cenas que caracterizaram estes aspectos, abrindo as fendas para o ensino problematizador.

#### **6.3.1 Problematização como desafio**

Durante as aulas, observamos o professor propondo os seguintes desafios aos alunos: ir de pé, no momento de serem puxados, na brincadeira com o “puxador” (aula 1); fugir sem encostar ou passar por cima dos colchões, na brincadeira da pata-cega (aula 1); explorar o balanço de diferentes formas (aula 2); andar na guia da calçada sem cair (aula 4); explorar os bambolês de diferentes formas (aula 4); e atravessar o pátio sem esbarrar nos rolos (aula 5).

Hildebrandt & Laging (1986) citam: “Os conteúdos de Educação Física devem ter um *caráter estimulativo e aplicado*, para fazer jus à área de necessidade subjetiva dos alunos” (p. 22). Neste sentido, ao citar as problematizações como desafio, entende-se que a sua identificação se dá pela função de provocar, estimular os alunos a deterem-se em determinado problema. Para isso, é necessário que o professor compreenda os interesses dos alunos, realizando uma acurada leitura do estado interior deles. Isto porque as problematizações propostas pelo professor são direcionadas a pessoas, que, de forma superficial ou profunda, tratam de interpretar o que lhes é dirigido. E, podemos dizer que as crianças, de forma

especial, por possuírem uma atenção desimpedida, não assumem todo e qualquer desafio que lhes é proposto.

Destacamos ainda cenas em que aparecem os desdobramentos destes desafios, quando compreendidos numa perspectiva de movimento que possibilita aos alunos um diálogo com o mundo. Partindo desta perspectiva, ao problematizar-se, a intenção é a de que os alunos, por si próprios, busquem as soluções. Sendo que, neste ‘se-movimentar’, não há uma única forma, pré-determinada, para se cumprir os desafios. Assim, tal concepção acarreta a produção de uma rica diversidade de movimentos, de forma consciente, nas aulas de Educação Física. Observamos este desdobramento nas seguintes cenas: os alunos se balançam de diferentes formas – sentado, de pé, apoiado embaixo do braço, segurando pelas mãos, arrastando o pé no chão, com os joelhos apoiados pegando embalo, com a perna aberta, apoiado pela barriga, de ponta cabeça, com uma perna para cima, pegando embalo subindo o morro e empurrado pelos colegas (aula 2); as crianças, com os bambolês, exploram diversos caminhos – rodam-no na cintura e no pescoço, tentam girá-lo em três pessoas dentro do arco, jogam-nos para cima e seguram um em cada mão, girando em seu próprio eixo, soltando-os após atingir uma certa velocidade angular (aula 4).

Voltando-nos para a literatura, encontramos indicações que fundamentam a criação de situações de ensino que estimulem essa diversidade de criação de movimentos. O Grupo de Estudos Ampliado de Educação Física (1996), na confecção de Diretrizes Curriculares para a Educação Física Infantil, compreendendo as possibilidades da utilização de objetos, orienta:

Outra questão que se deve ter em vista ao incluir os objetos nas atividades pedagógicas, é a qualidade dos movimentos que eles podem propiciar [...] É preciso pensar em objetos que promovam pequenos movimentos e objetos que requeiram o movimento de corpo inteiro; aqueles que podem ser totalmente envolvidos pela mão, mas, também, aqueles que envolvam completamente uma criança ou várias delas; objetos que proporcionem diferentes experiências, como ficar solto no ar, de cabeça para baixo, escorregando ou pendurado (p. 56).

Assim, os autores entendem ser necessário que o professor organize o maior número de situações possível, pois é através do movimento que as crianças pequenas, de forma especial, compreendem o mundo.

### **6.3.2 Problematização como questionamento**

Dirigindo-nos às aulas, percebemos claramente a tendência do professor de optar pelo questionamento, ao invés do despejo de respostas. Desta forma, ele tem a possibilidade de

melhor compreender os alunos, observando-os e interpretando-os. E, ao alcançá-los, passa a entender o rumo para o qual se direcionam, tendo então a possibilidade de, com as devidas orientações, assumir seu papel de educador. As crianças, por sua vez, com os questionamentos, participam ativamente da aula. E, ao buscarem respostas, também por referências internas, passam a tomar parte da aula de forma consciente, ou seja, passam a compreender o que estão fazendo.

Observando as aulas 1, 2 e 5, percebemos diversos momentos em que o professor utiliza-se do questionamento. Destacamos aqui uma cena pedagogicamente interessante, ocorrida na aula 2. Depois que todos já haviam ido no balanço, o professor chama a turma para sentar e conversar. Um aluno diz “Eu quero ir de novo”. O professor pergunta “Porque você quer ir de novo?”. O aluno responde: “Porque a gente gostamos”. O professor: “Porque vocês gostaram?”. Os alunos: “Porque é legal”. O professor insiste “Porque é legal?”. Os alunos respondem: “Porque sim”. O professor: “Porque, ‘porque sim’?”. Nestes diálogos, com o professor destrinchando a resposta dos alunos através de questionamentos, faz-se com que as crianças ponham a atenção nelas mesmas, pois é nelas próprias que buscam as soluções, e não na cópia de respostas/movimentos sem significados. Assim, aproxima-se os alunos cada vez mais da compreensão de si – do seu pensar, sentir e agir –, a qual impulsiona-se e é impulsionada pela consciência. Note-se ainda que, como quase tudo para as crianças, e no caso também para o professor, este diálogo tornou-se uma brincadeira.

### **6.3.3 Problematização como tarefa**

Para a compreensão desta possibilidade para o ensino orientado na problematização, iniciamos esclarecendo o nosso entendimento de “tarefa”, quando da utilização da expressão. Utilizamos o termo “tarefa” no sentido de “trabalho que se deve cumprir”. Desta maneira, buscando caracterizar as problematizações como tarefas, a nossa intenção é a de enfatizar o caráter “sério”, a ser “respeitado”, com que as mesmas devem ser compreendidas. Ao contrário do que o senso comum poderia levar a pensar, em “aulas abertas”, não é esperado que o professor ministre a aula com falas do tipo: “Este é o problema a ser solucionado, mas façam apenas se vocês quiserem”. Ou ainda: “A aula hoje será a partir dos interesses de vocês, então pode tudo”. Não queremos dizer que os alunos devem ser obrigados a cumprir tarefas impostas, o quão mais próximo da forma como foi pré-elaborada pelo professor. Pelo contrário, conforme temos dito, o professor deve estar *aberto* à re-elaboração da aula de

forma conjunta com os alunos. Nossa intenção é a de esclarecer que, nesta re-construção, os interesses dos alunos não devem ser desconsiderados, mas as mudanças a ser implementadas não podem se basear simplesmente na disposição/vontade dos alunos. Deve basear-se em argumentos sólidos que fundamentem este novo caminho como o mais adequado para a realização dos objetivos da aula. Em outras palavras, se o professor ao invés de estar *aberto*, posicionar-se frente à turma de forma indolente, negligente, a fenda para a realização desta possibilidade passa a se fechar.

Neste sentido, utilizando-nos dos termos de Freire (1987), nas aulas observadas percebemos situações de ensino em que, sem fazer confusões com o *autoritarismo*, a *autoridade* do professor impõe-se quando necessário. Citamos como exemplo duas cenas, a primeira ocorrida na aula 1. Durante a brincadeira com o “puxador”, quando um aluno posicionava-se para ser puxado, o aluno G. se joga no colchão. O professor o repreende dizendo que antes ele havia dado uma boa idéia - referindo-se à iniciativa de pôr mais colchões sobre o brinquedo -, mas agora ele estava atrapalhando. Numa outra cena, observada na aula 2, os alunos vão se alternando no balanço, cada um de uma forma. Em alguns momentos o professor desafia “Não tem outro jeito de balançar?”. Surgem então diversas formas. Mas apesar de abrir para esta variedade de movimentos, quando o professor percebe crianças subindo nas árvores, repreendendo-as, pois há “tocos” no chão, que poderiam machucá-las, caso caíssem.

#### **6.4 Possibilidades abertas para o ensino orientado na comunicação**

Conforme já vimos, no ensino orientado na ação comunicativa trabalha-se as compreensões dos participantes sobre o sentido das aulas, e a interação entre professor e alunos. Assim, partindo deste entendimento, para a concretização do ensino orientado na comunicação, identificamos duas fendas abertas no campo de pesquisa: 1) o olhar interpretativo; e 2) as rodas de conversa.

##### **6.4.1 Olhar interpretativo**

Por *olhar interpretativo*, compreendemos uma disposição de atenção do professor para a compreensão sincera dos sinais emitidos pelos alunos. Diferencia-se de outros olhares, mais

superficiais, de simples constatação, em que trata apenas de verificar se os alunos estão realizando a aula previamente desenhada por ele. No *olhar interpretativo* a compreensão é o elemento central, e esta se dá de forma refletida, demorada e profunda. Mais do que interpretar os movimentos que ocorrem no plano físico, busca-se compreender os seres que se movimentam, os alunos.

O Grupo de Estudos Ampliado de Educação Física (1996) destaca, quando da interação com crianças pequenas, o movimento como a principal forma de se testemunhar e traduzir a vida psíquica deles.

Assim, pensamos que a interpretação deve se dar tanto nos diálogos em aula, na compreensão das falas dos alunos, quanto na interpretação do se-movimentar deles. Entendendo que no se-movimentar são os seres que se movimentam, e não o contrário, não é o “movimento” que move os seres, temos que tais movimentos se originam também de referências internas dos alunos. Com isso, se faz um diálogo entre o homem e o mundo. E, justamente por tal concepção de movimento configurar-se como um diálogo, a sua interpretação é uma possibilidade de encontro com este estado interior das crianças.

Devemos dizer ainda que, para além das falas e do se-movimentar, o *olhar interpretativo* dirige-se às outras formas de expressão das crianças, que se manifestam nos pequenos gestos, nas reações, no tom de voz, nas batidas de pés no chão, e, mesmo, no silêncio. Assim, a compreensão abrange o pensar, o sentir e o agir dos alunos, pois cada um destes três elementos traz consigo os outros, de forma indissociável. Sendo estas pequenas ações/reações por vezes mais expressivas do que as palavras.

Das observações de campo, temos na aula 4 uma indicação deste estado de disposição para o *olhar interpretativo*, por parte do professor. Em determinado momento, o professor chama a atenção do pesquisador para uma brincadeira das crianças. O aluno K. amarra uma corda no bambolê, prendendo-o em seguida na árvore. Então, puxa a corda, esticando-a, com o bambolê mantendo-se preso. O professor pede ao aluno para dizer ao pesquisador do que eles estavam brincando. O aluno K. diz estar “puxando um dragão”. O professor comenta: “Ô, que dragão grande esse hein”. Com esta cena, nossa intenção é a de que se perceba as possibilidades abertas, por esta compreensão, para o desenvolvimento de aulas que, como orienta Freire (1987), parta dos saberes dos alunos.

Observando a aula 2, temos um outro exemplo da realização deste *olhar interpretativo*. Após certo tempo com a turma brincando com o balanço, o professor *percebe* que alguns alunos começam a dispersar, entre eles o F. O qual dá a idéia de colocar uma tábua de madeira, encontrada no local, amarrada no pneu. O professor elogia a idéia e amarra a

tábua no balanço, com a ajuda dos alunos, que seguram-na. A nova configuração do brinquedo torna a atrair o interesse das crianças. Nesta situação de aula, observamos que para a fluidez das atividades foram elementos chaves a *compreensão* por parte do professor do estado interior das crianças, de desmotivação em relação à brincadeira, e a *abertura* para a co-decisão na re-configuração da aula.

Não podemos deixar de citar ainda a especial importância que este *olhar interpretativo* tem na Educação Física Infantil. Isto porque os “pequenos” possuem uma atenção solta, sem limites. Ou seja, as brincadeiras podem durar poucos minutos, ou, pelo contrário, horas, dias, semanas. E, quando eles põem a atenção em algo, o fazem de forma desimpedida, desprendida, sem se sujeitar às arbitrariedades. Deve-se compreender que não agem desta forma necessariamente por serem mal-educados, indisciplinados, mas possuem essa tendência por serem crianças. Novamente o Grupo de Estudos Ampliado de Educação Física (1996) nos orienta sobre as especificidades deste nível educacional:

As crianças e, em especial, aquelas muito pequenas, impõem esse desafio de compreender seus interesses e necessidades, o que faz com que o professor necessite redimensionar suas concepções de currículo, planejamento, conteúdo, entre outros. **O ponto de partida do planejamento** em Educação Física deve ser, por isso, o interesse que as crianças demonstram em suas experiências de movimento realizadas espontaneamente, assim como nos fenômenos da cultura popular que fazem parte de seu universo (p. 55).

Neste sentido, na Educação Física Infantil a importância do ensino orientado na comunicação é evidenciada. Quanto mais o professor tentar decidir pelo aluno para onde ele irá dirigir a sua atenção, mais energia terá que despender. Sendo, a compreensão do estado interior das mesmas, imprescindível para a fluidez das aulas. Em outras palavras, para que ocorra o desenvolvimento das aulas, ou o professor abre-se para este *olhar interpretativo*, ou ele abre-se, uma vez que, de outra forma, só conseguirá “atingir os objetivos planejados” com muito esforço. E, ainda, desta “outra” forma, será apenas ele que realizará os objetivos, e não as crianças, que representarão papéis, como ‘bonecos manipulados’. Neste sentido, também não há necessidade de se discutir se as aulas de Educação Física Infantil devem ser realizadas através de brincadeiras ou não. Tal decisão não depende de nós, e já está posta. Pois é lá que as crianças vivem, no ‘mundo de faz-de-conta’.



#### 6.4.2 Rodas de conversa

As *rodas de conversa* foram momentos de diálogo acerca das aulas a serem realizadas, em andamento e que estariam se encerrando. Dito de outra forma, tais diálogos tiveram a intenção de ser momentos de configuração, reconfiguração e avaliação.

Assim, pela necessidade de estruturar as aulas com uma intencionalidade pedagógica, entendemos a importância destes espaços. E, das observações de campo, apreendemos que o professor, fundamentalmente, tratou de pôr na roda realizações ocorridas/em andamento/por vir para, então, “ler” a percepção das crianças em relação às mesmas.

Porém, dirigindo-nos às *rodas de conversa* das aulas 1, 2 e 5, identificamos diálogos em que os alunos não compreenderam tais intenções do professor. Nas cenas a que nos referimos, as crianças falam sobre acontecimentos não relacionados com a aula. Contudo, não apressando-nos em descartar esta fenda aberta, compreendemos que este fato apenas indica que as crianças participantes da pesquisa possuem uma “atenção” própria a elas, crianças. Ou seja, ilimitada. Assim, deve-se ter o entendimento que tais momentos podem contribuir para a devida interação comunicativa não apenas pela interpretação de suas falas, mas também pela “leitura” da face subjetiva dos alunos.

Com isso, se na Educação Física Infantil as *rodas de conversa* possuem alguma limitação, ainda assim, tais medidas são uma possibilidade diferenciada para a organização do ensino. Das aulas 1, 2, 3 e 5 observamos que a formação em círculo propiciou que todos observassem a todos, diferenciando-se de outras formas de organização que direcionam toda a atenção dos alunos, exclusivamente, para o professor. E, ainda das observações das aulas, apreendemos estas rodas como espaços em que o professor pôde fazer os questionamentos/problematizações, possibilitando assim a realização também dos outros pontos que resumem as “aulas abertas às experiências”, orientadas no aluno, no processo, na problematização e na comunicação.

## 7. Considerações Finais

Primeiramente, aprofundando-nos teoricamente, destrinchamos a legitimidade dos quatro pontos que resumem a Concepção de “Aulas Abertas às Experiências”. Assim, detendo-nos no ensino orientado no aluno, compreendemos que no mesmo possibilita-se às crianças o acesso às suas próprias referências, internas, contribuindo, conseqüentemente, para o agir consciente. Legitimando o ensino orientado no processo, entendemos o processo educacional como uma série de momentos sucessivos, interligados e dotados de mobilidade. Assim, nas “aulas abertas” o professor não se limita a pôr a atenção numa cena final a ser construída, pois cada momento contém o que o precede, e assim sucessivamente. Debruçando-nos no ensino orientado na problematização, interpretamos este como uma possibilidade para o desenvolvimento de aulas que possibilitem também a construção de saberes, não se limitando à mera transmissão. E, legitimando o ensino orientado na comunicação, compreendemos que sem a devida interação entre professor e alunos, estes terminam por estar em diferentes “locais” - as crianças num ‘mundo de faz-de-conta’ e o professor no seu cotidiano escolar -, impossibilitando a orientação pedagógica.

No momento seguinte de nosso trabalho, quando das interpretações das aulas, percebemos o campo de observação como um local fértil, rico, de onde se originou relevantes possibilidades pedagógicas para a realização de “aulas abertas”. Assim, para o ensino orientado no aluno, abrimos quatro fendas: estar aberto às co-decisões; tarefas/problematizações; arranjo de aparelhos; e incumbência de tarefas/responsabilidades. Para o ensino orientado no processo, compreendeu-se como possibilidade uma “simples” medida: o professor não se apressar em resolver, pelos alunos, os problemas surgidos/criados. Para o ensino orientado na problematização, abriram-se como possibilidades três faces da problematização: o desafio; o questionamento; e a tarefa. E, em referência ao ensino orientado na comunicação, identificamos o olhar interpretativo e as rodas de conversa como meios para a sua realização.

Desta maneira, apesar da efetivação da Concepção de “Aulas Abertas” na realidade escolar brasileira ainda não ter ocorrido, as possibilidades apreendidas nos mostram a sua

realização como algo possível. Com isso, por não objetivarmos esgotar aqui as possibilidades para a sua concretização, até por se tratarem de aberturas originadas da interpretação de um número limitado de aulas, numa única instituição, orientamos os professores/pesquisadores para que não se prendam às fendas abertas nesta pesquisa. Pois compreendemos que não somente é possível a realização desta concepção de ensino, como acreditamos na existência de infinitas possibilidades, a serem abertas, para além das aqui identificadas.

Por fim, destacamos as possibilidades que se abririam, em nosso entendimento, com um maior aprofundamento nas discussões acerca das especificidades da Concepção de “Aulas Abertas” na Educação Física Infantil brasileira. Conforme já citamos, anteriormente à realização deste trabalho, na literatura, esta concepção de ensino havia sido pensada apenas para o Ensino Fundamental e Ensino Médio. Assim, apesar de entendermos que os educadores não devem se furtar da responsabilidade de pensar nas particularidades de seu campo de atuação, compreendemos que a elaboração de Diretrizes para a realização do “ensino aberto às experiências” na Educação Física Infantil abriria novos caminhos para a visualização de possibilidades de sua concretização.

## 8 REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M. e KRAMER, S. “O rei está nu”: um debate sobre as funções da pré-escola. In: Souza, S. J. e KRAMER, S. **Educação ou tutela? A criança de 0 a 6 anos**. São Paulo: Loyola, 1991.
- ALVES, R. **Filosofia da ciência: introdução ao jogo e a suas regras**. 7 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- \_\_\_\_\_. Quero uma escola retrógrada... In: Alves, R. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Campinas, SP: Papirus, 2001. p.33-8.
- ANAXIMANDRO, PARMÊNIDES e HERÁCLITO. **Os pensadores originários**. Trad. Emmanuel Carneiro Leão e Sérgio Wrublewski. 4 ed. Bragança Paulista: São Francisco, 2005. (Coleção Pensamento Humano).
- ARROYO, M. G. O significado da infância. In: **A Educação Infantil nos Municípios: a Perspectiva Educacional**. Belo Horizonte, MG, 1996.
- BERGSON, H. **Cartas, conferências e outros escritos**. Trad. Franklin Leopoldo e Silva e Nathanael Caxeiro. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Os Pensadores).
- BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Caderno Cedes**, v. XIX, n. 48, 1999. p.69-88.
- BRAIDA, C. R. Aspectos semânticos da hermenêutica de Schleiermacher. In: Reis, R. R. e Rocha, R. P. (Orgs.). **Filosofia hermenêutica**. Santa Maria: UFSM, 2000. p.23-8.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. Revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisela Wajskop. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1997. (Coleção questões da nossa época).

CARDOSO, C. L. Emergência humana, dimensões da natureza e corporeidade: sobre as atuais condições espaço-temporais do ‘se-movimentar’. **Revista Motrivivência**, v. XVI, n. 22, 2004. p.93-114.

\_\_\_\_\_. Para compreender o “tempo interior em aberto”: reflexões a partir de Schutz e Mead em direção à Educação Física e o esporte. **Revista Motrivivência**, v. XIII, n. 18, 2002. p.151-64.

CHARLOT, B. A idéia de infância. In: **A mistificação pedagógica**. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983. p.\_\_\_\_\_

ELIAS, N. **Teoria Simbólica**. Trad. Paulo Valverde. Oeiras: Celta, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 12 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, A. C. Como classificar as pesquisas? In: **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996. p.45-61.

GOTTLIEB, A. **Sócrates: o mártir da filosofia**. Trad. Irley Fernandes Franco. São Paulo: UNESP, 1999. (Coleção Grandes Filósofos).

GRUPO DE ESTUDOS AMPLIADO DE EDUCAÇÃO FÍSICA. **Diretrizes Curriculares para a Educação Física no Ensino Fundamental e na Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis SC: registro da parceria NEPEF/UFSC-SME/Florianópolis, 1993 a 1996**. Florianópolis: o Grupo, 1996.

- GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO UFPe-UFSM. **Visão didática da Educação Física: análises críticas e exemplos práticos de aulas**. Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1991.
- HAWKING, S. e MLODINOW, L. **Uma nova história do tempo**. Trad. Vera de Paula Assis. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.
- HEIDEGGER, M. **Conferências e Escritos Filosóficos**. Trad. Ernildo Stein. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. p.\_\_\_\_\_. (Coleção Os Pensadores)?
- HILDEBRANDT-STRAMANN, R. **Textos pedagógicos sobre o ensino da educação física**. 2 ed. Ijuí: Unijuí, 2003. (Coleção Educação Física).
- HILDEBRANDT, R. L. & LAGING, R. **Concepções abertas no ensino da Educação Física**. Trad. Sonnhilde von der Heide. Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1986.
- HYAMS, J. **O Zen nas Artes Marciais**. Trad. Cláudio Giordano. 5 ed. São Paulo: Pensamento, 2003.
- KUNZ, E. Pedagogia do Esporte, do Movimento Humano ou da Educação Física? In: Kunz, E. e Trebels, A. H. (Orgs.). **Educação Física crítico-emancipatória: com uma perspectiva da Pedagogia Alemã do esporte**. Ijuí: Unijuí, 2006. p. 11-22. (Coleção Educação Física).
- KUNZ, E. (Org.). **Didática da Educação Física**. 2 ed. Ijuí: Unijuí, 2004. (Coleção Educação Física, v.2).
- OLIVEIRA, A. A. B. Mudanças metodológicas no cotidiano escolar: uma experiência com a metodologia do "ensino aberto" no ensino médio noturno. **Corpoconsciência**, n. 5, 2000. p. 65-79.
- OLIVEIRA, N. R. C. Concepção de infância na Educação Física brasileira: primeiras aproximações. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 26, n. 3, 2005. p. 95-109.

Projeto Político Pedagógico????????????????

PACHECO, J. Escola dos sonhos existe há 25 anos em Portugal. In: Alves, R. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Campinas, SP: Papirus, 2001. p. 97-114.

RÉE, J. **Heidegger. História e verdade em *Ser e Tempo***. Trad. José Oscar de Almeida Marques e Karen Volobouef. São Paulo: UNESP, 2000. (Coleção Grandes Filósofos).

SCHLEIERMACHER, F. D. E. **Hermenêutica: arte e técnica da interpretação**. Trad. Celso Reni Braida. 5 ed. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2006. (Coleção Pensamento Humano).

TAMBOER, J. Se-movimentar: um diálogo entre o homem e o mundo. **Revista Pedagogia do Esporte**. Hamburgo, v. 3 n. 2, 1979. p. 14-29. (Tradução do Grupo de Trabalho Pedagógico UFSM/UFPE, durante o curso de mestrado em Educação Física na UFSM, no período 85-88).

WATTS, A. W. **O Espírito do Zen. Um caminho para a vida, o trabalho e a arte no Extremo Oriente**. Trad. Murillo Nunes de Azevedo. São Paulo: Cultrix, 1988.

**ANEXO**



**ANEXO 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE DESPORTOS  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Tenho o prazer de informá-los e convidá-los a participar da pesquisa que estamos realizando no NEI Judite Fernandes de Lima que é tema da minha monografia sob a orientação do profº Carlos Luiz Cardoso intitulada “Uma experiência do ensino aberto na Educação Física infantil”, que tem como finalidade compreender possibilidades da metodologia do ensino aberto na Educação Física infantil. Para isso, serão utilizados como procedimentos metodológicos a observação e o registro das aulas de Educação Física neste NEI, através da filmagem de vídeos e captação de fotos. Os registros das aulas se iniciarão em meados de novembro e se encerrarão em meados de dezembro. Se vocês estiverem de acordo em participar, posso garantir que os dados coletados serão confidenciais e só serão utilizados nesta pesquisa e seus trabalhos de desdobramento. Se vocês tiverem alguma dúvida em relação ao estudo e/ou não quiserem mais fazer parte do mesmo, poderão entrar em contato pelos telefones (48) 3331-9062 ramal 17 ou (48) 8803-5135.

\_\_\_\_\_  
Rodrigo Tetsuo Hirai  
Pesquisador principal

\_\_\_\_\_  
Profº Carlos Luiz Cardoso  
Pesquisador responsável

Eu, \_\_\_\_\_, responsável pelo(a) aluno(a) \_\_\_\_\_ fui esclarecido (a) sobre a pesquisa intitulada “Uma experiência do ensino aberto na Educação Física infantil” e concordo que as imagens captadas sejam utilizadas na realização da mesma.

Florianópolis, \_\_\_\_/\_\_\_\_/2006

Assinatura: \_\_\_\_\_ RG: \_\_\_\_\_