

Possibilidades para o Ensino Orientado na Problemática: Para a Realização da Concepção de “Aulas Abertas às Experiências”¹

Rodrigo Tetsuo Hirai*

Carlos Luiz Cardoso**

Resumo: A Concepção “Aberta” no Ensino da Educação Física escolar brasileira tem apontado para que se oriente as aulas na problematização (Grupo de Trabalho Pedagógico UFPe-UFSM, 1991). Esta pesquisa teve como objetivo apreender, em uma experiência de ensino na Educação Física Infantil, possibilidades pedagógicas para a realização desta orientação. Utilizou-se como metodologia a pesquisa exploratória-descritiva. Para a interpretação das aulas utilizou-se como método a hermenêutica, a arte de compreender. Do trabalho realizado, foram abertas três possibilidades para a realização do ensino orientado na problematização: o desafio, o questionamento e a tarefa.

Palavras-chave: Aprendizagem baseada em problemas. Educação Física escolar. Educação Infantil.

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

¹ Este artigo é o recorte de um estudo em que, para além do ensino orientado na problematização, indicamos possibilidades para a realização do ensino orientado no aluno no processo e na comunicação.

* Acadêmico do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, Brasil. E-mail: rodrigohirai@hotmail.com

** Professor Adjunto IV do Departamento de Educação Física/CDS. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, Brasil. Membro do NEPEF/CDS. E-mail: cardoso@cds.ufsc.br

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). 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 se desenvolveu 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 rolarem 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.

Segundo o Grupo de Trabalho Pedagógico UFPe-UFSM (1991) a Concepção de “Aulas Abertas” resume-se em quatro pontos: o ensino orientado no aluno, no processo, na problematização e na comunicação.

Assim, esta pesquisa teve como objetivo compreender possibilidades pedagógicas para a realização do ensino orientado na problematização na Educação Física Infantil, que têm se originado em um Núcleo de Educação Infantil (NEI), localizado no município de Florianópolis. Como objetivos específicos: compreender a legitimidade pedagógica do ensino orientado na problematização; interpretar o desenvolvimento de aulas, realizadas na realidade escolar, a partir das compreensões construídas acerca desta orientação da Concepção de “Aulas Abertas”; e indicar possibilidades pedagógicas para a realização do ensino orientado na problematização na Educação Física Infantil.

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

2 METODOLOGIA

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.

Desenvolveu-se a pesquisa pela observação, registro e interpretação de cinco (5) de aulas de Educação Física realizadas no NEI Judite Fernandes de Lima, pertencente à Rede Municipal de Florianópolis.

As aulas foram ministradas às turmas denominadas na instituição de G5 e G6, com alunos na faixa etária de, respectivamente, cinco e seis anos, aproximadamente.² 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 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.

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.

² 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.

Cita ainda outros referenciais, destacando estudos provindos da Fenomenologia.

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.

Para a interpretação dos referenciais teóricos e costura – entrelaçamento – destes com as aulas observadas, utilizou-se como metodologia a hermenêutica, cuja concepção preliminar para Schleiermacher *apud* Braidão (2000, p. 29) é a da “[...] arte da compreensão correta do discurso de um outro”.

Partindo do entendimento de que a compreensão dos discursos não se dá por si, mas apenas através de um esforço consciente, Braidão (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: “[...] 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” (RÉE, 2000, p. 20). Assim, a hermenêutica nos aproximaria desta história ao realizar as duas tarefas citadas por Braidão (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.

3 REVISÃO DE LITERATURA

Anteriormente à realização deste trabalho, na literatura, a Concepção de “Aulas Abertas às Experiências” havia sido pensada apenas para o Ensino Fundamental e Ensino Médio. Porém, isto não significa que não se possa conceber o ensino para a Educação Infantil de

uma forma *aberta*. Apenas que, quando da sua apresentação, aquele era o campo de experiência dos propositores. Os próprios autores, Hildebrandt e Laging (1986, p. IX), citam que esta concepção de ensino está *aberta*:

O que não se pretende: - Apresentar um *conceito didático* já “pronto” para um ensino aberto. Este princípio baseia-se, com seus exemplos práticos, muito mais na *situação presente* dos conhecimentos teóricos e experiências práticas. Ele está subordinado à constante revisão e continuidade de desenvolvimento.

Contudo, não podemos nos deixar levar por caminhos fáceis, mas superficiais. No sentido de que a simples transferência metodológica das propostas existentes – para o Ensino Fundamental e Ensino Médio – para a interpretação de aulas, na Educação Infantil, nos parece inadequada para a realização de nossos objetivos.

Desta maneira, entendemos a importância de compreendermos as origens das orientações desta concepção de ensino, para efetivamente nos apossarmos dela. E, uma vez internalizadas, podermos vivenciar e discutir as possibilidades para a sua realização neste nível de ensino.

Heidegger (*apud* RÉE, 2000) esclarece 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 (RÉE, 2000, p. 21).

Assim, *abrimos* novos sentidos para a compreensão do ensino orientado na comunicação, 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.

3.1 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 1. Ensino orientado nas metas definidas e na problematização
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, denominado pelo autor de ‘educação bancária’. Nesta, os alunos 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” (FREIRE, 1987, 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” (ALVES, 2001, p. 35-36). Para o autor, nossas escolas são construídas segundo o modelo das linhas de montagem.

Diante de tais compreensões, 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” (RÉE, 2000, 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?” (GRUPO PEDAGÓGICO UFPe-UFSM, 1991, p. 95). Deste modo, o Ensino Aberto não se trata de um “deixar livre”, possuindo planejamento e objetivos, sendo as problematizações uma possibilidade para formar o leme com o qual o educador direcionará a aula.³

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 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” (HILDEBRANDT-STRAMANN, 2003, 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’,⁴ 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

³ Diante dos possíveis preconceitos que têm surgido sobre esta concepção de ensino, não é desnecessário dizer que Jost (*apud* HILDEBRANDT; LAGING, 1986), compreende 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.

⁴ 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).

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 (KUNZ, 2004, 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” (GOTTLIEB, 1999, 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 (1999, p. 14), apesar de essa negação ter um fundo irônico, também possuía um propósito mais sério: “Ainda que ele sempre afirmasse não ter nada para ensinar, suas atividades eram muito semelhantes às dos que ensinam”. O filósofo grego já havia compreendido: ensinar não significa dar respostas.

4 POSSIBILIDADES ABERTAS PARA O ENSINO ORIENTADO NA COMUNICAÇÃO

Tratamos aqui de, partindo das compreensões construídas acerca do ensino orientado na problematização, compreender as possibilidades pedagógicas, fendas abertas, através das quais têm se concretizado esta orientação do ensino aberto no NEI Judite Fernandes de Lima.

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.

4.1 PROBLEMATIZAÇÃO COMO DESAFIO

Durante as aulas, observamos o professor propondo desafios aos alunos como: equilibrar-se de pé em cima do colchão que é puxado pelos colegas; na brincadeira de pegar, fugir sem encostar nos colchões que estão distribuídos no pátio; explorar o balanço de diferentes formas; andar na guia da calçada sem cair; explorar os bambolês de diferentes formas; e atravessar o pátio sem esbarrar nos rolos que eram jogados perpendicularmente.

Hildebrandt e Laging (1986, p. 22) citam: “Os conteúdos de Educação Física devem ter um *caráter estimulativo e aplicado*, para fazer jus à área de necessidade subjetiva dos alunos” Neste sentido, ao citar as problematizações como desafio, entende-se que a sua identificação se dá pela função de provocar, estimular os alunos a deter-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.

Apenas esclarecemos que considerar os interesses dos alunos, significa partir dos saberes deles. O que não significa ficar, permanecer. Como cita Freire (1992), partir tem o sentido de pôr-se a caminho, deslocar-se, ir de um ponto a outro. Pois, do contrário, as aulas perderiam o seu caráter pedagógico.

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; 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.

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 (GRUPO DE ESTUDOS AMPLIADO DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 1996, 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.

4.2 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 buscar 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 percebemos diversos momentos em que o professor utiliza-se do questionamento. Destacamos aqui uma cena pedagogicamente interessante, ocorrida em uma das aulas. Depois que todos já haviam ido ao 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’?”. Estes diálogos, com o professor destrinchando as respostas dos alunos através de questionamentos, fazem 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, aproximam-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.

4.3 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 reconstrução, os interesses dos alunos não devem ser desconsiderados, mas as mudanças a ser implementadas não podem se basear simplesmente na disposição/vontade deles. 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 impõem-se quando necessário. Citamos como exemplo duas cenas ocorridas em aula. Na primeira destas, 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 segunda cena, 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.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Primeiramente, aprofundando teoricamente, destrinchamos a legitimidade pedagógica do ensino orientado na problematização. Assim, detendo-se neste ensino, o interpretamos como uma possibilidade para o desenvolvimento de aulas que possibilitem também a construção de saberes, não se limitando à mera transmissão.

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 problematizador, abrimos como possibilidades três faces desta orientação: o desafio; o questionamento; e a tarefa.

Desta forma, apesar da efetivação da Concepção de “Aulas Abertas” na realidade escolar brasileira ainda não ter ocorrido, e diante da incredulidade de pensamentos rígidos que concebem a transformação do cotidiano escolar como algo impossível, as possibilidades apreendidas, fendas abertas, de forma contrária, nos mostram a sua realização como algo possível. Indo além, citamos nossa compreensão de 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.

Assim, por não objetivarmos esgotar aqui as possibilidades para a sua concretização, também por se tratar 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.

Por fim, destacamos que nosso trabalho deteve-se no problema da concretização de uma *concepção de ensino*, na efetivação de uma forma de conceber o ensino. Desta forma, justamente por tratar-se de uma questão acerca da materialização de uma visão, citamos que a concretização da Concepção de “Aulas Abertas às Experiências” no contexto escolar só poderá partir da transformação dos próprios educadores. Ou seja, tais mudanças ocorrem apenas mediante a pré-disposição destes, para conhecer a si próprios. Pois se os educadores não estiverem *abertos* para esta “nova” legitimação pedagógica da Educação Física, não haverá fendas através das quais se possa transformar o cotidiano escolar. Sendo primordial o dar-se conta de que quem realizará esta abertura do educador, para a co-decisão na configuração das aulas, será ele mesmo em si próprio, e não o ‘outro’ no ‘outro’. E enquanto o educador não perceber isso, estando ainda fechado, quanto mais força fizer para transformar o cotidiano escolar, mais ele se distanciará da legitimação aberta neste trabalho, uma vez que mais fechado será o ensino. Sendo, desta maneira, não apenas difícil, mas impossível a realização de “aulas abertas às experiências”.

Possibilities for the education guided in the inquiry: for the accomplishment of the conception of “open lessons to the experiences”

Abstract: The conception “Opened” in Teaching of the Physical Education pertaining to school Brazilian has pointed so that if it has guided the lessons in the inquiry (Pedagogical Work group UFPe-UFSM, 1991). This research had as objective to apprehend, in an experience of education in the Infantile Physical Education, pedagogical possibilities for the accomplishment of this orientation. The explorer-descriptive research was used as methodology. For the interpretation of the lessons the hermeneutics, the art to understand was used as method. Of the carried through work, three possibilities for the accomplishment of the education guided in the inquiry had been opened: the challenge, the questioning and the task.

Keywords: Problem-Based Learning. School Physical Education. Child rearing

Posibilidades de la educación dirigidas en la investigación: para la realización del concepto de “abrir las lecciones en las experiencias”

Resumen: El concepto “abierto” en la enseñanza de la Educación Física referente a brasileno de la escuela ha señalado de modo que si ha dirigido las lecciones en la investigación (Grupo de Trabajo Pedagógico UFPe-UFSM, 1991). Esta investigación tenía como objetivo preñe, en una experiencia de la educación en la Educación Física Infantil, posibilidades pedagógicas de la realización de esta orientación. La investigación explorador-descriptiva fue utilizada como metodología. Para la interpretación de las lecciones el hermeneutics, el arte a entender fue utilizado como método. Del llevado a través del trabajo, tres posibilidades de la realización de la educación dirigido en la investigación habían sido abiertas: el desafío, el preguntar y la tarea.

Palabras-clave: Aprendizaje Basado en Problemas. Educación Física en la Escuela. Crianza del niño.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Filosofia da ciência:** introdução ao jogo e à suas regras. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

_____. Quero uma escola retrógrada. *In:* Alves, R. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir.** Campinas: Papirus, 2001. p. 33-8.

BERGSON, Henri. **Cartas, conferências e outros escritos.** Tradução Franklin Leopoldo e Silva e Nathanael Caxeiro. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Caderno Cedes,** Campinas, v. 19, n. 48, p. 69-88, 1999.

BRAIDA, Celso. Aspectos semânticos da hermenêutica de Schleiermacher. *In:* REIS, R. R.; ROCHA, R. P. (Org.). **Filosofia hermenêutica.** Santa Maria: UFSM, 2000. p. 23-28.

CARDOSO, Carlos Luiz. Emergência humana, dimensões da natureza e corporeidade: sobre as atuais condições espaço-temporais do ‘se-movimentar’. **Revista Motrivivência,** Florianópolis, v. 16, n. 22, p. 93-114, 2004.

_____. Para compreender o “tempo interior em aberto”: reflexões a partir de Schutz e Mead em direção à Educação Física e o esporte. **Revista Motrivivência,** Florianópolis, v. 13 n. 18, p. 151-164, 2002.

Movimento, Porto Alegre, v. 15, n. 01, p. 99-116, janeiro/março de 2009.

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

GOTTLIEB, Anthony. **Sócrates**: o mártir da filosofia. Tradução Irley Fernandes Franco. São Paulo: UNESP, 1999.

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, 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, Stephen; MLODINOW, Leonard. **Uma nova história do tempo**. Tradução Vera de Paula Assis. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.

HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner. **Textos pedagógicos sobre o ensino da educação física**. 2 ed. Ijuí: Unijuí, 2003.

HILDEBRANDT, Reiner; LAGING, Ralf. **Concepções abertas no ensino da Educação Física**. Tradução Sonnhilde von der Heide. Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1986.

KUNZ, Elenor. Pedagogia do Esporte, do Movimento Humano ou da Educação Física? *In*: KUNZ, E.; TREBELS, A. H. (Org.). **Educação Física crítico-emancipatória**: com uma perspectiva da Pedagogia Alemã do esporte. Ijuí: Unijuí, 2006. p. 11-22.

KUNZ, Elenor (Org.). **Didática da Educação Física**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2004.

OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli. Mudanças metodológicas no cotidiano escolar: uma experiência com a metodologia do "ensino aberto" no ensino médio noturno. **Corpoconsciência**, Santo André, n. 5, p. 65-79, 2000.

RÉE, Jonathan. **Heidegger**. História e verdade em *Ser e Tempo*. Tradução José Oscar de Almeida Marques e Karen Volobouef. São Paulo: UNESP, 2000.

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