

ARTIGO ORIGINAL

**FORMAS DE ENSINAR UTILIZADAS NAS PRIMEIRAS
QUATRO SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL POR
PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA
DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL
DE MARECHAL CÂNDIDO RONDON - PR**

Inácio Brandl Neto¹

Resumo: *Este estudo foi desenvolvido com um grupo de professores em 1999 e com outro em 2000. Teve como objetivos verificar a(s) forma(s) de ensinar que foram utilizadas pelos docentes de Educação Física que atuaram na rede municipal de Marechal Cândido Rondon (PR) nestes anos, e fazer as devidas orientações. Num primeiro momento (1º semestre), foram realizadas constatações sobre quais formas de ensinar os profissionais de Educação Física predominantemente aplicaram no cotidiano de suas aulas, através de descrições das atividades desenvolvidas - pesquisa qualitativa. Para isso foram criadas quatro categorias de análise baseadas em vários autores. São elas: diretiva, semi diretiva, não diretiva, e relacional. Após as constatações, foi mostrado e discutido o resultado de cada docente envolvido na pesquisa e realizadas as devidas orientações, baseadas na Educação Motora. Depois, num segundo momento (2º semestre), repetiu-se o procedimento, e dessa maneira, pode-se perceber, ou não, mudanças. Logo após cada aula observada no 2º semestre, aconteceu reunião entre o pesquisador/orientador e o docente ministrante, onde foram discutidas a forma de ensinar e soluções alternativas para as atividades. Os resultados foram expressivos, pois, nos dois anos conseguiu-se reverter os resultados diretivos encontrados no 1º semestre, para atitudes relacionais no 2º, mostrando assim, a importância da Educação Continuada (no caso, acompanhamento pós-universitário) como modelo primordial para a obtenção de mudanças qualitativas para a Educação.*

Unitermos: *Formas de ensinar; Educação Física; Mudanças.*

¹ Professor Assistente do Curso de Educação Física - Unioeste.

1. Introdução

Desde 1991, com a implantação do projeto de Educação Física para o ensino fundamental (1ª à 4ª séries) na rede pública municipal de Marechal Cândido Rondon, com profissionais da área, é mantido um convênio entre a UNIOESTE (Na época, Departamento de Educação Física) e a Prefeitura Municipal (Secretaria de Educação – Coordenação de Educação Física), para realização de orientações conjuntas a estes docentes. Durante estes anos os orientadores, tanto do Departamento de Educação Física (hoje Colegiado), como da Coordenação municipal, perceberam dois principais problemas. Um é referente a metodologias de ensino (formas de como ensinar), e o outro, ligado ao primeiro, relaciona-se às formas de acompanhamento que foram utilizadas. Notou-se que somente cursos e palestras não foram suficientes para fazer com que os/as professores/as mudassem suas práticas (tradicionais - diretivas). Hoje em dia sabe-se que a Educação Continuada apresenta-se como a melhor maneira de ajudar os/as docentes atuantes. Uma constatação “in loco” por profissional habilitado, com posteriores discussões (das metodologias e dos conteúdos) junto ao professor, redundará em melhor ajuda e maior eficácia do que acompanhamentos feitos à distância, como cursos, palestras, seminários, encontros. Foi isso que se pretendeu (objetivos) em relação a esses docentes: a) Constatar quais estratégias pedagógicas, referentes a metodologias de ensino (formas de como ensinar), que eles utilizaram no cotidiano das aulas do ensino fundamental (1ª à 4ª séries), nas escolas públicas municipais e; b) Orientá-los em formas alternativas de ensino baseadas nos pressupostos do modelo relacional/construtivista (BECKER, 1994) e da Educação Motora, porém, considerando os preceitos e atitudes da Educação Continuada.

2. Referencial teórico

A forma como o docente ensina, habitualmente nos revela as concepções que ele traz consigo e, estas vão influenciar diretamente as pessoas que convivem com ele, no caso, as crianças. Elas provavelmente vão imitar os comportamentos e procedimentos do professor ou “superior”. Não estou afirmando que estas pessoas (professores, no caso) façam isso deliberadamente, com conhecimento de causa, isto é, de

propósito e sabedores das prováveis repercussões. Prefiro pensar que, na maioria dos casos, as ações tradicionais, por exemplo, são realizadas sem os docentes terem a noção do que estão fazendo (das repercussões que esta forma de ensinar pode levar). No meu entender, estes regentes simplesmente repetem o modo de agir que durante muitos anos aprenderam ou a que foram acostumados (não só durante a escolaridade, mas também, desde pequenos). Se observarmos, por exemplo, uma atuação diretiva de um docente, que conforme BECKER (1994) e MARQUES (1992), podemos chamar de tradicional, a concepção que ele nos revelará provavelmente será a de um mundo dualista, reprodutivo, reducionista, fragmentado, estático, com verdades absolutas (dogmas), preciso como uma máquina. A idéia que esta visão traz do ser humano (e, portanto, do alunado também), é a de que todos são iguais, que não conhecem nada (tábula rasa), que são incapazes. Em suma, não respeita o ser humano como “gente”.

No ensino, estes docentes acreditam que o conhecimento pode ser transmitido para o aluno, ou melhor, que o ensino consiste em transmitir verdades consideradas imutáveis e que somente o professor detém o saber. Por conseguinte, a ênfase é na reprodução pura do conhecido e, para isso, a disciplina é indispensável. Os discentes têm que ficar quietos e imóveis para aprender. Nessa forma de ensinar, os alunos serão levados a serem dóceis, maleáveis, acríticos, apáticos, não criativos, atendendo em muito à ideologia existente e parte do mercado de trabalho. Este ser será ensinado a obedecer e ficar quieto. Ele não será capaz de lutar, não proporá mudanças, transformações. Ele acredita que nada pode fazer. Ele simplesmente aprenderá a aceitar (como acontece no Brasil) as decisões ditadas pelos superiores.

Bem, as crianças que lidam com pessoas que têm estes procedimentos, tenderão a imitá-los, e, “de carona” reproduzirão as idéias que o tradicionalismo traduz. E, dessa forma, levarão adiante ainda por muito tempo esta concepção.

Penso que uma das maneiras pela qual podemos mudar este paradigma tradicional é justamente aplicando formas alternativas de trabalho com crianças. Na verdade, deveríamos mudar as atitudes com os infantes muito antes de eles iniciarem a escolaridade. Como só temos acesso a eles quando entram numa instituição de ensino, este será o momento, portanto, em que poderemos agir sobre eles, todavia, de maneira a respeitá-lo como ser humano. Para respeitá-lo, temos que, inicialmente, conhecê-lo (suas características, necessidades, ansiedades,

interesses), saber os conhecimentos prévios que já possuem, além de sua inserção sócio-cultural. A partir daí, procuraremos ajudá-lo a reconstruir os conhecimentos. E, para isso, a forma com que o professor atua é deveras importante. Caso o docente dirija tudo o que o aluno deva fazer, este participará passivamente. Não raciocinará, não criará, não falará o suficiente para que se assegure a verdadeira aprendizagem. Ele não construirá seu conhecimento. Simplesmente obedecerá e, no máximo, vai relembrar vagamente algo imposto. E isto refletirá em sua personalidade.

Todavia, se o professor fizer perguntas, desafios, der dicas, levar problemas para serem resolvidos para que os alunos possam descobrir algo sozinhos ou com ajuda, haverá muitas outras exigências além do “lembrar” (como: solucionar problema, comparar, inventar, descobrir, relacionar, contrastar, categorizar, hipotetizar, sintetizar, extrapolar, criticar, ajudar, falar, etc.), que estarão provavelmente relacionadas com suas experiências anteriores e serão “internalizados” - aprendidos (algo novo poderá ser construído). Conhecimento este que não será esquecido facilmente, pois foi elaborado com a participação direta e de corpo inteiro, e ainda, poderá e deverá ser utilizado para novas formulações.

O docente estará, então, ao contrário do modo diretivo, permitindo a participação ativa do aluno na aula. Desta forma fomentará, além do pensar criativo, atitudes críticas, socializantes, democráticas - tão necessárias, para que sirva, talvez, de início para um olhar ecológico, sistêmico e auto-organizativo do mundo.

Autores mais recentes da área da Educação, que escrevem sobre Teorias de Aprendizagem - como MARQUES (1992), COLL (1992), COLL e SOLÉ (1994), BECKER (1994) -, geralmente caracterizam as teorias em três formas distintas. Pesquisadores da Educação Física, como HILDEBRANDT e LAGING (1986), MOSSTON (1978) e MOSSTON apud CANFIELD (1986), já há algum tempo nos mostram formas alternativas de ensinar, diferente da tradicional. Neste estudo aproveitei a nomenclatura usada por BECKER (1994), a respeito dos modelos de ensino (diretivo, não diretivo, e relacional), utilizando-a também como categorias de análise. Além disso, foi criada mais uma categoria (semi diretiva) baseada nas idéias de HILDEBRANDT e LAGING (1986) e MOSSTON apud CANFIELD (1986), e na própria experiência.

Acontece que, como supervisor e coordenador de estágios, e pesquisador (mestrado), percebi que, na verdade, os/as docentes viajam

por ações intermediárias, além dos três modelos (de Becker) citados. Observou-se muitas vezes que os/as profissionais, quando aplicavam uma atividade, ela não era, por exemplo, totalmente diretiva. Havia poucos momentos em que o alunado participava das decisões ou sugeriam formas diferentes de brincar, isto é, pequeno grau de abertura para a participação discente.

Foram HILDEBRANDT e LAGING (1986) que, talvez, depararam-se com problema parecido, quando escreveram sobre as concepções de ensino aberto em Educação Física. Ao elaborarem quadros, onde aparecem as decisões dos alunos versus as decisões do professor, apresentaram quatro modelos. São eles: Modelo A: alto grau de possibilidade de decisão (co-decisão) para os alunos - corresponde ao modelo não diretivo; Modelo B: grau médio de possibilidades de co-decisão para os alunos - está em sintonia com o modelo relacional; Modelo C: baixo grau de possibilidades de co-decisão para os alunos - não tem correspondente; Modelo D: sem possibilidades de decisão para os alunos - que corresponde ao modelo diretivo.

Portanto, poderíamos dizer que na prática observam-se quatro formas básicas de ensinar. Esta quarta maneira de ensinar, que dá pequenas aberturas para os/as discentes, chamei de atitude semi diretiva, pois, penso que é um termo que se adapta aos outros já citados e atende a idéia de poucas possibilidades de decisão para o alunado. Estes quatro termos (diretivo, semi diretivo, não diretivo e relacional), com seus significados, formam as quatro categorias de análise (unidades significativas) que serão utilizadas na pesquisa (constatação).

Ao se conhecer as teorias de aprendizagem, pode-se perceber que existe uma alta relação entre um modelo e a forma de ensinar que ele deixa transparecer. No modelo diretivo a aula é totalmente comandada pelo professor. Equivale ao estilo de ensino “comando” proposto por MOSSTON, apud CURTISS (1988, p.49), onde “o professor dirige as atividades e controla todas as variáveis”. Na atitude semi diretiva, o docente abre pequenos espaços para a participação (ação) e decisão dos discentes. Segundo HILDEBRANDT e LAGING (1986), o professor já traz um quadro conceptual no qual estão implícitos os objetivos possíveis e as formas de movimento. Conforme eles, “os resultados baseiam-se no quadro conceptual do professor” (p.14). O espaço para o discente achar os meios de solução já é determinado (direcionado) pelo regente. A semi diretividade também é caracterizada no estilo “prático” de MOSSTON, apud CANFIELD (1986), onde aos discentes é permitido

tomar algumas decisões durante a realização da tarefa. Na não diretividade, o professor interfere o menos possível na aprendizagem dos alunos (é o “deixar fazer” ou “laissez-faire”). Para HILDEBRANDT e LAGING (1986), neste modelo, até a organização dos processos de aprendizagem é em alto grau decidido pelo alunado. Podemos encontrar muito destas idéias em MOSSTON, apud CANFIELD (1986), quando se analisa o estilo “individual”. Conforme ele, o professor só decide o conteúdo geral (e participa na decisão do tópico que o aluno desenvolverá). Após isso, ele deverá “estar disponível para o aluno” (p.09). Já no modelo relacional, professor e aluno participam conjuntamente na construção do conhecimento. Ambos participam das decisões. Nos estilos “descoberta dirigida” (orientada) e “divergente” (resolução de problemas) propostos por MOSSTON, apud CANFIELD (1986), podemos encontrar muitas orientações que estão em consonância com o modelo relacional, como, por exemplo, o alunado tomar decisões sobre parte do conteúdo e sobre as soluções que podem ser aplicadas a um problema. Além disso, existem aberturas para o próprio discente avaliar suas descobertas (seus resultados, suas respostas, seu desempenho).

Hoje em dia, uma opção qualitativa para a Educação Física, é a Educação Motora, pois, seus pressupostos baseiam-se nas teorias: sistêmica, da complexidade e da corporeidade. Apresento, conforme MOREIRA (1995, p.101), uma revisão de valores necessários à aplicação da Educação Motora:

“- O corpo-objeto da Educação Física deve ceder lugar para o corpo-sujeito da Educação Motora;

- O ato mecânico no trabalho corporal da Educação Física deve ceder lugar para o ato da corporeidade consciente da Educação Motora;

- A busca frenética do rendimento da Educação Física deve ceder lugar para a prática prazerosa e lúdica da Educação Motora;

- A participação elitista que reduz o número de envolvidos nas atividades esportivas da Educação Física deve ceder lugar a um esporte participativo com grande número de seres humano festejando e se comunicando na Educação Motora;

- O ritmo padronizado e uníssonos da prática de atividades físicas na Educação Física deve ceder lugar ao respeito, ao ritmo próprio executado pelos participantes da Educação Motora”.

Sobre a forma de ensinar crianças, PICCOLO (1995) mostra na prática como atender os pressupostos da Educação Motora. Ela propõe a forma de atuação que será exposta a seguir.

Inicialmente as crianças tomam contato com o tema da aula, sem receber nenhuma proposta dirigida (tempo de exploração de movimentos e material, com única participação criativa e possibilidades de execução das próprias crianças). As idéias geralmente nascem dessas próprias brincadeiras que elas criam com o tema ou com os materiais. O professor não interfere, apenas estimula através de perguntas, argumentando se não existem outras formas de fazer. Num segundo momento, as propostas são transmitidas por meio de pistas, para que as crianças criem alternativas de trabalho e solucionem os problemas apresentados, individualmente ou em grupos. No terceiro momento, são propiciadas as atividades que não foram exploradas no primeiro e no segundo momentos, logicamente de forma adequada às características da faixa etária. A autora procura não perder de vista a perspectiva lúdica nessas atividades. As atividades de grande importância, que visem alcançar os objetivos planejados para a aula, são realizadas nesta fase. Ela finaliza a aula fazendo comentários e “trocando” idéias sobre o conteúdo abordado.

3. Procedimentos metodológicos

O número de projetos desenvolvidos envolvendo a pesquisa escolar, na Educação Física, é percentualmente pequeno. Este procura abrir uma perspectiva de estudos na área, tentando formular orientações para que mais profissionais elaborem trabalhos sobre Educação Física Escolar, inclusive acadêmicos.

O presente projeto foi um estudo contínuo e longo. O acompanhamento dos profissionais teve dois momentos distintos. Inicialmente foram realizadas as constatações, isto é, as descrições das aulas. Foram descritas as atividades de três aulas que um docente aplicou para as 1ª ou 2ª séries, e mais três aulas que este mesmo docente ministrou para a 3ª ou 4ª séries. O mesmo se repetiu com outros docentes. Os resultados foram mostrados (em quadro demonstrativo próprio) e discutidos com cada professor, além de ter sido apresentado a todos os profissionais, em forma de palestra, no final dos semestres.

A descrição da aula foi realizada em ficha própria constando um cabeçalho com os dados de identificação (data, hora, série, escola, nº de alunos, docente) e planilha com as informações de cada atividade (Ex: atividade 01: Nome; pequena descrição; anotação da tendência da forma de ensinar utilizada na atividade: diretiva, semi diretiva, não diretiva, ou

relacional). A função do professor orientador nesta pesquisa foi ficar mais atento as formas de ensinar utilizadas, porém, poderia sugerir maneiras alternativas de aplicar conteúdos. No final da ficha existiam espaços para comentários e observações.

Em outro momento, após ter sido mostrado e discutido os resultados junto aos ministrantes, e estes serem orientados, foi realizado novo acompanhamento, todavia, agora, além da coleta das informações na ficha, o resultado da aula foi mostrado logo após a aplicação dela. Nesse momento, então, caminhos alternativos, quando houve necessidade, foram discutidos e encontrados em conjunto (orientador & professor). Para efeito de pesquisa, mais três aulas foram acompanhadas (para dados comparativos). Executou-se o primeiro momento no 1º semestre e o outro no 2º.

As orientações que foram seguidas por este pesquisador neste projeto, teve seus passos fundamentados na “pesquisa qualitativa”. Maiores esclarecimentos sobre esta forma de atuação poderão ser encontrados em autores como EZPELETA e ROCKWELL (1989), FRIGOTTO (1989), MARTINS (1989), SACRISTÁN e GOMES (1994) e ANDRÉ (1989), citados nas referências bibliográficas.

Vale lembrar, que os resultados foram mostrados e discutidos com todos os profissionais de Educação Física que atuam na rede pública do ensino fundamental (1ª à 4ª séries) de Marechal Cândido Rondon, em encontros que acontecem em cada final de semestre. Os resultados gerais serviram também como base de discussão em várias disciplinas do Curso de Educação Física, inclusive na própria orientação didático-pedagógica curricular, e, por conseguinte, no estágio (licenciatura), já que grande parte dos profissionais que atuam, passaram ou estão passando pelas “cadeiras” do Curso na Unioeste.

Este projeto está tendo continuidade em 2001, porém, com acompanhamento de somente duas professoras, devido a outros afazeres do pesquisador. Após a avaliação do projeto, realizado no final do ano 2000 observou-se resultados positivos na metodologia e nenhuma retificação foi necessária. Alunos e professores do Curso de Educação Física, após, reconhecido preparo, poderão ser convidados a participar deste projeto (que ao meu ver envolve ensino, pesquisa e extensão).

4. Resultados e discussão

Inicialmente, está colocado um exemplo de quadro demonstrativo de uma docente, onde podemos encontrar, de forma resumida, as informações coletadas em cada aula. As aulas foram subdivididas em atividades e, nas últimas colunas do quadro, aparecem os resultados totais. Após, serão mostrados os resultados gerais (quadros gerais) acompanhados das discussões.

Quadro 1 - Exemplo: Professora 1: atividades x unidades significativas (2º sem. 2000).

20

AULAS →	Aula 01					Aula 02			Aula 03			Aula 04			Aula 05		Aula 06		TOTAL	%
Atividades→ Unidades significativas	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	1	2	18	100%
Diretiva	x	x		x	x									x					05	27,77%
Semi diretiva													x						02	11,11%
Não diretiva																			--	--
Relacional			x			x	x	x	x	x	x	x			x	x	x	x	11	61,11%

Antes de apresentar os quadros relativos aos resultados de 1999 e 2000, será mostrado um quadro geral obtido em 1997 com três docentes (também atuantes no ensino de 1ª à 4ª séries do município) que fizeram parte de um estudo dissertativo, como forma de comparação. Esses quadros gerais demonstram os resultados totais dos três participantes da pesquisa em cada ano. Em 2000, no segundo semestre, houve desistência de uma docente. Somente neste caso aparecerá a soma de duas. Nas duas últimas colunas encontram-se os totais de atitudes das docentes.

Quadro 2 - Demonstrativo do número total de atividades x unidades significativas – 1997.

22

Professoras → Unidades Significativas	Prof. 1	Prof. 2	Prof. 3	Total das professoras	%
Diretiva	12	13	16	41	60,29%
Semi diretiva	03	07	03	13	19,11%
Não diretiva	02	05	02	09	13,23%
Relacional	04	01	-	05	07,35%
Total de atividades de cada Professora	21	26	21	68	100%

Quadro 3 - Demonstrativo do nº total de atividades x unidades significativas – 1º sem. 1999.

Professoras → Unidades Significativas	Prof. 1	Prof. 2	Prof. 3	Total das professoras	%
Diretiva	7	5	8	20	38,46%
Semi diretiva	6	2	5	13	25%
Não diretiva	0	1	0	1	1,92%
Relacional	4	5	9	18	34,61%
Total de atividades de cada Professora	17	13	22	52	100%

Quadro 4 - Demonstrativo do nº total de atividades x unidades significativas – 2º sem. 1999.

24

Professoras → Unidades Significativas	Prof. 1	Prof. 2	Prof. 3	Total das professoras	%
Diretiva	03	01	0	04	10%
Semi diretiva	06	01	04	11	27,50%
Não diretiva	0	0	0	0	0
Relacional	05	09	11	25	62,50%
Total de atividades de cada Professora	14	11	15	40	100%

Quadro 5 - Demonstrativo do nº total de atividades x unidades significativas – 1º sem. 2000.

Professoras→ Unidades Significativas	Prof. 1	Prof. 2	Prof. 3	Total das professoras	%
Diretiva	05	09	02	16	32,65%
Semi diretiva	06	04	07	17	34,69%
Não diretiva	-	01	-	01	02,06%
Relacional	07	05	03	15	30,61%
Total de atividades de cada Professora	18	19	12	49	100%

Quadro 6 - Demonstrativo do nº total de atividades x unidades significativas – 2º sem. 2000.

26

Professoras→ Unidades Significativas	Prof. 1	Prof. 2	Total das professoras	%
Diretiva	05	04	09	25%
Semi diretiva	02	05	07	19,44%
Não diretiva	--	--	--	--
Relacional	11	09	20	55,55%
Total de atividades de cada Professora	18	18	36	100%

Obs.: Uma professora deixou de ministrar aulas no segundo semestre.

Para melhor visualização e comparação, os resultados foram colocados em forma de gráfico, que será apresentado a seguir. Também neste gráfico podem ser encontrados os índices de 1997, com o intuito de o leitor observar como estava a situação neste ano, antes das orientações individuais. Até então tinham sido ministrados apenas palestras e cursos, provavelmente fora da realidade de cada professora. Após a figura 1 serão realizadas as discussões dos resultados.

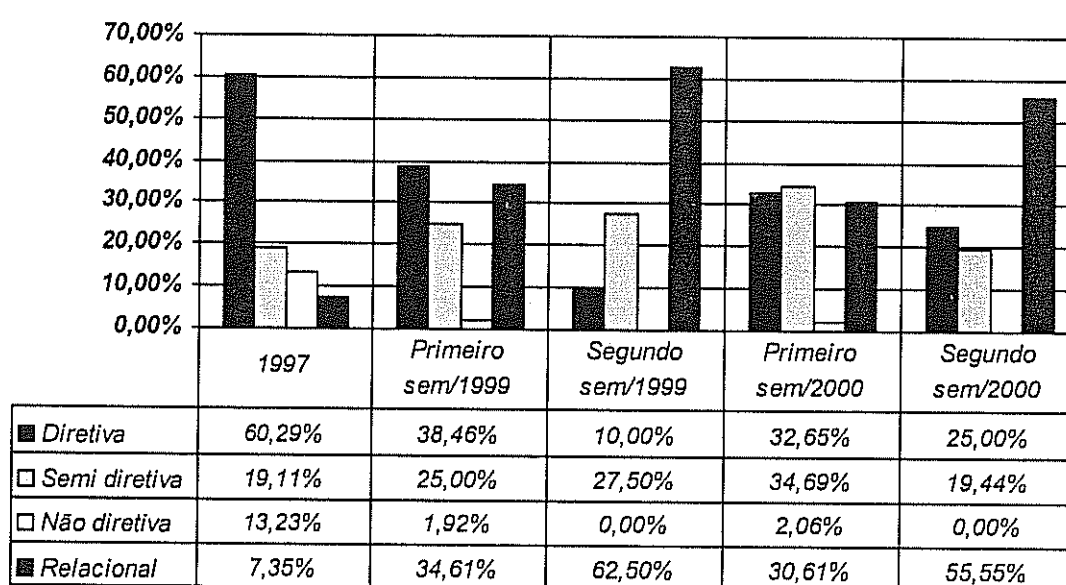


FIGURA 1: Gráfico comparativo das formas de ensinar utilizadas por docentes: 1997, 1º sem/1999, 2º sem/1999, 1º sem/2000, 2º sem/2000.

Inicialmente, é bom lembrar que em 1999 foram acompanhadas três professoras e em 2000 outras três professoras (que fizeram parte de pesquisa para dissertação em 1997). Pode-se observar que em 1999, comparando-se os dois semestres, houve uma mudança qualitativa acentuada, isto é, foi ministrado maior número de ações relacionais. No início o maior número de atividades eram diretivas (38,46%). No final do segundo semestre 62,50% foram relacionais, contra 10% de diretivas. Aumentou também o percentual de ações semi diretivas, o que não é ruim, pois esta atitude muitas vezes é necessária e também significa um dos primeiros passos quando se quer abandonar as atividades diretivas.

Em 2000, como em 1999, houve melhora qualitativa nas formas de ensinar. Todavia, estas professoras já tinham recebido orientações em 1997 e 1998, pois fizeram parte de pesquisa para a dissertação. Devido a isso, pensei que os resultados iniciais seriam melhores do que os

encontrados em 1999. Porém, “passando-se os olhos” nos quadros do primeiro semestre de 1999 e de 2000, nota-se quase uma igualdade de situação. A atitude diretiva é realmente menor, contudo a relacional também é menor. A ação semi diretiva representa o maior índice encontrado no primeiro semestre de 2000, denotando, talvez, a propensão para mudanças. Pelo que pude perceber, as docentes ainda tinham algumas dúvidas sobre o “como fazer”, em relação a forma de ensinar relacional. Com algumas dessas dúvidas dirimidas, percebe-se um número maior deste tipo de atividade no final do segundo semestre de 2000. Nota-se que o percentual de atividades relacionais subiu de 30,61% (primeiro semestre) para 55,55% no final do ano, e as orientações diretivas baixaram de 32,65% para 25%. Fica a dúvida de como seriam estes resultados caso tivéssemos as informações da professora 3. Todavia, penso que isto não invalida toda a proposta apresentada.

De modo geral, comparando-se 1999 e 2000, pode-se dizer que as professoras envolvidas na pesquisa no primeiro ano conseguiram um resultado mais expressivo, restando só a dúvida já citada anteriormente.

Agora, se visualizarmos o resultado de todo processo que teve seu início em 1997, pode-se afirmar que houve uma grande mudança qualitativa nas formas de ensinar, pois tínhamos 07,35% de atividades relacionais e 60,29% de diretivas em 1997 e, atualmente vivenciamos a inversão destes valores. Em fins de 1999, 10% das atividades eram diretivas e 62,50% relacionais. No final de 2000, com outras três (duas) professoras, 25% foram brincadeiras ensinadas de forma diretiva e 55,55% foram aplicadas de maneira relacional. Aumentou também, em 1999 e 2000, o número de atividades semi diretivas, o que é também uma boa perspectiva para mudanças na forma de ensinar. Outra situação muito importante a ser destacada é o *não* aparecimento da atitude “não diretiva” (*laissez-faire*) nos dois segundos semestres, pois se sabe que esta forma de ensinar favorece pouco a construção do conhecimento da criança, sendo o professor quase dispensável.

Portanto, quanto aos objetivos desta pesquisa/extensão, que eram investigar as formas de ensino praticadas pelas docentes e orientá-las em suas práticas cotidianas, percebe-se, pelos resultados, que se obteve grande sucesso.

Todas estas informações deixam este autor satisfeito, pois se pensa que valeu a pena dispensar tanto esforço em favor de outras pessoas, principalmente em relação às crianças como futuro cidadãos. Não podemos nos enganar, na minha opinião, se um tipo de acompanhamento

destes não for realizado de tempos em tempos, facilmente o comodismo antropológico social da ideologia existente (diretivo e autoritário) sobrepujará os esforços de mudanças, retornando os docentes a atitudes diretivas tradicionais.

5. Outras considerações

Os resultados são animadores, pois indicam uma mudança qualitativa expressiva no que se refere a relações humanas (no caso, a escola – relação professor x aluno) e à democratização do ensino. Crianças que antes eram totalmente desprezadas e tratadas como simples objetos, hoje estão merecendo atenção e respeito, pois, participam da aula fazendo sugestões, criando, criticando, resolvendo problemas e são incentivadas a tomarem iniciativa, além de aprenderem o processo democrático (participativo). Os resultados também mostram a importância da Educação Continuada como meio comprovado e seguro para melhorias no processo de ensino/aprendizagem.

Estas informações demonstram uma mudança de atitude que terão enormes reflexos nas concepções de ser humano e de mundo existentes, tanto para as docentes como para as crianças. Espera-se que o tradicionalismo que influencia a educação, o individualismo e o cartesianismo, paulatinamente cedam lugar para as idéias das teorias: sistêmica, da complexidade, e da corporeidade. Na Educação Física, espera-se que a idéia de corpo-objeto, de lugar ao pensamento de corpo-próprio e de corpo-sujeito, tratando todas as pessoas, e principalmente as crianças, como “gente”, que sente, pensa e age. Esta pesquisa está trazendo subsídios para discussões em algumas disciplinas do curso de Educação Física, desde Metodologias de Pesquisa até as Práticas no Ensino Fundamental e Médio, além de TCC.

É bom esclarecer que muitas destas turmas observadas eram de escolas da periferia, onde algumas turmas eram grandes, onde imperava uma grande agressividade, onde a professora não contava com quadra (a aula era em pátio de pedriscos, de terra ou de grama) e tinha poucos materiais.

Quanto à importância do estudo, não serão repetidas as informações já contidas, contudo, acrescentarei a seguir um quadro resumo das características básicas das formas de ensinar e suas possíveis repercussões:

CARACTERÍSTICAS BÁSICAS DAS FORMAS DE ENSINAR

- **DIRETIVA** (tradicional): - Professor dirige (comanda) tudo, toda a aula. É um “expert”. Fala verdades absolutas e inquestionáveis. - O ALUNO: só obedece; fica quieto; não interfere na aula; não reage; não fala; é considerado “tabula rasa” (nada sabe – não tem conhecimento prévio); torna-se passivo, não criativo, acrítico; tem medo de questionar à descobrir; não é incentivado a tomar iniciativa; só faz gestos iguais e ao mesmo tempo em que um guia. Nesta atitude todos são considerados iguais (ter o mesmo rendimento/conhecimento); não são considerados os aspectos afetivos (emoções, sentimentos); esta atitude cria “campo de tensão” e a avaliação é somente através de testes (teóricos e práticos) que valem nota, sem considerar aspectos evolutivos e individuais. Valoriza-se quase que exclusivamente a inteligência lógico-matemática. A consequência provável é uma auto-estima muito baixa (eu não sou nada, não sou capaz de fazer nada) levando o jovem a recorrer a formas alternativas de se sentir valorizado, importante, corajoso (agressões, drogas, assassinatos, depredações, etc.), ou se suicidar. A família geralmente também age como o professor. Caso não mudarmos nossas atitudes este modelo se perpetuará por muitos anos.
- **SEMI DIRETIVA**: Os alunos têm um pouco de liberdade para participar em decisões e/ou sugestões nas aulas.
- **NÃO DIRETIVA**: É o deixar fazer (*laissez-faire*). O professor não interfere ou interfere pouco no processo de ensino/aprendizagem. A consequência provável é a pouca evolução dos discentes.
- **RELACIONAL**: É quase a antítese da atitude diretiva. O conhecimento é construído em conjunto (professor e discentes) através da co-participação do alunado em decisões. Respeitam-se e valorizam-se os aprendizes (como gente) e seus conhecimentos prévios. Acredita-se na capacidade dos alunos em resolver problemas. Procura-se atender e entender a individualidade e os aspectos afetivos, ao mesmo tempo em que se propicia o “jogo democrático”. Considera-se o contexto e as pessoas têm espaço para se manifestarem criativamente e criticamente, e são incentivadas a tomarem iniciativas.

Referências bibliográficas

- ANDRÉ, M.D.A. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, M. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.
- BECKER, F. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. **Educação e Realidade**, v.19, n.1, p. 89-96, 1994.
- CANFIELD, J.T. **Estilos de ensino de Mosston**. Santa Maria: UFSM, 1986. Apostilado.
- COLL, C. Hacia una diferenciación de los contenidos escolares. In: COLL C. et al. **Los contenidos en la reforma**. Madrid: Santillana, 1992.
- COLL, C.; SOLÉ, I. Los profesores y la concepción constructivista. In: COLL, C. et al. **El constructivismo en el aula**. Barcelona: Editorial Graó, 1994.
- CURTISS, S. **A alegria do movimento na pré-escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.
- EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. A escola: relato de um processo inacabado de construção. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, 1989.
- FRIGOTTO, G.O. Enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, M. (Org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.
- HILDEBRANDT, R.; LAGING, R. **Concepções abertas no ensino da Educação Física**. Rio de Janeiro: Ao livro Técnico, 1986.
- MARQUES, M.O. Paradigmas em educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.73, n.175, p. 543-65, 1992.
- MARTINS, J. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, M. (Org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.
- MOREIRA, W.W. Perspectivas da Educação Motora na escola. In: DE MARCO, A. (Org.) **Pensando a Educação Motora**. Campinas: Papirus, 1995.
- MOSSTON, M. **La enseñanza de la Educación Física**. Buenos Aires: Paidós, 1978.
- PICCOLO, V.L.N. Educação motora na escola: uma proposta metodológica à luz da experiência vivida. In: DE MARCO, A. (Org.) **Pensando a Educação Motora**. Campinas: Papirus, 1995.