

UNIVERSIDADE SÃO JUDAS TADEU

Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Física

RODRIGO LUIZ VECCHI

**"ENSINAR PARA A COMPREENSÃO": proposta de uma
fundamentação teórica para a Educação Física escolar.**

**SÃO PAULO – SP
2006**

UNIVERSIDADE SÃO JUDAS TADEU

Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Física

RODRIGO LUIZ VECCHI

"ENSINAR PARA A COMPREENSÃO": proposta de uma fundamentação teórica para a Educação Física escolar.

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação Física da Universidade São Judas Tadeu como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação Física

Área de Concentração: *Atividade Física, Esporte e Saúde.*

Linha de Pesquisa: *Intervenções Pedagógicas na Educação Física e no Esporte*

Orientadora: *Profa. Dra. Vilma Lení Nista-Piccolo*

SÃO PAULO-SP
2006

Vecchi, Rodrigo Luiz

Ensinar para a compreensão: proposta de uma fundamentação teórica para a educação física escolar./ Rodrigo Luiz Vecchi. - São Paulo, 2006.

253 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2006.

Orientador: Prof. Dra. Vilma Leni Nista-Picolo

1. Educação Física escolar. 2. Aprendizagem. 3. Educação física - Ensino. I.
Título

CDD- 796

AGRADECIMENTOS

À *Universidade São Judas Tadeu - USJT*, local em que tive o prazer de cursar a Graduação em Educação Física, o que me incentivou a alcançar o Mestrado nessa instituição.

Ao *Programa de Mestrado em Educação Física da USJT*, pois foi lá que aprendi a transformar minhas ações e, conseqüentemente, a sociedade em que vivo.

Ao seu *Corpo Docente*, altamente competente, que me conduziu a um imenso amadurecimento e enriquecimento profissional.

À *Paula Pogré*, pelas discussões, sem as quais essa pesquisa não poderia ser construída.

Aos *integrantes da Avante*, pelo seu auxílio.

Ao *Colégio Sidarta*, em especial pela sua abertura e sua flexibilidade.

À *Ana Leite*, coordenadora de Educação Física do Colégio Sidarta, que sempre se mostrou disposta a me auxiliar, interessada em compreender a teoria do EpC, e, sobretudo, empenhada na construção de uma Educação Física escolar cada vez melhor.

Aos *professores e estagiários* do Colégio Sidarta, que prontamente se dispuseram a participar e contribuir com este estudo.

Ao meu *Tio Flávio*, muito obrigado por estar presente, tanto nos momentos agradáveis como nos necessários da minha vida.

E, PRINCIPALMENTE, A DEUS, POR TUDO QUE FEZ, FAZ E FARÁ POR TODOS NÓS.

DEDICATÓRIA

Exatamente em 1999, minha mãe Estela Regina Vecchi e minha tia (e mãe) Elida Maria Vecchi, após conhecerem a USJT, incentivaram-me a visitar tal instituição. Foi amor à primeira vista, pois logo percebi que nessa Universidade poderia cursar o que sempre quis fazer. E, modéstia à parte, eu tenho jeito para a coisa: a Educação Física.

Anos se passaram e, no terceiro ano de graduação, ao assistir a uma apresentação de TCC, que tinha a professora doutora Vilma Lení Nista-Piccolo na banca, confesso ter ficado muito inquieto com as suas reflexões, mais especificamente aquelas relacionadas à aprendizagem de determinado conhecimento.

Enfim, decidi, após muitas discussões com a professora Vilma, estudar e me aprofundar mais nesse tema, que, aos poucos, foi me encantando.

Durante o Mestrado, confesso ter passado por momentos muito difíceis, porém pude me apoiar em amigos maravilhosos, como a Adriana Camargo (Drica) e a Vanea Santos (Vâ), além, é claro, da minha outra tia (e também outra mãe) Edna Conceição Vecchi.

Hoje, com a elaboração desta pesquisa, confirmo a importância e a necessidade que o amor e a compaixão têm na vida do ser humano.

Quando se ama, não nos restringimos apenas a participar de momentos considerados agradáveis na vida de alguém, mas, sobretudo, demonstramos esse afeto e carinho nas situações consideradas confusas e complicadas.

E apenas quando se têm

*uma amiga como a **DRICA**, sincera e presente;
uma sócia como a **VANEA**, verdadeira e humana;
uma orientadora como a **VILMA**, comprometida e motivadora;
uma tia como a **EDNA**, carinhosa e paciente;
uma tia como a **ELIDA**, dedicada e bondosa;
e uma mãe como a **ESTELA**, corajosa e amorosa,*

conseguimos, sentir em todas as situações da vida: conforto, tranquilidade, e principalmente muita felicidade.

A todas vocês, minhas incomparáveis e inesquecíveis parceiras, dedico esta minha pesquisa e ressalvo:

AMO MUITO VOCÊS !

Deixo aqui um pensamento de Abramovich:
“Não sei onde vou. Sei onde não quero ficar”
Obrigado Jesus por nos mostrar os caminhos !

SUMÁRIO

	Página
LISTA DE FIGURAS.....	04
LISTA DE MATRIZES.....	05
LISTA DE PROTOCOLOS.....	06
LISTA DE QUADROS.....	07
LISTA DE TABELAS.....	10
RESUMO.....	11
ABSTRACT.....	12
1. INTRODUÇÃO.....	13
2. REFLEXÕES SOBRE ASPECTOS EDUCACIONAIS.....	17
2.1. A educação.....	17
2.2. Ensinar na multiplicidade.....	23
3. A COMPREENSÃO DOS CONHECIMENTOS.....	28
4. A TEORIA "TEACHING FOR UNDERSTANDING", ENSINAR PARA A COMPREENSÃO.....	35
4.1. Elementos centrais.....	35
4.1.1. Os fios condutores.....	38
4.1.2. Os tópicos produtivos.....	40
4.1.3. As metas de compreensão.....	46
4.1.4. Os desempenhos de compreensão.....	47
4.1.5. A avaliação diagnóstica contínua.....	51
4.2. Aspectos importantes para a utilização da teoria.....	57
5. A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	60
5.1. A Educação Física escolar como área de conhecimento.....	60
5.2. A atuação do profissional de educação física.....	63
5.3. Dimensões de conteúdos da educação física escolar.....	68
5.4. Reflexões para o ensino da educação física.....	73
5.5. A prática pedagógica da educação física escolar por meio das situações- problema.....	76
6. METODOLOGIA.....	82
6.1. Trajetória metodológica.....	82

6.2. Primeira parte: as escolas encontradas na Argentina.....	83
6.2.1. Seleção da amostra.....	83
6.2.2. Entrevistas.....	83
6.2.2.1. Descrições.....	85
6.2.2.2. Redução dos dados.....	93
6.2.2.3. Interpretação dos dados.....	104
6.2.3. Observações.....	108
6.2.3.1. Descrição da Observação 3.....	110
6.2.4. Análise dos dados obtidos nas escolas da Argentina.....	112
6.3. Segunda parte: análise das escolas do Brasil.....	114
6.3.1. Seleção da amostra.....	114
6.3.2. Avante: educação e mobilização social.....	115
6.3.3. Colégio Sidarta: um estudo de caso.....	116
6.3.4. O estudo de caso.....	116
6.3.5. O colégio Sidarta.....	119
6.3.5.1. Sua estrutura.....	119
6.3.5.2. Níveis de ensino.....	120
6.3.5.3. A proposta pedagógica.....	120
6.3.5.4. Novos paradigmas.....	123
6.3.5.5. Instituto Sidarta para o desenvolvimento da educação.....	125
6.3.5.6. A Educação Física.....	126
6.3.6. Entrevistas.....	127
6.3.6.1. Professores.....	127
6.3.6.1.1. Descrições.....	128
6.3.6.1.2. Redução dos dados.....	133
6.3.6.1.3. Interpretação dos dados.....	144
6.3.6.2. Estagiários.....	175
6.3.6.2.1. Descrições.....	176
6.3.6.2.2. Redução dos dados.....	179
6.3.6.2.3. Interpretação dos dados.....	182
6.3.6.3. Coordenador.....	192
6.3.6.3.1. Descrições.....	192
6.3.6.3.2. Redução dos dados.....	195
6.3.6.3.3. Interpretação dos dados.....	197

	3
6.3.7. Observações.....	203
6.3.7.1. Como as observações foram pontuadas?.....	206
6.3.8. Reuniões.....	210
6.3.8.1. As PP individuais.....	210
6.3.8.2. As PP coletivas de área.....	211
6.3.8.2.1. Descrição 1.....	211
6.3.8.2.2. Descrição 2.....	212
6.3.8.3. As PP coletivas de segmento.....	213
6.3.9. Informações documentais.....	213
6.3.10. Análise dos dados obtidos no estudo de caso.....	214
7. DIRETRIZES PARA O DESENVOLVIMENTO DE AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR FUNDAMENTADAS NO EPC.....	228
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	236
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	239
ANEXO 1.....	246
ANEXO 2.....	247
ANEXO 3.....	248
ANEXO 4.....	249

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Mapa conceitual dos tópicos produtivos: energia e nutrição retirado de Pogr� (2004, p.75)	42
FIGURA 2 - Esboço da atividade referente à Observação 3, realizada na Escola 3 da pesquisa na Argentina.....	111
FIGURA 3 - Esboço da atividade referente à aula observada de Educa�o Infantil do colégio Sidarta.....	207

LISTA DE MATRIZES

MATRIZ 1- Matriz Analítica do Processo de Formação Continuada dos Professores.....	56
---	-----------

LISTA DE PROTOCOLOS

PROTOCOLO DE ESTUDO DE CASO.....	118
PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO.....	207

LISTA DE QUADROS

QUADROS REFERENTES À PESQUISA NA ARGENTINA

QUADRO 1- Síntese das unidades levantadas a partir dos discursos de professores e coordenadores da Escola 1.....	99
QUADRO 2- Síntese das unidades levantadas a partir dos discursos de professores e coordenadores da Escola 2.....	101
QUADRO 3- Síntese das unidades levantadas a partir dos discursos de professores e coordenadores da Escola 3.....	101

QUADROS REFERENTES À PESQUISA NO BRASIL REALIZADA NO COLÉGIO SIDARTA

Relacionados aos Professores:

QUADRO 4- Categorias levantadas a partir da opinião dos professores em relação à teoria do EpC.....	144
QUADRO 5- Categorias levantadas a partir da opinião dos professores em relação às vantagens do trabalho com EpC.....	148
QUADRO 6- Categorias levantadas a partir da percepção dos professores em relação às dificuldades ao se trabalhar com o EpC.....	148
QUADRO 7- Categorias levantadas a partir da percepção dos professores em relação às necessidades para se trabalhar com o EpC.....	149
QUADRO 8- Categorias levantadas a partir da percepção dos professores em relação a aspectos que auxiliam o trabalho com o EpC na Educação Física.....	155
QUADRO 9- Categorias levantadas a partir da opinião do professor em relação à questão 10: Como você percebe que o aluno compreendeu o conteúdo transmitido atingindo os seus objetivos?.....	157
QUADRO 10- Categorias levantadas a partir da opinião dos professores em relação à importância da obtenção da compreensão pelos alunos.....	157
QUADRO 11- Categoria levantadas a partir da opinião dos professores em relação às dificuldades encontradas no momento de fazer com que o aluno compreenda determinado conhecimento.....	158
QUADRO 12- Categorias levantadas a partir da opinião dos professores em relação à sua atuação profissional.....	162

QUADRO 13- Categorias levantadas a partir das respostas dos professores à questão: Como é feita elaboração das suas aulas?.....163

QUADRO 14- Categorias levantadas a partir das respostas dos professores relacionadas ao quadro de conteúdos.....165

QUADRO 15- Categorias levantadas a partir das respostas dos professores relacionados ao fio condutor.....165

QUADRO 16- Categorias levantadas a partir das respostas dos professores relacionadas ao objetivo.....166

QUADRO 17- Categorias levantadas a partir dos discursos dos professores em relação às características da avaliação na Educação Física.....169

QUADRO 18- Categorias levantadas a partir da percepção dos professores em relação à participação dos alunos nas aulas de Educação Física.....171

QUADRO 19- Categorias levantadas a partir da opinião dos professores em relação à interdisciplinaridade.....173

Relacionados aos Estagiários

QUADRO 20- Categorias levantadas a partir da percepção dos estagiários em relação aos professores de EF.....183

QUADRO 21- Categorias levantadas a partir da visão dos estagiários em relação às características das aulas de EF.....183

QUADRO 22- Categorias levantadas a partir da percepção dos estagiários em relação à participação dos alunos nas aulas de EF.....183

QUADRO 23- Categorias levantadas a partir da opinião dos estagiários em relação às vantagens do trabalho com EpC.....185

QUADRO 24- Categorias levantadas a partir da percepção dos estagiários em relação às necessidades para se trabalhar com o EpC.....185

QUADRO 25- Categorias levantadas a partir da opinião dos estagiários em relação à teoria do EpC.....188

QUADRO 26- Categorias levantadas a partir da opinião dos estagiários em relação à sua atuação profissional.....190

Relacionados ao Coordenador

QUADRO 27- Unidades levantadas a partir dos argumentos da coordenadora em relação ao que é necessário rever na Educação Física e o que fazer mediante tal situação?.....197

QUADRO 28- Opiniões da coordenadora relacionadas ao gráfico de compreensão com apontamentos do que auxilia no trabalho com o ele e porquê?.....201

QUADRO 29- Características do EpC levantadas pela coordenadora no momento que foram realizadas questões de aspecto estrutural como parte da proposta pedagógica do colégio Sidarta.....202

Relacionados aos resultados

QUADRO 30- Aspectos Positivos relacionados ao trabalho na Educação Física com o EpC, dentro do Colégio Sidarta, na percepção do autor desse estudo.....216

QUADRO 31- Aspectos Negativos relacionados ao trabalho na Educação Física com o EpC, dentro do Colégio Sidarta, na percepção do autor desse estudo.....216

QUADRO 32- Aspectos positivos e negativos relacionados à compreensão dos conhecimentos da Educação Física fundamentada no EpC.....221

QUADROS REFERENTES ÀS DIRETRIZES PARA O DESENVOLVIMENTO DE AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR FUNDAMENTADAS NO EPC

QUADRO 33- Dificuldades e necessidades de uma Escola que utiliza a teoria do EpC nas aulas de Educação Física.....228

QUADRO 34- Características pessoais e profissionais que um professor deve possuir para trabalhar com o EpC.....231

QUADRO 35- Orientações pedagógicas para a utilização do EpC na Educação Física.....232

LISTA DE TABELAS

TABELA 1- Porcentagem de respostas dos professores à questão: A escola oferece subsídios para trabalhar com o EpC ?.....174

TABELA 2- Porcentagem de respostas dos estagiários à questão: A escola oferece subsídios para trabalhar com o EpC ?.....191

RESUMO

"ENSINAR PARA A COMPREENSÃO": proposta de uma fundamentação teórica para a Educação Física escolar.

Um determinado conhecimento é considerado compreendido por alguém quando pode ser transformado e adaptado a situações diferenciadas. Essa premissa é transmitida pela teoria “Teaching for Understanding” - TFU, que está sendo aplicada cada vez mais, em situações de aprendizagem. Foi elaborada em 1988, pelo Projeto Zero na Pós-Graduação em Educação da Universidade de Harvard, e traduzida como "Ensinar para a Compreensão" – EpC, pelo projeto L@titud, desenvolvido por essa mesma universidade e voltado para a América Latina. Mesmo podendo ser considerada uma teoria recente, já é possível encontrar algumas instituições educacionais que têm feito uso do EpC. Buscando avaliar como são desenvolvidas as aulas de Educação Física nas instituições que utilizam essa teoria na fundamentação do seu ensino, analisamos, primeiramente, três escolas da Argentina localizadas na cidade de Buenos Aires. Através de entrevistas e observações procuramos detectar como essas aulas estão inseridas nas propostas pautadas pelo EpC. A partir desse diagnóstico, fomos analisar as escolas que, no Brasil, fundamentam seu plano curricular nessa teoria, identificando até que ponto as propostas de Educação Física estão conectadas com os princípios que ela determina. Em Salvador, local onde encontramos sete escolas com o perfil supramencionado, pudemos constatar a mesma situação encontrada em Buenos Aires, ou seja, a Educação Física escolar extremamente distante das discussões teóricas. Já em São Paulo, encontramos uma escola em que o EpC fundamenta seu processo de ensino-aprendizagem, inclusive na área da Educação Física. Optamos, assim, por estudar essa instituição através de um estudo de caso. Após uma análise interpretativa dos discursos dos sujeitos entrevistados (cinco professores, dois estagiários e um coordenador da área de Educação Física); de duas reuniões coletivas de área; de aulas observadas; além de informações documentais, pudemos constatar aspectos que aproximam a Educação Física desenvolvida nessa instituição com as características do EpC. Esses aspectos estão presentes desde o planejamento do ensino, que é composto por elementos da teoria, até as reflexões com os alunos relacionadas à compreensão do conhecimento. Essa pesquisa ainda se propôs apontar diretrizes para o desenvolvimento de aulas de Educação Física fundamentadas no EpC apresentando aspectos importantes a serem refletidos tanto pela direção da escola como pelos professores que utilizam a teoria. Entre as orientações didáticas apontadas, foi sugerido que, para que um ensino objetive a compreensão do aprendiz, deve reconhecer os diferentes potenciais dos alunos, baseando-se nas experiências de vida, incentivando assim, uma aprendizagem crítica, reflexiva e autônoma, e que, através de desafios, os alunos sejam estimulados a solucionarem problemas motores. Partindo da idéia de que o conhecimento ao ser ensinado nas aulas de Educação Física na escola, deva levar o aluno a buscar resoluções de problemas, essa teoria significa um meio facilitador para a compreensão dos conteúdos transmitidos, pois levam os alunos a transformarem e adaptarem o conhecimento adquirido.

Palavras-chave: Educação Física escolar; Ensinar para a Compreensão, situações-problema, processo de ensino-aprendizagem.

ABSTRACT**“TEACHING FOR UNDERSTANDING”:
based theory for school physical
education propose**

A determined knowledge is considered understood by someone when it can be changed and adapted to different situations. This premise is transmitted by the theory “Teaching for Understanding” (TFU), that has been studied and applied more and more in learning situations. Created in 1988 by Project Zero, in the postgraduation in Education of Harvard, translated as “Ensinar para Compreensão” – EpC, by project L@titud, developed in this same University, aiming at Latin America. Even being considered a recent theory, is possible to find some education’s institutions that are using the EpC. Interested in evaluating how are developed the physical education’s classes that use this theory on the teaching’s basement, doing an analyze, firstly, in three argentine’s schools in Buenos Aires city. Through interviews and observations we tried to detect how these classes are inserted on the EpC’s offers. Through this diagnostic, we seached to analyze the schools in Brazil that base their curricular plans on this theory, and tried to identify even where the offers of physical education are connected with the principle that they are determined. In Salvador city we visited seven schools with the profile as mentioned before, and we could certify the same situation found in Buenos Aires, the school physical education extremely far from the theory’s discuss. Then, in São Paulo city, we found a school in wich the EpC bases their process of teaching-learning, including on the physical education area. We opted, in this way, to study this institution through a study case. After a interpretative analysis of the speeches of the citizens interviewed (five teachers, two trainees and one physical education coordinator); of two area general meetings, of observed classes, and of more bills information, we could observe aspects that approximate the physical education developed in this institution with the EpC characters. These aspects are present from the teaching planning, that is composed by the theory elements, until the students reflections related with the knowledge comprehension. This search proposed to point directions for the physical education based on EpC’s development, showing important aspects to be reflected even by the directors school as much as by the teachers who use the theory. Between the pedagogical orientations pointed were suggested that for an objective teaching and a compressive learning, the different students potential must be recognized, based on the life experiences, to motivate with this form, one critical learning, reflexive and autonomous, and that through challenges the students are stimulated to through resolve motor problems. Based on this idea that the knowledge when being taught on physical education classes at school must lead to problems resolutions, this theory is a way to make easy the comprehension of the transmitted contents, making students change and adapt the knowledge obtained.

Key words: School Physical Education, Teaching for Understanding, problem situations, process of teaching-learning.

1. INTRODUÇÃO

A arte de ensinar tanto quanto o ato de aprender são aspectos milenares da civilização. O ser humano, diante das muitas dificuldades que encontra para sua sobrevivência, faz da aprendizagem a sua mais importante habilidade. Para se desenvolver e crescer, o homem necessita não apenas que lhe seja imposto aprender mas também ver significado nisso. É aprendendo que nos transformamos, assim transformamos o mundo em que vivemos.

Mas para aprender é preciso mais do que simplesmente habilidade. Os estudos mostram-nos que para facilitar uma aprendizagem é preciso que as condições sejam adequadas ao aprendiz. E estas recaem, principalmente, sobre a pessoa responsável por ensinar o conhecimento. Aquele que ensina deve fazer de cada atitude pedagógica um instante de reflexão.

É muito comum educadores perguntarem: Até que ponto nossos alunos estão realmente aprendendo o que estamos ensinando? Será que uma simples transmissão de conteúdo garante a aprendizagem? É possível ensinar para compreensão?

A partir da preocupação com os novos professores inseridos no mercado de trabalho, em recente estudo, Vecchi (2003) investigou o nível de compreensão dos conhecimentos adquiridos por recém-formados em Educação Física de uma determinada Universidade, que responderam a questionários elaborados a partir de perguntas geradoras. Nessa investigação, foi possível constatar, dentre os resultados obtidos, que a aprendizagem dos alunos tem relação direta com a atuação do professor em sala de aula. Para muitos sujeitos, integrantes dessa pesquisa, uma aula desenvolvida de maneira dinâmica e com diferentes estratégias facilita a compreensão dos conceitos, motivando-os para uma participação mais intensa, induzindo-os até mesmo a gostarem mais da própria disciplina. Em alguns casos explicitados, esse agrado ascende de tal forma que os leva a se tornarem profissionais especializados nas respectivas áreas. Muitos justificam que sua atuação profissional tem como ponto principal o fato de ter gostado das aulas ministradas sobre essa especialidade devido aos conteúdos terem sido ensinados de maneira a expressar significado para o seu trabalho no dia-a-dia da profissão.

Esta pesquisa vem comprovar a importância que tem, para o aprendizado de alguém, a maneira que o professor ensina. Ou seja, a necessidade que ele tem de

perceber se os conteúdos desenvolvidos em sala de aula estão sendo compreendidos pelos alunos envolvidos da forma como estão sendo ensinados.

Ensinar alguém sobre alguma coisa requer cuidados tanto com as estratégias de ensino como com o ambiente em que se ensina. Mas o mais importante é verificar até que ponto a “forma usada para ensinar” condiz com os caminhos que facilitam a aprendizagem de nossos alunos.

Somos seres diferenciados pelos nossos potenciais, portanto aprendemos por caminhos diferentes. As vias de entrada ao conhecimento mostram-se divergentes e são estabelecidas pelas próprias capacidades e habilidades que dominamos.

Ao se pensar sobre as maneiras com que ensinamos alguém a executar um movimento, esse aspecto também aparece, ou seja, cada um aprende melhor por um determinado caminho. Podemos inferir que a Educação Física, como área de conhecimento científico tem que dar conta dos estudos da aprendizagem motora, e nela expressar diferentes possibilidades de ensinar o ato motor.

Será que as aulas de Educação Física que estão sendo desenvolvidas nas escolas têm sido ministradas com a preocupação de levar os alunos à compreensão dos conteúdos transmitidos?

Os questionamentos que nos preocuparam com os formandos em Educação Física, fizeram com que se ampliasse a nossa busca por processos pedagógicos que dessem conta das diferenças individuais. E, nos estudos da teoria “Teaching for Understanding” - TFU¹ encontramos suporte para fundamentar as propostas de conteúdos e métodos para a Educação Física escolar.

Com isso buscamos, num primeiro momento, avaliar como são desenvolvidas as aulas de Educação Física nas escolas que utilizam a teoria do “Ensinar para a Compreensão” – EpC, fundamentando seu ensino. Há muitas instituições educacionais, espalhadas em diversos países, que atualmente aplicam a teoria. Na Argentina, mais especificamente na cidade de Buenos Aires, há muitas escolas que apóiam seus conteúdos nessa teoria. Isto acontece porque uma das professoras, que atua na Universidade de Harvard como responsável pela disseminação do EpC na América Latina, é secretária de Educação desse país. Com três escolas pesquisadas, já foi

¹ Teoria de aprendizagem criada em 1988, pelo Projeto Zero, na Pós-Graduação em Educação da Universidade de Harvard, traduzida como "Ensinar para a Compreensão" – EpC, pelo projeto [L@titud](#), desenvolvido nessa mesma Universidade, voltado para a América Latina. Como idéia principal afirma que um determinado conhecimento é considerado compreendido por alguém quando pode ser transformado e adaptado em situações diferenciadas.

possível verificar se as atividades motoras oferecidas no conteúdo curricular de Educação Física estão pautadas nessa teoria, pois o EpC fundamenta o projeto pedagógico que engloba todas as áreas de conhecimento dessas escolas.

Com a meta de analisar até que ponto a disciplina Educação Física se fundamenta e se concretiza na teoria, utilizamos, como instrumento para coleta de dados, tanto entrevistas com professores e coordenadores como também observações de aulas.

Após a análise dos dados, pudemos constatar aulas de Educação Física extremamente distantes das propostas relacionadas ao EpC, fato este que nos conduziu a um segundo objetivo: analisar se as escolas brasileiras que utilizam essa teoria, pautando-a em seu plano curricular, apresentam situações semelhantes àquela encontrada na Argentina.

O documento fornecido pelo Projeto L@titud², responsável direto na difusão do "Teaching for Understanding" na América Latina, aponta duas organizações no Brasil que utilizam os elementos do EpC como marco teórico.

Em uma delas, localizada em Salvador, uma ONG - Organização Não-Governamental, a "AVANTE: Educação e Mobilização Social", dissemina essa teoria e a apresenta para outras instituições de ensino no Estado. Levantou-se, então, a partir de informações dadas por esse órgão, que sete escolas da região utilizam o EpC como fundamentação de seus projetos pedagógicos, porém nenhuma delas desenvolve aulas de Educação Física pautando-se pelo EpC.

Além das escolas de Salvador, pesquisou-se também, em São Paulo, o Colégio Sidarta, instituição localizada em Cotia-SP, em que foi possível constatar que as aulas de Educação Física estão fundamentadas no EpC, diferindo das outras instituições pesquisadas.

Assim, sendo uma abordagem qualitativa, analisamos o caso dessa instituição utilizando como instrumentos para a coleta de dados: entrevistas com professores, estagiários e coordenadores de Educação Física; observação de reuniões coletivas específicas da área; observação das aulas e informações documentais.

Após a análise dos dados, partimos para o terceiro objetivo deste estudo: apontar diretrizes para o desenvolvimento das aulas de Educação Física escolar, fundamentando-as nessa teoria.

² Documento anexado a este estudo (ANEXO 1), assinado por Paula Pogr , responsável pelo projeto L@titud na América Latina.

Para detalharmos os benefícios que essa teoria pode trazer à aprendizagem motora é preciso explicar desde aspectos importantes da educação em geral, como a compreensão de determinado conteúdo por parte dos alunos, até a possibilidade dessa compreensão transcender os conteúdos da Educação Física.

Vale salientar que essa teoria educacional apresenta, como idéia principal, a questão da compreensão de um conhecimento, explicando-se que ele só pode ser considerado compreendido por alguém quando puder ser adaptado e transformado em situações diferenciadas.

Ao fim desta pesquisa, esperamos mostrar e justificar nossa trajetória metodológica, a qual se mostra coerente com o desenvolvimento e aprofundamento do estudo. E, sobretudo, conduzir o leitor a uma resposta afirmativa sobre esse questionamento, ou seja: é possível, sim, e necessário, também, ensinar para a compreensão em aulas de Educação Física.

2. REFLEXÕES SOBRE ASPECTOS EDUCACIONAIS

2.1. A Educação

Uma pesquisa que visa a discutir uma teoria de aprendizagem e sua aplicação em diferentes contextos e contempla, dentre outros temas, a educação atual. Este capítulo propõe a discutir aspectos intrínsecos ao ato de educar, tais como: questões pedagógicas, aspectos da escola e a relação professor-aluno.

Uma das áreas responsável por explorar pontos importantes do processo ensino-aprendizagem é a Pedagogia. Os pedagogos são personalidades fundamentais no processo e podem ser considerados maioria do corpo docente escolar.

Sem a preocupação de discutir Pedagogia como área de conhecimento, compreendemos que explorar o contexto de uma atitude pedagógica será mais pontual para o enriquecimento deste estudo.

Segundo Perrenoud et al. (2005, p. 11):

[...] a pedagogia nada mais é do que a preocupação de encontrar os caminhos que permitirão instruir cada um, partindo da constatação de que isso não é evidente e de que lançar saberes sobre alunos muito diversamente preparados para que os assimilem só aumenta as desigualdades.

Para esses autores, a pedagogia tem apenas a ambição de permitir que todas as pessoas possam apropriar-se dos saberes fundamentais, os quais são considerados direitos do cidadão.

Vale salientar que, em qualquer cultura, caso não haja uma apropriação desses saberes básicos, entende-se que algo está errado e precisa ser resolvido. Ou seja, quando não há aquisição do conhecimento por parte das pessoas, devemos saber o porquê e, quando necessário, propor mudanças no processo. Porém, antes de pensarmos em tais mudanças, temos que diagnosticar quais são os prováveis e visíveis problemas sofridos pela atual estrutura educacional, a qual acarreta certas atitudes, principalmente por parte dos professores e dos alunos.

Nas diversas sociedades em que há uma supervalorização do individual, Perrenoud (2001) afirma que a educação deve passar a ser considerada um investimento da pessoa a serviço de seu próprio sucesso, pois, só assim, teremos certa dedicação e a educação terá significado para as pessoas. Segundo esse autor, educar é fazer com que o

aprendiz compartilhe uma cultura, é permitir que o aluno mude sem perder sua identidade, conciliando a invariância e a mudança.

Perrenoud et al. (2005) afirmam ainda que educar e instruir é tentar formar alguém para ser autônomo, promovendo o encontro de um sujeito singular, suas crenças e suas representações culturalmente enraizadas com um saber e com regras de vida de uma certa universalidade.

Quando se discute o ato de educar, não podemos deixar de postular as discussões de Paulo Freire, que com sua extensa produção contribuiu no aprendizado e cultivo de vários saberes necessários à prática educativa transformadora.

Em relação ao ato de formar, Freire (1996) considera que o educador não pode entender que o treinamento de destrezas conduz à formação do educando. Para o autor, o aprendiz não deve confirmar-se como objeto que recebe informações apenas transferidas, como um corpo indeciso e acomodado.

O sujeito formador deve compreender que esse conhecimento por ele transmitido é para ser utilizado na produção de novas informações, ou seja, não fica apenas moldado na mente do aprendiz.

Nas próprias palavras de Freire (1996, p. 23), podemos perceber o quanto o conhecimento transmitido na formação do educando se mantém em constante reformulação, em que aprender criticamente é possível e necessário: “[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”.

Uma atitude pedagógica leva tanto ao ensino como ao aprendizado e, durante sua execução, tanto o professor como o aluno transitam por ambos os caminhos.

O ensino não só gera aprendizado como o necessita para existir. Corroboramos com as idéias desse autor quando afirma que não é válido um ensino que não resulta numa aprendizagem, a qual torna o ser humano capaz de recriar o que foi ensinado.

A partir dessas reflexões podemos perceber o quão importante é a educação preocupada com o cidadão. Porém, esse objetivo primeiro só é atingido e implantado se olharmos para o real, para os ideais desenvolvidos na prática, os quais, muitas vezes, se distanciam dos ideais apresentados pelas teorias.

Essa distância entre a teoria e a prática nos indica autores que mostram a ineficiência tanto de uma como de outra. Para uns, a teoria é vista como uma perda de tempo, um refinamento, porém inútil. Para outros, a prática não passa de uma repetição, incapaz de fornecer algo de novo para construção do conhecimento (MOLA, 1995).

Parece que essa dicotomia, de forma sutil, faz-se presente na atuação do próprio corpo docente, pois há especialistas que só se preocupam em transmitir conteúdos teóricos, e outros que só reproduzem o conhecimento por meio da prática, não sendo capazes de integrar e associar questões conceituais e procedimentais voltadas para o próprio enriquecimento profissional.

Segundo Mercado (2002), há indícios de que o fim dessa visão dicotômica está na integração da teoria com a prática, ou seja, a práxis, a prática refletida, teorizada, pois na verdade, não são termos antagônicos, opostos, mas sim dialéticos, complementares e que formam uma unidade.

Atualmente não podemos considerar a existência de aulas práticas que não se fundamentem em uma teoria pré-definida, ou seja, uma determinada interpretação do procedimento conduz o sujeito a retomar o conceito. A partir disso, podemos contar com práticas teorizadas que são fundamentadas em teorias e abordagens, certamente baseadas em outras vivências.

Para Sérgio (s/d), não há uma teoria sem prática, pois esta se torna “oca”, e a prática vivenciada sem uma fundamentação teórica é, para o autor, “cega”. Isto revela a unidade teoria/prática na medida em que se complementam como duas faces de uma mesma moeda. A teoria divorciada da prática, mais cedo ou mais tarde, tende a cair no subjetivismo.

O verdadeiro educador, mesmo entendendo uma distância inevitável entre a teoria e a prática, será “[...] aquele que, em vez de tentar desesperadamente preencher essa distância, ou queixar-se dela, vai fazer dela sua questão: inventando dispositivos práticos que operacionalizem sua teoria, avaliando-os por suas intenções” (PERRENOUD et al., 2005, p. 62).

Esse educador também necessita ultrapassar uma barreira que certamente encontrará durante o processo, como os aprendizes declararem que determinado tipo de informação transmitida na escola não tem importância para sua vida.

Atualmente, com a disseminação da tecnologia e dos meios de comunicação, podemos considerar que os jovens sofrem um bombardeio de informações, as quais nem sempre os auxiliam no crescimento pessoal e profissional. A escola que, muitas vezes, apresenta informações ultrapassadas, se comparada com o mundo vivido atualmente pelos jovens, trabalha conhecimentos que ficam distantes da realidade dos alunos. Para Semler et al. (2004), o fato dos conhecimentos escolares estarem cada vez mais

distantes da vida dos alunos traz como consequência, pouca concentração na sala de aula.

Afirma Perrenoud (2001) que a escola é uma confluência entre o velho e o novo, com um ensino oscilando para uma nova sociedade, entre a continuidade com o passado e a antecipação do futuro. Segundo o próprio autor, graças à democratização dos estudos e o desenvolvimento das escolas integradas, as salas de aula estão cada vez mais com populações heterogêneas. Isso reflete uma certa instabilidade no crescente número de alunos que freqüentam, durante a juventude, vários estabelecimentos de ensino em diferentes sistemas escolares. Esse aspecto torna a tarefa do professor ainda mais difícil, pois precisa compartilhar os mesmos códigos, promover um diálogo, sem poder oportunizar um longo aprendizado.

Naturalmente, nem todas as salas de aula têm as mesmas características, pois podemos evidenciar diferentes culturas de ensino e aprendizagem. Essa cultura específica, para Tishman et al. (1999, p. 13):

[...] evidencia-se na maneira como os alunos e professores interagem, nas expectativas que eles têm em relação uns aos outros, na maneira comum de falar, no entendimento compartilhado entre eles quanto ao que vem a ser aceitável, interessante, valioso”.

Para o autor, essa atmosfera cultural varia pois algumas salas de aulas são rígidas e outras abertas; algumas valorizam respostas, outras valorizam as perguntas. Nessa perspectiva, a experiência da escolaridade passa a ser muito importante para o aprendiz, já que o conduz a adquirir diferentes valores e atitudes ao longo dos anos.

Segundo Perrenoud (2001), a escola não pode ser considerada uma organização como as outras, pois trabalha sob o olhar dos pais e da opinião pública, mais que a maioria das administrações.

Para Semler et al. (2004), que consideram a fase atual como a era do conhecimento, a escola que prepara as crianças para tal ocasião é aquela que ensina o âmbito da liberdade. Ou seja, as crianças não serão capazes de adequar-se a essa nova fase se não houver liberdade na busca de suas próprias respostas e na construção dos seus próprios conhecimentos.

Os princípios da liberdade são à base da educação brasileira e têm como horizonte três objetivos: a educação plena do educando, a sua preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (SEMLER et al., 2004, p. 34).

O autor ainda sugere um "reposicionamento" do sistema de ensino através da metacognição, priorizando uma educação relacionada à aquisição do conhecimento. Três pontos são apresentados por eles: aprender a aprender, ensinar a ensinar e conhecer a conhecer. Aprender a aprender é o chamado autodidatismo, isto é, transformar o educando em um caçador de conhecimento. Ensinar a ensinar é o didatismo, isto é, transmitir o conhecimento para outras pessoas de maneira criativa, desafiante, que edifique a pessoa, que a leve a um crescimento. E, por fim, conhecer a conhecer que, segundo Semler et al. (2004, p. 57), "[...] é a capacidade de construir o conhecimento, o caminho das pedras para que cada um construa o conhecimento a partir de sua experiência, que é a habilidade para analisar, sintetizar e interpretar dados, fatos e situações".

De acordo com Delors (1996), o ensino formal está orientado para o aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos de compreensão e, em menor escala, para o aprender a fazer, que conduz o educando a poder agir sobre o meio envolvente.

O relatório para a Unesco elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, aponta que a educação durante toda a vida baseou-se em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver em comum e aprender a ser.

Em relação ao aprender a viver em comum, considera-se a importância de participar e cooperar com os outros a fim de conduzir as pessoas a tomar consciência das semelhanças e interdependência entre todos os seres humanos do planeta.

Como justificativa, no pilar do conhecimento que aponta como aprendizagem fundamental ao indivíduo, é esclarecido que:

[...] Aprender a ser para melhor desenvolver a sua personalidade e estar a altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidade física, aptidão física para continuar [...] (DELORS, 1996, p. 8).

Ainda, segundo esse documento da Unesco, “[...] todo ser humano deve ser preparado, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida” (DELORS, 1996, p. 7).

Vale lembrar que, quando ensinamos visando a uma aquisição de conhecimento por parte do educando, devemos possibilitar situações em que haja a necessidade de

utilização das aprendizagens obtidas. Nesses desempenhos, não podemos fornecer todas as respostas prontas aos aprendizes, pois eles precisam se tornar responsáveis pelas suas decisões.

Com isso, percebemos a importância de ensinar os alunos a pensar, preparando-os para futuras situações-problema em que a resolução eficaz é significativa nos momentos de tomada conscienciosa de decisões.

Freire (1996) acrescenta que, numa pedagogia voltada para autonomia, o ponto central devem ser as experiências estimuladoras das decisões e de responsabilidade, já que a autonomia do indivíduo constitui-se a partir das várias opções tomadas durante toda a vida.

Um fator importante a ser considerado é o aprendizado contínuo por toda a vida, que conduz o indivíduo à maior responsabilidade nas suas liberdades de escolha. Ao longo dos anos, passamos por diferentes situações que implicam em experiências geradoras de aprendizado significativo.

Semler et al. (2004) relembram que os grandes inovadores da educação do século XX pregavam a educação para a vida, propondo currículos e métodos voltados ao aprendizado com significado. Para isso, o foco deve ser o aluno, que não é apenas um espectador do que acontece, mas, sim, o próprio ator. O papel do professor, nessa mesma concepção, é de um facilitador das curiosidades, ou seja, uma ponte para os alunos, ligando-os à vida e aos saberes das ciências, das artes, da filosofia, da história, da língua.

Segundo Abreu e Masetto (1990), para que aconteça uma aprendizagem de verdade é preciso que ela tenha significado para o aprendiz, isto é, devemos envolver o aluno por meio de conteúdos próximos ao seu cotidiano como um todo: suas idéias, seus sentimentos, a cultura, a sociedade.

Todos esses autores citados enfatizam que a função do professor desponta como sendo o de facilitador da aprendizagem de seus alunos. Seu papel não é ensinar, nem transmitir informações, mas ajudar o aluno a aprender e criar condições para que ele adquira conhecimento. Só que, para exercer essa função, o professor necessita ter competência, pois só assim, pode alcançar seu objetivo de maneira coerente com seus ideais. Segundo Perrenoud (2001), um dos aspectos que auxilia o professor no momento de agir com urgência na sala de aula e decidir aspectos na incerteza é a sua competência.

Para Perrenoud (2001, p. 16-17):

[...] Agir na urgência é agir sem ter tempo de pensar e, ainda menos, de pesar longamente os prós e os contras, de consultar obras de referência, de buscar conselhos, de adiar a ação para identificar melhor os parâmetros da situação e considerar melhor as diversas possibilidades. Decidir na incerteza significa decidir quando a razão ordenaria não decidir, significa decidir como se estivéssemos jogando pôquer, apenas com o feeling, pois não há dados nem modelos da realidade disponíveis para permitir calcular com uma certa certeza o que aconteceria se [...].

Afirmam Abreu e Masetto (1990) que não é por dominar com destreza as mais variadas estratégias que o professor se constitui em um eficiente orientador da aprendizagem do seu aluno. É necessário que ele seja capaz também de dominar, em extensão e profundidade, o conteúdo a ser absorvido pelo aprendiz. A necessidade do professor ter compreensão do conhecimento a ser transmitido é para conseguir definir melhor as estratégias utilizadas em sala de aula.

Para Mercado (2002), as estratégias escolhidas pelo professor podem favorecer, ou não, o dinamismo da aula, sendo um forte elemento de atuação sobre a motivação dos alunos. O autor enfatiza que o interessante é que o professor possa criar estratégias diversificadas, propiciando o atendimento às diferenças individuais existentes no grupo dos alunos de uma classe. Apresentar um conteúdo por diferentes meios promove aprendizagem para diferentes pessoas, isto é, um ensino que compreende o aluno como ser múltiplo. Esses aspectos serão discutidos mais adiante.

2.2. Ensinar na multiplicidade

Mediante todas as reflexões expressadas até o momento, é possível acrescentar que um ensino, para se tornar efetivo, deve compreender a individualidade de cada ser. Para isso, procuramos refletir, a seguir, o ensino que respeita a multiplicidade do aprendiz, garantindo o direito de aprender a todos os alunos.

Muitos professores comentam sobre a falta de interesse dos alunos em aprender determinados conteúdos, a baixa frequência deles nas aulas, e a despreocupação de pais e alunos com a verdadeira aprendizagem. Sabemos, no entanto, que muitos alunos frequentam a escola apenas porque são obrigados pelos pais. Entendemos também que a prática que o aluno faz contra sua vontade, ou seja, aquilo que lhe dá pouco ou nenhum prazer, pode ser expresso na alta evasão escolar que muitas instituições têm apresentado.

Segundo Perrenoud et al. (2005, p. 46):

[...] a escola é uma galé para o aluno quando as atividades pedagógicas propostas estão distantes de seus saberes, quando ele não encontra pertinência nelas, quando o ensino está centrado mais no programa do que no aprendiz, quando o professor não busca saber nem o que os alunos aprendem, nem como aprendem.

Os aspectos apontados por esses autores denotam que os professores se preocupam apenas em ensinar sem se dar conta de que a aprendizagem dos alunos se perde quando não apresenta significado para eles. É preciso ter a clareza de que nossos alunos têm diferentes necessidades e vivem em realidades diversas, e, com isso, nossa prioridade deve estar voltada para a busca de caminhos que possam ensinar a todos.

No nosso entender, ensinar de maneira a que todos aprendam exige um olhar para o aluno como um ser múltiplo, que apresenta múltiplas potencialidades.

Segundo Gardner (2000), essas potencialidades podem ou não ser ativadas, dependendo das decisões que os indivíduos venham a tomar, e elas se refletem, na sociedade em que esse indivíduo está inserido, por meio dos valores culturais e das oportunidades oferecidas.

A partir dessa reflexão, percebemos que “não estimular” as pessoas a resolverem problemas é impedir o desenvolvimento de suas potencialidades, é restringir suas respostas a determinados tipos de comportamentos.

O professor é um facilitador da aprendizagem na medida em que possibilita o aluno a atingir a compreensão de determinados conteúdos e, para isso, deve ensinar por diferentes caminhos, usando diferentes instrumentos de ação pedagógica. Assim, o aluno pode adquirir os conhecimentos que o levam a resolver situações-problema que lhe são apresentadas. E, ao fazer isso, manifesta sua inteligência.

Nessa perspectiva, entendemos o conceito de inteligência como um comportamento em que o indivíduo pode se expressar de formas múltiplas e concordamos com Nista-Piccolo et al. (2004, p. 26) quando afirmam que “[...] a partir deste comportamento podem surgir outros, fundamentados na experiência anterior, buscando outros níveis de integração entre o homem e o ambiente”.

Segundo Gardner (2000, p. 47), o conceito de inteligência pode ser definido como “[...] um potencial biopsicológico para processar informações, que pode ser ativado num cenário cultural para solucionar problemas ou criar produtos que sejam valorizados numa cultura”.

Gardner (1999) diz que todas as pessoas nascem potencialmente inteligentes, mas possuem combinações diferentes entre os vários tipos de inteligências manifestos pela individualidade de cada um. Para o autor, as relações entre as inteligências vão se modificando com o tempo, devido às experiências obtidas e à atribuição de sentido, ou não, dado a elas pela cultura vigente.

Essa perspectiva que não admite uma concepção unidimensional e estabelece a multiplicidade das inteligências analisa sistematicamente a questão sobre quais são as vias de contato que as pessoas utilizam para interagir com as informações obtidas durante suas vidas. Essas vias de compreensão humana são consideradas rotas de acesso ao conhecimento e passam por diferentes possibilidades de acordo com cada indivíduo.

Quando o professor tem consciência que seu aluno tem múltiplas potencialidades, sabe como estimulá-las e possibilita a expressão do conhecimento de diferentes maneiras, isto é, a partir de diferentes comportamentos inteligentes, possivelmente, ensina para a compreensão atribuindo significados.

A partir do momento que os professores entendem a multiplicidade das diferentes inteligências, suas aulas passam a ter várias estratégias que podem atingir as diferentes rotas de acesso ao conhecimento por parte dos alunos, conduzindo-os à verdadeira compreensão do conteúdo ensinado.

Vale salientar que embora a Teoria das Inteligências Múltiplas possa indicar determinadas posturas educacionais, não é apontado “o que”, nem “como” ensinar a partir das reflexões referentes.

Com o objetivo de aplicar a Teoria das Inteligências Múltiplas na prática pedagógica, surgiu a teoria “Teaching for Understanding”, cuja criação deu-se a partir do Projeto Zero, desenvolvido na Escola de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Harvard.

Esse projeto teve sua criação em 1967, na Universidade de Harvard, com o aparecimento de quatro personagens principais: Nelson Goodman, Israel Scheffler, Theodore Sizer e Ernest Brooks.

O nome atribuído ao projeto justifica-se devido à interpretação dos pesquisadores em relação à situação da época sobre as pesquisas em educação das artes, assim, como nada sabiam sobre o tema, atribuíram o nome “zero” ao projeto.

O Projeto Zero começou focalizando-se nas artes, porém, com o passar dos anos, tornou-se um veículo de exploração de muitos tópicos fundamentais em relação ao desenvolvimento cognitivo e à educação.

Segundo Gardner e Perkins (2004), as informações atuais do Projeto Zero são que:

- é formado por duas organizações: O Grupo de Habilidades Cognitivas e o Grupo de Desenvolvimento;
- abarca uma gama grande de disciplinas: as artes em geral, as ciências humanas, a matemática, a ciência e inclusive, a neurologia;
- o número de pesquisadores evoluiu para um grupo de aproximadamente cem pessoas;
- compõe muitos projetos em instituições diversas, museus, organizações de artes comunitárias, programas extracurriculares e escolas;
- desenvolve trabalhos dentro da Universidade Harvard levando-os também a países como China, Venezuela e África do Sul.

Segundo o documento elaborado pelos autores, o Projeto Zero tornou-se uma das fontes intelectuais que alimentam o entusiasmo atual da reforma educacional nos Estados Unidos. Alguns estudos sobre a metacognição e a cultura do pensamento têm contribuído com o movimento de "habilidades de pensamento" e têm apoiado o desenvolvimento do pensamento nos estudantes tanto dos Estados Unidos como no exterior.

Dentre alguns exemplos que Gardner e Perkins (2004) citam, está a Teoria das Inteligências Múltiplas, que serviu de inspiração às escolas e programas inovadores ao longo do mundo, além de uma das mais recentes linhas de investigação, que é o "Teaching for Understanding", teoria que tem encontrado grande audiência entre docentes e autores de currículo.

Perkins (1995, p. 85) diz que esse projeto trabalhou com o objetivo de propor alternativas que permitiriam as pessoas "[...] pensar e atuar flexivelmente com o que sabem, indo além da memória, da ação e do pensamento rotineiro". Como outros investigadores do Projeto Zero, temos Howard Gardner, Vito Perrone e S. J. Bruner.

Como citado anteriormente, a criação da teoria "Teaching for Understanding" deu-se a partir da Teoria das Inteligências Múltiplas, que, por sua vez, objetiva demonstrar que o comportamento inteligente apresenta-se de maneira variada e se manifesta em diferentes domínios.

O marco conceitual do "Teaching for Understanding", traduzido como "Ensinar para a Compreensão" – EpC, teve seu trabalho como fruto de um projeto de colaboração

direta entre investigadores e docentes que atuavam no ensino básico e adotaram as bases teóricas desenvolvidas pelos pesquisadores desse projeto, como David Perkins, Howard Gardner, Vito Perrone, assim como as de outros projetos, como S. J. Bruner, R. F. Elmore, M.W. McLaughlin.

Com isso, há muitas características e concepções da teoria do EpC que se relacionam diretamente com reflexões da Teoria das Inteligências Múltiplas, dentre as quais podemos citar: a necessidade de considerar uma visão multifacetada de inteligência, a importância de ensinar de diferentes formas e a relevância de um ensino centrado no indivíduo.

Ambas as teorias têm, dentre os idealizadores, como visto anteriormente, os mesmos autores que visam a um ensino diferenciado, centrado no aluno.

A teoria das Inteligências Múltiplas pode ser considerada um avanço nas concepções educacionais em relação à aprendizagem, e a teoria do EpC pode ser caracterizada na maneira de se ensinar a partir dessas concepções.

Alguns questionamentos respondidos pela teoria do EpC e que a embasam são:

- Quais são os caminhos que o professor deve trilhar para conduzir seus alunos à verdadeira compreensão do conhecimento? Como saber se realmente compreenderam o que foi ensinado? Como ensinar para a compreensão?

O EpC preocupa-se integralmente com a questão da compreensão, fornecendo ferramentas para o docente ser capaz de levar seus alunos a compreenderem profundamente o conhecimento transmitido.

Antes de nos determos discutindo as características dessa teoria, acreditamos ser importante refletir na ação e sobre a ação de um ensino para a compreensão.

3. A COMPREENSÃO DOS CONHECIMENTOS

Como dito anteriormente, a obtenção da compreensão por parte dos alunos é o grande objetivo da teoria que fundamenta este estudo. Com isso, procuramos nas próximas linhas discutir uma escola e um ensino preocupados em conduzir os alunos à verdadeira compreensão dos conhecimentos.

Ensinar algo visando à compreensão de um determinado conhecimento pelos alunos não é uma idéia atual, mas pode ser considerada uma das mais persistentes metas de ensino. Na verdade, imaginamos que todos os professores ensinam para a compreensão de seus alunos, pois acreditamos que todo educador tem como objetivo que seus alunos compreendam o conteúdo proposto em suas aulas. Para que isso seja alcançado, os professores devem utilizar diversas estratégias, tentando explicar claramente um conteúdo, além de atribuir tarefas aos seus alunos, nas quais possam verificar o nível de compreensão atingida. Porém, apesar de todos esses esforços, há uma certa dificuldade em se obter um diagnóstico preciso e real da compreensão do aluno. As provas elaboradas não conseguem provar o que, na verdade, eles aprenderam, no sentido de transportar o conhecimento para outra situação. Então, quais seriam as alternativas para que se possa alcançar a compreensão?

Segundo Pogr e e Aguerrondo (2004), uma das preocupa es centrais em todo o mundo relaciona-se com os pobres resultados obtidos pela educa o. Dia a dia, segundo os autores, cada vez em mais países, encontram-se, nas manchetes dos jornais, notícias sobre os baixos resultados obtidos em Educa o, medidos em termos que abrangem tanto a sua quantidade como a sua qualidade. Alerta Pogr e (2004) ao apontar dados como: o maior número de repetentes ter sido encontrado na América Latina, e o resultado dos estudantes que alcançam o ensino superior, nesta região, ser bastante abaixo do esperado. Esses apontamentos, para a autora, induzem a uma única soluço: propiciar a modifica o da educa o.

No nosso entendimento, as escolas e as rotinas de ensino atuais estão organizadas partindo de uma compreensão equivocada sobre “como uma pessoa aprende”, ou seja, a partir de uma visão reducionista. Na verdade, são sempre definidas estratégias visando   obten o de resultados apenas quantitativos, ou seja, na maior parte do tempo, d -se muito valor ao número que quantifica o resultado obtido.

A própria avalia o postulada aos alunos considera apenas respostas conceituais, confirmando notas que são utilizadas para cobrança de um melhor resultado. O aprendiz

que, por sua vez, apresenta outras potencialidades e necessita de diferentes métodos de avaliação, passa a se identificar como incapaz perante esse ensino. A escola passa a ser considerada um local de desgosto, sem motivação ao indivíduo, que, muitas vezes, a abandona, aumentando assim a evasão escolar.

Ao refletir sobre essa visão reducionista, buscamos novamente as palavras de Freire (1996, p. 23) quando afirma a inexistência da docência sem a discência. Para o autor: “[...] as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro”.

Historicamente, segundo Aguerrondo (2002), não houve mudanças substanciais em se tratando de formas de ensinar, dos sistemas escolares e da própria escola que mantêm as mesmas filosofias desde suas origens.

Durante 200 anos, as concepções utilizadas em sala de aula foram renovadas na teoria, porém não transcenderam à prática. Na medida em que esta não se modificou, fez com que as escolas continuassem a repetição de rotinas clássicas, o que, conseqüentemente, reduziu em inovação, logo, na qualidade do conteúdo abordado. Sobretudo, tornaram as aulas menos significativas para os alunos, que vêm cada vez menos sentido em acompanhá-las.

Pogré (2004) enfatiza que os alunos freqüentam muitos anos numa estrutura do sistema educativo sem que tenham certeza de que no final dessa trajetória sejam capazes de solucionar problemas, ou, até mesmo, de pensar. Para essa autora, que compreende o estabelecimento de relações entre conceitos como significado do pensar, os sistemas de ensino não oferecem oportunidades dos alunos inter-relacionarem conteúdos.

A interdisciplinaridade, que poderíamos considerar como uma possibilidade que as diferentes disciplinas têm de relacionarem conhecimentos tidos como específicos, pode ser estimada como “um sonho” de muitas instituições de ensino, difícil de ser alcançado.

Vale destacar que docentes não corroboram suas idéias nem as apresentam a seus colegas para discussão e apreciação de todos. Muitas vezes, por falta de tempo, outras por falta de vontade, podemos atribuir diferentes justificativas dos professores para essa não relação de conteúdos entre disciplinas.

Independente das respostas elencadas em um discurso de um professor justificando a falta de interdisciplinaridade na escola em que atua, o fato real é que até mesmo os conteúdos dados em sala de aula não são ensinados visando a uma relação entre eles.

Tishman et al. (1999, p. 14), que em sua obra transformam a cultura de uma sala de aula na cultura do pensar, definem aspectos importantes nesse ambiente de aprendizagem:

Falar em uma cultura do pensar em sala de aula é fazer referência a um ambiente de sala de aula em que várias forças - linguagem, valores, expectativas e hábitos - funcionam em conjunto no sentido de expressar e reforçar o empreendimento do bom pensar. Em uma cultura do pensar em sala de aula, o espírito do bom pensar está em todo lugar. Tem-se a sensação de que todo o mundo pensa e de que todo mundo – incluindo o professor - está se esforçando para ser consciencioso, inquisitivo e imaginativo; e de que este tipo de comportamento encontra forte apoio no ambiente de aprendizagem.

Blythe (1998) completa esse aspecto apontando, dentre os obstáculos dos alunos em relação à aprendizagem, a dificuldade na correlação dos conteúdos aprendidos na escola com aquilo que se faz fora dela. Para a autora, independente do obstáculo a ser superado, tanto os docentes como os alunos precisam refletir a quem ou a que se atribui o insucesso de uma aprendizagem.

Segundo Perkins e Blythe (1994), vários estudos documentam algumas falhas na educação, como a falta de compreensão dos estudantes acerca das idéias chaves na Matemática, nas Ciências, assim como a visão superficial deles sobre História, além da tendência de alguns alunos em reduzir complexas obras literárias a estereótipos.

Muitos professores refletem sobre suas propostas de ensino buscando diferentes maneiras para não sofrerem com os resultados, supramencionados, em suas disciplinas, mas, ao que parece, esse desafio está distante da resolução final e ideal. Alguns tentam encontrar maneiras de ajudar seus alunos a entenderem melhor através de explicações mais elucidativas, muitas vezes por meio de recursos audiovisuais. Ou seja, diversas estratégias são implantadas a fim de proporcionar cada vez mais oportunidades aos estudantes de compreenderem "de fato" um conteúdo.

Mas, independente da estratégia a ser utilizada, segundo Perkins e Blythe (1994), o importante é colocar a compreensão em primeiro lugar, pois a prática tradicional de sala de aula não garante uma compreensão suficiente. Pogr  (2003) afirma que as atividades propostas em sala de aula, quando não trabalhadas para transmitir a compreensão a seus participantes, podem apenas proporcionar um conhecimento frágil.

Esse conhecimento declarado como frágil   inerte quando não utilizado em novas situações;   também ingênuo, pois apenas se restringe ao seu conceito teórico e

torna-se sem significado quando é reproduzido apenas através de vivências idênticas, ou seja, como uma memorização mecânica.

Em oposição a esse tipo de conhecimento, podemos reconhecer aquele que é considerado como gerador. Este possibilita significado, já que conduz, através do seu uso ativo, à compreensão dos conhecimentos.

Segundo Blythe (1998), devemos identificar exatamente a diferença entre compreender e conhecer um determinado conteúdo.

O conhecimento de um determinado conteúdo é alcançado quando um aluno domina um assunto. Para conhecer alguma coisa, basta ser capaz de gerar investigações, ou, ainda, contar algumas instruções sobre isso.

Para compreender é preciso algo mais, ou seja, só é alcançado “mais tarde”, com inúmeras reflexões sobre esse conhecimento. Para a autora, ocorre a compreensão de determinado assunto, quando se é capaz de fazer diversas comparações, explicar com evidências e exemplos, generalizando, aplicando e representando o assunto sob novos prismas.

É importante definir que compreender é um processo contínuo e acontece quando usamos velhos conhecimentos em novas situações para resolver novos problemas.

Segundo Pogré (2004, p. 41):

[...] A compreensão é um tipo de conhecimento tal que permite que o aluno seja capaz de despregar um conjunto de atividades inovadoras, no sentido de não repeti-las, as quais requerem pensamento associado à ação.

Para a mesma autora, quando há a compreensão, o aluno é capaz de realizar diversas atividades concretas ou simbólicas, encontrar exemplos, analogias, argumentar em relação à utilização daquele conhecimento, expressá-lo em mais de uma linguagem e para diversos públicos, ou resolver problemas tanto como realizar antecipações a partir dessa compreensão.

Pogré (2004, p. 41) nos apresenta um exemplo, dado por meio de um testemunho, no qual podemos perceber a compreensão sendo, assim, expressa:

[...] sei que compreendo os conceitos de razões e proporções porque posso explicá-los às pessoas de diferentes idades a partir de diferentes recursos, posso aplicá-los nas resoluções de problemas simples ou utilizá-los para resolver problemas mais complexos em meu trabalho, posso relacioná-los em situações tão distintas como decidir quantos rolos de papel decorativo e de que medidas me convêm comprar para

embalar meu quarto, ou resolver problemas matemáticos abstratos [...].

Segundo Wiske (1999), compreender supõe estabelecer hipóteses para ilustrar uma teoria. Como exemplo, podemos citar que quem compreende os conceitos matemáticos é capaz de desvendar situações hipotéticas e antecipar como resolver os dados. Para a autora, quanto mais atividades, desempenhos, uma pessoa pode realizar, maior será a demonstração de que compreende o tema favorecendo sua profundidade com o conhecimento.

Afirmam Perkins e Blythe (1994, p. 5):

A compreensão implica poder realizar uma variedade de tarefas que demonstrem a compreensão de um tema, o que chamamos de atividades de compreensão. Agora nos perguntamos se todas as ações dos alunos em nossas aulas podem ser consideradas atividades de compreensão. De nenhuma maneira. As atividades de compreensão podem ser muito variadas, por sua própria definição devem levar o estudante mais além do que ele sabe. A realidade demonstra que muitas atividades são excessivas rotinas para serem compreensões (provas de falso e verdadeiro, exercícios de aritmética que só contam as quantidades respeitando a estrutura do exercício modelo dado pelo docente), e se bem tem sua importância, o concreto é que não constroem compreensão.

Segundo Pogr e e Aguerro (2004), a compreensão não se refere exclusivamente ao âmbito do aprendizado escolar, mas   uma responsabilidade indelegável das escolas que devem ajudar a construí-la.

Porém, será que as escolas e, por conseq ncia, o corpo docente estão preparados para um ensino voltado   compreensão dos conteúdos transmitidos?

Para Pogr e (2004), a mudança necessária a ser feita nas escolas atuais implica muito mais que re implantar métodos de ensino. O desafio a ser vencido, segundo ela, implica que as escolas e os docentes devem assumir a necessidade de repensar as metas, os conteúdos, os critérios de avalia o e, principalmente, formularem a pergunta: Como podemos ensinar para que nossos alunos compreendam?

Em rela o ao aspecto de docência, Pogr e (2004, p. 32) afirma que “[...] revalorizar a fun o do docente e enriquecer suas possibilidades de forma o e participa o frente aos novos requerimentos sociais   um dos grandes desafios que sustenta a escola”.

Uma escola que visa à compreensão dos conteúdos pelos alunos deve ensinar a pensar, mas isso só é possível em um sistema educacional que incentive a inovação e premie novas idéias propostas pelos docentes.

Não podemos esquecer que o conhecimento é um dos principais valores que o ser humano possui. Vale observar a importância do conhecimento, segundo Marcelo (2003, p. 54):

[...] o valor das sociedades atuais está diretamente relacionado com o nível de formação de seus cidadãos, e com a capacidade de inovação e empreendimento que estes passam. Mas os conhecimentos, em nossos dias têm importância e este nos obriga, a estabelecer garantias formais e informais para que os cidadãos e profissionais atualizem constantemente sua competência. Temos entrado em uma sociedade que exige dos profissionais uma permanente atividade de formação e aprendizagem.

Essas reflexões nos levam a perceber a importância e a responsabilidade da escola, no sentido de ser capaz de transmitir esse conhecimento, permitindo que o aluno atribua significado a ele. Mas será que a escola está preparada para esse novo desafio?

Há também um outro questionamento relacionado com a formação desse cidadão: Estão os docentes devidamente formados para enfrentar esse processo que é exigido na escola de hoje?

Segundo Pogré (2004), a evidência mostra que o docente de hoje não está preparado de forma suficiente para construir a escola que o terceiro milênio solicita. Ao se ensinar um determinado conteúdo, são necessários outros processos específicos que permitem transformar esse conhecimento construído em conhecimento para ser ensinado. Esse processo é denominado transposição didática:

O processo de ensinar inclui outros fatores relacionados com os interesses e as possibilidades cognitivas de quem aprende, o universo simbólico dos estudantes, suas idéias intuitivas, os recursos existentes no entorno social e cultural e os desafios e projetos da escola e a sociedade em que eles estão inseridos (POGRÉ, 2004, p. 30).

A partir dessas considerações: Como se aprende a compreender?

Se aprende a compreender fazendo, comparando resultados, contrastando com outros, lendo a teoria, consultando a outros que sabem, equivocando e descobrindo o porquê, acertando e tratando de dar conta porque acertei, argumentando ante outros as razões de acertos e erros, antecipando algo que ainda não ocorreu [...] (POGRÉ, 2004, p. 42).

Definitivamente, não se compreende apenas ao escutar informações de uma outra pessoa, pois o fato de ouvir ao outro pode ser útil para distintos momentos do processo de compreensão. “[...] se a compreensão de um tema implica a elaboração de atividades de compreensão, então a parte central da aprendizagem para a compreensão deve ser a realização destas atividades” (PERKINS, 1995, p. 73).

Então, como promover a compreensão dos estudantes?

Segundo Pogr  (2004), uma possível resposta   o docente projetar cenários de aprendizagem que colocam o aluno em situa es diversas. Como exemplos: encontrar novos ambientes, realizar aplica es, dar conta dessas tarefas de um modo reflexivo e, ao mesmo tempo, fazer uma retro-alimenta o permanente que permita ao aluno melhorar seu desempenho.

Essas e outras reflexões podem ser melhor analisadas a partir da apresenta o da teoria “Teaching for Undersatnding”, traduzido como “Ensinar para a Compreensão”, com todas as suas características implícitas nesse marco conceitual.

4. A TEORIA “TEACHING FOR UNDERSTANDING”, ENSINAR PARA A COMPREENSÃO

4.1. Elementos centrais

Segundo Pogré (2003), nos últimos cinquenta anos, a psicologia cognitiva colocou diferentes conceitos para definir aquilo que os professores mais objetivam em suas aulas que é a aprendizagem dos seus alunos. Alguns dos termos utilizados, segundo a autora, são: aprendizagem, aprendizagem genuína, compreensão, aprendizagem significativa; ou seja, distintos elementos que foram utilizados para explicar os processos que permitem a construção de conhecimentos por sujeitos ativos na realidade capazes de atuar com saber.

Dentre esses diferentes enfoques teóricos relacionados ao processo de aprendizagem, um aspecto que pode ser considerado mais importante e comum é que nem todas as pessoas aprendem do mesmo modo.

Gardner (2000) ainda acrescenta que uma pessoa não pode aprender todos os conceitos, nos diferentes casos, mediante um mesmo processo.

A partir desses posicionamentos é que, conforme citamos anteriormente, foi criado por um grupo de pesquisadores do Projeto Zero da Universidade de Harvard o marco conceitual do “Ensinar para a Compreensão” - EpC.

Essa teoria determina que, ao invés dos docentes nas aulas práticas transmitirem métodos e técnicas de ensino em forma de seqüências pedagógicas pré-estabelecidas, mais importante é que dêem oportunidades aos alunos para levantar tópicos sobre o desenvolvimento da atividade, fazendo-os refletir sobre essa aprendizagem, e, a partir daí, possam definir os caminhos para que um novo conhecimento possa ser transformado e adaptado.

Segundo Blythe (1998), esta é uma teoria complexa para ser compreendida, pois oferece uma estrutura para ajudar a examinar, formar e modelar o conteúdo do professor, de acordo com suas metas e seu estilo particular de ensino, a fim de atingir o aprendizado dos alunos. Não é uma receita da qual se pode simplesmente reproduzir suas estratégias.

Para a autora, um dos objetivos da teoria é fornecer um útil e prático suporte, já que suas estratégias dinâmicas são retiradas de práticas vivenciadas no ensino e no trabalho, já aplicadas em sala de aula. Isto faz com que os leitores desfrutem de bons

exemplos relacionados ao ensino e aprendizagem, oferecendo, assim, caminhos que sustentem semelhantes experiências. Mas o objetivo principal dessa teoria, segundo Blythe (1998), é oferecer aos professores instrumentos que os levem a fornecer aos seus alunos meios de compreensão dos conteúdos, da maneira mais consistente possível, em suas aulas.

Segundo Pogr  (2004, p. 69), "[...] o enfoque pedagógico definido com Ensinar para Compreensão   a base para uma transforma o do paradigma educativo e sua viabilidade se apóia na seriedade dos estudos e investiga es realizadas".

Para a autora, o EpC reconhece que os estudantes sempre têm alguma compreensão sobre aquilo que desejamos que compreendam, embora essas compreensões definidas como intuitivas devam ser mais desenvolvidas com o decorrer do trabalho. Partindo dessa idéia, a responsabilidade do docente   a cria o de diversas oportunidades a fim de que os alunos possam constatar suas compreensões intuitivas e avançar em outras baseadas no conhecimento.

A essas idéias, Wiske (1999) acrescenta que o EpC apresenta idéias em rela o   constru o de conceitos internalizados por quem aprende, sendo que sua principal contribui o consiste em conceituar os desempenhos que permitem tal constru o.

Enquanto, para alguns, esse conceito trata-se de construir esquemas, modelos ou imagens mentais, para outros, ele constitui a elabora o de esquemas de a o para o desenvolvimento da teoria "Ensinar para a Compreensão", visando a refletir tudo que se faz. Essa reflexão, por sua vez, permitirá ao indivíduo ir além das imagens mentais ou da a o simples, possibilitando a constru o de compreensões que o possibilitem solucionar problemas reais de maneira flexível.

Pogr  (2004) acrescenta que podemos considerar que a quantidade e a qualidade da reflexão realizada, em rela o   maneira como nos desempenhamos no mundo,   o que nos permite inventar e solucionar problemas reais de maneira criativa.

Dentro da proposta do EpC, as atividades escolares devem desafiar a a o e o pensamento dos alunos, e, justamente pela natureza de sua defini o, o Ensinar para Compreensão apresenta-se como um veículo para um debate fecundo, que, antes de qualquer coisa, entende a compreensão como um desempenho.

Blythe (1998) afirma que a compreensão, como um desempenho,   um modo de conhecimento flexível e sempre disponível para a a o concreta ou simbólica. Com esse conhecimento se faz possível transformar a realidade, modificá-la e interagir com ela.

Segundo Pogr  (2004, p. 40):

[...] a aprendizagem para a compreensão se produz por meio de um compromisso reflexivo com desempenhos de compreensão que se apresentam como um desafio. Estes desempenhos sempre se produzem a partir de compreensões prévias e de uma nova informação oferecida pelo entorno institucional. Aprender para a compreensão exige uma cadeia de desempenhos de compreensão, de variedade e complexidade crescente; é pensar e atuar a partir dos conhecimentos prévios que o indivíduo tem e de uma nova informação e experiências propostas pelo contexto institucional e social.

De acordo com essa autora, que participa do Projeto L@titud e é responsável pelo desenvolvimento e difusão da teoria do EpC na América Latina, a verdadeira compreensão refere-se ao pensar e atuar flexivelmente em qualquer situação. Isto quer dizer que o conhecimento compreendido pode ser recordado, disponível e utilizado em circunstâncias diversas. Muitas vezes, esse uso singular do que se compreende possibilita aprofundar a compreensão prévia e constatar seus limites.

Como uma ferramenta básica do EpC, Pogr  (2004) refere-se ao compromisso com a metacogni o, isto  , o processo de pensar sobre a própria compreensão, que se produz através de um ato reflexivo e intencional. Instrui a autora que as antecipac es e interven es realizadas pelo docente, antes e durante a aula, devem incluir estratégias que favoream e promovam tanto a constru o de desempenhos para ajudar a formar compreensão como cenários que permitam a reflexão e a comunica o do que se está compreendendo.

Contempla Wiske (1999) que as investiga es realizadas para a constru o do EpC foram desenvolvidas em salas de aula com a ativa participa o dos docentes. Essas investiga es permitiram a sistematiza o de um marco conceitual, orientador da tomada de decisões, visando a promover processos de compreensão nas escolas.

Segundo a autora, as principais perguntas que orientam as investiga es e consolidam o desenvolvimento do marco pedagógico do EpC são basicamente tr s:

1. O que realmente queremos que nossos alunos compreendam?
2. Como sei que meus alunos compreendem?
3. Como sabem eles que compreenderam?

Ressalva Pogr  (2003) que, a partir dessas três perguntas, desenvolvem-se os elementos básicos do EpC, sendo que a primeira pergunta concretiza-se através de três elementos do marco conceitual: fios condutores, tópicos produtivos e metas de compreensão. E a abordagem das últimas interroga es referem-se aos outros elementos do marco do EpC: desempenhos de compreensão e avalia o diagnóstica contínuas.

Diz a mesma autora que todos os elementos do marco se vinculam entre si, de modo dinâmico, e sua utilização para o desenvolvimento do ensino não segue uma trajetória de produção linear, segundo a qual se definem ordenadamente um elemento atrás do outro, ou seja, desde o primeiro até o último. Concorda Blythe (1998) ao afirmar que não há um caminho de planejamento correto quando se utiliza a teoria EpC, porém a ela considera importante iniciar com uma parte do conteúdo que seja confortável ao professor.

Pogré (2004) acredita que a riqueza do marco do EpC consiste, precisamente, em ser uma ferramenta dinâmica disposta para ajudar o docente a tomar decisões de ensino que propiciem a compreensão em seus alunos. Mediante isso são os professores quem propõem a trajetória a fim de responder especificamente às interrogações supramencionadas.

Segundo Wiske (1999), o marco do EpC gera um campo de orientação para decisões que giram ao redor das três perguntas supramencionadas, cujo valor é mobilizar, nos professores, a compreensão do próprio ensino. Ressalta a autora que o ser humano é capaz de compreender o que aprende, apenas necessitando formas de ajuda para que isto seja possível mediante, um conhecimento pertinente.

Os conceitos da teoria do EpC, que ajudam a responder às três perguntas, são:

4.1.1. Os fios condutores

Segundo Pogré (2002), os fios condutores são, precisamente, as perguntas aos grandes conceitos que ajudam o docente a expressar de maneira clara e compreensiva o sentido do que quer ensinar, ou seja, são formulações em forma de pergunta ou de afirmação que facilitam empreender e sustentar a tarefa ao longo de um período prolongado.

Esse período pode ser estabelecido desde um trabalho com duração de um ano, até um conjunto de unidades. Vale destacar que, com a construção do fio condutor, é postulado sentido ao trabalho desenvolvido.

Wiske (1999) compara a utilidade dos fios condutores com um compasso que permanentemente orienta o docente para que não perca o horizonte central da tarefa que empreendeu. Pogré (2003) chama esse compasso de bússola que serve para orientar todos os alunos e não apenas o docente, usado para entender por que se planeja o que se faz nas classes.

Ambos os autores supramencionados acreditam que o fio condutor auxilia o docente e o aluno a não mudarem o percurso traçado no início do trabalho.

Para Pogr  (2004), a dinâmica da aula e as situa es imprevistas que ocorrem cotidianamente em um grupo de pessoas provocam uma grande diferença entre o que estava previsto e o que efetivamente se alcança. Neste caso, os fios condutores, justamente, atraem os docentes e estudantes e reorientam suas inten es para o que foi sua primeira inten o de trabalho. A intencionalidade do ensino está implícita na idéia abordada pelo fio condutor, já que o docente propõe intencionalmente uma meta de chegada. Segundo a autora, essa meta não pode ser imediata, mas torna-se um “olhar” mais distante, de maneira a poder integrar o que se ensina em um conjunto que tenha sentido.

As formula es dos fios condutores podem se expressar por meio de perguntas, as quais permitem caracterizar cada um dos temas ou conceitos, a fim de que o docente ensine seus alunos a partir de uma trajetória com sentido. Essa idéia   compartilhada por Pogr  (2002), que explica que o fato dos fios condutores expressarem o hiato entre o que se sabe e o que se deseja compreender faz com que, em geral, eles sejam formulados em forma de perguntas.

Um aspecto importante na elabora o dos fios condutores refere-se ao enriquecimento do trabalho quando o docente compartilha com colegas essa constru o. Também há um benefício quando esse professor compartilha com os seus alunos a elei o dos fios a serem utilizados durante um período estabelecido.

A participa o dos alunos nessa elei o passa a ser importante já que conjetura uma responsabilidade do aprendiz em rela o   sua própria aprendizagem, mediante suas tomadas de decisões, ou seja, suas atitudes aut nomas.

Blythe (1998) acredita que o fato do aprendiz se sentir responsável pelo seu aprendizado faz com que o professor comece o processo de intera o com seus alunos, permitindo a participa o deles desde as primeiras decisões de ensino. Com isso, o docente torna público o principal significado da palavra ensino: sua intencionalidade. De maneira complementar, ao abrir suas decisões para a participa o do aluno, o professor reconhece o compromisso de cada estudante com sua própria aprendizagem.

Segundo Pogr  (2004), compartilhar da elabora o dos fios condutores pode ser a oportunidade para se dialogar em rela o ao caminho que, necessariamente, v o “transitar” juntos, docentes e alunos. Em muitas oportunidades, ao compartilhar as inten es, o docente encontra respostas que talvez sozinho não descobrisse. A autora

admite ainda que os fios condutores possam representar uma espécie de entrevista, em que os alunos respondem o que já sabem e o que gostariam de saber.

Pensando na grande curiosidade que os jovens costumam demonstrar quando encontram algum canal para manifestarem-se, Pogr  (2003) instrui aos professores que, ao formularem seus fios condutores, devem resgatar a expressão da curiosidade dos alunos, e que usem sua própria linguagem para se expressar por esses fios. Até mesmo os temas mais complexos podem se transformar em uma descoberta atrativa para os aprendizes.

4.1.2. Os tópicos produtivos

Determinar o conteúdo a ser ensinado em um curso pode ser uma das mais desafiadoras tarefas encaradas pelo professor. Os alunos têm muito conteúdo para aprender e, infelizmente, pouco tempo de aula destinado   aprendizagem de qualquer disciplina. Então, surge sempre uma questão: O que ensinar aos alunos?

A teoria abordada nesse estudo responde a essa indaga o afirmando que   preciso definir os tópicos produtivos de cada conteúdo que se quer ensinar, como por exemplo: os conceitos, as idéias mais aprofundadas sobre o tópico, a sua significância, as possíveis conexões e variedades de perspectivas.

Exemplificando para uma melhor compreensão, a teoria do EpC apresenta-nos um caso em que um professor de história, dentre todos os assuntos a serem tratados no decorrer do ano letivo, escolheu a Revolu o Industrial como tópico produtivo. Essa escolha deu-se pelo fato de ter estudado o assunto com prazer, atingindo maior domínio sobre esse conhecimento em sua fase escolar e, com isso, seria capaz de desenvolver múltiplas conexões em rela o a todo o conteúdo. Devido aos anos de experiência ministrando aulas, o professor sabia que os alunos associariam a Revolu o Industrial com a prolifera o das máquinas; ele sabia que muitos trabalhavam parte do tempo e aquelas experiências dariam para eles alguma no o da rela o empresa-empregado que foram desenvolvidas durante a Revolu o Industrial; lembrou-se das discussões desse g nero que os alunos freqüentemente introduziam em sala e resolveu comparar os efeitos da Revolu o Industrial na vida das mulheres e na vida dos homens, a fim de que seus alunos pudessem compreender melhor os dados apresentados sobre esse tema.

Com esse exemplo, percebemos que pelas conexões do tópico produtivo, os alunos podem fazer associações, relacionando-o com outros aspectos importantes a serem compreendidos por eles na disciplina de história.

Segundo Pogr  (2004), assim como os fios condutores, os tópicos produtivos constituem o compasso que orienta o docente e os alunos em rela o   dire o eleita, tanto para ensinar como para aprender. Uma pergunta, como: O que realmente queremos que nossos alunos compreendam?, obriga o docente a identificar temas centrais em cada área ou disciplina, integrados em uma rede conceitual.

Para a autora, esses temas centrais são os tópicos produtivos, os quais constituem um elemento fundamental e inevitável para o ato de ensinar. Um tópico   um conceito complexo e para ele se transformar em produtivo, além de ser central dentro do marco disciplinar e acad mico, deve ser rico em possíveis conexões com o contexto, com outros temas dentro da mesma disciplina e com outras áreas.

Segundo Blythe (1998), o tópico produtivo   o aspecto central de uma ou mais disciplinas que promovem compreensão do conteúdo delas, permitindo aos alunos adquirir a habilidade necessária para desenvolver um trabalho mais sofisticado.

Essa estratégia de ensino   interessante porque os alunos apresentam uma variabilidade em idade, contextos sociais e culturais, interesses pessoais e experiências intelectuais. Isso também acontece em rela o aos professores, pois o gosto deles para o desenvolvimento de um tema pode interferir na forma de ensinar, servindo, muitas vezes, como modelo para seus aprendizes.

Segundo Pogr  (2004), os tópicos produtivos devem ser acessíveis cognitivamente aos estudantes e oferecer oportunidades para múltiplas conexões. Em rela o   acessibilidade cognitiva, os alunos, para atingi-la, devem ser capazes de utilizar os tópicos em novas experiências.

Explica a autora que caso o tópico esteja expresso apenas como   na linguagem disciplinar e não apresente nenhuma conexão ou desafio que seja do interesse do aluno, seguramente ele não se mostrar  curioso nem preocupado com seu compromisso com a aprendizagem. A condi o de produtivo requer, entre outras condi es, que a formula o do tema se expresse de um modo acessível e desafiante ao interesse do grupo de alunos.

Segundo Blythe (1998), o primeiro passo no planejamento dos tópicos produtivos   traçar as idéias básicas. Essa   uma atividade que deve ser realizada

juntamente com colegas. O mais importante é refletir sobre o que ensinar, e pensar em temas que já tenham conquistado o interesse de outros alunos anteriormente.

Após a identificação do tema, devemos criar as conexões, as idéias importantes relacionadas a ele, e selecionar o que é mais relevante, levando-se em consideração o sentido mais generalista dessas conexões.

Por fim, é importante consultar outros professores, amigos ou membros da sociedade, pessoas esclarecidas no assunto que possam auxiliar na definição das principais idéias recolhidas correlacionando-as com a disciplina.

A construção dos tópicos produtivos, segundo Pogr  (2004), quando   compartilhada com um grupo de docentes, pode conduzir os professores a criarem uma rede de temas. A autora considera que a cria o dessa rede fará com que diversos conteúdos se relacionem, ou seja, haverá uma multiconectividade de algumas questões com outras. O tópico produtivo surgir  no tema em que se concentram as maiores rela es e, a partir dele, abrem-se diversas linhas ou possibilidades de compreensão. Como exemplo, a autora apresenta como tópicos produtivos a energia ou a nutri o e suas rela es com outros conceitos: como energia calórica, o calor, e suas transforma es; as calorias, as comidas; os transgênicos; deficiências orgânicas de alimenta o; a saúde; a moda; os costumes alimentares; a nutri o; a dieta; a conserva o de alimentos, cadeia de frios. Na figura abaixo,   possível compreender a dinâmica criada com esse exemplo.

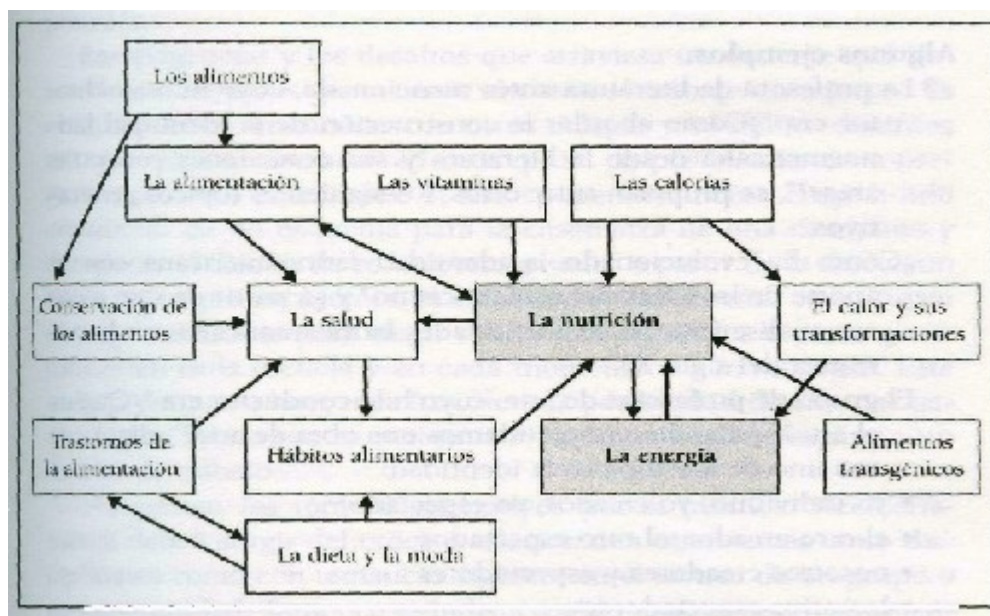


FIGURA 1 - Mapa conceitual dos tópicos produtivos: energia e nutri o retirado de Pogr  (2004, p.75).

Segundo Pogré (2004), para que o estudante compreenda o significado da nutrição devemos, necessariamente, encontrar uma quantidade de “âncoras” na experiência e em diferentes campos do saber, de forma a não se tornar uma abordagem conceitual meramente teórica. Esses “âncoras” devem estar relacionados tanto com suas experiências concretas como com suas compreensões em relação a alguns conceitos vinculados ao tema que se pretende que seja produtivo. Por esta razão, declara a autora, que não significa a mesma coisa trabalhar o conceito de nutrição com meninos e meninas de dez anos do que com jovens de dezesseis. Para ela, a possibilidade de construir uma rede de tópicos que interesse aos alunos e relacioná-la com outros conhecimentos faz com que alguns grupos possam ser diferentes, substancialmente. Seguramente, o problema da dieta e a moda constituirão uma pergunta interessante para os grupos de mulheres adolescentes, pois contêm muitas preocupações próprias da idade, ao passo que as transformações da energia calórica, bem como os alimentos transgênicos, podem ser tópicos interessantes para outros grupos de estudantes. O importante, nesse caso, afirma a autora, é que o docente saiba que, partindo de qualquer um desses pontos da rede conceitual, ele poderá auxiliar seus alunos a construir compreensão em relação ao conceito de nutrição.

Observa Wiske (1999) que as condições necessárias para que um tópico produtivo constitua-se como tal nem sempre estão presentes na realidade da sala de aula. Um tópico não se transforma em produtivo só porque está contemplado no programa oficial de estudos. Se o docente não acha o significado do tema ou conceito profundo, se não cria uma rede em que esse conhecimento vá adquirir um sentido novo, é praticamente impossível ensinar esse tópico para a compreensão.

As exigências e os desafios que se cruzam na atuação de um docente que planeja tópicos produtivos encorajam o trabalho em equipe. É crucial para o docente interagir com outros colegas e combinar diferentes critérios para se criar uma rede conceitual de possíveis temas ou perguntas a serem ensinadas. Vale salientar que trazer cooperativamente o eixo de um esboço para o ensino de uma disciplina e compartilhar a criação das redes conceituais a partir da discussão entre profissionais, que também estão em situação de ensino, constituem-se no melhor cenário para eleger quais devem ser os tópicos produtivos em cada escola, momento ou circunstância. A partir desse trabalho conjunto, mais frutífera será a possibilidade de ensinar para os dois, três ou quatro professores que compartilham o mapa conceitual do trabalho (POGRÉ, 2004).

Em relação à maneira de ensinar um tópico produtivo, Blythe (1998) diz que é recomendado conhecer o gosto dos alunos, saber quais os assuntos mais interessantes para eles, quais temas eles gostam de discutir.

Para a autora, a partir de um ensino com diversas estratégias de aprendizagem é possível também pedir que os alunos criem suas próprias idéias, conexões, ao redor do tema a fim de descobrir suas perspectivas em relação ao conteúdo e, principalmente, facilitar a rapidez no aprendizado.

Vale salientar que os temas, perguntas, idéias não são tópicos produtivos por si só, mas podem converter-se neles, segundo Pogré (2004), de acordo com o trabalho que se faça.

Wiske (1999) também acredita que os tópicos produtivos não existam por si mesmos. Necessariamente devem surgir da relação com outros temas, tanto disciplinares como temáticos formados no interesse de um grupo ou de uma comunidade. Para a autora, é indispensável remeter-se exclusivamente aos grandes temas ou eixos de cada disciplina para formulá-los em um tópico gerador, ou seja, um fato “solto”, uma data, uma declaração pode se tornar o tópico produtivo de uma certa disciplina. Uma das condições é que o docente saiba quais conceitos disciplinares ele deseja que os estudantes compreendam, a partir do que foi esboçado como desafiante.

Segundo Pogré (2004), o tratamento dado a um fato isolado ou a um eixo pontual, por exemplo, a copa do mundo de 1978, pode se transformar em tópico produtivo ao ser colocado no meio de uma rede de significados mais amplos para o tipo de atividades múltiplas que são realizadas a partir dele. O senso cultural dos eventos desportivos, como o futebol na cultura do século XX, o papel dos meios massivos, a singularidade dos fatos que precederam o Mundial de 1978 na Argentina; qual o significado daquele Mundial para os governantes, para a população Argentina, para o resto dos países do mundo? Teve o mesmo sentido para todos?

Aponta a mesma autora que essa análise dos fatos singulares pode ser guiada para uma reordenação informativa de dados ou ser o disparador para estabelecer um grupo de relações conceituais que permitam compreender: a complexidade dos fatos históricos e a necessidade de adotar formas validadas academicamente para organizar e elevar os dados que vêm de fontes tão diversas, como a memória dos diferentes atores, os meios de comunicação e as conceitualizações ou análises acadêmicas propostas pelos historiadores, sociólogos ou antropólogos.

Segundo Pogr  (2004), o processo de selecionar e tomar decisões sobre os tópicos produtivos   complexo e não tem uma única receita que garanta bom resultado. Ressalva a autora que   aconselhável, depois de escolher um tópico, começar um processo de reflexão guiado por alguns critérios.

Blythe (1998) propõe algumas perguntas que orientam a reflexão sobre o planejamento dos tópicos geradores:

-   central para uma ou mais disciplinas ou domínios?
-   interessante e estimulante para os estudantes?
-   interessante e estimulante para você?
- Proporciona as oportunidades aos estudantes de estabelecer conexões com outras classes e com a vida fora da escola?
- Há recursos e materiais relacionados com o tópico que facilitam o acesso para os estudantes?.

O tópico produtivo, segundo Pogr  (2004)   um ponto do grande mapa em que o docente diz: "Aqui eu paro", isto  , quando planejamos uma viagem, o mapa vai ser diferente, de acordo com o ponto de partida e o ponto de chegada que nós escolhemos e quais caminhos decidimos transitar para ir de um lugar a outro.

Contempla a autora, que o tópico produtivo cumpre a fun o de localizar o docente nesse território, supramencionado, isto  , não   o ponto de partida, mas o lugar onde o professor pode ver o mapa globalmente.

No exemplo da nutri o citado por Pogr  (2004), a autora acredita que este   o lugar em que o docente se coloca para ensinar um conceito. Mas pode ser que este conceito seja o último que inclua na viagem quando elaborar seu planejamento. Antes, deve analisar uma série de op es e esboçar circunstâncias diferentes, considerando as possibilidades diferentes que permitem ao estudante, por seus próprios meios, transitar pelo caminho da compreensão.

Para a autora, isto, inevitavelmente, força o docente a clarificar com maior precisão o que ele quer que seus estudantes compreendam daquele tópico, ou seja, isso demanda a defini o das metas de ensino. Um tópico gerador terá uma certa abordagem de acordo com metas de compreensão que sejam definidas.

Segundo Pogr  (2004), saber que um tema pode ser um tópico produtivo não   bastante para especificar o que realmente se quer ensinar. Para a autora,   necessário

decidir quais conceitos, e, aspectos do tópico queremos alcançar com esses estudantes e, assim, construir as metas de compreensão.

Então, surge o terceiro elemento do marco focado por uma interrogação: O que é que realmente queremos que o estudante compreenda?

4.1.3. As metas de compreensão

A partir dessas questões que foram colocadas, podemos interpretar que o docente ao elaborar os fios condutores e os tópicos produtivos, começa a delinear O que, Quando? E Como? Compreender, além de perguntar se seus estudantes irão compartilhar tal compreensão durante um curso ou um ano letivo.

Vale salientar que para esses aspectos serem delineados, necessita-se, além de um esforço intelectual importante, um conhecimento profundo da disciplina, que se torna possível a partir de experiências anteriores. Além disso, não podemos deixar de citar a importância em conhecer as características do grupo com o qual se vai trabalhar para que o docente possa definir quais aspectos os estudantes necessitam aprender.

Segundo Pogré (2004), nesse momento começam a perfilar as primeiras respostas: os conceitos, os processos e as habilidades que o professor quer que seus estudantes desenvolvam, tanto em relação ao fio condutor como com o tópico produtivo.

Segundo Wiske (1999), as metas de compreensão constituem os aspectos do tópico produtivo que o docente quer que seus estudantes compreendam. Pogré (2004) complementa que essas metas mostram-nos o alcance e a profundidade que o docente pretende alcançar ao trabalhar o tópico. Concretamente, é o que se deseja que eles compreendam daquele tema.

Um outro aspecto interessante é que, ao iniciar um trabalho, o docente deve permitir que os alunos explorem o “território” do tópico produtivo. A partir do momento em que o professor detecta muitos aspectos interessantes para serem explorados deve deixar que eles sigam seus interesses e definam suas rotas ao objetivo principal.

O tempo para determinada aprendizagem é sempre limitado, mas é interesse do professor que seus alunos conheçam diferentes aspectos, ou seja, pontos relevantes em relação ao objetivo do conteúdo, que não seriam alcançados sem orientação.

Portanto, em algumas partes do desenvolvimento do trabalho, os professores deixam os alunos em uma exploração independente, que possa conduzi-los a destinações que devem ser atingidas.

Essas destinações são chamadas de metas de compreensão e, segundo Blythe (1998), definem-se como conceitos, processos e habilidades que os professores querem que seus alunos compreendam.

Por isso, quando o docente se pergunta: "O que eu quero que eles realmente compreendam?", é indispensável que esse professor tenha um diálogo flexível entre o tópico selecionado, ou entre as metas definidas.

Para Pogré (2004), essa questão pode ser considerada central para o marco do EpC e sua resposta aparecerá apenas ao definir um tópico e algumas metas apropriadas ao professor, pertinentes ao grupo de alunos, e para a finalidade do ensino.

4.1.4. Os desempenhos de compreensão

Segundo Blythe (1998), aprender como dirigir um carro apenas com leituras não nos torna capazes de guiá-lo. Os livros nos dariam algumas informações essenciais, porém não saberíamos como usar esse conhecimento, prudentemente, em diversas circunstâncias.

Para a autora, o conhecimento é adquirido com livros e leituras, porém, se não houver a oportunidade para aplicá-lo em uma variedade de situações com orientação técnica esclarecida, não poderá atingir uma verdadeira compreensão. Essa aplicação dos conhecimentos deriva dos "Desempenhos de Compreensão" que exigem dos alunos a partir de determinada informação, levando-os à criação de novos caminhos para reformar, expandir e ampliar o que já se sabe.

Segundo Pogré (2004, p. 88):

[...] a qualidade diferencial das atividades que desenvolvem e também demonstram compreensão é a de ir mais além da informação recebida, ou do caminho que já se transitou. Interpretar, comparar, explicar para outro, aplicar, relacionar, usar em outros contextos ou situações, fazer analogias, usar ou expor o que se sabe através de uma modalidade criativa ou nova são atividades que demonstram e desenvolvem compreensão. Elas são excluídas ações de reprodução, aplicação em modelos idênticos aos dados pelo docente ou no livro de texto, resposta a questionários ou guias que não exigem nenhuma outra atividade que a memorização ou a repetição mecânica.

Como exemplo, podemos citar uma professora de ciências que, ao definir o tópico produtivo e traçar sua meta de compreensão, criou uma avaliação sobre a classificação das espécies para que os alunos mostrassem o conhecimento em relação a esse assunto. Nessa avaliação, o aluno que recebeu as melhores notas, poucos meses depois, era incapaz de efetuar boas suposições sobre a classificação de uma espécie examinada no laboratório. Segundo a autora, esse resultado mostra-nos alguns equívocos nas estratégias utilizadas para o aprendizado.

Segundo Blythe (1998), um determinado conhecimento é considerado compreendido por alguém quando pode ser transformado e, depois, adaptado a situações diferenciadas. Esta é a principal idéia transmitida pela teoria TFU, “Ensinar para a Compreensão” e está relacionada à característica chave do desempenho da compreensão. Embora o desempenho pareça ser o produto final do momento de aprendizagem, pode ser considerado uma atividade de aprendizado. É pelo desempenho manifestado que as pessoas demonstram suas compreensões em novas e desafiadoras situações.

Segundo Pogr  (2003), a aprendizagem em muitos momentos   confundida pelo docente como algo a ser acumulado no sentido de somatória.

Muitos professores transmitem excessivos conteúdos a fim de que seus alunos os memorizem, e esses novos conhecimentos se somem gradativamente, sem modificar o processo anterior. Segundo essa autora:

[...] cada aprendizagem reconfigura as aprendizagens e compreensões alcançadas até esse momento. Sua apropria o   muito mais que uma adi o,   uma reorganiza o que permite dar novos sentidos, expandindo as compreensões anteriores, quer dizer, dando-lhes novos sentidos e alcances, e aplicando-as, pondo em jogo e   prova uma variedade de situa es novas (POGR , 2003, p. 8).

Para Wiske (1999), há desempenhos que nem constroem, nem demonstram compreensão dos alunos.

O aluno, ao ser capaz de escrever defini es memorizadas ou responder questões sobre fatos reportados do livro, não está necessariamente demonstrando compreensão, porém esses exemplos podem servir como importantes fun es para o aprendizado.

O professor, ao identificar as metas a serem compreendidas, segundo Blythe (1998), deve fazer uma lista das possíveis atividades desenvolvidas e selecionar aquelas que pareçam ser as melhores. No planejamento do desempenho de compreensão, deve-se favorecer aos alunos efetuarem conexões entre esse desempenho e as metas traçadas.

Isso incentiva discussões de todo o grupo e reflexões sobre as estratégias utilizadas fazendo com que saibam por que aquelas experiências são importantes e/ou quando elas são úteis.

Corroborando com as idéias supramencionadas, Pogr  (2004) afirma que um docente, visando   compreensão dos seus alunos, deve antecipar quais atividades proporcionam oportunidades para que o aluno perceba o desafio de ir um passo mais além com o conhecimento alcançado. Para o próprio autor, esse professor deve promover estratégias de aula que coloquem o estudante em situa es diversas e impliquem desafios crescentes.

Em rela o a uma determinada unidade, o curso deve utilizar respectivos desempenhos de compreensão, relacionado ao momento em que estes são pedidos:

- desempenhos introdutórios: geralmente executados no início das unidades, oferecem aos alunos a chance de explorar um pouco dos tópicos produtivos. Os professores devem propiciar oportunidades para que se analise exatamente o nível da compreensão dos alunos em determinado tema. Segundo Blythe (1998), as possibilidades de conexões entre os interesses pessoais dos alunos e o tema surgem destas explora es.

- desempenhos orientados: executados no meio das unidades para desenvolver as compreensões particulares dos alunos em rela o aos problemas ou algum aspecto do tópico produtivo. Geralmente, visam   compreensão desse aspecto que o professor acredita ser o mais importante naquele momento.

- desempenhos finais: são mais complexos, pois visam ao desempenho da considera o final da compreensão, oferecendo aos alunos a oportunidade de sintetizar e demonstrar as compreensões que eles desenvolveram durante os outros desempenhos de compreensão.

Segundo Blythe (1998), o essencial em rela o aos desempenhos de compreensão   que estejam relacionados às metas de compreensão mais importantes.

Acrescentam Perkins & Blythe (1994) ao afirmar que os professores devem elaborar desempenhos de compreensão que ap iem as metas de compreensão até o final do trabalho ou do curso. Como exemplo, os mesmos autores explicam que uma classe pode dedicar várias semanas, inclusive meses, a um tópico produtivo. Durante esse período os estudantes devem trabalhar em uma gama de desempenhos de compreensão com o apoio de uma informa o apropriada dos textos e dos professores sobre esse tema e algumas metas escolhidas. As atividades posteriores de compreensão oferecerão

desafios sutilmente progressivos, mais ainda alcançáveis. Por último, os estudantes poderão desenvolver alguma atividade “culminante” de compreensão, tal como um artigo de opinião ou uma exibição.

Alerta Blythe (1998) que se deve tomar cuidado para não confundir uma simples atividade, cujo objetivo é aprender fatos da história, com desempenhos de compreensão. Se o objetivo da atividade é mais que uma mera informação, levando os participantes a expor opiniões e defendê-las com argumentos, resolvendo novos problemas, criando conclusões baseadas em evidências e assim por diante. Esta atividade pode ser considerado um desempenho de compreensão.

Quando nos referimos aos desempenhos como atividades, estamos assinalando que na construção do planejamento devemos nos perguntar: Quais são as experiências que oferecemos aos nossos alunos? Que tipo de trabalho será proposto para que realmente possam se envolver com esse conhecimento e relacioná-lo com seus saberes e experiências, despertando a curiosidade por saber mais? Todo desempenho implica na proposta de uma atividade, mas nem toda atividade implica um desempenho de compreensão. Eleger adequados desempenhos é o que torna boa uma atividade. (POGRÉ, 2003).

Acrescenta Pogr  (2004) que um docente, ao se propor a alcançar o desdobramento dos desempenhos de compreensão, deverá também fazer uma retroalimenta o permanente que permita a seus estudantes melhorar seus desempenhos.

Blythe (1998) propõe algumas perguntas que orientam a reflexão sobre o planejamento dos desempenhos de compreensão:

- Exigem que os estudantes demonstrem as compreensões enunciadas em suas metas?
- Requerem que os estudantes apliquem a aprendizagem a novas situa es?
- Permitem que os estudantes construam e demonstrem a compreensão?
- Põem em evidência as concep es err neas dos alunos, seus estereótipos e suas tendências, pensando a partir de um modo esquemático?
- Estão organizados de modo a que os estudantes possam se comprometer, desde o início até o fim do trabalho, com esses desempenhos?

- Permitem que os estudantes demonstrem suas compreensões de diferentes maneiras?

Em síntese, Pogr  (2004) define os desempenhos de compreensão como atividades que estimulam o desenvolvimento e a compreensão de uma ou várias metas, sendo caracterizados como variados, ricos e colaboradores. Para essa autora, os desempenhos de compreensão devem ser desafios aos preconceitos dos estudantes, aos seus estereótipos e ao pensamento rígido.

4.1.5. A avalia o diagnóstica contínua

Tradicionalmente, a avalia o nos diferentes contextos escolares   realizada no final do processo de aprendizagem e se baseia em notas e responsabilidades.

Segundo Blythe (1998), quando a compreensão   o objetivo da instru o, o processo de avalia o   mais do que apenas uma estimativa,   uma contribui o substantiva para o aprendizado.

Segundo Pogr  (2004), um professor que propõe aos seus alunos trabalhar de um modo para favorecer desempenhos de compreensão deverá acompanhar o processo de crescente autonomia e profundidade que os estudantes realizarão em torno das compreensões propostas. Com isso,   fundamental que o docente ofereça explicitamente alguma retroalimenta o sobre o trabalho desenvolvido.

Essa retroalimenta o, formulada a partir de uma avalia o, precisa informar tanto aos alunos como aos professores o que eles realmente compreenderam e como devem continuar com o processo ensino-aprendizagem subsequente.

Como exemplo, imaginemos o trabalho do diretor de uma peça que prepara um grupo de atores: cada ensaio geral   uma continuidade do ciclo de desempenho e feedback que os atores necessitam, visando ao sucesso da apresenta o final.

Essa integra o de desempenho e feedback   exatamente o que os alunos precisam para atingir suas compreensões de um tema particular ou de um conceito. Na teoria “Ensinar para a Compreensão”, esse momento   chamado de *avalia o diagnóstica contínua*, definido como um processo dado aos alunos com respostas claras sobre seus desempenhos de compreensão a fim de ajudá-los a melhorar no próximo desempenho.

Perkins e Blythe (1994) afirmam que quando o objetivo é a compreensão, os estudantes necessitam critérios, retroalimentação e oportunidades para refletirem desde o princípio e ao longo de qualquer seqüência de instrução.

Acrescenta os autores que os momentos da avaliação diagnóstica contínua podem “dar lugar” a uma retroalimentação por parte do professor, do grupo ou da auto-avaliação dos estudantes, ou seja, às vezes, o professor pode definir os critérios, em outros momentos, os estudantes podem defini-los.

Segundo Pogr  (2004, p. 99):

[...]   fundamental que o docente compartilhe com os estudantes a lista de critérios que se usariam para realizar a avalia o. Pensar juntos quais são os parâmetros que deveriam ser usados para a avalia o ajudarão que os estudantes se incluam ativamente no processo de aprendizagem e de avalia o.

Existem dois componentes no processo de avalia o diagnóstica cont ua: estabelecer critérios de avalia o e fornecer feedback.

O critério de avalia o de cada desempenho de compreensão precisa ser:

-resolvido no início de cada desempenho de compreensão, envolvendo todo o curso, especialmente se ele for novo para o professor e para os alunos; - revelador, relacionado às metas de compreensão da unidade; - público, todos na sala de aula devem conhecê-lo e entendê-lo.

Em rela o aos “feedbacks” pode-se dizer que eles ocorrem freqüentemente, desde o início da unidade até sua conclusão, conjuntamente com o desempenho de compreensão; alguns “feedbacks” podem ser mais formais e planejados, fornecidos geralmente na explica o do desempenho, ou mais casuais e informais, fornecidos em resposta a um comentário de um aluno na discussão de sala; eles “abastecem” os alunos com informa o não são elogiando a execu o do desempenho passado, mas, também, apresentando aspectos a serem melhorados em futuros desempenhos; e eles, ainda, favorecem o planejamento de aulas e atividades subseqüentes.

Segundo Blythe (1998), deve-se tomar cuidado ao planejar uma avalia o diagnóstica cont ua, pois algumas delas não favorecem a compreensão dos alunos. Como exemplo, a autora cita o processo de avaliar o desempenho do aluno sem ter formulado um critério de avalia o, e o processo de avaliar o desempenho do aluno apenas no final da unidade. A avalia o são ajudar  na compreensão dos alunos se eles puderem us -la para aperfeiçoar e ajudar futuros esforços.

Em relação ao planejamento da avaliação diagnóstica contínua, as metas de compreensão são instrumentos úteis para gerar o critério com o qual avaliará o desempenho dos alunos. Esse planejamento deve gerar aos alunos oportunidades de aprenderem com seus próprios trabalhos e serem capazes de fornecer “feedback” entre si.

Pogré (2003) afirma que esse processo de avaliação exige que os desempenhos estejam guiados por critérios de avaliação que sejam claros, públicos, e principalmente, relacionados com as metas de compreensão e orientados pelos fios condutores. Para essa autora a clareza dos critérios significa que eles são expressos de um modo simples e que permitem focalizar o que realmente importa: ser compartilhado por docentes e estudantes, a fim de orientar aos alunos o que se espera deles e em que serão avaliados.

Um aspecto importante, levantado por Blythe (1998), diz respeito à formulação dos critérios, pois mesmo que o professor saiba qual deva ser o critério de determinado desempenho, é preciso que ele peça aos alunos para que o desenvolva por si próprios.

Acrescenta Pogré (2003) ao afirmar que um dos maiores desafios na construção de critérios são nossos estudantes compreenderem a importância deles e os construir junto com o professor. Para a autora, o momento de elaborar os fios condutores e as metas de compreensão são muito importantes, pois servirão de guias para os critérios, não bastando apenas alcançaras metas. É fundamental o trabalho permanente com elas durante todo o desenvolvimento da proposta.

Corroborando Blythe (1998) ao afirmar que esses critérios, uma vez elaborados, devam ser divulgados na sala de aula para que sejam discutidos, tanto formal quanto informalmente, com a finalidade do entendimento dos alunos sobre a relação do estabelecimento deles com a meta de compreensão que está definida.

Pogré (2004, p. 93) acredita que:

[...] durante todo o processo de avaliação diagnóstica contínua é importante prever a existência de diversas perspectivas e gerar cenários adequados para que esta avaliação se nutra do olhar dos estudantes entre si, do seu próprio olhar, ou seja, a auto-avaliação, do olhar do docente, ou do olhar dos outros membros da comunidade (escolar ou não).

Explica Pogré (2004) que um modo prático e possível de orientar o que se espera dos estudantes é transformar metas em matrizes. Para a autora, as matrizes são tabelas de entrada dupla em que não só se estabelecem os critérios, o que realmente importa,

mas também as descrições que abordam diferentes realizações ou qualidade de desempenhos.

A pergunta básica que enquadra a construção de uma matriz é: como o docente e os estudantes percebem que compreendem o que se esperava que eles compreendessem?

Pogré (2004) afirma que este é um trabalho basicamente de diálogo entre tópico produtivo, metas de compreensão e desempenhos de compreensão que constituem a intenção e a expectativa do professor.

Uma matriz analítica instrutiva tem basicamente dois componentes: critérios e níveis de qualidade em que se avalia a descrição de forças de aspectos esperados no trabalho do estudante. Para realizar uma matriz é sugerido, em primeiro lugar, estabelecer uma lista de critérios relativos a um projeto ou tópicos, definindo o que realmente importa que o estudante compreenda do tópico. E, em segundo lugar, descrever graus de qualidade dos desempenhos esperados.

Segundo Pogré (2004), as matrizes são fáceis de usar e de explicar, mas alerta que, caso a pessoa que for utilizá-la não tenha experiência, é necessário o auxílio de outros docentes.

Em uma interpretação geral as matrizes oferecem informações sobre aspectos positivos e negativos em relação à aprendizagem tanto para os professores como para os alunos.

Segundo Pogré (2002), a matriz deve orientar o docente a responder à pergunta: "Como eu sei que meus alunos estão compreendendo o que espero que compreendam do conteúdo?".

Em relação à elaboração das matrizes, a descrição dos graus de qualidade dos desempenhos, mais que a qualidade integral, não deve apontar a frequência com que aparece um determinado desempenho. As matrizes não devem formar critérios relacionados a níveis de frequência, tais como: nunca, às vezes, sempre. Para a autora, as matrizes devem ser firmadas através das relações estabelecidas no decorrer do processo de aprendizagem, como por exemplo: relacionar conceitos principais, que aparecem em um texto, com os conceitos principais de outras fontes.

A profundidade dos desempenhos de compreensão é apreciada quando eles forem determinados de um modo diferente ou em contextos de maior complexidade e não apenas em níveis de frequência.

Segundo Dourado e Samia (2004), os níveis de qualidade podem ser classificados em três ou quatro níveis:

O primeiro nível de compreensão é demonstrado por um conhecimento intuitivo, empírico, pessoal, do senso comum, que todos trazem acerca de qualquer objeto de conhecimento, chamado pelas autoras de conhecimento ingênuo.

O segundo nível demonstra um nível básico de compreensão, chamado de iniciante, e refere-se à possibilidade de estabelecer as primeiras relações entre os conhecimentos. Para as autoras, esse nível está mais fortemente sustentado por descrições e depende muito de validações externas.

As compreensões do terceiro nível estão baseadas no conhecimento disciplinar e nas relações deste com a vida cotidiana. São usados flexivelmente e de forma mais autônoma e demonstram características próprias do pensamento da disciplina. As autoras chamam esse nível de aprendiz.

Dourado e Samia (2004) ainda apontam um quarto nível experiente, que está relacionado com as possibilidades de uso integrado e flexível das compreensões, com amplas conexões com conceitos baseados em critérios validados, próprios das áreas de conhecimento.

Geralmente, os professores fixam critérios e padrões para corrigir os trabalhos dos alunos e estes não são compartilhados com os estudantes nem com outros docentes. Em relação às matrizes, uma outra vantagem de empregá-las é a clareza das expectativas dos docentes, ou seja, a avaliação e os critérios para realizá-las deixam de ser argumentos privados do docente.

A partir dessas reflexões aparecem os seguintes questionamentos: Como o professor desenvolve autonomia nos estudantes para que haja um comprometimento deles com o processo de avaliação? O docente é capaz de comprometer os estudantes no esforço para melhorar seus desempenhos?

Para Pogr  (2004), a matriz pode ter um fim instrutivo quando se estabelecem níveis de qualidade que permitem aos estudantes descobrirem as fraquezas e forças de seus trabalhos ou produções, e, ao mesmo tempo, oferece-lhes orientações concretas para melhorar suas produções.

Se o professor apresenta suas expectativas na forma de uma matriz, então, o estudante terá a possibilidade de conhecer aquilo que importa, e, por conseqüência óbvia, seu trabalho será melhor orientado.

Segundo Goodrich (2002), a partir dos resultados obtidos em uma investigação com estudantes que trabalharam com matrizes e outros que não, concluiu que a auto-avaliação apoiada em uma matriz se relacionava diretamente com o aumento da

aprendizagem do conteúdo. Para o autor, esse resultado determina que o uso das matrizes instrutivas transforma o estudante em juiz de seus próprios trabalhos, sendo um forte estímulo para que o estudante possa pensar criticamente em relação à qualidade de seu próprio pensamento e atitude.

Acrescenta Pogr  (2004) que o uso de matrizes também pode cumprir um papel fundamental, não são em termos de valora o e avalia o, mas, também, como ferramentas pedagógicas que ap iem a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades complexas de pensamento. Bem esboçadas elas podem ser uma ferramenta para sustentar o desenvolvimento do pensamento complexo.

Afirma Goodrich (2002, p. 56) que “[...] as matrizes centradas no pensamento podem ajudar os estudantes para pensar de forma mais inteligente”.

Como exemplo, Dourado e Samia (2004) elaboraram coletivamente, com professores de uma escola em Salvador, uma matriz do processo de Forma o dos professores, a qual foi utilizada no segundo semestre de 2004.

MATRIZ 1- Matriz Analítica do Processo de Forma o Continuada dos Professores.

Crêterios / Dimensões	Ingênuo	Iniciante	Aprendiz	Experiente
Planejamento de espaços de retroalimenta�o com cr�terios pré-definidos, que sejam claros e compartilhados.	Tenho informa�es teóricas, porém não as coloco em prática.	Planejo espaços de retroalimenta�o, mas para utilizar cr�terios pré-definidos recorro a modelos e não os compartilho com os estudantes.	Retroalimento os Desempenhos dos estudantes a partir de cr�terios claros e definidos de forma quase sempre compartilhada, porém ainda tenho muitas inquieta�es sobre a qualidade das retroalimenta�es.	Planejo situa�es de retroalimenta�o com cr�terios pré-definidos, claros e compartilhados de forma flexível e autônoma, utilizando a teoria das Inteligências Múltiplas e outros aportes teóricos como base.
Promo�o de situa�es para que os alunos monitorem seu próprio processo de aprendizagem.	Ainda não promovo situa�es em que os alunos tenham possibilidade de monitorar seu próprio processo de aprendizagem.	Promovo algumas situa�es em que os alunos têm possibilidade de monitorar seu processo de aprendizagem, mas não faço isso de forma sistemática.	Reconheço meus alunos como co-responsáveis no monitoramento do seu processo de aprendizagem e crio situa�es diversificadas para que isso ocorra.	Minha sala funciona como uma comunidade de aprendizagem onde todos se sentem responsáveis pelo desenvolvimento do grupo.
Cria�o de meios	Ainda não	�s vezes	Ofereço esses	Crio situa�es

para que os alunos demonstrem um comprometimento em apoiar seus colegas através do processo de retroalimentação.	percebo a importância dos alunos demonstrarem esta compreensão.	proporcione estas situações aos meus alunos.	tipos de situações aos alunos de forma sistemática.	diversificadas para que meus alunos demonstrem esse comprometimento.
--	---	--	---	--

Fonte: Matriz retirada de Dourado e Samia (2004, p. 7).

Vale salientar que a elaboração de uma matriz é um processo que o docente definirá a partir de sua experiência profissional e pessoal, sendo que não existem fórmulas seguras para elaborar uma boa matriz, mas, sim, orientações básicas e instrutivas para construí-las.

Pogré (2004) sugere que o professor leve em consideração, no momento de formular uma matriz, evitar a criação de categorias que sejam sobrepostas ou redundantes, muito longas, e, também, que a matriz não esconda critérios que se quer enfatizar.

Para a mesma autora, não é indispensável que o docente tenha uma matriz para todos os temas que trabalha em sua disciplina, mas é aconselhável centrá-la no núcleo do projeto educacional da escola, nos conteúdos de cada ano, principalmente aqueles que também fazem parte do trabalho compartilhado com outros docentes.

4.2. Aspectos importantes para a utilização da teoria

Ao se iniciar o trabalho com o EpC, é necessário ao docente elucidar algumas dúvidas que perpassam a utilização desse marco teórico. A seguir, contemplaremos alguns desses aspectos.

Segundo Blythe (1998), não há um caminho de planejamento correto quando se utiliza a teoria EpC, mas é importante iniciar com uma parte do conteúdo que seja confortável ao professor.

Os profissionais que estão começando a utilizar a teoria sempre consideram mais fácil iniciar por uma unidade mais simples, antes de abordar o curso como um todo, ou seja, utilizar a ordem normal apresentada neste estudo, iniciada com os fios condutores e terminada com a avaliação diagnóstica contínua.

Alguns professores preferem iniciar com o desempenho de compreensão, propondo atividades que interessam aos alunos executarem para despertar neles

algumas dúvidas como: Por que essas atividades são importantes? O que eu aprendo ao executá-las?. Para outros, é mais fácil começar pensando nos conceitos que deveriam servir como tópico produtivo identificando, logo após, as metas de compreensão.

Para Blythe (1998), o importante ao utilizar a teoria “Ensinar para Compreensão” é que todas as partes do trabalho estejam exatamente relacionadas. Os tópicos produtivos precisam ser bem definidos, sendo que é a partir deles que se devem traçar as metas de compreensão, que, por sua vez, são ajudadas por apropriados desempenhos de compreensão. O critério para avaliá-los também deve estar relacionado às metas determinadas, e assim por diante.

Segundo Pogr  (2003, p. 9):

[...] apresentar um modelo de planejamento pode ser arriscado, pois apressadamente tratamos de substituir termos e seguimos fazendo o mesmo, com diferentes palavras. Como aprender sempre implica poder identificar e diferenciar,   muito provável que ao apresentar os elementos da teoria Ensinar para a Compreensão muitos leitores tratem de substituir o modo que chamamos as coisas.

Vale salientar algumas conclusões apresentadas por Pogr  (2003), as quais permitem compartilhar conseq ncias do seu trabalho com a teoria “Ensinar para Compreensão”. São elas:

- a importância da constru o de fios condutores que ao serem explicitados pelo docente permite a realiza o de percursos diferentes com maior autonomia;
- a necessidade de o docente conhecer a disciplina que ensina, pois se não há uma compreensão do que   o ensino, a tarefa de constru o dos elementos da teoria torna-se difícil;
- a importância dos critérios de avalia o serem públicos e compartilhados para atuarem como orientadores do processo de aprendizagem. “ [...] Isto permite que os alunos se apropriem do conhecimento, mas que, ao mesmo tempo, se apropriem e tomem consciência de seu próprio processo de aprendizagem” (p. 9-10).

Apresentamos os caminhos que a teoria EpC nos permite traçar, discutindo seus aspectos educacionais para que possamos relacioná-los com a nossa área de conhecimento, a Educa o Física. Por meio do seu corpo de conhecimento próprio, a Educa o Física   capaz de possibilitar a compreensão dos conceitos relacionados   cultura motora; das atitudes de convivência em grupo; dos valores relacionados às

práticas motoras, dos procedimentos, ou seja, de todos os aspectos intrínsecos a essa prática, e, assim, passamos a discutir essas possibilidades.

5. A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

5.1. A Educação Física escolar como área de conhecimento

A LDB N° 5.692/71 e o Decreto n. 69.450/71, que regulamentavam a Educação Física na escola, definiam-na como “atividade”. Ao analisarmos tal definição podemos perceber que a Educação Física não apresentava um corpo de conhecimento sistematizado, podendo ser interpretada como um fazer pelo fazer, irrefletido. Vista como atividade, não oferecia grandes ascensões futuras, pois segundo Souza e Vago (1999, p. 50), “[...] na hierarquia dos saberes escolares aparece com baixo status, configurando-se como um mero apêndice na escola sem maiores pretensões”.

Essa concepção aumentava a indefinição dos conteúdos a serem trabalhados na escola pelos professores que ao perceberem sua área considerada como atividade, propunham, em sua maioria, jogos cuja prática não transcendia outro objetivo senão a própria prática.

Com a nova condição da Educação Física, LDB N° 9394/96 de 20/12/96, considerada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), inclusa no rol das Áreas de Conhecimentos tratadas na Base Nacional Comum, a partir da reconfiguração do cenário epistemológico com as novas teorias, ocorre o reconhecimento de que a Educação Física possui um objeto de estudo e um conhecimento próprio.

Espera-se, então, que os professores sejam capazes de relacionar esse objeto de estudo por ele interpretado com suas concepções de trabalho na área sem ensinar uma Educação Física por meio de propostas descontextualizadas que apenas possibilitem o fazer pelo fazer.

Em pesquisa realizada por Moreira (1992), observando aulas de Educação Física escolar de quatro professores diferentes, foi possível detectar alguns docentes apresentando propostas da prática da Educação Física simplesmente pela prática. Em um dos casos mencionados pelo autor, o professor se ausentava praticamente todo o tempo das suas aulas, propunha vivências inteiramente vinculadas às modalidades esportivas, que os alunos praticavam competitivamente, sem acrescentar nenhuma reflexão positiva, do ponto de vista do ensinar atitudes aos alunos.

Perante situações como essas, é possível afirmar que, além de buscar o seu espaço disciplinar no âmbito escolar, é preciso também redefinir os caminhos que a

Educação Física deve tomar. Torna-se necessário ter como meta a formação humana, antecedendo a capacitação motora.

Vale ressaltar também que, segundo Souza e Vago (1999, p. 51), a partir de uma conquista da área, o CNE decidiu aceitar a permanência da Educação Física no currículo do Ensino Fundamental, que:

[...] não estaria sendo tomada no vazio, mas com base no reconhecimento de sua contribuição na formação humana dos alunos, mostrada tanto na literatura produzida pela área quanto em muitas práticas escolares de Educação Física espalhadas pelo País.

Essa reflexão nos faz perceber a importância que a Educação Física tem na Formação Humana, entendendo que a formação deve anteceder qualquer capacitação.

A Educação Física como disciplina escolar pode ser interpretada como uma das entidades culturais da escola e, segundo Souza (1999, p. 21): “ [...] ela é uma propriedade e um produto do ambiente escolar: a ele pertence, por ele se define, nele se constitui e se realiza – é então que se pode falar em uma cultura escolar de Educação Física”.

Ao se refletir sobre a cultura percebe-se que as pessoas influenciadas por contextos culturais diversos possuem construções diferentes que, segundo Daólio (1995), gera processos de significação, ou seja, aquilo que dá sentido a determinadas ações corporais, também diferentes.

Para o autor, o que dá sentido ao movimento humano é o contexto em que ele se realiza, sendo função do professor criar estratégias para transmitir significado às suas práticas na Educação Física.

Nossos alunos devem ser capazes, criticamente, de compreender o quanto é importante contextualizar algo, atribuindo um significado para a prática realizada em aula. Essa contextualização deve ser transmitida pelo professor não só do ponto de vista específico da Educação Física, mas também sabendo o quanto essa simples prática influencia ou foi influenciada pela sociedade.

Ressaltando que, na área de Educação Física, não podemos perder sua característica, ou seja, o ensino do movimento, pois essa capacitação é dever de todo profissional da área, e o âmbito escolar é uma rica possibilidade de se trabalhar com isso.

Com essa mesma opinião, Manoel (1986) analisa que a Educação Física é a única disciplina em que o movimento não é considerado apenas como um meio para outros fins, mas, sim, o ponto inicial e final a ser explorado por essa disciplina.

Porém, voltamos a uma questão muito discutida na Educação Física: Qual é o seu verdadeiro objeto de estudo?

Considerando a Educação Física como área de conhecimento, é preciso interpretar quais são esses conhecimentos. O grande problema é que este se encontra desordenado e desvalorizado no panorama da integração entre os saberes.

Embora haja diferentes tipos de conhecimentos úteis à prática profissional, assume-se que a legitimidade social e profissional de uma profissão passa necessariamente pela legitimidade acadêmico-científica. Esta, por sua vez, pressupõe uma estrutura que organiza a produção, a sistematização, a disseminação e a aplicação de conhecimentos, dando-lhe uma identidade.

Autores como Etchepare (2000) e Tani (1991) afirmam que a falta de identificação clara do conjunto de conhecimentos a serem ensinados durante a prática da Educação Física justifica a dificuldade em percebermos sua própria identidade.

Segundo Henry (1964), esse corpo de conhecimentos da Educação Física lida principalmente com a performance humana e suas implicações, tendo como propósito estudar o homem em movimento.

Agora, será que a Educação Física necessita unificar seus pensamentos?

Concordamos com a afirmação de Simri (1978, p. 46) ao expor que para encontrar seu equilíbrio, a Educação Física: “[...] necessita de uma filosofia clara, não necessariamente única, que nos conduzirá num caminho resultante de um pensamento sistemático em direção a conceitos claros e por ele em direção a objetivos igualmente claros”.

Não se pode negar a importância do aspecto motor ser trabalhado no decorrer da infância do ser humano; dessa forma, a escola, enquanto meio educacional, é responsável por oferecer a oportunidade de uma ótima vivência motora, pois ela será determinante no processo de desenvolvimento da criança, conforme pensamento de Canfield (2000).

Encontrar meios que se traduzam em conhecimento gerador para a vida dos alunos é essencial para um profissional preocupado com o desenvolvimento adequado às necessidades deles. Por essa razão, desenhar formas que possam estimular a participação de todos é tão importante como desvelar o nível de compreensão do que foi

ensinado. Esse aspecto depende em grande parte da atuação desse professor frente aos seus alunos e será discutido, a seguir, juntamente com nossas reflexões relacionadas à Educação Física.

5.2. A atuação do profissional de educação física

Sabemos que o gosto pela prática da atividade física pode ser desenvolvido a partir das aulas de Educação Física realizadas na escola, mas isso depende dos conteúdos ensinados, dos métodos adotados, das relações interpessoais, do ambiente propiciado a essas aulas e, principalmente, de quem ensina. Todos esses aspectos formam os pilares da motivação e do interesse dos alunos em participar dessas aulas.

O atestado médico passa a ser “uma arma” do aluno quando este detém certa desmotivação com a aula de Educação Física e não quer participar. O que nos gera certo questionamento é: Por que um documento com finalidade de afirmar a incapacidade da participação dos alunos nas aulas por cuidados médicos está sendo utilizado como estratégia para aqueles cuja prática não os agrada?

Dentre as diversas alternativas podemos perguntar: Será que os alunos estão sem motivação para participar das vivências oferecidas em aula; ou será que é a atuação do docente responsável pela Educação Física que não proporciona estímulos a esses alunos?

Uma pesquisa de Souza Junior e Darido (2003), no ensino fundamental e médio, aponta como um dos resultados ao se questionarem os alunos, a Educação Física como a disciplina que os estudantes mais apreciam. Isso vem nos mostrar os contrastes presentes em relação à participação dos alunos nessas aulas.

Para estimular a participação dos nossos alunos, temos que buscar conteúdos nos quais eles possam encontrar significados, oferecendo propostas desafiadoras, apoiadas numa perspectiva lúdica. Os professores devem agir como mediadores do conhecimento a ser transmitido, propondo desafios em situações que permitam ao aluno explorar seu potencial. São os desafios que se transformam em meios motivacionais de uma prática motora.

Quando o professor desenvolve conteúdos que têm reflexos na realidade dos alunos, torna-se mais fácil a aprendizagem pois eles conseguem perceber a importância daquela atividade, valorizando-a.

Para Betti (1994a, 1994b), é dever da Educação Física conduzir o aluno a uma reflexão crítica que o leve à autonomia no usufruto da cultura corporal de movimento. Essa liberdade de escolha dos movimentos propicia diferentes práticas a fim de que os alunos sejam capazes de definir atividades que lhes despertem algo significativo.

A partir desse significado atribuído, entende-se que a prática não ocorrerá apenas pela prática e, sim, haverá outros objetivos intrínsecos que farão o aluno querer cada vez mais compreender e estudar o gesto motor.

Freire e Oliveira (2004) afirmam que a prática da Educação Física pode ser considerada pouco relevante caso seja realizada sem significado e sentido, não gerando compreensão sobre a execução e suas implicações.

A situação da falta de significado para prática da Educação Física gera, segundo Betti e Zuliani (2002), o desinteresse, que, por sua vez, força os alunos a apresentarem diversas situações para dispensa. Muitas vezes, os estudantes até poderiam participar das duas últimas aulas do dia na escola referente à disciplina de Educação Física, porém apresentam atestado do trabalho comprovando que o horário da aula interfere nas suas horas de serviço.

A fim de propiciar condições para que o aluno atribua significado ao conhecimento adquirido devemos possibilitar um ensino crítico e reflexivo do ponto de vista das decisões a serem tomadas.

Afirmam Darido e Rangel (2005) que o professor deve ser capaz de possibilitar condições para que os alunos tenham uma formação crítica e reflexiva, que contribua para uma atitude autônoma em relação às suas escolhas e opções.

Para os mesmos autores, a autonomia pode ser facilitada no ambiente escolar, principalmente ao estimular os alunos, através de diferentes estratégias, a participar das discussões e reflexões em aula. É preciso que as aulas sejam diferentes tanto em relação aos conteúdos como na forma de ensiná-los, possibilitando, assim, maior consistência para que qualquer estudante compreenda o conhecimento desenvolvido.

A partir do momento que utilizamos diferentes situações para ensinar, estimulamos as potencialidades dos alunos, sendo mais provável atingirmos as vias de contato ao conhecimento da maior quantidade de estudantes na sala de aula.

Para se atingir a verdadeira autonomia do aluno, é necessário que este seja capaz de transformar o conhecimento adquirido em aula e adaptá-lo a uma situação diferenciada. Essa atitude nos faz perceber uma certa independência desse estudante em

relação ao professor, já que a figura docente não pode estar presente em todos os seus momentos.

O professor é o responsável pela elaboração de estratégias que podem conduzir os alunos a ter autonomia e, com isso, colocam sua competência em prática. Segundo Darido (2001), o professor deve saber lidar com situações inusitadas, repentinas, que permeiam o ambiente escolar no ensino da Educação Física, tais como: chuva, falta de material, violência entre os alunos, diferenças individuais quanto ao nível de desempenho, expectativa dos estudantes, além de outras questões. A autora enfatiza que, em detrimento de um grande número de aspectos a serem vencidos pelo professor na sua atuação profissional, muitas vezes, a qualidade das aulas pode não ser eficaz, pois depende de muitos outros fatores, tais como: infra-estrutura, materiais adequados, número de alunos por turmas, falta de tempo para estudar e preparar melhor suas aulas, políticas que envolvam as definições pedagógicas da escola, além das condições salariais.

Godoy (1995) afirma que, em várias situações, os professores são obrigados a transformarem-se em mágicos, por conta de serem obrigados a buscar meios que possam substituir infra-estruturas inexistentes, a fim de proporcionar aulas adequadas às necessidades dos seus alunos.

Kishimoto (2001) afirma que muitas das dificuldades encontradas no âmbito escolar estão determinadas desde o momento de construção da proposta pedagógica. Para ele, a elaboração e aplicação do projeto pedagógico não devem ser entendidas como tarefa solitária do professor. A autora aponta esse processo como fruto de um trabalho coletivo de todos os profissionais da equipe da escola, dos pais e da comunidade, a partir de:

[...] um diagnóstico da realidade escolar, a identificação do sujeito da educação, de concepções sobre a educação que se deseja oferecer, a definição e detalhamento de ações, a curto, médio e longo prazo, a seleção e organização dos recursos humanos e materiais (KISHIMOTO, 2001, p. 8).

Muitos são os fatores pelos quais os professores devem se responsabilizar, desde as questões que permeiam a implantação de suas propostas, como local, material disponível, até quantificar os alunos que se interessam pelas suas aulas. Por esses pontos é que um diagnóstico torna-se de extrema importância.

No entanto, o que temos observado é que muitos professores não se preocupam com elementos da prática pedagógica, como o conteúdo ensinado, nem com os caminhos que

definirão a aprendizagem e, pior ainda, se esquecem de avaliar até que ponto seus alunos compreenderam o que foi ensinado. Avaliar a compreensão do conhecimento adquirido serve para determinar o ponto de partida da próxima etapa de aprendizagem, além de oferecer ao professor um feedback de seus métodos adotados.

Na medida em que conhecemos nossos alunos, uma vez que temos que ser seus eternos pesquisadores, podemos ter a clareza dos caminhos mais fáceis para que eles compreendam o conhecimento. Para isso, precisamos um agir pedagógico dinâmico e que, principalmente, respeite as diferentes características e interesses dos alunos.

Segundo Soares et al. (1992), a Educação Física, como disciplina do currículo escolar, tem a mesma tarefa das outras disciplinas da escola. Isto quer dizer que tem a responsabilidade de ensinar, e ensinar bem, cuidando da formação global do aluno. Portanto, ao analisarmos a atuação desse profissional nessa perspectiva, só podemos pensar no professor de Educação Física como um educador.

O profissional responsável por essa área, na postura de um educador, tem como meta, a partir de um modelo curricular a ser adotado, levar seus alunos à compreensão dos conteúdos ensinados. Para Nista-Piccolo (1995, p. 13), o que se espera de um profissional de Educação Física no papel de educador, é que ele tenha: "[...] uma postura de comprometimento com a formação global do educando e de uma sociedade democrática".

O ato de refletir é primordial para um educador, já que pensar na nossa prática nos faz analisar com maior clareza as situações que poderão ocorrer dentro do ambiente escolar. Segundo Darido e Rangel (2005), a reflexão do docente em relação à sua competência em ensinar o faz compreender que durante sua carreira, a partir das diversas situações vivenciadas, nunca se deixa de aprender e melhorar o ensino, tornando isso mais importante que sua formação inicial.

Gardner (1999) diz que o educador pode escolher de maneira mais coerente as estratégias a serem utilizadas em sua aula, partindo de um inventário das suas próprias experiências. No âmbito da Educação Física, Betti (1999) afirma que essa escolha de estratégias deve garantir a não-exclusão de alunos, fazendo com que todos participem dos conteúdos propostos.

Darido et al. (2001) complementam que uma Educação Física integrada à proposta pedagógica da escola, portanto com perspectivas educacionais realmente voltadas para a formação do cidadão, precisa ter um olhar direcionado para a inclusão. Vale salientar que a Educação Física proposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais -

PCN, segundo Brasil (1998, p. 19), apresenta como princípio básico “ [...] a necessidade das aulas serem dirigidas a todos os alunos”. Na Educação Física, apontam Darido et al. (2001), a exclusão das práticas de atividades físicas dos menos habilidosos, “gordinhos”, portadores de necessidades especiais, dos que usam óculos, meninas em determinadas modalidades esportivas, entre outros, são exemplos que mostram a extensão da complexidade do problema. Para os autores, é difícil reconhecer se um aluno é menos habilidoso porque não se expõe, ou não se expõe por ser menos habilidoso. O fato é que algumas crianças não gostam de participar de certas atividades, principalmente aquelas que envolvem a competição, por serem alvo de severas críticas pelos demais companheiros.

Segundo Betti (1995), muitos dos procedimentos utilizados pelos professores de Educação Física no âmbito escolar estão relacionados à super valorização que ele dá à perfeição na execução de um gesto técnico, já que sua opção tem sido exclusivamente pela prática esportiva em suas aulas. Esse tipo de atitude do professor vem contribuir para uma possível exclusão dos menos habilidosos e para um desinteresse daqueles que não gostam da prática esportiva.

Se nos detivermos em assuntos que já foram muito discutidos na área da Educação Física, há cerca de cinco anos, veremos que a Educação Física escolar direcionada para turmas mistas era uma reflexão muito disseminada. Numa aula em que meninos e meninas interagem nas atividades, ambos aprendiam uns com os outros. Porém, quando se propõem atividades competitivas como finalidades do trabalho no interior dessas aulas mistas, pode-se influenciar a exclusão de alguns alunos.

Nas explicações de Sousa (1997), os programas escolares é que geralmente, são competitivos, provocando uma restrição à participação dos menos aptos, o que reforça a expansão da desigualdade. Esse crescimento não se reflete apenas na desmotivação daqueles que não gostam do esporte competitivo, mas também faz com que adolescentes cresçam com rivalidade e preconceito para com colegas.

No nosso entender, as aulas de Educação Física na escola devem ser desenvolvidas com turmas mistas. Pode conter como um dos seus objetivos, o aprendizado de modalidades esportivas, porém é preciso ter cuidado com propostas que envolvam a competição, para que essa não seja a finalidade das nossas aulas mas apenas um elemento que compõe as atividades propostas.

A competição deve estar presente nas aulas de Educação Física, até porque ela faz parte de nosso cotidiano. Se entendemos que a Educação Física é parte integrante da

Formação Humana, devemos contextualizar a competição e colocá-la como possibilidade de uma certa atividade, sem que o foco do trabalho esteja voltado para vencedores e perdedores.

Segundo Souza e Vago (1999, p. 54-55), se a Educação Física estiver na escola:

[...] com um caráter que privilegie práticas corporais em que se busque a comparação, o rendimento, o resultado, a seleção, considerando mais apto e mais ágil, por exemplo, então poderemos falar do desaparecimento do ensino da Educação Física, ou seja, do seu potencial educativo.

Segundo Betti e Zuliani (2002), o conhecimento transmitido pela Educação Física não pode estar dissociado de uma vivência concreta, já que essa área de conhecimento não se especifica apenas no discurso sobre a cultura corporal de movimento, mas sempre será uma prática impregnada da corporeidade do sentir e do relacionar-se.

O ensino da Educação Física não deve conduzir os alunos para a compreensão do conteúdo apenas na sua dimensão procedimental, mas, também, por apresentar uma grande diversidade e riqueza em possibilidades, deve se preocupar em transmitir conteúdos ditos conceituais e atitudinais.

5.3. Dimensões de conteúdos da educação física escolar

Nossa experiência com a Educação Física escolar mostrou-nos que muitas escolas, ainda hoje, desenvolvem suas aulas separando modalidades esportivas por bimestres. Segundo Nista-Piccolo et al. (2005), que pesquisaram diversas escolas da cidade de São Paulo, atualmente, a Educação Física na escola continua sendo tradicional voltando-se para o ensino específico e diversas modalidades esportivas. Mesmo compreendendo que as modalidades possam ser opções a serem empregada em aula, não podem ser trabalhadas apenas na sua dimensão procedimental, que, segundo Coll (1997), contém conhecimentos também denominados de habilidades, técnicas ou destrezas.

Muitas vezes, alguns professores deixam que suas aulas sejam caracterizadas como essencialmente práticas e se esquecem de refletir sobre a evolução, o contexto e, até mesmo, o sentido de tais conteúdos.

Segundo Darido e Rangel (2005), a Educação Física carrega uma rede de significados e sentidos que podem contribuir muito com o estabelecimento de valores, possibilitando o diálogo fundamentado na troca de saberes.

A dimensão procedimental dos conteúdos pode ser considerada a mais importante quando a relacionamos com a Educação Física. Porém, para Freire e Oliveira (2004), junto com este saber é preciso que o aluno aprenda como, quando e por que usar esse potencial.

Os conteúdos podem ser desenvolvidos inicialmente por diferentes caminhos. A partir do momento em que o aluno sabe exatamente o que se objetiva com aquela prática, ele será capaz de criar formas diferentes de fazer, mediante o conceito aprendido.

Podemos considerar que o "saber sobre", ou seja, a dimensão conceitual, segundo Coll (1997), engloba os conceitos, fatos e princípios que devem fundamentar a realização dos movimentos necessários ao ser humano.

Além de procedimentos e conceitos existem outros tipos de conhecimentos que podem ser ensinados nas aulas de Educação Física já que transitam a todo instante na prática, que são os conteúdos de origem atitudinal, saber ser, ou seja, aqueles que se caracterizam por valores, atitudes e normas sobre o movimento humano (FREIRE, 1999).

Para Freire e Oliveira (2004, p. 150), a aprendizagem dos conhecimentos em diferentes dimensões tem como objetivo:

[...] tornar a pessoa mais capacitada para utilizar, de forma ótima, suas possibilidades e potencialidades para mover-se de forma genérica ou específica, para que, em correspondência ela possa ser capaz de adaptar-se às mais diversas situações em que são realizados os movimentos.

Em recente estudo, Freire e Oliveira (2004) verificaram as características do conhecimento a ser aprendido nas aulas de Educação Física e apontaram que, prioritariamente, os professores estimulam a aprendizagem do conhecimento de natureza procedimental, enquanto aqueles de natureza conceitual e atitudinal são abordados superficialmente.

Para os autores, é necessário criar uma apresentação organizada e sistematizada do conhecimento escolar a ser aprendido na Educação Física, já que, ainda hoje, cada professor ensina o que quer e da maneira que acredita estar certo.

Independente do que o professor acredita que deva desenvolver em suas aulas, deve ter, mediante suas reflexões, uma representação construída em relação ao seu papel e o do seu aluno e à função social da escola, principalmente, através dos conteúdos a serem trabalhados. Segundo Darido e Rangel (2005), são essas representações que fazem com que o professor se apóie, mesmo que de forma pouco consciente, em determinada concepção de ensino-aprendizagem.

São muitas as correntes que determinam a prática docente em relação às aulas de Educação Física no âmbito escolar. Estudos recentemente publicados, de Coldebella et al. (2004), Betti e Liz (2003), Souza Junior e Darido (2003) e Darido (2004) apontam que, embora essa disciplina tenha sofrido diversas reformulações desde que era tratada apenas como um meio para conduzir a população à manutenção de hábitos saudáveis, a Educação Física escolar continua a ter alunos desinteressados, aulas sem respaldo teórico, como fundamentação, e, às vezes, desenvolvimento inadequado à faixa-etária, dentre muitos outros aspectos.

Segundo Guiraldelli Junior (2003), praticamente não existem esforços teóricos no sentido de compor um quadro classificatório capaz de fornecer aos pesquisadores um esboço razoável sobre as tendências e correntes norteadoras da Educação Física brasileira. Em seu livro, o autor resgata cinco tendências no Brasil:

- a Educação Física Higienista (até 1930), que buscava garantir a aquisição e manutenção da saúde individual;
- a Educação Física Militarista (1930-1945), representando a fase das preocupações exclusivas com a capacidade dos jovens de suportar o combate, a luta, a guerra;
- a Educação Física Pedagogicista (1945-1964), criada à época em que a Educação Física passou a ser encarada como uma prática eminentemente educativa; seu objetivo era ser instrumento de ação pedagógica;
- a Educação Física Competitivistista (pós-64), que se caracterizava pela competição em que a superação individual era o maior valor a ser adquirido; fundamental e desejado para uma sociedade moderna;
- a Educação Física Popular, que, segundo o autor, sofre uma influência direta da geração de trabalhadores deste país, no sentido da “teorização” que é transmitida oralmente. As questões da ludicidade e as da

cooperação assumem um papel relevante na organização de eventos específicos e na mobilização dos trabalhadores.

Darido (2003) faz um estudo apresentando os novos movimentos da Educação Física escolar que, segundo a autora, a partir do final da década de 70, aparecem em oposição às vertentes tecnicista, esportivista e biologicista. São as novas abordagens da Educação Física que mostram diferentes perspectivas da área, desde o aprimoramento motor dos alunos até a integração dessa área de conhecimento com os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN. Abaixo, apresentamos uma adaptação das idéias enfatizadas pela autora, sintetizando algumas características que gerenciam cada uma dessas tendências supramencionadas:

Concepções Pedagógicas:	Característica:
Desenvolvimentista:	A idéia é proporcionar ao aluno maiores condições para que seu comportamento motor seja aprimorado por meio de um aumento da complexidade dos movimentos, desenvolvido por uma diversificação de propostas motoras.
Construtivista Interacionista:	A aquisição do conhecimento é construída pelo próprio sujeito, a partir da sua interação com o mundo.
Crítico-superadora:	A expressão corporal é vista como uma linguagem pela qual o indivíduo pode demonstrar seu conhecimento; a Educação Física deve promover uma leitura da realidade, visando à sua transformação social.
Sistêmica:	A proposta dessa concepção é garantir a integração do aluno no mundo da cultura física, considerando o binômio corpo/movimento como meio e fim da Educação Física escolar
Psicomotricista:	Totalmente pautada na Psicomotricidade, essa concepção aparece como uma possibilidade de reeducação motora, apresentando tarefas que visam o aperfeiçoamento do desempenho físico sempre associado aos fatores psíquicos.
Crítico-emancipatória:	Numa visão crítica, as propostas desenvolvidas em aulas devem levar os alunos a compreenderem quais são os processos autoritários existentes, institucionalizados pela própria sociedade, criando falsas convicções, interesses e

	desejos.
Uma concepção com enfoque cultural:	A partir de uma concepção mais ampla de cultura, a idéia é reconhecer o seu papel no âmbito escolar, considerando o repertório corporal de cada aluno.
Uma concepção apoiada em Jogos Cooperativos:	A busca de uma formação pautada em indivíduos mais cooperativos, desenvolvida por meio dos jogos.
Apoiada no modelo de “Saúde Renovada”:	O fortalecimento das questões que envolvem a promoção da saúde, ou a indicação para um estilo de vida ativo, enfatizados em aulas de Educação Física escolar.
Uma concepção relacionada aos PCN:	Numa visão integralizadora da formação humana, as propostas desenvolvidas em aulas de Educação Física devem introduzir o aluno na esfera da cultura corporal de movimento.

Tani (2001) aponta, como um momento singular da história da Educação Física brasileira, os intensos debates surgidos após o aparecimento das concepções - Psicomotricista de Negrini (1983), da Humanista de Oliveira (1985), da Desenvolvimentista de Tani et al. (1988), e da Construtivista de Freire (1989) - não só no espaço acadêmico como também nas questões políticas e ideológicas pelas quais o país estava vivendo. Só que essas discussões, segundo o autor, não atingiram a realidade da prática profissional, pois, muito embora essas novas abordagens se apresentassem como propostas alternativas àquela tradicional e hegemônica, que estava centrada apenas em aptidão física e esporte, deveriam ter promovido mudanças mais significativas nas práticas pedagógicas, já que cada uma delas propunha uma forma diferente de desenvolver a Educação Física no contexto escolar. Todas as sugestões inauguram uma nova fase na área, mas não alcançam modificações nos “[...] aspectos pedagógicos mais específicos relacionados a objetivos, métodos e conteúdos de ensino” (TANI, 2001, p. 110).

Independente das tendências pedagógicas utilizadas, a partir da nossa prática profissional no âmbito escolar e conversa com outros pesquisadores do assunto, a Educação Física escolar continua a ser reflexo de uma prática que se mostra inadequada às expectativas dos alunos, às suas necessidades básicas e à faixa-etária com a qual se trabalha. Esses e outros aspectos definem uma Educação Física sem integração com as outras áreas de formação do aluno, muito embora ela seja traduzida por muitos participantes como uma disciplina que lhes traz enorme prazer.

5.4. Reflexões para o ensino da educação física

Assim como as outras disciplinas, a Educação Física deve possuir conteúdos crescentes em relação às suas aplicações nas aulas, ou seja, deve haver uma certa progressão no desempenho dos alunos durante as aulas nas séries cursadas. Essa progressão não pode ser entendida como melhora na performance dos movimentos propostos, ou seja, na dimensão exclusivamente procedimental, mas, sim, em reflexões conceituais e atitudes intrínsecas a essa prática. Betti e Zuliani (2002) declaram que os conteúdos de um programa de Educação Física não podem ser os mesmos nos últimos quatro anos do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Para os autores, a Educação Física deve apresentar características inovadoras, a fim de atender aos novos interesses dos alunos, que variam desde a prática esportiva formal até a vinculação de sentido ao lazer e bem-estar.

Em muitas instituições, percebe-se que essa continuidade no conteúdo da Educação Física acontece apenas dentro de uma série, na qual existe um determinado professor como responsável pelas aulas. Porém, com a mudança de docente, começam a surgir alguns problemas devido à falta de comunicação entre professores que apresentam perspectivas diferentes. Não há uma seqüência lógica dos conteúdos curriculares, como afirmam Etchepare et al. (2003), que percebem ainda que uma grande diferença nas aptidões de alunos de uma mesma série faz com que o professor retome conteúdos que já deveriam ter sido dominados.

Moreira (1995) também afirma que a Educação Física, como disciplina, não possui uma seqüência de conteúdos que acompanhe o desenvolvimento da atividade curricular do aluno nas diversas séries, verificando que os mesmos conteúdos, procedimentos de ensino e objetivos são vivenciados por alunos de diferentes faixas-etárias e séries. Com isso, temos professores que, muitas vezes, apresentam perspectivas diferentes de ensino trabalhando em uma mesma instituição, em séries conseqüentes. Com poucas oportunidades de reuniões determinadas pela escola, a qual não os incentiva a isso, os próprios professores não vêem necessidade em promover encontros pedagógicos que os ajudem a definir os conteúdos. Como resultado dessa realidade temos alunos desinteressados, programas repetitivos, alto número de dispensas, e, principalmente, atividades desenvolvidas sem a preocupação com a compreensão do gesto motor.

Com a função de subsidiar a elaboração ou a versão curricular dos Estados e Municípios, dialogando com as propostas e experiências já existentes, incentivando a discussão pedagógica nas escolas e a elaboração de projetos educativos, o Ministério da Educação e Cultura - MEC, consolida os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN. Esse documento que é utilizado como material de reflexão para a prática de professores, tem como propósito: “[...] apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres” (BRASIL, 1997, p. 8).

De acordo com os PCN, a Educação Física na escola é responsável pela formação de alunos que sejam capazes de:

- participar de atividades corporais, adotando atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade;
- conhecer, valorizar, respeitar e desfrutar da pluralidade de manifestações da cultura corporal;
- reconhecer-se como elemento integrante do ambiente, adotando hábitos saudáveis e relacionando-os com os efeitos sobre a própria saúde e de melhoria da saúde coletiva;
- conhecer a diversidade de padrões de saúde, beleza e desempenho que existem nos diferentes grupos sociais compreendendo sua inserção dentro da cultura em que são produzidos, analisando criticamente os padrões divulgados pela mídia;
- reivindicar, organizar e interferir no espaço de forma autônoma, bem como reivindicar locais adequados para promover atividades corporais de lazer (BRASIL, 1998).

As aulas de Educação Física escolar, seguindo a proposta dos PCN, apresentam três aspectos que devem ser buscados para a melhoria da qualidade das mesmas:

- princípio da inclusão, isto é, a Educação Física na escola dirigida a todos os alunos;
- as dimensões dos conteúdos, as quais integram o aprender e o fazer, usando a compreensão do porque se faz, explícita, nessas considerações, as dimensões dos conteúdos procedimentais, conceituais e atitudinais;
- os temas transversais, visando a integrar o cidadão na esfera da cultura corporal.

A escolha dos conteúdos, assim como as estratégias de ação pedagógica para o desenvolvimento deles, repercutem diretamente na participação que o aluno possa ter na atividade. É preciso que os professores consigam ir além das práticas esportivas tradicionais, como o Futebol, o Voleibol, o Basquetebol e o Handebol; que ofereçam oportunidade a todos de participarem das atividades e não apenas desenvolver o jogo para quem sabe jogar, criando meios para que várias equipes possam jogar numa mesma quadra; que incluam a participação de crianças com necessidades especiais nas aulas, incentivando as outras crianças a auxiliá-las.

Não queremos que o professor não trabalhe com o fenômeno “esporte”, em suas diferentes modalidades, nas aulas de Educação Física escolar, mas que, ao desenvolver a prática de uma modalidade esportiva, tenha o cuidado de aplicá-la com as características do ambiente da escola. Isto é, não se deve copiar as propostas de trabalhos feitas para o esporte de alto nível e trazê-las para dentro do espaço escolar.

Além do esporte, o professor conta com outro fenômeno para trabalhar em suas aulas que é a “ginástica”. Propostas fundamentadas na Ginástica podem ser de grande importância para o desenvolvimento motor das crianças, já que estão baseadas nos movimentos naturais. As atividades gímnicas são desafiadoras e quando aplicadas podem estimular a participação de todos.

Atividades circenses trazem a alegria da execução para qualquer faixa-etária com que se trabalhe. Buscar os elementos do circo como propostas de aulas de Educação Física é diversificar as possibilidades de interpretação da cultura corporal de movimento.

Há também as possibilidades de variar propostas fundamentadas na dança educacional, criando um espaço para a criatividade na expressão corporal dos alunos. As lutas, uma outra atividade a ser desenvolvida futuramente nos conteúdos curriculares, podem ser implantadas se forem permeadas pelas discussões e análises de sua utilização.

Coldebella et al. (2004) apresentam as Práticas Corporais Alternativas – PCA, como um dos temas a serem usados em aulas de Educação Física escolar que possibilitam o autoconhecimento por meio da execução de movimentos lentos e prazerosos. Além disso, eles permitem vivenciar a sensibilidade, a criatividade, a expressividade, a espontaneidade e o bom funcionamento do corpo, traduzindo-os como uma vivência de sua corporeidade.

De acordo com Ferreira (2000), foi preciso reforçar a idéia de que os benefícios da cultura corporal do movimento são um direito de todos e não apenas dos mais habilidosos, para que, então, as PCA pudessem ser assimiladas, já que se fundamentam na subjetividade, lentidão, percepção corporal, relaxamento, na valorização da não-competitividade e redução do esforço físico.

Porém, como ensinar os diferentes conteúdos na Educação Física?

Em se tratando das modalidades esportivas, a repetição do movimento tem sido ainda o meio mais usado por todos os professores, mesmo no nosso entender não sendo essa repetição suficiente para conduzir a pessoa à compreensão.

Sem a preocupação de discutir os diferentes métodos de ensino na Educação Física, refletiremos, a seguir, um meio que no nosso entender relaciona-se intimamente com a Teoria das Inteligências Múltiplas, o que, conseqüentemente, o torna uma possibilidade do ensinar visando à compreensão dos conhecimentos por parte dos alunos.

5.5. A prática pedagógica da educação física escolar por meio das situações-problema

Em recente tese de doutorado, Brandl (2005) verificou algumas intervenções pedagógicas que contribuíam para a estimulação das inteligências. Dentre aquelas apontadas pela autora, o ensino por situações-problema caracterizou-se como profícuo para o desenvolvimento dos potenciais dos alunos.

Embora, conceitualmente, a autora nos afirme esse procedimento como eficaz, em sua pesquisa de campo, realizada no interior de escolas públicas, verificou-se que:

[...] os conteúdos tiveram uma diversidade e complexidade limitada, que, embora tenham favorecido a presença de situações-problema, a intervenção dos professores foi deficitária, não garantindo assim a estimulação da inteligência corporal cinestésica (p. XV).

Segundo Gardner (1995), as situações-problema estimulam o potencial intelectual das pessoas. No caso da Educação Física, a inteligência corporal cinestésica é sempre estimulada no momento em que os desafios são solucionados com o corpo em movimento.

Segundo Nista-Piccolo et al. (2004, p. 26):

[...] a partir do conceito de que inteligência envolve, entre outros aspectos, a capacidade de resolver problemas, admitir essa habilidade no caso da inteligência corporal - cinestésica, a princípio, pode não ser tão claro e evidente. Porém, ao observarmos a sutileza e a criatividade utilizadas na expressão corporal desempenhada em alguma atividade (ex: dança), é possível concluir que o corpo em movimento se defronta com desafios que podem ser superados e desenvolvidos de diferentes maneiras.

Os autores acreditam que os professores de Educação Física podem estimular essa potencialidade humana no espaço/tempo das aulas escolares e, para isto, devem propiciar situações que envolvam problemas corporais.

É comum observarmos aulas de Educação Física nas escolas que ainda hoje são caracterizadas por atividades motoras padronizadas, ensinadas por meio de metodologias diretivas. São modelos de aulas pautados no esporte competitivo e na mecanização técnica dos movimentos.

A criação de situações-problema como uma das fundamentações da teoria das múltiplas inteligências, quando aplicada nas atividades escolares podem estimular todo o potencial dos alunos. Considerando que cada ser humano é único em sua essência, que cada pessoa tem potencialidades e capacidades distintas, que se harmonizam de forma a atender um saber significativo, a aprendizagem deve ser compreendida de forma singular.

O princípio da problematização se estabelece quando a ação do professor deixa de ser diretiva e passa a ser investigadora, quando proporciona ao aluno a possibilidade de tomar decisões, de pensar e agir reflexivamente, de assumir posições diante de situações de conflitos.

Para isso, o professor precisa estar problematizando sua prática, refletindo sobre suas ações, no sentido de desejar substituir a didática do “dar tudo pronto” pela didática do “estimular a resolver”, sem abrir mão do papel de observador atento para acompanhar e subsidiar as manifestações inteligentes dos alunos.

Segundo Nista-Piccolo et al. (2004), o professor deve saber identificar a capacidade de seus alunos de resolverem problemas, mesmo que isso não seja manifestado em um nível de compreensão experiente. É a aplicabilidade da teoria das Inteligências Múltiplas no cotidiano das aulas de Educação Física escolar que pode garantir um diferencial na estimulação de todo potencial de desenvolvimento dos seus alunos.

Então, como podemos introduzir esta teoria?

Uma possível resposta, como já discutido anteriormente, seria a utilização da teoria "Teaching for Understanding" - TFU, já que esta contempla características interessantes, baseando-se no uso de situações-problema para facilitar a compreensão dos aprendizes.

Com características similares ao TFU, podemos citar a abordagem do "Teaching Games for Understanding" – TGFU, que se traduz como a possibilidade de conduzir os alunos à compreensão dos jogos, a partir da própria prática.

Embora o TGFU esteja extremamente vinculado ao esporte, principalmente pela própria perspectiva da Educação Física americana visar ao rendimento, podemos considerar a teoria do "Teaching Games for Understanding" uma clara tentativa de aproximação do TFU com a Educação Física. Como único exemplo de teoria do ensino para compreensão, vinculado à Educação Física, podemos encontrar algumas reflexões que pressupõem essa aprendizagem de jogos como uma iniciativa significativa para nossa área.

Segundo Hopper (2002), o TGFU foi criado no Reino Unido, no início dos anos 80. A idéia com respeito a essa abordagem foi gerada por Thorpe, Bunker e Almond, em 1986, e teve seu primeiro trabalho desenvolvido por Mauldon e Redfern.

Sua criação deu-se, principalmente como uma alternativa para se ensinar os jogos, visando à compreensão, já que seus autores acreditavam que:

- grande número de crianças alcançava pouco sucesso devido à ênfase no desempenho;
- jogadores habilidosos possuíam técnicas inflexíveis e pouca capacidade de decisão;
- os desempenhos dos aprendizes dependiam da presença do professor ou técnico para serem realizados;
- muitas crianças saíam das escolas sabendo pouco em relação aos jogos.

Uma das características que podemos perceber como extremamente próxima do EpC é a preocupação que o TGFU tem com a compreensão dos jogos, porém não existe a necessidade do aluno aplicar o conhecimento em novas situações. Com a criação de estratégias diferenciadas de práticas para os alunos, o professor os conduz a adquirir conhecimento de habilidades e táticas durante o processo de execução.

Segundo Oslin (1996), o ensino visando à repetição do gesto técnico não fornece situações desafiadoras aos aprendizes, que perdem seus interesses nas mais diversas práticas.

Para a autora, que considera essencial o desafio do jogar um jogo essencial para sustentar o interesse dos alunos, o ato de jogar com desafios táticos conduz os aprendizes à tomada de decisões necessárias para o sucesso da prática.

Em vez de focalizar nas técnicas que os estudantes não têm ou deveriam ter plenamente desenvolvido, o ensino utilizando o modo tático, focaliza nas habilidades que os alunos têm, e lhes permite jogar o jogo por causa do aprendizado em relação ao próprio jogo (OSLIN, 1996, p. 27).

Complementa a autora que o ensino do modo tático não apenas desafia os alunos como também o professor, que é responsável em inventar situações práticas que promovam uma consciência tática. O melhor aspecto em relação a esse ensino é permitir aos aprendizes fazerem o que mais querem, ou seja, jogar o jogo.

Acrescentam Werner et al. (1996), ao explicarem que, para o TGFU, o primeiro propósito de se ensinar algum jogo é desenvolver no aluno seu gosto e participação nessa prática. Com isso, o professor será capaz de conduzir seus aprendizes para um estilo de vida mais saudável, já que estará lidando com uma atividade que lhes gera prazer alcançando assim, a compreensão.

Hopper (2002) afirma que essa abordagem é vista como um caminho para colocar a questão “Por que jogar?”, antes do “Como jogar?” O que conduz o aprendiz a tornar-se taticamente atento. Com a consciência da tática, o estudante é capaz de tomar apropriadas decisões sobre "o que fazer" e "como fazer". “[...] ensinar táticas para a compreensão é essencial para permitir ao aluno compreender como usar as técnicas que eles adquiriram e porque eles necessitam daquelas técnicas para jogar o jogo” (HOPPER, 2002, p. 48).

Outra característica do TGFU perpassa pela liberdade de escolha dos alunos que podem, em muitos momentos, mediante um conhecimento no jogo, modificá-lo em regras, pontuações, número de participantes e local para prática. Esses aprendizes, de posse deste conhecimento dito gerador, chegam até a criar novas práticas.

Segundo Curtner-Smith (1996), os estudantes tornam-se mais confiantes com tarefas que, gradualmente, lhes fornece liberdade para inventar seus próprios jogos.

Com a preocupação de levar seus alunos à compreensão dos conhecimentos, Souza (1999) foi buscar apoio na teoria do TGFU para mostrar uma forma diferenciada

de ensinar o voleibol. Para o autor, o ensino dessa modalidade esportiva tem acontecido na escola por meio de excessivas repetições de movimentos, pois os professores apenas copiam treinamentos das equipes mais avançadas de Voleibol, sem adequá-los à sua turma. Para muitos professores, ainda hoje, essa é a única maneira que permite que os alunos aprendam. Sabemos que a execução de muitas repetições de determinados fundamentos básicos da modalidade esportiva não garante que consigam transportar esse conhecimento para situações-problema diferenciadas, que ocorrem durante uma partida.

A partir disso é possível pensar: será que todo o conteúdo desenvolvido em aulas de Educação Física escolar não poderia também ser ensinado utilizando-se o TGFU? Ou será que copiar treinamentos de modalidades esportivas de alto nível, transportando-os para as práticas escolares, permite que os alunos compreendam o jogo em si, e os levam a resolver as situações-problema que são geralmente apresentadas durante uma partida?

De acordo com os estudos de Souza (1999), que se aprofundou nas discussões do TGFU utilizando características do TFU, o ensino do jogo por meio da sua compreensão pode proporcionar a aprendizagem de uma modalidade esportiva, além de colaborar para a promoção de jogadores autônomos.

O autor se relaciona ao TFU quando utiliza nas suas reflexões a necessidade de criar situações-problema na aprendizagem do Voleibol e, principalmente, ao transmitir um conhecimento em sala e pedir que os alunos o utilizem na situação do jogo.

Essas reflexões nos levam a compreender a necessidade de se desenvolver propostas motoras nas escolas, pautando-nos na teoria “Teaching for Understanding”, Ensinar para a Compreensão, a fim de facilitarmos a aprendizagem desses conteúdos pelos alunos, observando como as crianças resolvem os problemas motores em outras situações, diferentes daquelas vivenciadas por elas no momento de sua aprendizagem.

Uma aprendizagem desenvolvida com esse cuidado permite que o professor compreenda melhor o caminho a ser adotado e o conteúdo a ser escolhido para o aprimoramento motor de seus alunos.

Com o intuito de verificar as aulas de Educação Física escolar em escolas que utilizam a teoria do EpC, fundamentando seu projeto pedagógico, lanço mão de uma pesquisa de campo que passo a relatar no capítulo que segue.

6. METODOLOGIA

Essa pesquisa adota uma abordagem qualitativa, do tipo descritivo, realizada a partir de uma revisão de literatura e somada a uma pesquisa de campo, na qual a entrevista e a observação foram as técnicas escolhidas para coleta dos dados. Segundo Rudio (2000), uma pesquisa descritiva apresenta como objetivos conhecer e interpretar a realidade, sem intervir sobre ela. Para Thomas e Nelson (2002, p. 280), o grande valor da pesquisa descritiva está relacionado à concepção de que “[...] os problemas podem ser resolvidos e as práticas melhoradas por meio da observação, análise e descrição objetivas e completas”.

Segundo Laville e Dionne (1999), quando os pesquisadores estudam as coisas em seu ambiente natural, tentando dar sentido ou interpretar os fenômenos em termos do significado que as pessoas lhes atribuem, o ideal é que possam analisar a partir de uma abordagem qualitativa. Nesse tipo de pesquisa não se examinam dados com “medidas” em termos de quantidade, mas se dá ênfase aos processos e significados.

Acrescenta Silva (1996, p. 93) que uma visão qualitativa do fenômeno busca conhecer “[...] como ocorrem as experiências cotidianas e quais os significados das mesmas para os sujeitos não fazendo sentido retirá-los do seu “habitat” natural para estudá-los”. Para a autora, um dado com uma abordagem qualitativa tem como característica sua inserção num contexto naturalístico, distanciando-se de ambientes artificiais.

Partindo de um estudo exploratório, apontado por Thomas e Nelson (2002) como uma técnica de pesquisa descritiva que procura determinar práticas presentes ou opiniões de uma população específica, é que essa pesquisa caminha para uma dimensão observacional, associando os dados obtidos nas entrevistas. Esses mesmos autores afirmam ainda que as técnicas do planejamento e dos procedimentos, tanto do questionário como da entrevista, são as mesmas, sendo que nessa, os sujeitos questionados respondem verbalmente às perguntas. Em relação à pesquisa observacional, os autores demonstram a sua importância à medida que obtêm dados quantitativos e qualitativos sobre as pessoas e as situações. Acrescentam Marconi e Lakatos (2003, p. 191) que a importância da observação se dá quando ela ajuda o pesquisador “[...] a identificar e obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento”. Eles acreditam

que uma das grandes vantagens da observação é a possibilidade que se tem de evidenciar dados, os quais não apareceriam ou não seriam demonstrados em entrevistas ou questionários. Esse aspecto passa a ser extremamente relevante no momento de discernir totalmente o fenômeno estudado, visando sua maior compreensão e à generalidade do conhecimento.

Contemplando as idéias supramencionadas, Cervo e Bervian (2002) entendem a observação como uma aplicação atenta dos sentidos físicos a um objetivo, buscando adquirir um conhecimento claro e preciso do fenômeno estudado.

A entrevista para Thomas e Nelson (2002) é extremamente válida, já que as respostas encontradas podem ser consideradas mais confiáveis. Para os mesmos autores, a seleção dos sujeitos da amostra deve ser realizada em termos de técnicas de amostragem. Segundo eles, amostra é o grupo de sujeitos, tratamentos e situações que demonstram representatividade, e nos quais o estudo é contextualizado.

Além disso, essa pesquisa a fim de dar conta de todos seus objetivos utilizou a técnica do estudo de caso, a qual segundo Thomas e Nelson (2002) é considerada um exame detalhado e rigoroso de um único caso. Acrescenta Yin (2005) que a investigação do estudo de caso é utilizada quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos

6.1. Trajetória metodológica

Em relação à trajetória metodológica desse estudo, visando à melhor compreensão do fenômeno estudado, decidimos dividi-la em duas partes referentes aos objetivos propostos.

Como dito anteriormente, em um primeiro momento buscamos avaliar como são desenvolvidas as aulas de Educação Física nas escolas que utilizam a teoria “Teaching for Understanding”, Ensinar para a Compreensão fundamentando seu ensino.

Como primeiro acesso, visitamos as instituições educacionais localizadas na Argentina, por conta de termos uma representante do projeto I@titud da Universidade de Harvard, atualmente, nesse país, e decidimos analisar algumas escolas na cidade de Buenos Aires.

A partir da coleta e análise dos dados obtidos, que são apresentados na primeira parte desta trajetória, pudemos perceber que a Educação Física nessas instituições está desconectada da teoria do EpC, em que a escola se fundamenta.

A partir desse primeiro diagnóstico encontrado na Argentina, buscamos no Brasil analisar se a situação, nas escolas que utilizam a teoria pautando seu plano curricular, assemelhava-se com aquela percebida em outro país.

Em Salvador, local onde encontramos sete escolas com o perfil supramencionado, pudemos constatar a mesma situação encontrada em Buenos Aires.

Já em São Paulo, encontramos uma única escola que utiliza o EpC em todo seu ensino, cujas aulas de Educação Física se mostram diferenciadas; assim, optamos em estudar individualmente essa instituição, ou seja, por meio da técnica de estudo de caso, que é apresentado na segunda parte desta trajetória.

6.2. Primeira parte: as escolas encontradas na Argentina

6.2.1. Seleção da amostra

Com o interesse de, primeiramente, avaliar como estão sendo desenvolvidas as aulas de Educação Física nas instituições que utilizam a teoria do EpC fundamentando seu ensino, analisamos três escolas da Argentina localizadas, na cidade de Buenos Aires, onde o representante do Projeto L@titud é responsável pela disseminação do EpC. Através de entrevistas com professores e coordenadores, somadas às observações de aulas, buscamos detectar como essas aulas estão inseridas nas propostas pautadas pelo EpC.

A seleção dessas escolas aconteceu devido à facilidade de acesso às instituições, já que estávamos sendo auxiliados pela representante do Projeto L@titud. Nesses três locais instituições estabelecidos pudemos conhecer tanto o espaço disponível para as aulas de Educação Física como também alguns professores e coordenadores, presentes no dia da nossa coleta de dados.

6.2.2. Entrevistas

Foram realizadas ao todo nove entrevistas, sendo que seis delas foram feitas com os professores de Educação Física das diferentes instituições, além de três entrevistas com coordenadores dessa área de conhecimento, sendo um representante de cada escola.

Essa técnica usada para coletar dados pode ser estruturada, semi-estruturada e não estruturada. No caso deste estudo, optou-se por uma entrevista semi-estruturada que se caracteriza por perguntas previamente estabelecidas, havendo sempre a possibilidade de complementações. Esse tipo de entrevista é explicado por Gil (1991) como uma técnica guiada por uma relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu estudo.

Thomas e Nelson (2002) descrevem como vantagens desse tipo de entrevista: o fato de ser adaptável, já que as questões podem ser reformuladas e esclarecidas; a versatilidade, ao considerarmos a personalidade e a receptividade do entrevistado; e a relevância, ao permitir que o entrevistado possa se sentir mais importante, se comparado à técnica de um questionário.

A entrevista foi composta por questões abertas feitas individualmente aos professores, sendo que, no decorrer das perguntas, foram acrescentadas idéias e reflexões consideradas relevantes pelo pesquisador em relação aos objetivos propostos pelo estudo.

Em relação ao material utilizado para a coleta dos discursos dos sujeitos entrevistados, utilizamos o gravador.

Todas as questões foram elaboradas a fim de gerarem respostas que demonstrassem até que ponto os professores e coordenadores tinham conhecimento do EpC como proposta pedagógica do colégio; se o aplicavam no planejamento das aulas; o que era ensinado nas aulas de Educação Física escolar e com quais estratégias; quais os métodos de avaliação; qual a relação da área com outras disciplinas; e qual o grau de aceitação dos alunos

Elaboramos dez questões diferentes direcionadas aos professores e coordenadores.

As questões feitas aos professores foram:

- 1- Quem é você? Quais as suas idéias para a Educação Física?*
- 2- O que você trabalha nas suas aulas?*
- 3- Quais conteúdos você trabalha nas aulas?*
- 4- Para as séries mais avançadas, como são divididos esses conteúdos?*
- 5- Você percebe alguma coisa diferente no discurso das crianças?*
- 6- Quais são suas estratégias de aulas?*
- 7- Outros professores trabalham de maneiras diferentes?*
- 8- A Educação Física se relaciona com outras disciplinas?*
- 9- E você trabalha com os conteúdos de outras disciplinas nas aulas de Educação Física?*

10- *Você conhece algo em relação ao EpC?*

As questões feitas aos coordenadores foram:

- 1- *Explique como é a Educação Física aqui no Colégio?*
- 2- *Todas as séries fazem esse intercâmbio?*
- 3- *Qual a relação da Educação Física com o EpC?*
- 4- *Como vocês avaliam na Educação Física?*
- 5- *Os professores elaboram suas avaliações por escrito?*
- 6- *O professor sempre trabalha no ginásio, não vai para a sala de aula?*
- 7- *Porque a Educação Física não trabalha com o EpC?*
- 8- *Vocês têm reuniões no colégio?*
- 9- *Fale sobre sua experiência?*
- 10- *Qual a participação dos alunos para as aulas de Educação Física?*

Para interpretar os dados obtidos nessas entrevistas, foram traçados na trajetória metodológica dessa parte do estudo três momentos de análise: a descrição, a redução, e a interpretação, propriamente dita.

Nesse primeiro momento, foi feito então uma descrição dos discursos dos sujeitos, sendo que as respostas estão descritas na íntegra, sem alterações, e traduzidas para o nosso idioma.

6.2.2.1. Descrições

Foram utilizadas nove descrições diferentes de todas as entrevistas realizadas, sendo que seis são de professores de Educação Física e três são de coordenadores de Educação Física.

Seguem, abaixo apenas para exemplificar, as descrições de dois sujeitos diferentes (um professor e um coordenador) contendo as respostas de todas as questões feitas na entrevista referentes à coleta de dados.

Professor 1

- Quem é você? Quais as suas idéias para a Educação Física?

- Meu nome é Fabian, sou daqui de Buenos Aires, Argentina. Sou professor de Educação Física e Psicólogo Social, tenho 35 anos. Trabalho como professor de jardim e primário da Escola Alethea. Tenho uma escola de futebol própria e trabalho aos domingos em um clube que se chama Hebraica, organizando um torneio de Futebol para adultos. Creio que o importante para a formação dos alunos e eu como docente, tento mostrar às crianças aspectos relacionados aos esportes, se há possibilidade de projetar

no esportivo e no pessoal. Porque, mesmo uns tendo mais capacidades e outros menos capacidades, o importante é o processo individual de cada aluno. E cada um tem um processo individual e não se pode comparar com o outro se sou pior, ou melhor. Entendo que isso é importante, como pensa uma criança aos três anos e como termina sua carreira aos cinco, se teve progresso, se está mais envolto, se cresceu como pessoa e como desportista, porque depois se tem uma larga trajetória na escola primária, digamos. E, à parte, para eu, está uma reflexão de se eu ensino, como eu ensino. Creio que, às vezes, o vínculo afetivo, com o docente, ou seja, a relação que o docente tem com seus alunos faz com que essa criança possa desfrutar mais da sua aula. Que possa aprender mais e que se sinta mais relaxado na hora de aprender. Que não se sinta tão pressionado se está fazendo mal, mas entenda que o importante é que eu vou estar progredindo e melhorando.

- O que você trabalha nas suas aulas?

- No Jardim, três, quatro e cinco anos, na formação geral básica. Onde as crianças aprendem a correr, a saltar, a trepar, a quicar uma bola, a passar uma bola, a chutá-la, rolar em colchonetes, em colchões, com diferentes materiais. Alguns conhecidos e outros menos conhecidos. Desde bolas e colchões que são conhecidos até criar materiais com cartão, ou seja, elementos não convencionais. E tentar fazer a maior parte dos movimentos com esses materiais que eles não estão tão acostumados. E creio que isso é necessário porque quando se chega no primário é necessário complicar todas essas situações e crescer um pouco mais no desportivo.

- Quais conteúdos você trabalha nas aulas?

- No primário, no 1º grau até o 3º grau, se trabalha também a formação básica, complicando muito mais as situações e começando a prepará-los com distintos jogos a uma futura prática desportiva. No primeiro grau, não se começa com o Handebol ou o Basquete, necessariamente com esporte, mas se começam a trabalhar noções espaciais e temporais e há distintos jogos que, futuramente, se vai complicando o jogo e as regras até chegar a um determinado momento que haverá uma partida de Basquete ou de Handebol. Um três contra três, um quatro contra quatro, digamos. As aulas estão divididas em 2 momentos. Uma parte que você trabalha só com preparação física, onde se trabalha muito a força, a resistência, a velocidade, as capacidades motoras. Momentos de aquecer, de alongar, onde as crianças podem entender o que é isso, porque se faz isso e se realmente serve ou não serve. Não fazê-lo só por fazê-lo. A consciência e compreensão do porque alongamos ou porque fazemos determinado trabalho. E depois faço um trabalho concreto do esporte, por exemplo, o Basquete, o Handebol, o Vôlei, esportes que são considerados obrigatórios à parte curricular da escola e uma vez você pode utilizar uma aula para fazer algo diferente. Por exemplo, se você quer usar a aula para ensinar o Tênis, que não está no plano curricular, mas também auxiliam a formação complementar em outros esportes, digamos.

- Para as séries mais avançadas, como são divididos esses conteúdos?

- Estamos divididos por professores. Têm duas mulheres que dividem o trabalho do ginásio e eu e um outro professor nas outras séries. Então, por exemplo, pegamos o esporte Handebol, então qual é esse sentido do professor que trabalha comigo? No primeiro grupo, esse professor trabalhará, na primeira metade da aula, a preparação

física e eu trabalharei, na aula, o esporte Handebol e, na segunda metade da aula, o grupo que teve preparação física comigo vêm a ter Handebol comigo e com o outro professor, o inverso também. Esse grupo de 30 crianças têm, no início do ano, um teste de preparação física individual e em relação aos esportes, sendo que eles são nivelados. Então são dois grupos para que todos possam ser divididos com os pares que possam estar na mesma medida para poder confrontar com eles. E, em alguns momentos do ano, pode ser que combinamos os grupos e que armemos alguma coisa para todos trabalharem juntos.

- Você percebe alguma coisa diferente no discurso das crianças?

- Na época que vivemos, muitas crianças trazem muitas coisas de casa. Vêm na televisão e escutam muitas conversações em casa, onde trazem muitas coisas de casa. E a realidade cotidiana na escola está se modificando, podemos dizer. E em relação ao trabalho na sala, muitas vezes as crianças vêm as aulas de Educação Física e me contam algo lindo que fizeram dentro da sala de aula ou que estão trabalhando para determinado projeto. Então, para eu me informar um pouco eu pergunto o que estão trabalhando o que estão fazendo. E isso compartilham comigo um pouco do que estão fazendo. Eles gostam muito de falar sobre o que estão fazendo.

- Quais são suas estratégias de aulas?

- No geral, minhas aulas de EF eu as divido em vários momentos, digamos. Um primeiro momento, onde há uma rotina inicial, onde nós sentamos e contamos as novidades. Um segundo momento, onde há um jogo, ou um aquecimento. Depois desse momento, há uma atividade concreta, se vamos fazer um circuito, se vamos fazer estações, se vamos atuar com bolas ou com arcos, O que vamos fazer? Seguramente no final da aula, há um jogo final que está relacionado com a aula e depois uma roda final que nos despedimos. E, às vezes, nos despedimos com um grito ou com uma canção, ou simplesmente com um tchau.

- Outros professores trabalham de maneiras diferentes?

- Sim, sim, cada um tem seu estilo.

- A Educação Física se relaciona com outras disciplinas?

- Sim, às vezes, têm um projeto, um projeto em uma sala que a professora organiza. Se for necessário, eu colaboro. Nós sentamos juntos para pensar e elaborar como a área de Educação Física poderia ajudar o projeto organizado pela professora na sala.

- E você trabalha com os conteúdos de outras disciplinas nas aulas de Educação Física?

- Pouco, pois uma vez por semana temos reuniões de todos os professores da escola. E, às vezes, se fala sobre casos particulares de crianças que necessitam ter um olhar, uma atenção especial. Às vezes, se trabalha sobre algum projeto que está preparando a escola em outra área. Às vezes, se trabalha em um projeto que a área de Educação Física irá propor na escola, como por exemplo, o projeto das Olimpíadas. Que foi há dois meses atrás, um projeto de toda a escola primária que se dividiu em quatro esportes, durou 1 mês, e se competem nesses esportes durante 1 mês. Cada criança mantém sua equipe

durante toda a competição, se eu sou da equipe azul, até que termine a competição, eu serei azul. E, durante 1 mês, se competem nesses diferentes esportes e jogos. Como, por exemplo, as crianças de primeiro, segundo e terceiro graus têm jogos, tais como a queimada e outros diferentes jogos, que cada um soma pontos para os vencedores. E, nos graus superiores como quarto, quinto, sexto e sétimo já há uma competição visando o desportivo. No Handebol e no Basquete, por exemplo. Sempre visando o fair-play. As crianças têm uma preocupação com a vitória ou derrota, mas nós tratamos de mostrar outra coisa. Mas, além da vitória e derrota, o importante tem relação se eu melhorei ou não melhorei na minha atuação individual, se ajudou sua equipe ou não ajudou. E têm crianças que podem mais, outras que podem menos, cada um vem com sua história particular, mas o importante é que nós, como docentes, mostremos certos valores e certos caminhos, que essa criança trate de tomar sozinho. Que caso em algum momento a criança se chocar com um colega e seu companheiro está dolorido e ruim, que não siga adiante. Mas paramos a partida e vemos o que aconteceu.

- Você conhece algo em relação ao EpC?

- Em relação a esse ponto, em um momento do ano, eu falo com as professoras para saber o que estão fazendo ou como funciona, ou se há na EF alguma criança que ande muito bem e na sala não ande tão bem. Ou o contrário, na EF, eu vejo que esse aluno está pouco ativo, tem pouca atitude no trabalho e pela sala é diferente. E esse aí é um intercâmbio com a professora em relação a isso, mas particularmente não há um segmento de todo ano em relação a esse Ensinar para Compreensão que você diz. Não o conheço, e só me relaciono dessa forma.

Coordenador 1

- Explique como é a Educação Física aqui no Colégio?

- Vou contar minha função aqui no colégio na minha área que é a coordenação da escola, principalmente nós temos três ou quatro aspectos centrais: primeiro tem relação com a coordenação do espaço e dos professores de Educação Física, aí tem aspectos que eu tenho que fazer em relação aos pais, dinâmicas grupais, que passem a relação social aos alunos e outro aspecto do meu trabalho que têm relação com a organização escolar. Vou falar de um aspecto do meu trabalho que é vinculado ao âmbito da Educação Física. A Educação Física aqui é uma Educação Física que está pensando com um olhar Formativo, é uma EF que aplica conceitos de alta competência, com conceitos formativos que integram as crianças às situações de movimento para que eles se desempenhem de uma maneira autônoma. O que diz isso? Poder utilizar seu corpo em uma subida, digamos escalada, de uma maneira flexível, que possa interpretar desafios corporais e que possam assumi-los sem temores. E de maneira que possam encontrar com distintas situações de movimentos sem que isso implique algum nível de especialidade. Nós começamos no Jardim, onde damos uma formação mais geral e global dos conteúdos de Educação Física que vão desde as habilidades, as destrezas, as capacidades, e todas esse encontro em uma situação de trabalho em grupo. Isto é muito importante para nós, sendo que todos que trabalham conosco nesse colégio têm uma focalização forte, nas habilidades pessoais e a relação dessas habilidades com os demais. Nos primeiro graus, em particular, as crianças iniciam com uma formação multi desportiva. As crianças atravessam muitas situações vinculadas a iniciação no esporte partindo de distintas disciplinas. Uma criança pode ter uma iniciação desportiva em

diversas modalidades de esportes: Softball, de vôlei, de basquete, de Handbal, em uma enorme variedade e simultaneidade de esportes, onde nós não estamos especificando o aspecto da técnica. Para nós as crianças aprendem no primeiro ano um conceito de esporte, o que seria isso? Que o esporte tem um espaço, que o esporte têm jogadores, que o esporte há habilidades particulares que servem para determinadas funções e que no esporte, principalmente há um trabalho em equipe. Isto é um conceito que nós queremos que as crianças tenham em sua cabeça, a fim de oferecer essa formação multi desportiva. À medida que as crianças vão crescendo em graus, nós oferecemos maior especialização. As crianças deixam de ver essa enormidade de esportes e começam a se integrar em esportes mais específicos. Muitos desses que nós elegemos, são eleitos por contribuir muito às crianças em relação aos movimentos, e por serem esportes gerais em Buenos Aires para se fazer um intercâmbio esportivo. Por exemplo, em Buenos Aires se utiliza muito o Handbal. Utiliza-se muito o handbal nas escolas primárias. Utiliza-se muito o vôlei que é mais vinculado às meninas e se utiliza muito em algumas escolas o basquete. Estes esportes nós escolhemos porque na hora do aluno ir para outras escolas, eles permitem ao aluno ir se guiando como os alunos estão aprendendo. Nossos alunos maiores fazem dois, três, até quatro encontros desportivos com outras escolas. Cada vez que um desses encontros desportivo termina, nós não damos neles premiações, não damos pontuações para primeiro e segundo, porque senão perde o intercâmbio. Nós voltamos ao colégio, sentamos e avaliamos, os alunos e professores, quais foram às situações de jogo que foram facilitadoras para aprendizagem e quais situações de jogo nós devemos seguir trabalhando para poder melhorar no próximo encontro. Isso é particular desse colégio. Há colégios que formam ligas desportivas muito competitivas e há outros que tentam armar encontros desportivos de intercâmbio, onde o que se contribui com a possibilidade de se encontrar com o outro, o que te provoca essa situação de se encontrar com outro, em situações tão particulares de linguagens com movimentos. E particularmente o que temos que trabalhar a partir disso que você passou com outro de uma forma a se desenvolver pessoalmente e coletivamente.

- Todas as séries fazem esse intercâmbio?

- Não, porque nós oferecemos uma preparação desportiva a partir de 5º grau. De primeiro a quarto essa é uma etapa muito mais global de formação. As crianças refletem sobre o que passou nas aulas com outros e até como foi seu desempenho. No Jardim as crianças basicamente estão recém iniciando essa etapa de socialização. Nós fazemos jogos que chamamos de jogos motores, que se faz movimentos e me vem o trabalho em grupo. O que passa com a minha equipe quando tenho que defender?, Como nós nos distribuímos no espaço?, trabalha-se com situações que não estão diretamente vinculadas ao desportivo mas que geram alguns primeiro conceitos importantes para o esporte: o conceito de espaço, de tempo, das regras.

- Qual a relação da Educação Física com o EpC?

- Bom, nós particularmente nos últimos anos começamos a nos acostumar a ver alguns conceitos do EpC. Nós não estamos familiarizados internamente em relação aos conceitos do EpC. Nós nos nutrimos de distintas teorias de aprendizagem. Inicialmente quando o colégio nasce e se funda, aparecem muitas teorias construtivistas e depois algumas teorias mais vinculadas a Vigostsky e outras mais vinculadas a uma aprendizagem mais formal, onde nós precisamos tomar alguns conceitos e avaliarmos ao como seria se adaptarmos a perspectiva do nosso colégio. Em relação ao EpC, o que

nós trabalhamos sempre é aquilo que nós chamamos de repergunta. O que isso? Voltar a se perguntar sobre aquilo que se está fazendo para saber se isso que você está fazendo, está internalizado como um conceito que vai vir depois quando você ver outros conceitos. E o melhor exemplo disso, por exemplo, no esporte, quando nós trabalhamos nesse ensino multi desportivo o que nós trabalhamos com as crianças são conceitos. Para outros que trabalham com esportes grupais não necessariamente esportes individuais, com o atletismo, mas basicamente os esportes grupais. Todos os esportes em equipe têm uma estrutura igual. A nós interessa que as crianças aprendam a conviver com essa estrutura, porque com essa estrutura compreendida, pode-se atuar no basquete ou pode-se atuar no vôlei. Se você compreender o conceito de ataque e defesa, pode-se atuar no Softbal, ou no Hockey e na realidade, o que se está ensinando é uma estrutura que se pode utilizar em distintos esportes. Se eu penso assim com a compreensão na estrutura, eu posso atuar em distintas situações, por exemplo, quando eu escutar a palavra ataque e defesa, quando escutar a palavra marcação, ou distribuir-se no espaço, não importa se for no vôlei ou no futebol. Quando você entende que tática é a quantidade de somatórias de uma equipe que lhe faz atuar de determinada maneira, então nós trabalhamos por conceitos e eles têm que estar absorvidos pelas crianças para poderem atuar em diferentes situações. Se eles compreendem o conceito eles vão poder multiplicar em outras situações. Por isso que nós não trabalhamos, particularmente nos primeiros anos com a técnica. Para poder atuar com o conceito.

- Como vocês avaliam na Educação Física?

- Têm avaliação, primeiro por uma situação legal, digamos para oficializar, a EF tem que ter uma nota bimestral, porque é assim que o colégio avalia. Esse negócio de avaliação é algo que nós poderíamos falar com mais tempo, esse negócio de como se avalia na Educação Física. E eu que também estou vinculado às áreas artísticas, de como se avalia em arte. Em princípio nós temos que ter dois a três critérios claros e gerais para avaliação. Primeiro é entendermos que cada criança está vinculada a um nível e dentro desse nível o que nós pretendemos é que ele possa subir um degrau mais. O que quer dizer isso? Que nem todas as crianças devem chegar até o mesmo lugar na escala. Mas todas partem de um nível distinto. Mas o nosso objetivo é que elas possam dar um passo mais à frente. às vezes pode ser que por distintas situações esse passo, em um bimestre não se possa dar, mas nós temos que perceber habilidade, esforço, trabalho, atitudes, disponibilidades que nos transmitam que isso está em processo de. Isto para eu é muito importante. Assim como nós desejamos que as crianças cheguem em um nível mínimo. Se as crianças estão trabalhando sobre a situação de lançamento, talvez haja crianças que possam fazer os lançamentos de distintos modos, com duas mãos, com uma mão, de trás, correndo e lançando, mas também não todas crianças estarão em todas essas situações, mas o que nós todos queremos é que onde ele estiver que tenha seu corpo disponível para o que é o tema do lançamento. O que diz isso? Que talvez não tenha todas as técnicas para fazer um bom lançamento, mas o que deve poder fazer é colocar seu corpo em situação de jogo e isso, o que nós chamamos nesse momento de lançamento, esteja muito instalado nele. Talvez não vai lançar muito alto, não vai lançar com precisão, porém vai entender como posicionar seu corpo para elaborar essa situação. Outro critério que nós consideramos importante para utilizar na avaliação é a atitude para o trabalho. Para nós o sistema de esforço, do que chamamos de esforço, é poder ter atitude de superação e é importante. Não importa onde você vai chegar, o importante é que você tenha atitude de iniciar. E como se avalia essa atitude? Essa atitude a princípio tem que ter uma olhada do docente muito particular. Para isso nós

trabalhamos de uma maneira particular, o professor tem que saber em que processo está cada uma das crianças. Da onde vem a motivação de cada uma das crianças, onde você encontra os potenciais de cada uma das crianças. Porque cada um aprende de maneiras distintas. Para um esse potencial vem através de completamente a execução de habilidades e para outros o potencial vem de um estímulo muito antigo, como para outros essa potencial vem nas situações de relações. Pode existir uma criança que é muito motivante dentro de uma equipe, porém que não seja muito habilidosa. E o professor tem que estar observando isso, acerca de qual é seu potencial. Isso de alguma maneira tem que caracterizar a avaliação.

Temos três pilares no colégio que são muito importantes. O primeiro é sobre o conhecimento, outro é sobre a criatividade e outros são os vínculos. Nesse ponto o que é interessante é vermos em relação aos vínculos. Para cada um dos nossos alunos, temos que entender suas particularidades, para cada um temos histórias pessoais, com um desenvolvimento pessoal, com uma história familiar, com um momento em que depende de como eles estão naquela hora. E cada docente em um trabalho intenso com cada criança, deve conhecer sua individualidade. Quais são seus maiores gostos, suas preferências, que coisa ele gosta mais, que coisas a criança tem como potencial para poder extrair dele o melhor de si. Que coisas têm como dificuldades, quais são os obstáculos que eles têm que aprender a superar. Enfim o trabalho do docente no colégio têm que ser artesanal tem que conhecer um pouco das pessoas próximas e um pouco seus alunos em todas suas individualidades.

- Os professores elaboram suas avaliações por escrito?

- Sim, cada docente faz as avaliações bimestrais das crianças por escrito. Não para responder. Mas com situações-problema: por exemplo, a criança se encontra em uma taça relacionada ao esporte, assim, assim, e que isso necessita, ele seguir jogando para... Têm avaliações escritas para as crianças e para a família. E na metade do ano e no fim do ano, os professores de Educação Física fazem uma prova grupal. O que significa isso? Juntam todos e escrevem ao todo, cinco itens dentro dessa avaliação grupal. O primeiro item tem relação com quais os projetos que nesses dois bimestres eles conseguiram trabalhar. Em segundo item tem relação com qual a disponibilidade do grupo para o trabalho, como o grupo se dispõe para o trabalho acontecer, que atitudes o grupo têm para o trabalho acontecer. Outro ponto tem relação com as metas. Quais são as metas que o grupo têm nesse período. Por exemplo, meta a respeito de uma situação no esporte, ou porque está trabalhando destrezas, ou porque está fazendo um projeto vinculado às capacidades físicas. Os projetos, as disponibilidades, as metas grupais, se apareceram obstáculos no trabalho também, as dificuldades e finalmente alguma sugestão que o professor passou ao grupo. Todas as avaliações estão escritas no positivo. Há marcações, e há obstáculos, mas se marcam situações no positivo, não se marcam situações de ordem negativas, não poder, se estar atravessando determinada situação nós queremos transmitir que sempre eles poderão superar a situação. No ano nós entregamos 4 (quatro) avaliações de EF individuais e 2 (duas) avaliações gerais

- O professor sempre trabalha no ginásio, não vai para a sala de aula?

- Não, trabalha somente no ginásio com materiais muito diversos: colchonetes, bolas, arcos, trampolim, bastões.

- Porque a Educação Física não trabalha com o EpC?

- Não é que nós não trabalhamos com o EpC. Para os outros, o EpC é um material que nos últimos anos estamos começando a conhecer mais, em profundidade, entende. Nós não temos uma larga história com isso, as outras são histórias fundadas, fundamentadas no EpC. Aqui, agora os diretores e coordenadores estão com um material e começando a conhecer, a se familiarizar, aos poucos os professores vão conhecendo esse material. Isso não significa que não utilizamos algumas idéias na nossa prática.

- Vocês têm reuniões no colégio?

- Uma vez por semana nós temos uma reunião com todos os professores da escola. E nelas o grupo discute coisas gerais, tais como: como as crianças estão aprendendo, quais são as dificuldades que aparecem na aprendizagem, em que momento da aprendizagem as crianças estão, quais são os projetos que as crianças estão atravessando. E têm outras situações que são reuniões mais individuais, que não seguem uma sistematização semanal. Algumas são quinzenais, algumas são a cada três semanas. Têm relação com a situação que o grupo está passando. Se há uma situação muito problemática então podemos nos ver. Mas com toda a equipe nós nos encontramos toda a semana para discutir questões da EF e à parte nós outros vamos fazendo reflexões que fazemos todos os anos, para ver como combinamos os conteúdos de aprendizagem entre os diferentes graus? Uma criança no primeiro grau está trabalhando sobre os saltos, como essa criança vai estar trabalhando no sétimo grau sobre o problema dos saltos. Porque são professores diferentes, onde cada um tem seu estilo particular. Então isso é complicado para os professores enquadrarem o que ensinar e como ensinar. Eles escrevem um plano, cada professor anualmente, mas em geral os professores de EF não gostam muito de escrever. Quando escrevem, devem escrever com uma linguagem para todos. Dois problemas: o primeiro é escrever e o segundo é escrever com a mesma linguagem.

- Fale sobre sua experiência?

- Sou formado em Educação Física a cerca de 15 anos e trabalhei 3 anos como professor de EF do colégio e depois o colégio me ofereceu ser coordenador de todo o colégio. Então deixei de dar aulas de EF, mas continuei o trabalho na EF, trabalhando muito com professores, observando este intercâmbio. Os diretores são diretores de outra escola, onde eu trabalhei também. A formação em Educação Física aqui em Buenos Aires é muito tecnicista. Onde em geral não é com profundidade que se refletem algumas questões, em geral se preparam professores de EF como se preparam atletas. E não como um professor. Os professores sabem muitas técnicas diferentes do basquete, na minha opinião, para um professor é ideal que se forme para poder ensinar uma criança quais são os conceitos que se podem ensinar em relação à posição invertida do passe, na posição vertical. Mas se um professor em um curso de Educação Física é reprovado em Ginástica Artística porque não consegue fazer uma parada de mãos, como um atleta que vai à Atenas, não tem muito sentido digamos. E muito menos se esse professor não vai ser um especialista, talvez em Hockey. A formação em geral, lamentavelmente na Argentina prioriza muito isso. Eu tenho professores que demoraram muito tempo para aprender algumas coisas porque não tinham vivenciado isso. Em geral a EF neste país está vinculada a uma formação Militar, para o qual durante muitos anos os professores de EF tiveram essa formação. Eles foram formados com um conceito militarista da EF. A EF pensada como um treinamento para... Uma formação muito tradicionalista.

- Qual a participação dos alunos para as aulas de Educação Física?

- Aqui no colégio a EF é uma das aulas mais queridas por todas as crianças. Mais adorada e os professores de EF são muito queridos. É uma área que para as crianças está muito vinculada a liberdade, ao movimento, à expressão, como uma dessas nove inteligências. A expressão dessa inteligência cinestésica corporal para as crianças é muito interessante.

6.2.2.2. Redução dos dados

O segundo momento da análise caracterizou-se por uma redução, na qual buscamos sintetizar o fenômeno, objetivando-o. É a busca da essência, cuja meta é objetivar aquilo que está subjetivo nas descrições.

Para Laville e Dionne (1999), umas das primeiras tarefas do pesquisador consiste, pois, em efetuar um recorte dos conteúdos em elementos, que ele poderá, em seguida, ordenar nas categorias para facilitar a compreensão geral de qualquer estudo.

Em todas as partes dessa pesquisa, a redução foi feita da seguinte forma: a partir da leitura das descrições, foram levantadas unidades de significado, ou seja, todos os aspectos que se mostraram relevantes na visão do pesquisador, em relação ao foco de estudo, foram destacados. Também conhecidas como unidades de análise, essas frases traduzem pontos importantes dos discursos dos sujeitos sem atribuição de valores.

Laville e Dionne (1999) acreditam que a palavra importante nesse momento é unidade, significando que cada um desses fragmentos de conteúdo deva ser completo em si mesmo, no plano do sentido. Segundo os autores, o termo unidade deve ser entendido como unidade de sentido, pois compreende, com frequência, mais de uma palavra, com variações de tamanho e de critérios para determiná-las.

Após levantamento das unidades, foi observado o grau de convergência delas, criando as categorias. Estas, por sua vez, foram criadas a partir de um agrupamento das unidades de significado, por assunto, tratado em cada uma delas.

Esse momento de redução é caracterizado por Laville e Dionne (1999) como um processo em que o pesquisador parte de um certo número de unidades, agrupando-as por significação aproximada, para obter um primeiro conjunto de categorias. O pesquisador deve esforçar-se por precisar as idéias, identificando o que lhe parece a característica essencial de cada unidade selecionada, podendo atribuir-lhe um nome provisório.

Completa Gil (1991) que o momento de categorização considera uma a uma as unidades, à luz dos critérios da grade de análise, para escolher a categoria que convém melhor a cada uma.

As categorias levantadas foram colocadas em matrizes que facilitam a compreensão geral desse fenômeno e não individual.

Foram elencadas unidades de significado em cada discurso de todas as questões, categorizando-as e criando quadros relacionados a cada tema, com o objetivo de facilitar a análise do fenômeno estudado.

Seguem abaixo, apenas para exemplificar, as unidades elencadas dos dois sujeitos cujas descrições apresentamos, acima, como Professor 1 e Coordenador 1:

Professor 1

Na leitura do discurso do Professor 1 foram levantadas 45 unidades de significados que justificavam respostas importantes na nossa interpretação, quando relacionadas às questões efetuadas. Elas estão transcritas abaixo, sem nenhuma alteração em sua redação:

US1- Creio que o importante para a formação dos alunos e eu como docente, tento mostrar às crianças aspectos relacionados aos esportes se há possibilidade de projetar no esportivo e no pessoal.

US2- Mesmo uns tendo mais capacidades e outros menos capacidades, o importante é o processo individual de cada aluno.

US3- Entendo que isso é importante, como pensa uma criança aos 3 anos e como termina sua carreira aos cinco, se teve progresso, se está mais envolto, se cresceu como pessoa e como desportista

US4- E, à parte, para eu, está uma reflexão de se eu ensino, como eu ensino.

US5- Creio que, às vezes, o vínculo afetivo, com o docente, ou seja, a relação que o docente tem com seus alunos faz com que essa criança possa desfrutar mais da sua aula.

US6- Que não se sinta tão pressionado se está fazendo mal, mas entenda que o importante é que eu vou estar progredindo e melhorando.

US7- No jardim, três, quatro e cinco anos, na formação geral básica. Onde as crianças aprendem a correr, a saltar, a trepar, a quicar uma bola, a passar uma bola, a chutá-la, rolar em colchonetes, em colchões, com diferentes materiais.

US8- E tentar fazer a maior parte dos movimentos com esses materiais, que eles não estão tão acostumados.

US9- E creio que isso é necessário porque, quando se chega no primário, é necessário complicar todas essas situações e crescer um pouco mais no desportivo.

US10- No primário, no 1º grau até o 3º grau, se trabalha também a formação básica, complicando muito mais as situações e começando a prepará-los com distintos jogos a uma futura prática desportiva.

US11- No primeiro grau, não se começa com o Handebol ou o Basquete necessariamente com esporte, mas se começam a trabalhar noções espaciais e temporais, e há distintos jogos que futuramente se vai complicando o jogo e as regras, até chegar a um determinado momento que haverá uma partida de Basquete ou de Handebol.

US12- As aulas estão divididas em 2 momentos.

US13- Uma parte que você trabalha só com preparação física, onde se trabalha muito a força, a resistência, a velocidade, as capacidades motoras.

US14- Momentos de aquecer, de alongar, onde as crianças podem entender o que é isso, porque se faz isso e se realmente serve ou não serve. Não fazê-lo só por fazê-lo.

US15- A consciência e compreensão do porque alongamos ou porque fazemos determinado trabalho.

US16- E depois, faço um trabalho concreto do esporte, por exemplo, o Basquete, o Handebol, o Vôlei, esportes que são considerados obrigatórios à parte curricular da Escola.

US17- Você pode utilizar uma aula para fazer algo diferente. Por exemplo, se você quer usar a aula para ensinar o Tênis, que não está no plano curricular, mas também auxiliam a Formação complementar em outros esportes, digamos.

US18- Estamos divididos por professores. Têm duas mulheres que dividem o trabalho do ginásio, e eu e um outro professor nas outras séries.

US19- Esse grupo de 30 crianças tem, no início do ano, um teste de preparação física individual e em relação aos esportes, sendo que eles são nivelados.

US20- E, em alguns momentos do ano, pode ser que combinamos os grupos e que armemos alguma coisa para todos trabalharem juntos.

US21- Na época que vivemos, muitas crianças trazem muitas coisas de casa. Vêm na televisão e escutam muitas conversações em casa, onde trazem muitas coisas de casa.

US22- Muitas vezes, as crianças vêm as aulas de Educação Física e me contam algo lindo que fizeram dentro da sala de aula ou que estão trabalhando para determinado projeto.

US23- Então, para eu me informar um pouco, eu pergunto o que estão trabalhando, o que estão fazendo.

US24- Eles gostam muito de falar sobre o que estão fazendo.

US25- No geral, minhas aulas de EF eu as divido em vários momentos, digamos.

US26- Um primeiro momento, onde há uma rotina inicial, onde nós sentamos e contamos as novidades.

US27- Um segundo momento, onde há um jogo, ou um aquecimento.

US28- Depois desse momento, há uma atividade concreta, se vamos fazer um circuito, se vamos fazer estações, se vamos atuar com bolas ou com arcos.

US29- Seguramente, no final da aula, há um jogo final que está relacionado com a aula, e, depois, uma ronda final que nos despedimos.

US30- E, às vezes, nos despedimos com um grito ou com uma canção, ou simplesmente com um tchau.

US31- Sim, sim, cada um tem seu estilo.

US32- Sim, às vezes, tem um projeto, um projeto em uma sala que a professora organiza. Se for necessário, eu colaboro.

US33- Nós sentamos juntos para pensar e elaborar como a área de Educação Física poderia ajudar o projeto organizado pela professora na sala.

US34- Pouco.

US35- Uma vez por semana, temos reuniões de todos os professores da escola.

US36- E, às vezes, se fala sobre casos particulares de crianças que necessitam ter um olhar, uma atenção especial.

US37- Às vezes se trabalha sobre algum projeto que está preparando a escola em outra área.

US38- Às vezes, se trabalha em um projeto que a área de Educação Física irá propor na escola, como, por exemplo, o projeto das Olimpíadas.

US39- Sempre visando o fairplay.

US40- As crianças têm uma preocupação com a vitória ou derrota, mas nós tratamos de mostrar outra coisa.

US41- Mas além da vitória e derrota, o importante tem relação se eu melhorei ou não melhorei na minha atuação individual, se ajudou sua equipe ou não ajudou.

US42- E têm crianças que podem mais, outras que podem menos, cada um vem com sua história particular, mas o importante é que nós, como docentes, mostremos certos valores e certos caminhos, que essa criança trate de tomar sozinho.

US43- Ou se há na EF alguma criança que ande muito bem e na sala não ande tão bem. Ou o contrário, na EF, eu vejo que esse aluno está pouco ativo, tem pouca atitude no trabalho e pela sala é diferente.

US44- Mas, particularmente, não há um segmento de todo ano em relação a esse Ensinar para Compreensão que você diz.

US45- Não o conheço, e só me relaciono dessa forma.

Coordenador 1

Na leitura do discurso do Coordenador 1, foram levantadas 60 unidades de significados que justificavam respostas importantes na nossa interpretação quando relacionadas às questões efetuadas. Elas são apresentadas abaixo, sem nenhuma alteração em sua redação:

US1- A Educação Física, aqui, é uma Educação Física que está pensando com um olhar Formativo

US2- É uma EF que aplica conceitos de alta competência com conceitos formativos, que integram as crianças às situações de movimento para que eles se desempenhem de uma maneira autônoma.

US3- Que possa interpretar desafios corporais e que possam assumi-los sem temores.

US4- Nós começamos no jardim, onde damos uma formação mais geral e global dos conteúdos de Educação Física, que vão desde as habilidades, as destrezas, as capacidades.

US5- Nos primeiro graus, em particular, as crianças iniciam com uma formação multidesportiva.

US6- Isto é um conceito que nós queremos que as crianças tenham em sua cabeça, a fim de oferecer essa formação multidesportiva.

US7- À medida que as crianças vão crescendo, em graus, nós oferecemos maior especialização.

US8- Muitos desses, que nós elegemos, são eleitos por contribuir muito às crianças em relação aos movimentos, e por serem esportes gerais em Buenos Aires para se fazer um intercâmbio esportivo.

- US9- Cada vez que um desses encontros desportivo termina, nós não damos neles premiações, não damos pontuações para primeiro e segundo, porque senão perde o intercâmbio.
- US10- Nós voltamos ao colégio, sentamos e avaliamos, os alunos e professores, quais foram às situações de jogo que foram facilitadoras para aprendizagem e quais situações de jogo nós devemos seguir trabalhando para poder melhorar no próximo encontro.
- US11- Não, porque nós oferecemos uma preparação desportiva a partir de 5º grau.
- US12- No jardim, as crianças basicamente estão recém iniciando essa etapa de socialização.
- US13- Nós fazemos jogos que chamamos de jogos motores, que se faz movimentos e me vem o trabalho em grupo.
- US14- Geram alguns primeiro conceitos importantes para o esporte: o conceito de espaço, de tempo, das regras.
- US15- Nós não estamos familiarizados internamente em relação aos conceitos do EpC.
- US16- Em relação ao EpC, o que nós trabalhamos sempre é aquilo que nós chamamos de repergunta.
- US17- Voltar a se perguntar sobre aquilo que se está fazendo para saber se isso que você está fazendo está internalizado como um conceito que vai vir depois, quando você ver outros conceitos.
- US18- Se você compreender o conceito de ataque e defesa, pode-se atuar no Softbal, ou no Hockey e, na realidade, o que se está ensinando é uma estrutura que se pode utilizar em distintos esportes.
- US19- Se eu penso assim, com a compreensão na estrutura, eu posso atuar em distintas situações,
- US20- Se eles compreendem o conceito, eles vão poder multiplicar em outras situações. Por isso que nós não trabalhamos, particularmente nos primeiros anos, com a técnica. Para poder atuar com o conceito.
- US21- Tem avaliação, primeiro por uma situação legal, digamos para oficializar, a EF tem que ter uma nota bimestral, porque é assim que o colégio avalia.
- US22- Primeiro, é entendermos que cada criança está vinculada a um nível, e, dentro desse nível, o que nós pretendemos é que ele possa subir um degrau mais.
- US23- Que nem todas as crianças devem chegar até o mesmo lugar na escala. Mas todas partem de um nível distinto.
- US24- Mas o nosso objetivo é que elas possam dar um passo mais à frente. Às vezes, pode ser que por distintas situações esse passo.
- US25- Em um bimestre, não se possa dar, mas nós temos que perceber habilidade, esforço, trabalho, atitudes, disponibilidades que nos transmitam que isso está em processo de.
- US26- Outro critério que nós consideramos importante para utilizar na avaliação é a atitude para o trabalho.
- US27- Essa atitude, a princípio, tem que ter uma olhada do docente muito particular.
- US28- Porque cada um aprende de maneiras distintas. Para um, esse potencial vem através de completamente a execução de habilidades e, para outros, o potencial vem de um estímulo muito antigo, como para outros essa potencial vem nas situações de relações.
- US29- Isso, de alguma maneira, tem que caracterizar a avaliação.
- US30- E cada docente, em um trabalho intenso com cada criança, deve conhecer sua individualidade.

- US31- Enfim, o trabalho do docente no colégio tem que ser artesanal, tem que conhecer um pouco das pessoas próximas e um pouco seus alunos em todas suas individualidades.
- US32- Sim, cada docente faz as avaliações bimestrais das crianças por escrito.
- US33- Não para responder. Mas com situações-problema
- US34- Têm avaliações escritas para as crianças e para a família.
- US35- E na metade do ano e no fim do ano, os professores de Educação Física fazem uma prova grupal.
- US36- O primeiro item tem relação com quais os projetos que, nesses dois bimestres, eles conseguiram trabalhar.
- US37- Em segundo item, tem relação com qual a disponibilidade do grupo para o trabalho, como o grupo se dispõe para o trabalho acontecer, que atitudes o grupo tem para o trabalho acontecer.
- US38- Outro ponto tem relação com as metas. Quais são as metas que o grupo tem nesse período.
- US39- Se apareceram obstáculos no trabalho também, as dificuldades.
- US40- E finalmente, alguma sugestão que o professor passou ao grupo.
- US41- No ano, nós entregamos quatro avaliações de EF individuais e duas avaliações gerais
- US42- Não, trabalha somente no ginásio com materiais muito diversos: colchonetes, bolas, arcos, trampolim, bastões.
- US43- O EpC é um material que, nos últimos anos, estamos começando a conhecer mais, em profundidade
- US44- Isso não significa que não utilizamos algumas idéias na nossa prática.
- US45- Uma vez por semana, nós temos uma reunião com todos os professores da escola. E nelas o grupo discute coisas gerais
- US46- E têm outras situações que são reuniões mais individuais, que não seguem uma sistematização semanal.
- US47- Algumas são quinzenais, algumas são a cada três semanas. Tem relação com a situação que o grupo está passando.
- US48- Vamos fazendo reflexões que fazemos todos os anos, para ver como combinamos os conteúdos de aprendizagem entre os diferentes graus?
- US49- Porque são professores diferentes, onde cada um tem seu estilo particular.
- US50- Eles escrevem um plano, cada professor anualmente, mas, em geral, os professores de EF não gostam muito de escrever.
- US51- Dois problemas: o primeiro é escrever, e o segundo é escrever com a mesma linguagem.
- US52- A formação em Educação Física aqui em Buenos Aires, é muito tecnicista.
- US53- Em geral, se preparam professores de EF como se preparam atletas. E não como um professor.
- US54- Na minha opinião, para um professor é ideal que se forme para poder ensinar uma criança quais são os conceitos que se podem ensinar em relação à posição invertida do passe, na posição vertical.
- US55- Eu tenho professores que demoraram muito tempo para aprender algumas coisas porque não tinham vivenciado isso.
- US56- Em geral, a EF, neste país, está vinculada a uma formação Militar, para o qual, durante muitos anos, os professores de EF tiveram essa formação.
- US57- Uma formação muito tradicionalista.
- US58- Aqui no colégio, a EF é uma das aulas mais queridas por todas as crianças.
- US59- os professores de EF são muito queridos.

US60- É uma área que para as crianças está muito vinculada à liberdade, ao movimento, à expressão, como uma dessas nove inteligências. A expressão dessa inteligência cinestésica corporal para as crianças é muito interessante.

As unidades de significados levantadas das entrevistas com os seis professores e três coordenadores foram transformadas em categorias e colocadas em quadros para melhor sintetização do fenômeno. As categorias apresentadas foram:

Categoria 1- Aspectos relacionados à escola.

Categoria 2- Os objetivos da Educação Física.

Categoria 3- Os Esportes trabalhados na escola.

Categoria 4- Características dos professores.

Categoria 5- Atividades Extracurriculares

Categoria 6- Participação dos alunos.

Categoria 7- Características das aulas.

Categoria 8- Aspectos relacionados às reuniões

Categoria 9- A interdisciplinaridade da Educação Física com outras áreas.

Categoria 10- As técnicas de avaliação.

Categoria 11- Aplicação do EpC nas aulas.

Categoria 12- As metas da Educação Física.

Categoria 13- A Formação profissional em Educação Física.

Categoria 14- Importantes opiniões pessoais elancadas nos discursos.

Os quadros, por sua vez, estão divididos por escola: QUADRO 1- Escola 1; QUADRO 2- Escola 2; QUADRO 3- Escola 3.

QUADRO 1 - Síntese das unidades levantadas a partir dos discursos de professores e coordenadores da Escola 1

<i>ESCOLA I</i>	
Aspectos relacionados à escola	<ul style="list-style-type: none"> - Refere-se a uma escola alemã, onde, tradicionalmente, o esporte é um elemento importante. - Refere-se ao apoio da direção para a área de EF.
Os objetivos da Educação Física	<ul style="list-style-type: none"> - Primário: preocupação com o desenvolvimento de uma formação integral dos alunos. - Do 1º ao 3º graus: refere-se a uma EF geral, orientada para o esporte. - A partir do 4º grau: refere-se a uma orientação bem competitiva. - Secundário: refere-se a uma prática bem orientada para o desenvolvimento das modalidades esportivas.
Os Esportes trabalhados na escola	<ul style="list-style-type: none"> - Handebol, Vôlei, Atletismo, além de Recreação e Preparação Física.
Características dos professores	<ul style="list-style-type: none"> - Atuam muito bem. - São especialistas no trato com os esportes. - Preocupam-se com os saberes prévios dos alunos.
Atividades Extracurriculares	<ul style="list-style-type: none"> - Refere-se a possuir equipes de esportes visando a competições. - Refere-se às equipes de treinamento serem de: Handebol, Vôlei e Atletismo. - Refere-se à escola participar de muitos torneios. - Refere-se à escola oferecer acampamentos aos alunos.
Participação dos alunos.	<ul style="list-style-type: none"> - 99% dos alunos participam das aulas. - A participação dos alunos nem sempre acontece por condições espontâneas. - Há grande participação dos alunos nos torneios. - Nas primeiras séries, há grande quantidade de alunos nas equipes de treinamento, porém esse número diminui nas outras séries.
Características das aulas	<ul style="list-style-type: none"> - Há uma divisão por níveis de desempenho.
Aspectos relacionados às reuniões	<ul style="list-style-type: none"> - 3 a 4 reuniões anuais. - O objetivo é discutir os objetivos do trabalho. - Há reuniões específicas para os acampamentos.
A interdisciplinaridade da Educação Física com outras áreas	<ul style="list-style-type: none"> - As relações da EF com outras áreas quase não acontece. - Há uma exigência de integração maior entre as áreas no momento do acampamento.
As técnicas de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Relacionam a avaliação com as capacidades de cada um dos alunos. - Há avaliação das capacidades físicas que são feitas com provas diagnósticas e de rendimento. - A avaliação da parte desportiva visa às técnicas individuais nos desempenhos. - Há uma avaliação geral de cada esporte, em que se analisa tanto técnicas individuais como técnicas em conjunto.
Aplicação do EpC nas aulas	<ul style="list-style-type: none"> - Não conhece nada a respeito desse tema.
Importantes opiniões pessoais elancadas nos discursos	<ul style="list-style-type: none"> - Refere-se aos alunos terem diferentes desenvolvimentos baseados na quantidade de estímulos recebidos. - Refere-se à capacidade do aluno construir conhecimento sem imposição.

QUADRO 2 - Síntese das unidades levantadas a partir dos discursos de professores e coordenadores da Escola 2.

<i>ESCOLA 2</i>	
Aspectos relacionados à escola	- Refere-se ao colégio valorizar muito a competição.
Os objetivos da Educação Física	- Do 1º ao 3º graus: preocupação com o desenvolvimento da parte motriz da criança. - A partir do 4º grau: refere-se ao trabalho com o movimento e o esporte. - Secundário: refere-se a uma prática totalmente voltada ao desportivo.
Os Esportes trabalhados na escola	- A partir do 4º grau: Hockey para meninas, Handebol para meninos, Vôlei para ambos os sexos. - Secundário: Hockey e Ginástica Artística para as meninas, Futebol e Handebol para os meninos, Vôlei para ambos os sexos.
Características dos professores	- Fazem aulas teóricas visando a se capacitarem para discutir com os alunos: valores, táticas e estratégias do esporte.
Atividades Extracurriculares	- Refere-se a possuir uma escola desportiva para as crianças competirem.
Participação dos alunos.	- Gostam da EF.
Características das aulas	- Há uma necessidade de implantação de aulas teóricas, já que nem todos os professores estão avisados a desenvolvê-las. - Não há uma continuidade no desenvolvimento da criança nas diferentes séries.
Aspectos relacionados às reuniões	- 3 a 4 reuniões anuais.
A interdisciplinaridade da Educação Física com outras áreas	- A interdisciplinaridade não ocorre. - A EF está desenvolvendo um projeto com a Biologia. - A existência de alguns fatores que influenciam essa falta de relação, tais como: falta de espaço, a atuação profissional em períodos diferentes e os professores de EF ter muita experiência, porém poucos conhecimentos teóricos.
As técnicas de avaliação	- A EF dá nota de avaliação. - A avaliação não é objetiva. - Os primeiros anos não têm um processo de avaliação. - A avaliação do secundário está relacionada à assistência dos alunos. - Há uma promoção de cursos de avaliação com outros professores.
Aplicação do EpC nas aulas	- Não se conhece nada a respeito desse tema.
As metas da Educação Física	- O desenvolvimento de uma programação e planificação da EF para os níveis iniciais. - A criação de um plano de avaliação. - A implantação de uma coerência, seqüência e continuidade no trabalho entre as séries.

QUADRO 3 - Síntese das unidades levantadas a partir dos discursos de professores e coordenadores da Escola 3.

ESCOLA 3

Aspectos relacionados à escola	<ul style="list-style-type: none"> - Refere-se a uma escola com um olhar mais formativo. - Refere-se à preocupação da escola com o processo individual de cada aluno.
Os objetivos da Educação Física	<ul style="list-style-type: none"> - Primário: preocupação com o desenvolvimento de uma formação mais geral e global dos alunos; refere-se à aplicação de conceitos para as crianças de forma autônoma. - Do 1º ao 3º graus: preocupação com o desenvolvimento de uma formação básica complicando as situações e crescendo no desportivo. - A partir do 4º grau: refere-se a uma orientação multi desportiva; ao trabalho de força, resistência, velocidade e capacidades motoras.
Os Esportes trabalhados na escola	<ul style="list-style-type: none"> - A definição dos esportes vinculada àqueles considerados gerais em Buenos Aires e que facilitam o intercâmbio esportivo. - Handebol, Basquete e Vôlei.
Características dos professores	<ul style="list-style-type: none"> - Preocupam-se com a compreensão da criança em relação ao “Porque se pratica”. - São diferentes e têm estilos particulares. - Informam-se sobre o que os alunos estão desenvolvendo em sala de aula. - Tentam mostrar significado aos alunos em relação à importância de auxiliar à equipe para a obtenção de melhores resultados. - Importam-se em mostrar significados aos alunos a fim deles decidirem - Não gostam de escrever. - São muito queridos. - Demoram em aprender certos aspectos relacionados ao ensino, já que não tinham vivenciado essa forma de ensinar.
Atividades Extracurriculares	<ul style="list-style-type: none"> - Refere-se à existência de intercâmbios esportivos que não fornecem premiações. - Refere-se aos torneios visarem ao <i>fairplay</i>. - Refere-se à análise da prática realizada após os intercâmbios esportivos. - Refere-se à elaboração de jogos motores direcionados às crianças menores.
Participação dos alunos.	<ul style="list-style-type: none"> - A EF é uma das aulas mais queridas por todas as crianças. - Os alunos gostam muito de discursar sobre o que estão fazendo na sala de aula. - Os alunos trazem muitas idéias de casa. - As crianças se preocupam com a vitória e a derrota.
Características das aulas	<ul style="list-style-type: none"> - As aulas são especificadas à medida que passam as séries. - Há uma divisão por níveis de desempenho. - As aulas são divididas em rotina inicial, para se contar as novidades; jogo e aquecimento; atividade concreta; jogo final e despedida. - Há uma utilização de muitos materiais diferentes.
Aspectos relacionados às reuniões	<ul style="list-style-type: none"> - Há reuniões entre professores de todas as áreas semanalmente. - O objetivo das reuniões é discutir casos particulares de alunos. - Há a discussão de algum projeto da escola. - Há reuniões individuais que não seguem uma sistematização.
A interdisciplinaridade da Educação Física com outras áreas	<ul style="list-style-type: none"> - A EF se relaciona pouco com outras áreas. - Há a colaboração do professor de EF quando o projeto de um outro professor necessita da sua ajuda.

CONTINUAÇÃO ESCOLA 3	
As técnicas de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Há uma avaliação bimestral por escrito. - Há avaliações escritas para a família também. - Há, durante o ano, de 4 avaliações individuais a 2 avaliações coletivas - As avaliações utilizam situações-problema. - A avaliação está vinculada à percepção do professor, quando o aluno está em processo de....(avalia-se esforço, trabalho). - A avaliação tem como um dos critérios: a atitude do aluno para o trabalho. - Há uma necessidade de um olhar particular do docente para o aluno. - Há uma necessidade de compreender que o aluno aprende de maneiras distintas para se avaliar. - As avaliações coletivas são na metade e no final do ano. Estas têm os seguintes itens: projetos que os alunos desenvolveram na EF, disponibilidade do grupo para o trabalho nas aulas de EF, as metas do grupo relacionadas à EF, os obstáculos no trabalho e as dificuldades, as sugestões do grupo.
Aplicação do EpC nas aulas	<ul style="list-style-type: none"> - Não estão familiarizados internamente em relação aos conceitos do EpC - O material do EpC é novo e está sendo conhecido. - Não utilizar a sistematização não significa a ausência de utilização das idéias na prática da EF. - Alguns aspectos são utilizados na prática: a re pergunta, a compreensão dos conceitos e a atuação em outras situações.
Importantes opiniões pessoais elancadas nos discursos	<ul style="list-style-type: none"> - Refere-se à importância do progresso da criança. - Refere-se à reflexão do ato de ensinar. - Refere-se à importância do vínculo afetivo professor-aluno. - Refere-se à importância da criança valorizar o ato de progredir e melhorar. - Refere-se à importância da compreensão, que as crianças estão em níveis diferentes, sendo válido o fato deles: "subirem um degrau". - Refere-se à importância na compreensão, em que as crianças alcançam níveis diferentes de aprendizagens. - Refere-se à necessidade do professor conhecer individualmente cada criança. - Refere-se ao trabalho do docente ser artesanal. - Refere-se à necessidade da EF possibilitar a criança assumir os desafios corporais sem temores. - Refere-se à EF ser uma área vinculada à expressão da Inteligência cinestésica corporal.
As metas da Educação Física	<ul style="list-style-type: none"> - Continuar as reflexões visando a construir os conteúdos de aprendizagem nos diferentes graus.
Formação Profissional	<ul style="list-style-type: none"> - Refere-se à formação ser muito tecnicista. - Refere-se à preparação profissional ocorrer como se preparassem atletas. - Refere-se à EF estar vinculada à formação militar.

6.2.2.3. Interpretação dos dados

O terceiro momento caracteriza-se pela interpretação dessas categorias, apresentadas nos quadros, em que o pesquisador interpreta baseando-se nas referências bibliográficas que foram lidas, relacionando-as com os pontos levantados no decorrer desta análise.

No QUADRO 1, referente a Escola 1, é possível verificarmos um aspecto interessante: muitas das unidades levantadas, sintetizadas nas diversas características da escola, demonstram que o esporte pode ser considerado o "carro chefe da instituição". Mesmo analisando que os objetivos da escola primária têm relação com a formação integral dos alunos, que, segundo o discurso de um dos professores, visa à formação física básica e às atividades perceptivo-motoras, podemos perceber que, a partir do 1º grau, a Escola 1 apresenta todos os demais objetivos vinculados ao esporte.

Comparando-se essa característica da escola 1 com o QUADRO 2, temos novamente uma perspectiva esportiva na Escola 2, que enfatiza a prática nas aulas de modalidades como: Hockey, handebol, Vôlei, Futebol e Ginástica Artística.

No QUADRO 3, se comparado aos anteriores, percebemos uma preocupação dessa escola com o aprendizado de outros conhecimentos por parte de seus alunos. Nesta, o aprendizado relacionado à parte esportiva inicia-se apenas a partir do 4º grau, sendo que as capacidades físicas também são introduzidas nos objetivos. O que nos chama mais atenção, nessa escola, está relacionado a umas das unidades presentes no nível primário, o que demonstra a preocupação da instituição com a internalização dos conceitos transmitidos às crianças para sua utilização de forma autônoma.

Essa diferença da Escola 3, na forma de olhar o aluno, pode também ser constatada em relação a algumas características dos professores, tais como: a preocupação em relação à compreensão da criança, as razões da prática, a importância em mostrar significados aos alunos levando-os às decisões, a necessidade de destacar as informações mediante o que os alunos estão desenvolvendo em sala de aula, seus objetivos.

Para exemplificar essa diferença da Escola 3, comparando-a com as outras utilizadas na amostra, há um depoimento de um professor sobre as reflexões de sua aula, que pode ser destacado: "[...] eu costumo utilizar momentos de aquecer e de alongar, onde as crianças podem entender o que é isso, porque se faz isso e se realmente serve ou não serve. Não fazê-lo só por fazê-lo".

Além desse discurso, que demonstra uma preocupação diversificada do professor com o ato de ensinar, ele disserta acerca de outro fato interessante quando aponta a importância de conseguir transmitir ao aluno que não há relevância em ganhar ou perder um determinado jogo, mas se há progresso, ou, ainda, se o aluno contribui para o benefício da equipe.

Um outro aspecto interessante, ao compararmos as três instituições, refere-se ao fato de todas elas promoverem intercâmbios esportivos, porém para Escola 1 e a Escola 2, a competição é entendida como prioridade das equipes de treinamentos, ao passo que, na Escola 3, o coordenador deixa-nos claro que esses torneios, além de não oferecerem premiações, promovem, posteriormente às partidas, uma análise da prática realizada entre os professores e os alunos.

No caso do nível primário, na Escola 3, são realizados os chamados “jogos motores”, que incentivam as crianças a se movimentarem, gerando os primeiros conceitos importantes da prática esportiva, tais como: noções de espaço e de tempo e introdução a algumas regras básicas.

Em relação às equipes de treinamento da Escola 1, um aspecto interessante diz respeito à participação dos alunos, fator este que diminui substancialmente com a evolução das séries. Para um dos professores entrevistados essa diminuição de frequência deve-se ao aumento da exigência de estudos e tarefas para os alunos mais velhos.

Esse aspecto pode acontecer por conta dos treinamentos não terem significado para as crianças. Entendemos que o aluno não abandonaria tais práticas se atribuísse certo valor a elas.

Outra possível justificativa à evasão nas aulas pode estar vinculada à grande ênfase na busca de resultados, ou seja, na competição, o que conduz ao afastamento os menos aptos.

A interdisciplinaridade é um aspecto ausente em todas as escolas pesquisadas. Nelas, a Educação Física relaciona-se pouco com as outras disciplinas, sendo a Escola 2 a única que apresenta um projeto de relacionamento entre áreas. Para o coordenador dessa instituição, mesmo a Educação Física tendo desenvolvido um projeto com a Biologia relacionado à natureza: “[...] a interdisciplinaridade é um desejo e não uma realidade concreta”.

Para o mesmo sujeito, alguns fatores são responsáveis pela dificuldade de relacionamento entre a Educação Física e as demais disciplinas. Entre estes, ele cita:

- a falta de espaço adequado à área de Educação Física;
- a atuação profissional dos professores, que acontece em períodos diferentes;
- os profissionais de Educação Física terem muita vivência prática, porém poucos conhecimentos teóricos.

Relacionando essa última justificativa com o QUADRO 1, podemos interpretar, mediante a característica de especialista no esporte, que falta ao professor de Educação Física buscar conhecimentos, ditos teóricos, que possam fundamentar sua prática. Mesmo hoje, entendendo a não dicotomia teoria-prática, com a compreensão da práxis, um profissional de Educação Física não pode atuar apenas com referenciais de vivências práticas.

Também temos que nos deter a pensar no estereótipo do professor de Educação Física quanto à sua imagem, o que pode gerar preconceito dos demais profissionais da escola vinculados às outras áreas.

Quando se discute o ato de avaliar em Educação Física, como explicitado na revisão de literatura, temos muitas opções relacionadas às diferentes abordagens pedagógicas. O que não podemos aceitar são os discursos dos coordenadores da Escola 2, quando apontam não ter um processo de avaliação na escola primária, argumentando que: "[...] na parte primária, é tudo bastante solto".

Fica clara a diferença entre processos de avaliação ao nos determos a observar o QUADRO 3, que nos apresenta ricas unidades, do ponto de vista de como avaliar, e nos demonstra uma grande preocupação da escola com a compreensão do conhecimento por parte dos alunos.

Dentre algumas unidades retiradas do QUADRO 3, apresentamos aquelas que demonstram reflexões do professor para realizar uma “boa” avaliação:

- observar particularmente seus alunos;
- compreender que os alunos aprendem de maneiras distintas;
- estabelecer critérios para a avaliação.

Podemos citar, dentre outras unidades de significado, algumas referentes ao processo de avaliação vivenciado na Escola 3:

- a existência, durante o ano, de quatro avaliações individuais e duas avaliações coletivas;
- a existência de avaliações escritas para a família também;
- as avaliações utilizam situações-problema;

- a avaliação está vinculada à percepção do professor em relação ao processo do aluno (esforço, trabalho);
- a avaliação tem como um dos critérios: a atitude do aluno para o trabalho.

Em relação à teoria do EpC, podemos perceber que nenhuma das escolas pesquisadas a utiliza nas aulas de Educação Física.

O que nos espanta é nenhum dos professores pesquisados terem conhecimento sobre o tema e desconhecerem sua aplicação nas diferentes instituições. Vale destacar que todas as instituições estão fundamentadas nessa teoria, nas outras disciplinas curriculares.

Em relação aos coordenadores responsáveis pela área de Educação Física, personagens que deveriam possuir maior vínculo com a instituição, tendo total conhecimento dos projetos que nela são desenvolvidos, apenas um deles declara conhecer a teoria.

No QUADRO 3, apresentamos algumas justificativas e reflexões do coordenador em relação a utilização do EpC. Para este, essa é uma teoria nova na escola, sendo que seu material ainda está em análise.

O interessante em seu discurso é o argumento sobre a não aplicação da sistematização que a teoria propõe, pois, para ele, isso não significa a ausência das suas idéias na prática atual das aulas de Educação Física nessa escola.

Para o coordenador, algumas características do EpC são encontradas quando refletimos sobre a questão da compreensão dos conceitos adquiridos e a atuação dos alunos em outras situações.

A repregunta para o sujeito pesquisado é: "Voltar a se perguntar sobre aquilo que se está fazendo, para saber se isso que você está fazendo, está internalizado como um conceito que vai vir depois quando você ver outros conceitos".

Em relação à compreensão dos conceitos, o coordenador exemplifica que, se a criança compreender o conceito de ataque e defesa, ela será capaz de atuar em distintas modalidades esportivas, a partir do mesmo conceito. Para ele, a justificativa utilizada para não atuar com a técnica nos primeiros anos é exatamente a necessidade em transmitir à criança o aprendizado de conceitos.

Um outro aspecto em que o coordenador nos mostra ter conhecimento da teoria EpC são suas reflexões relacionadas à teoria das Inteligências Múltiplas.

Em um dos seus discursos, o sujeito afirma:

[...] porque cada um aprende de maneiras distintas. Para um, esse potencial vem através da completa execução de habilidades, para outros, o potencial vem de um estímulo muito antigo, como para outros, esse potencial vem nas situações de relações.

Vale salientar que o coordenador de Educação Física da Escola 3, é coordenador do colégio, ou seja, não se restringe a essa área de atuação. Além disso, o professor entrevistado da mesma escola, não nos forneceu tantas informações como ele e afirmou desconhecer a teoria do EpC.

6.2.3. Observações

Outro instrumento utilizado para a coleta de dados, nessa primeira parte do estudo, foi a pesquisa observacional, isto é, uma técnica de pesquisa descritiva alternativa, na qual, o pesquisador observa o comportamento dos sujeitos e analisa qualitativa ou quantitativamente suas observações (THOMAS e NELSON, 2002).

Para Danna e Matos (1999), a observação é utilizada para coletar dados acerca do comportamento e da situação ambiental, sendo que estes podem ser usados tanto para diagnosticar a situação-problema como para escolher as técnicas e procedimentos a serem empregados para avaliar a eficácia dessas técnicas e procedimentos.

Segundo Laville e Dionne (1999, p. 45):

[...] a observação como técnica de pesquisa não é contemplação beata e passiva; não é também um simples olhar atento podendo ser considerada, essencialmente, um olhar ativo sustentado por uma questão e por uma hipótese.

Acrescenta Danna e Matos (1999) que a observação científica é uma observação sistemática, por ser planejada e conduzida em função de um objetivo anteriormente definido. Para essas autoras, as observações são realizadas em condições explicitamente especificadas, em relação ao local e ao momento em que ela se realiza; além disso, é preciso especificar quais são os sujeitos a serem observados, que comportamentos e circunstâncias ambientais devem ser observados, e qual a técnica de observação e registro a serem utilizados.

Essa parte do estudo teve como sujeito de observação, o professor, no momento em que este ministrava sua aula de Educação Física na escola. Os professores observados ministram aulas para diversas faixas etárias, não sendo este um critério para a escolha de professores.

Foram observadas, ao todo, três aulas de Educação Física, sendo uma aula referente a cada colégio. Todas as aulas tinham a duração de 50 minutos e faziam parte do período curricular dos alunos.

Em relação ao ambiente no qual foram feitas as observações, podemos classificar, segundo Thomas e Nelson (2002), essa parte do estudo desenvolvido em um ambiente natural. Isso se deve ao fato das observações terem sido feitas nas próprias aulas de Educação Física.

Em relação ao local dessas aulas: em duas, a disciplina de Educação Física foi ministrada em uma quadra poliesportiva; em outra escola, a aula de Educação Física estava sendo ministrada no pátio.

Outro aspecto interessante é que essas aulas foram observadas em um período intermediário do planejamento dos professores de Educação Física, já que foi realizada em maio de 2004.

Nessa parte da pesquisa, realizamos uma observação contínua durante uma aula de Educação Física, a qual o observador-pesquisador, com o objetivo de analisar se algumas características do EpC estavam sendo utilizadas em aula, apenas registrou o andamento da prática em si. Para isso, detemo-nos a observar a atuação do professor de Educação Física na aula, em relação aos seus: objetivos, conteúdos e estratégias.

Em relação aos meios utilizados, segundo Marconi e Lakatos (2003), essa parte da pesquisa pode ser caracterizada por uma observação sistemática, isto é, estruturada, já que suas condições foram controladas visando a responder propósitos pré-estabelecidos.

Uma característica fundamental da linguagem científica, apontada por Danna e Matos (1999), é a objetividade. Para as autoras, para se ter objetividade na observação é preciso deixar de lado todas as impressões e interpretações pessoais. Deve haver um relato objetivo visando a evitar a utilização de termos que designem estados subjetivos, a atribuição de intenções ao sujeito observado e a atribuição de finalidades à ação observada.

Corroborando Marconi e Lakatos (2003) que o observador deve ser objetivo, reconhecer possíveis erros e eliminar sua influência, já que este sabe o que procura e aquilo que carece de importância em determinada situação.

Nessa primeira parte do estudo, o instrumento utilizado para a observação sistemática foram as anotações.

Em relação à participação do observador, segundo Marconi e Lakatos (2003), nossa observação, nessa primeira parte do estudo, foi não-participante, já que o

pesquisador presenciou o fenômeno a ser observado, porém manteve-se sem participação referente ao envolvimento nas diferentes situações.

Com a observação de uma aula em cada instituição pesquisada, relatamos um total de três aulas, na primeira parte deste estudo relacionado às escolas encontradas na Argentina.

Apresentamos, a seguir, o relato referente à Observação 3, realizada na Escola 3. Escolhemos essa escola como exemplo, já que apresentamos anteriormente os discursos do professor e coordenador dessa mesma instituição, e estes, somados ao relato abaixo, podem facilitar a compreensão dos leitores.

Vale destacar que o relato da observação é apresentado juntamente com um comentário em relação às reações e atitudes dos alunos.

6.2.3.1. Descrição da Observação 3

Local da aula: Quadra poliesportiva

Faixa-etária: Segunda série

Quantidade de alunos: 25 alunos

Material utilizado: arcos, cones, cordas e banco de equilíbrio.

A aula: O professor recebeu todos os alunos no centro da quadra e pediu para que eles se sentassem. Logo no início, perguntou se todos estavam bem e se os meninos assistiram à vitória de um time de futebol argentino na televisão. Continuou a fazer brincadeiras com as crianças e fez a chamada. Pediu para os alunos se levantarem e mandou que todos fizessem alongamento, visando ao aquecimento para início da aula.

Comentário: Nesse instante, pude perceber que os alunos, mesmo sem orientação, faziam o alongamento. Muitos apenas realizavam os ditos básicos e tradicionais, porém outros sentavam e criavam outros movimentos, o que nos transmitiu um certo gosto deles pela prática do alongar.

O professor, que, por sua vez, já havia montado o circuito da aula, pediu para que todos fizessem uma fila à frente de um dos cones colocados no centro da quadra diante do banco de equilíbrio. Após os alunos passarem pelo banco, estes deviam pular de qualquer forma nos arcos expostos no chão e correrem até um outro cone próximo ao gol, localizado no canto da sala.

A seguir apresentamos um esboço da atividade:

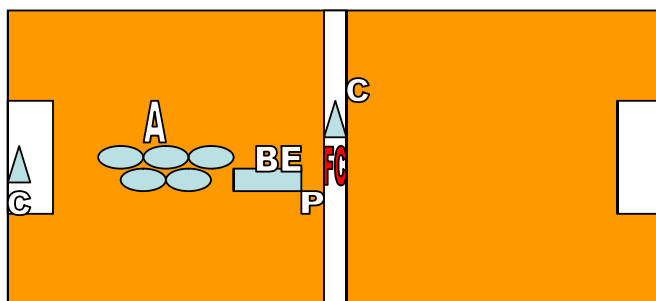


FIGURA 2 – Esboço da atividade referente à Observação 3, realizada na Escola 3 da pesquisa na Argentina.

Legenda: C - Cones BE - Banco de equilíbrio FC - Fila das crianças
 A - Arcos P - Professor

Para facilitar a atividade, o professor auxiliava todos os alunos que tinham dificuldade em passar pelo banco de equilíbrio. Ele andava de mãos dadas com as crianças.

Comentário: Alguns alunos se dispersavam bastante na fila, sendo que atrapalhavam o andamento da mesma. Em muitos momentos, o professor foi obrigado a perguntar: - Quem é próximo?.

Alguns alunos não queriam fazer a atividade e, para isso, deixavam sempre seus companheiros passarem na frente. O professor não percebeu esse problema.

Após três vezes cada aluno ter feito a atividade, o professor pediu para todos sentarem-se novamente no centro da quadra e, para uma criança, que guardasse todo o material da atividade efetuada.

Pediu para que dois alunos escolhessem os times para queimada e, após a escolha, deu uma bola de borracha para uma equipe.

Comentário: O professor em nenhum momento discutiu sobre a atividade ministrada ou fez algum comentário justificando o planejamento de tal prática. Apenas falava no instante da passagem dos alunos pelo banco: - Vamos lá!; - Tem que melhorar esse equilíbrio; - Não tenha medo; - Viu, conseguiu, entre outras expressões.

Durante a queimada, o professor apitava e, mediante algum problema, decidia o que era feito para solucioná-lo. Na maioria das vezes, ordenava as soluções.

Comentário: Neste instante, o professor ficou conversando comigo sobre a Educação Física escolar, perguntando como nós fazíamos no Brasil. Eu respondi o que ele me perguntava, porém essa conversa fez com que ele perdesse alguns aspectos do jogo, o que, conseqüentemente, gerava comentários dos alunos.

Para finalizar, o professor organizou um pega-pega corrente, sendo que ele participou da atividade começando a pegar seus alunos.

Comentário: Os alunos adoraram a participação do professor, fator que os incentivou a correr bastante. Durante a corrida o professor gritava: - Olha que eu vou te pegar, hein! - Está muito lento! - Está fácil demais, entre outros comentários.

Após todos fazerem parte da corrente, ou seja, no término da atividade, o professor se despediu dos alunos e foi guardar o material utilizado.

Comentário: Após o término da aula, o professor veio falar comigo sobre as aulas de Educação Física nessa escola. Para ele, o tempo de aula é muito pequeno, pois os alunos demoram a chegar na quadra e necessitam sair cinco minutos antes para estarem presentes no início da próxima aula, na sala.

6.2.4. Análise dos dados obtidos nas escolas da Argentina

Se nos detivermos a olhar novamente nosso objetivo quando decidimos coletar dados nas instituições em Buenos Aires, ou seja: avaliar como são desenvolvidas as aulas de Educação Física nessas instituições, podemos percebê-las extremamente distantes das propostas do EpC.

Vale salientar que, em todas as instituições, os professores nem sabiam da existência dessa proposta no colégio, mesmo sendo essa a teoria que fundamenta o projeto pedagógico da escola.

Além disso, na única instituição em que o coordenador conhecia sua existência, as reuniões para discussões em relação ao tema eram realizadas sem a presença de nenhum profissional de EF. Nessa escola, mesmo o coordenador reconhecendo a existência do EpC, a teoria não fundamentava as aulas de Educação Física, o que conseqüentemente, conduzia os professores da instituição a argumentarem que nunca ouviram falar em Ensino para a Compreensão.

Vale destacar que, através do discurso do coordenador dessa instituição, supramencionada, podemos perceber sua preocupação com a Educação Física escolar oferecida pela escola. Com idéias claras e reflexivas, o sujeito demonstra grande conhecimento de questões educacionais e algumas idéias relacionadas com o EpC.

A partir das características levantadas sobre a Educação Física escolar na Escola 3, podemos afirmar que algumas reflexões do coordenador condizem com idéias da teoria. Dentre estas, citamos: o professor compreende seu aluno com diferentes potencialidades, ou seja, com características individuais; a avaliação estar relacionada às situações-problema que deveriam ser utilizadas também como estratégias de aprendizagem; a necessidade de se adaptar um determinado conhecimento a novas situações e a preocupação com a compreensão dos conceitos por parte dos professores.

Com isso, o importante é discutirmos até que ponto as reflexões desse sujeito transcendem a prática da escola, pois seu discurso mostra-se muito coerente, e a aula observada reflete totalmente o contrário.

Certamente, uma aula não pode nos demonstrar a realidade do cotidiano, porém ela nos acrescenta que, do discurso de um coordenador até a aula de um professor, há uma larga e complexa distância.

Por mais relevância que transportemos às reflexões do coordenador, não podemos nos esquecer que o colégio utiliza o EpC fundamentando seu projeto pedagógico há somente um ano. Essa situação nos leva a crer que ou a Educação Física não se interessou pelas discussões ou o colégio não possibilitou tal participação.

A situação nas demais escolas pesquisadas chega a ser pior, já que nem os coordenadores, nem os professores da área de Educação Física que foram entrevistados, sabiam da existência de tal projeto dentro da instituição.

Na Escola 1, dentre as unidades levantadas em relação à instituição, os entrevistados afirmam que a direção apóia a Educação Física. Porém, essa argumentação remete-nos a um questionamento: Como a escola se preocupa com a Educação Física oferecida se esta área, na visão do colégio, ou mesmo do coordenador, não tem necessidade de utilizar o EpC como as demais disciplinas?.

A partir desse questionamento, é possível interpretá-la de diversas formas. Dentre elas, a que nos demonstra maior preocupação é aquela que aponta a Educação Física sem um "espaço" na escola, principalmente, por não ser reconhecida como detentora de conhecimento. Além disso, se a Educação Física não gera, para os responsáveis pela elaboração do currículo escolar, uma preocupação com a compreensão dos seus conhecimentos pelos alunos, realmente, então, podemos interpretar que a instituição em si ainda considera nossa área como uma simples atividade escolar.

Sob nosso ponto de vista, se há um projeto pedagógico que utiliza o EpC, ou seja, que tem uma preocupação com a compreensão dos conhecimentos por parte dos seus alunos nas diferentes disciplinas, e cujos profissionais de Educação Física nem sabem da existência dessa proposta na escola, podemos concluir que nossa área realmente é "deixada de lado". Não é possível aceitar a não participação dos profissionais de Educação Física, nem tampouco a contribuição de suas reflexões, sobre o fato dos alunos não compreenderem o conhecimento gerado nessa área.

Com isso, percebemos que a situação das aulas de Educação Física nas instituições educacionais da Argentina, mesmo tendo apresentado alguns professores e coordenadores com boas intenções, buscando mudanças do conteúdo tradicional que a Educação Física carrega consigo, relacionado ao aprendizado das modalidades esportivas, não demonstra que os profissionais responsáveis por essa área conhecem a teoria EpC.

Quando nos deparamos com essas situações, em que colegas de profissão não fazem parte da proposta que fundamenta a escola, podemos concluir que ou a instituição não apresenta a teoria para a área de Educação Física ou são os profissionais que se posicionam marginalizados ao projeto pedagógico da escola, conforme nos declara esse discurso: “[...] não sabemos dar significado ao nosso conteúdo, a ponto de ser igualmente valorizado como as outras disciplinas da escola”.

No nosso entender, enquanto nos mantivermos à parte dessas reflexões, ou seja, dos diversos projetos existentes na escola, nunca poderemos ser reconhecidos como área de conhecimento, pois não transmitimos aos responsáveis pelo planejamento curricular ou para os professores de outras disciplinas, o quanto a Educação Física pode contribuir com a formação educacional dos alunos.

6.3. Segunda parte: análise das escolas no Brasil

6.3.1. Seleção da amostra

A partir da situação verificada na Argentina, decidimos analisar as escolas no Brasil que se fundamentam nessa teoria, para detectar se os resultados são os mesmos que aqueles encontrados na Argentina.

Para procurar quais são as instituições educacionais no Brasil que se apóiam na teoria “Ensinar para a Compreensão”, pautando por ela seu projeto pedagógico, foi preciso perguntar à pessoa responsável pela disseminação dessa teoria na América Latina, para que ela nos identificasse os possíveis colégios com esse perfil.

Conseguimos um documento enviado pelo Projeto L@titud (ANEXO 1), diretamente da Universidade de Harvard, emitido pela professora Paula Pogré, uma das responsáveis pela difusão dessa teoria no Brasil, que aponta a existência de duas instituições no Brasil desenvolvendo suas propostas pedagógicas pautadas no EpC. Uma é a Avante: educação e mobilização social, uma Organização Não-Governamental - ONG, localizada no estado da Bahia, na cidade de Salvador, e a outra, também citada no documento, é o Colégio Sidarta, localizado em Cotia, São Paulo.

Passamos, agora, a detalhar nossas investigações em cada uma delas.

6.3.2. Avante: educação e mobilização social

A Avante é uma Organização Não-governamental – ONG, responsável por vários projetos educacionais realizados na cidade de Salvador, estado da Bahia. Dentre os projetos, encontra-se o “Ensinar para a Compreensão”, já que uma de suas fundadoras estudou essa teoria na Universidade de Harvard. Nessa ocasião, houve a distribuição dos responsáveis em difundir a teoria na América Latina e a Avante foi uma das entidades escolhidas.

Essa instituição, com o objetivo de difundir o EpC na cidade de Salvador, já realizou a formação de professores em sete escolas, sendo que, atualmente, todas elas se pautam pelo EpC em seus projetos pedagógicos. Vale salientar que essa prática pedagógica, desenvolvida nessas escolas, é recente, pois o seu início deu-se em 2002.

Nosso primeiro procedimento para investigar as aulas de Educação Física que acontecem nessas instituições, supramencionadas, foi o de buscar informações com os responsáveis pela Avante sobre a utilização da teoria do EpC. O resultado dessa investigação mostrou-se semelhante àquele encontrado na Argentina. Segundo a coordenadora do projeto, os professores de Educação Física não participam das discussões desenvolvidas sobre a aplicação do EpC e, portanto, não vinculam seus trabalhos com as outras disciplinas, ANEXO 2³

Como nosso objetivo era analisar a utilização do EpC nas aulas de Educação Física, podemos considerar, pelas respostas apresentadas pela coordenação, que, em Salvador, os profissionais da nossa área e os coordenadores pedagógicos não o utilizam. Isso gerou em nós novamente alguns questionamentos: - será que a escola não abre espaço para profissionais de Educação Física participarem das discussões? Ou, será que são os profissionais de Educação Física que não se interessam por essas reflexões? Ou ainda, será que é a falta de literatura específica, ou seja, aquela que apresente o EpC voltado para a Educação Física, que faz com que tanto os profissionais da área como os professores de outras disciplinas não acreditem na possibilidade desse relacionamento – a EF e o EpC?

Mesmo estando em Salvador, após ministrar um curso sobre o EpC na Educação Física para diferentes profissionais, de diversas áreas de conhecimento, não sentimos necessidade de observar as aulas de EF que aconteciam nessas escolas. A nossa vontade

³ Documento enviado pela “Avante: Educação e Mobilização Social”, que aponta os professores de Educação Física não participarem das discussões desenvolvidas sobre a aplicação do EpC.

era investigar como evoluem essas propostas de atividades motoras em escolas que aplicam a teoria em todo seu contexto pedagógico.

Assim, partimos para uma análise individualizada, em apenas uma escola do município de Cotia, em São Paulo, adotando para isso, um estudo de caso.

As interpretações dos pontos obtidos com esse estudo serão apresentados e discutidos a seguir.

6.3.3. Colégio Sidarta: um estudo de caso

Desde os primeiros contatos que tivemos com a direção da escola, foi possível perceber que é uma instituição que fundamenta todo seu projeto pedagógico no EpC. Para a escola, essa teoria traz um novo paradigma educacional que está sendo amplamente vivenciado nas propostas de atividades do colégio, juntamente com a teoria das Inteligências Múltiplas.

Uma das primeiras percepções que tivemos refere-se à área da Educação Física, identificando, tanto em suas propostas como nos discursos dos professores responsáveis pela disciplina, que o EpC embasa os princípios fundamentais de suas aulas. Comparada às outras dez escolas pesquisadas, três na Argentina e sete em Salvador, nas quais a teoria ainda não alcança as práticas corporais, essa escola demonstrou uma evolução com o trato pedagógico.

A escola possui assessoria direta dos Membros do Projeto L@titud, da Universidade de Harvard, os quais disseminam o EpC na América Latina.

É preciso salientar que, embora seja única, a população da pesquisa definida para nosso estudo é suficiente para o propósito de análise.

Por meio de uma abordagem qualitativa, iniciamos esse caminhar com uma apresentação mais detalhada das questões que envolvem o estudo de caso.

6.3.4. O estudo de caso

Mesmo podendo ser considerada uma tarefa desafiadora, a técnica do estudo de caso tem sido cada vez mais utilizada para fins de pesquisa.

Uma preocupação que se tem geralmente ao iniciarmos um estudo de caso é com o rigor da pesquisa que utiliza esse caminho de investigação, já que poucos são os textos metodológicos que fornecem aos pesquisadores procedimentos específicos a

serem seguidos. Fomos em busca de subsídios para realizar nossa pesquisa, pautando-se por essa técnica de estudo, e encontramos, em Yin (2005), o suporte de que precisávamos.

Para esse autor, um pesquisador que segue esse caminho tem sempre consigo preocupações em relação à generalização científica do estudo realizado, além do longo tempo para a realização da pesquisa por conta do profundo mergulho que se dá no fenômeno investigado. São aspectos que podem estar presentes nas diferentes pesquisas de estudo de caso, porém, embora seja uma trajetória difícil, é muito vantajoso e rico levar um pesquisador à essência do que estuda.

Para Thomas e Nelson (2002), é por meio do estudo aprofundado de um único caso que se pode alcançar uma compreensão maior sobre os casos similares, o que torna esse método de pesquisa ainda mais trabalhoso e amplo.

Segundo Yin (2005, p. 32), pesquisar por meio de um estudo de caso "[...]é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real".

Nossa pesquisa no Colégio Sidarta foi caracterizada como um estudo de caso único que representa um caso decisivo, o qual, segundo Yin (2005), é utilizado quando se quer testar decisivamente uma teoria significativa.

Vale ressaltar que analisar como a teoria do EpC está aplicada na disciplina de Educação Física do colégio pode representar uma importante contribuição para a construção de um caminho que ofereça propostas motoras que priorizem a sua compreensão, o que seria disseminado posteriormente em aulas de Educação Física escolar.

De acordo com as explicações de Thomas e Nelson (2002), nossa pesquisa pode ser considerada um estudo de caso interpretativo, pois partimos de uma descrição detalhada dos fenômenos relacionados ao colégio, mas nosso maior foco está centrado na interpretação dos dados coletados, objetivando classificá-los, conceitualizá-los e teorizá-los acerca da aplicação da teoria do EpC.

Um outro aspecto relacionado à nossa pesquisa refere-se à utilização de mais de uma técnica de análise, pois foram feitos diferentes tipos de coleta de dados, caracterizando nosso estudo como: “[...] um projeto de caso único incorporado” (YIN, 2005).

Um dos instrumentos usados na pesquisa foi a entrevista semi-estruturada, que condiz exatamente com uma reflexão do autor supramencionado, quando este afirma

que, em um estudo de caso, o pesquisador deve estar ciente de que podem acontecer alterações durante o processo, lembrando que as novas informações são extremamente importantes nas definições do caso, em si.

Para facilitar a trajetória desse estudo de caso, elaboramos um protocolo que nos orientou na realização da pesquisa, contemplando:

- objetivo do protocolo;
- procedimentos da coleta de dados;
- esboço do relatório do estudo de caso;
- questões do estudo de caso.

Abaixo, nosso protocolo, elaborado a partir de modelo apresentado por Yin (2005, p. 93):

PROTOCOLO DE ESTUDO DE CASO

A. Introdução ao estudo de caso e objetivo do protocolo

A1. Como está sendo utilizada a teoria do EpC nas aulas de Educação Física do colégio Sidarta?

O planejamento das aulas de Educação Física está organizado na sistematização proposta pela teoria?

Os professores preocupam-se com a compreensão de conhecimentos dos seus alunos?

B. Procedimentos da coleta de dados

B1. Análise da estrutura do colégio, assim como: Projeto pedagógico, Paradigmas e o Instituto Sidarta.

Entrevistas com todos os professores de Educação Física do colégio.

Entrevista com todos os estagiários de Educação Física do colégio.

Entrevista com a coordenadora de Educação Física do colégio.

Observação de quatro aulas de Educação Física do colégio, cada uma referente a um período escolar: Educação Infantil, Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries, Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries e Ensino Médio.

Participação nas reuniões coletivas com o grupo de Educação Física: reuniões de área e estudos da área.

B2. A estrutura do colégio e sua proposta pedagógica serão analisadas mediante conversas informais com coordenadores e professores, como também a partir do site do colégio.

O Instituto Sidarta será analisado a partir de conversas informais com funcionários e informações no site do Colégio, na vinculação ao Instituto.

As entrevistas serão realizadas nos horários disponíveis de cada professor e estagiários, sendo marcadas com antecedência.

A entrevista e a reunião com a coordenadora serão realizadas em um dia específico de sua disponibilidade.

As observações das aulas serão feitas em dias específicos, independente da faixa etária do professor que esteja ministrando a aula.

A decisão da ordem de observações será aleatória, mediante decisão da coordenação da escola.

A participação em reuniões coletivas será nas quintas e sextas-feiras, nos horários já estipulados pela escola para essa atividade.

B3. Serão levadas questões abertas para todas as entrevistas.

Utilizaremos um gravador para todas as entrevistas.

Faremos um relatório das observações realizadas de acordo com Danna e Matos (1999).

Faremos anotações nas reuniões coletivas e individuais.

C. Esboço do relatório do estudo de caso

C1. Faremos quadros expondo as categorias levantadas e questões pertinentes aos objetivos estipulados.

Após cada coleta, faremos a análise dos dados buscando não esquecer todas as informações, podendo acrescentar outras reflexões.

D. Questões do estudo de caso

D1. Serão selecionadas mais leituras para ampliação do conhecimento de aplicação do EpC sobre Educação Física escolar e Metodologia Científica.

Dados em relação à estrutura, projeto pedagógico, paradigmas da instituição e Instituto Sidarta serão apresentados em texto escrito.

Os resultados encontrados a partir das entrevistas serão apresentados em quadros.

As observações serão apresentadas em protocolos elaborados segundo Danna e Matos (1999).

Nos resultados, nós utilizaremos o máximo de informações para demonstrar exatamente como os professores do colégio Sidarta compreendem o EpC e como o aplicam.

6.3.5. O colégio Sidarta

6.3.5.1. Sua estrutura

O colégio Sidarta está localizado na cidade de Cotia, estado de São Paulo, e conta com uma área de quarenta mil metros quadrados. Pode ser considerado uma escola com amplo espaço para atividades em geral, pois contém:

- prédios exclusivos para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio;
- midiatecas;
- pátio cultural;
- área preservada de Mata Atlântica;
- pátio coberto;
- piscinas;
- áreas externas e lazer para as crianças;

- quadras poliesportivas e de tênis;
- lanchonetes e laboratórios.

6.3.5.2. Níveis de ensino

O colégio Sidarta é uma instituição particular com classes desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, com aproximadamente 460 alunos. Sua grade curricular acontece das 8h até às 15h30, de segunda à quinta-feira, para alunos de Educação Infantil até 4ª série. De 5ª série do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, o horário é das 7h30 às 15h45, sendo que os alunos de Ensino Médio são liberados às 13h05 de terça, quinta e sexta-feira. Na sexta-feira, as turmas, desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental, saem às 12h15.

Em relação aos cursos extracurriculares, o colégio oferece oficinas na área de Educação Física tais como: Jogos e brincadeiras, Ginástica Acrobática, Futebol, Futmix (jogos alternativos para alunos da Educação Infantil), Basquete, Handebol, Vôlei, Dança Criativa, Kung Fu e Capoeira; em outras áreas são oferecidos cursos de Inglês, Espanhol, Chinês e Computação.

6.3.5.3. A proposta pedagógica

Educação Infantil

O colégio Sidarta oferece, para os alunos de Educação Infantil, desde turmas de G12, com crianças de 1 a 2 anos, até as séries com crianças de 6 anos.

Em relação à proposta pedagógica, nesses primeiros anos de escolaridade, o objetivo do colégio é que as crianças descubram o mundo à sua volta e, progressivamente, adquiram novos instrumentos de compreensão da realidade. Um exemplo que pode ser dado é a busca pelo domínio da língua escrita.

Com isso a criança será capaz de, ao mesmo tempo, consolidar conquistas, iniciar sua convivência social, aprender a comunicar-se por diferentes formas de expressão e construir laços afetivos com esse novo núcleo social do qual faz parte.

Na Educação Infantil, preserva-se o espaço do lúdico e do imaginário, e suas imensas possibilidades. Nessa fase, já se estabelecem as bases de um aprendizado baseado no prazer; valorizando a pesquisa e as

descobertas cotidianas, além de iniciar o trabalho sobre a questão das regras e do respeito ao outro.

É nessa etapa que se iniciam os Estudos do Meio, sendo que esses primeiros anos tornam-se decisivos, na visão do colégio, para definir a relação que a criança constrói com o conhecimento.

Ensino Fundamental

O colégio Sidarta oferece para os alunos de Ensino Fundamental desde turmas de 1ª série até turmas de 8ª série.

Na proposta pedagógica do colégio, a mudança da Educação Infantil para a 1ª série do Ensino Fundamental transcorre de forma suave e integrada, como num "ritual de passagem", no qual o aluno tem a possibilidade de conhecer as características da etapa posterior, desenvolver trabalhos em comum com os alunos da outra série e, assim, preparar-se para uma nova fase.

No Ensino Fundamental, os alunos, progressivamente, trabalham com maior complexidade, fortalecendo as estruturas do aprendizado e do conhecimento.

Um dos aspectos importantes dessa etapa relaciona-se à preocupação do colégio para com uma aprendizagem significativa do aluno quando ensinam seus estudantes a buscar e encontrar respostas para um questionamento presente na vida de qualquer pessoa: afinal, para que serve o que estou aprendendo?

Com isso, o colégio objetiva que os alunos compreendam que o conhecimento é um processo que implica analisar o ontem, compreender o hoje, para que possamos nos preparar para o amanhã.

Na proposta do colégio, até a 8ª série, ocorre um aumento no trabalho focado para a formação de atitudes, realçando a autonomia e estimulando os primeiros esboços de projetos para a vida adulta.

Ensino Médio

O colégio Sidarta oferece, no Ensino Médio, desde turmas de 1º ano até turmas de 3º ano. Em relação à proposta pedagógica, o Ensino Médio está estruturado de forma a equilibrar a teoria e a prática para o desenvolvimento de habilidades cognitivas (saber

conhecer), procedimentais (saber fazer) e atitudinais (saber ser, saber conviver).

No colégio Sidarta, o Ensino Médio está apoiado em três eixos:

- no conteúdo acadêmico: que contempla os conteúdos do currículo básico, bem como o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao cidadão contemporâneo. Com alto grau de exigência acadêmica, prepara os alunos para os desafios da vida pós-ensino secundário e oferece condições para que os alunos vençam o desafio do vestibular.
- na pesquisa: processo de iniciação científica que assegura ao aluno instrumentos para navegar em um mundo marcado pela quantidade de novas informações produzidas. A competência de buscar, selecionar e analisar informações, qualquer que seja a sua área de trabalho, é fundamental para o desenvolvimento do aprendizado autônomo, que marca a universidade e o mundo profissional.
- nos projetos: os alunos estão permanentemente às voltas com produções e projetos ligados a uma área específica do mundo do trabalho. Mais do que uma orientação para a escolha profissional, os projetos propiciam autonomia, visão de planejamento, necessidade de empreender e de gerir.

Em relação ao processo de avaliação do Sidarta, o aluno é levado a rever sua trajetória, a superar suas dificuldades e compreender conceitos e conteúdos que ainda não haviam sido compreendidos, sempre como sujeito desse processo. Para isso, são levados em conta, na avaliação, os conceitos estudados e também as atitudes e os procedimentos do aluno. Vale ressaltar que diversos instrumentos são utilizados durante a avaliação, sendo que os resultados são acompanhados por meio de relatórios descritivos sobre a evolução do aluno e pela atribuição de menções.

Dessa maneira, objetiva-se não somente avaliar o que o aluno sabe no final de um período de estudos, mas toda a sua caminhada, sendo que o processo é percebido levando-se em conta as produções do aluno e a expressão do seu conhecimento por diferentes linguagens e recursos.

Na visão do colégio, com esse processo individualizado de avaliação, o portfólio é um instrumento importante, que tem um caráter auto-reflexivo. Com seu professor, o aluno reúne, ao longo do ano, produções que retratam o avanço de sua compreensão, transformando esse portfólio em um mapa de suas experiências de aprendizagem.

6.3.5.4. Novos paradigmas

Nessa parte, dissertamos sobre a proposta do Colégio Sidarta em relação ao ato de educar. O Sidarta é apresentado como um colégio que:

- prepara os alunos para um mundo globalizado, competitivo, em veloz transformação, que exige de todos a capacidade de aprender continuamente.
- forma cidadãos do mundo, autônomos, críticos, com valores sólidos, capazes de relacionar informações, utilizar recursos tecnológicos, dominar outras línguas, compreender a realidade de forma sistêmica.
- busca formar empreendedores, indivíduos criativos, íntegros, socialmente responsáveis, capazes de formular e levar adiante projetos de vida.
- desenvolve, sobretudo, pessoas que sejam capazes de aprender e compreender, que tenham relações prazerosas com o saber, que encontrem, no conhecimento de si, dos outros e do planeta, um caminho para a realização pessoal, para a construção de um mundo melhor.

Com objetivo de maior entendimento da proposta do colégio retiramos, desse mesmo documento do site, os paradigmas que o colégio Sidarta utiliza para seu planejamento:

- o Ensino para a Compreensão:

Compreender é mais do que conhecer. Um estudante conhece as leis de Newton quando as aplica; compreende-as quando sabe aplicá-las em outros contextos, construindo novos conhecimentos a partir desses conceitos, reelaborando explicações em níveis diferentes.

Vale destacar que o Colégio Sidarta tem uma coordenadora responsável especificamente pelas discussões relacionadas à teoria do Ensino para Compreensão. Esta coloca-se à disposição de todos os professores da escola, além de manter constantes reuniões com os coordenadores de área.

- o foco crítico, sistêmico e ecológico:

Crítico, pois o conhecimento pressupõe sempre a intervenção sobre a realidade e sua transformação;

Sistêmico, para ir além do óbvio, do superficial, e garantir a profundidade do trabalho, ao mesmo tempo, preservando a dimensão do todo; o aprendizado não é linear, mas compõe-se de uma vasta rede que interliga informações de muitas áreas do conhecimento com infinitas conexões;

Ecológico, pois a finalidade de todo processo educacional é valorizar e preservar a vida, sob todas as formas, seja no espaço próximo ou no contexto planetário, promovendo a idéia de desenvolvimento humano sustentável.

- os quatro pilares da educação, segundo a Unesco:

São propostas geradas a partir de seminários, pesquisas e reflexões que sugerem grandes parâmetros para os processos educativos do século XXI: aprender a ser, aprender a aprender, aprender a fazer e aprender a conviver.

- o desenvolvimento de competências e habilidades:

A velocidade com que se produzem novos conhecimentos faz com que não seja suficiente dominar novos conteúdos, mas torna necessária a expansão das capacidades cognitivas. Competências e habilidades são utilizadas para estabelecer relações entre as coisas que desejamos conhecer, tais como dominar a norma culta da língua, saber selecionar, organizar e interpretar dados para tomar decisões, entre outras.

- *a Teoria das Inteligências Múltiplas:*

Essa teoria entende que há diferentes inteligências. Desse ponto de vista, todos os indivíduos são inteligentes, mas há predomínios relacionados a tendências genéticas ou estímulos ambientais. Essa teoria vem sendo, em todo mundo, um importante fundamento para revalorizar os talentos individuais dos alunos, reconhecer diferentes formas de expressão do conhecimento, promover novas estratégias de aprendizagem.

Esses novos paradigmas refletem na organização do cotidiano escolar e conduzem à estruturação do eixo metodológico dos projetos que estão relacionados entre si e compõem um todo coerente com o programa global desenvolvido na Escola, abrangendo o trabalho com os conteúdos curriculares, o desenvolvimento de competências, o estímulo de inteligências, entre outros objetivos pedagógicos.

Além disso, os projetos incluem o trabalho com línguas estrangeiras, área bastante enfatizada no currículo do Sidarta, as quais sempre geram diversas produções, que, por sua vez, cumprem a dupla finalidade de concretizar o aprendizado e socializar as descobertas com os demais alunos, inclusive de outras séries.

Na visão do Colégio Sidarta, compartilhar o que foi aprendido é um dos passos necessários do processo de compreensão.

Como uma das perspectivas do Colégio Sidarta para o alcance de um ensino de qualidade, a parceria entre escola-aluno-família garante melhores resultados para o trabalho pedagógico.

Com isso, um dos princípios do colégio é promover a participação das famílias nas atividades do Colégio, garantindo que o conhecimento seja algo celebrado por toda a comunidade.

A participação dos pais de alunos ocorre em diversos momentos:

- nos eventos promovidos ao longo do ano;
- Na formação de grupos de trabalho, com autonomia para desenvolver ações em diversas áreas, como, por exemplo, as parcerias sociais com a comunidade do entorno;
- no princípio de escola aberta, ou seja, proporcionando visibilidade às diferentes ações através de workshops, palestras, reuniões de pais e encontros individuais.

6.3.5.5. Instituto Sidarta para o desenvolvimento da educação

O Colégio Sidarta integra o Instituto Sidarta, uma instituição sem fins lucrativos, declarada de utilidade pública federal, que, alicerçada em sólidos fundamentos pedagógicos, vem construindo uma nova opção educacional no cenário da educação brasileira.

Fundado em 1997, o Instituto Sidarta trabalha para elevar o nível do ensino em nosso país, a partir da pesquisa e do desenvolvimento de novos modelos educacionais.

Além de criar uma escola diferenciada, o Colégio Sidarta, e desenvolver um fundo especial de bolsas de estudos para alunos que o frequentam, o Instituto contribui para a formação continuada de mais de 2.500 educadores da Rede Pública, municipal e estadual, no município de Cotia, na cidade de São Paulo e regiões adjacentes.

Como objetivos do Instituto Sidarta estão: a criação de um Centro Cultural e a estruturação de um Centro de Pesquisas.

Com isso, os fundadores e mantenedores do Instituto Sidarta sonham com o dia em que os esforços conjuntos da Sociedade Civil, Governo e Setor Privado permitirão que todas as crianças e jovens do Brasil tenham direitos a uma Educação de qualidade.

6.3.5.6. A Educação Física

A área de Educação Física no colégio Sidarta está composta em sua grade de profissionais: por um coordenador específico da área, quatro professores e três estagiários. Em relação aos professores, todos ministram aulas nos níveis estabelecidos: uma professora vinculada apenas à Educação Infantil, um professor vinculado apenas ao Ensino Fundamental de 1ª à 4ª série, dois professores vinculados ao Ensino Fundamental de 5ª à 8ª série e Ensino Médio. Os estagiários, por sua vez, trabalham nas diversas faixas-etárias, sem especificações de séries.

Em relação às reuniões pedagógicas, conhecidas como Prontuário Pedagógico – PP, existentes para os profissionais de Educação Física, temos: reuniões individuais dos professores com o coordenador da área de Educação Física (PP individuais), que podem ser semanais ou quinzenais dependendo da situação; duas reuniões coletivas com a área (PP coletivas de área), sendo que uma delas ocorre semanalmente às quintas-feiras à tarde, duração de 50 minutos e uma que acontece a cada duas semanas nas sextas-feiras à tarde, duração de 2 horas; reuniões coletivas com o segmento (PP coletivas de segmento), que ocorrem nas sextas-feiras que não têm PP coletivas de área.

Vale ressaltar que maiores explicações relacionadas às reuniões serão dadas mais adiante, quando explicaremos detalhadamente duas delas que foram analisadas.

A área de Educação Física, como dito anteriormente, oferece Oficinas de Esportes e organiza alguns eventos na Escola, tais como o FEF- Festival de Educação Física. Nessas oficinas, os professores e estagiários são responsáveis por ministrá-las em horário extracurricular.

Em relação ao espaço disponível para as aulas de Educação Física, o Colégio Sidarta oferece:

- playground grande com diversos espaços;
- um gramado longo e estreito com outro playground menor;
- quatro quadras poliesportivas descobertas;
- uma quadra poliesportiva coberta;
- duas Piscinas;

- um campo de Futebol ou gramado grande para atividades;
- um pátio coberto para atividades em geral.

A área da Educação Física possui um almoxarifado, onde se guardam os materiais que, sob nosso ponto de vista, são abrangentes, oferecendo muitas opções, tais como: muitas bolas para diferentes modalidades esportivas de diversos tamanhos, cones, arcos, coletes, cordas, materiais para jogo de taco etc. Há muitas opções de materiais, até para jogos tipo Hockey, com bastões e bolas específicas da modalidade.

6.3.6. Entrevistas

Foram realizadas, ao todo, oito entrevistas, sendo que cinco delas foram feitas com professores de Educação Física, duas delas, realizadas com os estagiários da área, e uma entrevista, realizada com o coordenador da área.

Vale ressaltar, dentre essas entrevistas, que a coordenadora da área de Educação Física também é professora, por isso foi considerada, na amostra, tanto professora como coordenadora. Outra justificativa importante deve-se ao fato de que uma das estagiárias do colégio foi efetivada professora, já que a de Educação Infantil estava de licença maternidade, e que ao retornar à escola, também foi entrevistada porque tinha dois anos de experiência.

Com isso, chegamos ao número total das entrevistas, supramencionadas, relacionadas a todos os profissionais de Educação Física do Colégio Sidarta.

A técnica de entrevista utilizada nessa parte do estudo foi semi-estruturada, composta por questões abertas feitas individualmente aos sujeitos, sendo que, no decorrer das perguntas, foram acrescentadas idéias e reflexões, consideradas relevantes pelo pesquisador em relação aos objetivos propostos pelo estudo.

Em relação ao material utilizado para a coleta dos discursos dos sujeitos entrevistados, utilizamos o gravador.

6.3.6.1. Professores

Todas as questões utilizadas foram elaboradas a fim de gerarem respostas que demonstrassem até que ponto os professores tinham conhecimento das características do

EpC e o aplicavam em seu planejamento de aula; até que ponto o colégio auxiliava nesse trabalho e o nível de aceitação dos alunos.

Vale salientar que os professores entrevistados ministram aulas para diferentes faixas etárias e, muitas vezes, respondem às questões levantando questionamentos diferentes, o que nos fez criar outras questões durante a entrevista.

Abaixo, são apresentadas as 18 questões feitas aos diferentes professores:

- 1- *Como você iniciou seu trabalho no Sidarta?*
- 2- *Como foi sua reação ao iniciar o trabalho com o "EpC"?*
- 3- *De acordo com suas opiniões, o "EpC" relaciona-se com as suas idéias e reflexões?*
- 4- *Como é feita a elaboração das suas aulas?*
- 5- *Como vocês alcançam o tema proposto?*
- 6- *Como vocês determinam o fio condutor? Ele se relaciona com a faixa-etária?*
- 7- *Vocês mudam os tópicos produtivos a cada trimestre?*
- 8- *Vocês se reúnem para determinar os objetivos e estratégias das aulas?*
- 9- *Quais são suas estratégias de avaliação?*
- 10- *Como você percebe que seu aluno compreendeu o conteúdo transmitido, atingindo os seus objetivos?*
- 11- *Cada aula tem um objetivo?*
- 12- *Você expõe e discute com os alunos, no início da aula, os objetivos propostos?*
- 13- *Essa AOG (Aula Organizada pelo Grupo) tem relação com o conteúdo ministrado no trimestre?*
- 14- *O colégio oferece subsídios para o desenvolvimento do trabalho com o "EpC", na Educação Física?*
- 15- *Qual a sua opinião em relação à teoria do "Ensinar para Compreensão"?*
- 16- *Na sua opinião, a Educação Física pode trabalhar com a teoria do "EpC"?*
- 17- *O que o professor de Educação Física deve ter para trabalhar com o "EpC"?*
- 18- *Qual o grau de aceitação dos alunos para as aulas de Educação Física?*

Para interpretar os dados obtidos nessas entrevistas, foram traçados, na trajetória metodológica dessa parte do estudo, três momentos de análise: a descrição, a redução, e a interpretação, propriamente dita.

No primeiro momento, foi feita uma descrição dos discursos dos sujeitos, na sua forma ingênua e pura, isto é, as respostas descritas na íntegra, sem alterações.

6.3.6.1.1. Descrições

Foram utilizadas cinco descrições diferentes relacionadas a todos os professores de Educação Física do colégio Sidarta, respondendo às questões supramencionadas.

Seguem abaixo, apenas para exemplificar, a descrição de um professor contendo as respostas de todas as questões feitas na entrevista, referentes à coleta de dados.

Professor 1

- Como você iniciou seu trabalho no Sidarta?

- Em 1997, eu ingressei para fazer a capacitação. Eu e mais 11 professores. Nós ficamos 6 meses na escola da USP, lá na Maria Antônia, na Escola do Futuro e em 98 (fevereiro de 98) foi inaugurado o Sidarta com 48 alunos no prédio 1. E começou o trabalho. Então nós começamos a batalhar o "EpC" da vida, os projetos de compreensão e começou tudo estaria começando desde então.

- Como foi sua reação ao iniciar o trabalho com o "EpC"?

- Foi um susto, foi uma surpresa. Porque utilizar o "EpC" muda os conceitos de se trabalhar. Não que você não saiba, mas é sempre uma reflexão escrita que você tem que ter. Você precisa ter método de avaliação para ver onde você está. Você tem que ver as etapas, sensibilização. E é importante isso para o professor, a partir do momento que ele começa a fazer, ele tem que estar aberto a mudar e entender que ele tem que fazer. Não adianta você fazer uma coisa que você não quer fazer, não vai dar certo nunca. Eu acho assim, não aprendi tudo, estou aprendendo. A reflexão é diária. É importante essa reflexão e nós estamos mudando. Não chegamos no final ainda. Mas é uma coisa legal, que é saudável profissionalmente, que é uma linha totalmente diferente do que se trabalha hoje.

- De acordo com suas opiniões, o "EpC" relaciona-se com as suas idéias e reflexões?

- Vai, mas a primeira vez é um choque, porque você quer fazer tudo. Eu gosto de me dar ao trabalho. Eu mudo muito minhas aulas, pela própria idade dos alunos, de primeira série à quarta série. Então tem muita coisa para ser dado. E tem coisas que eu não consigo colocar no papel, então eu tive que filtrar essas atividades. Não que eu não trabalhe, eu trabalho, mas eu não coloco tudo. Acho que vai chegar um dia que eu vou conseguir colocar tudo que eu penso no EpC. E eu acho que vai ficar uma coisa muito ampla. Então aí eu acho que vou conseguir entender melhor.

- Como é feita a elaboração das suas aulas?

- Eu elaboro de acordo com o objetivo que eu quero o meu fio condutor. Eu vou direcionando ele para cada tema das séries. Por exemplo, eu te dei o exemplo da quarta série, quando eles trabalharam com o sistema cardíaco, pele e sistema muscular. Então, como eu elaborei. Uma sensibilização com eles. Eu dei um jogo. Então vejam aqui, quais as partes do corpo que mexem se o coração vai bater mais, e se eu vou correr menos. Este foi uma sensibilização, mas fomos mais além. Depois, eles fizeram um cartaz sobre esse jogo em grupo. O que tinha acontecido no corpo deles. No sistema cardíaco, na pele e no sistema muscular.

É de acordo. A sala às vezes ajuda no projeto da sala. Eles estavam falando sobre isso. A quarta série, por exemplo, estava dando corpo humano. Então eu entrei com essa parte para ajudar. Além da sala, para dar uma relaxada na parte da aula. Eles fizeram comigo, aqui, fisicamente. Eu acho que isso troca e também é legal.

-Como vocês determinam o fio condutor? Ele se relaciona com a faixa-etária?

-Acontece, é tem uma troca. Eu tenho mais, mas não é sempre que dá para trocar. Estamos em uma tentativa de incluir o projeto de Educação Física com o projeto da sala. Não é fácil, não são todos os momentos que dá.

É relacionada com as necessidades da sala, a faixa-etária, porque tem que ser assim. A partir do momento que você traça um fio condutor, se não for o espelho da sala, não vai servir, não vai atingir objetivo de compreensão nenhum. Então é uma coisa que nós pensamos, e como a sala está caminhando, ela começa do zero e vai caminhando. Esse crescimento, e para crescer você precisa amadurecer as suas idéias, dentro das necessidades do grupo. Aí vai se mudando a cada ano. Você vai colocando mais coisas e tirando algumas. Você vai fazendo um fio. Porque se o trabalho fosse perfeito não teria mais reflexão, eu não estaria nem mais aqui. Não precisaria, qualquer um chega, olha, vocês vão fazer isso hoje. E não é por aí, aí entra a qualidade, a competência do professor para estimular a criançada.

-Vocês mudam os tópicos produtivos a cada trimestre?

-Nós mudávamos, mas agora é anual. Nós fazíamos trimestral, hoje o colégio já funciona com trimestral. As salas trabalham por trimestre. O nosso é anual porque é uma coisa que fica mais compatível ao trabalho. Porque em 3 meses é muito pouco para você trabalhar. Por exemplo, situações que acontecem no jogo, com uma sala. Aí você abre mais um ano, dá para trabalhar mais tranquilo a criança fica mais conscientizada no produto que agente quer atingir.

-Vocês se reúnem para determinar os objetivos e estratégias das aulas?

-Não, cada um coloca a cara do seu trabalho, na série. Isso é individual. Nós discutimos sim, como é que está a série, o que está dando certo, o que não está dando certo, tem um filtro por área. Eu tenho reuniões com a coordenação e nós vemos como está o trabalho, qual é o ponto que está o trabalho. Porque tem que ter um acompanhamento, não dá para você pegar sozinho e não tem como você avaliar se está bom ou não. Bom, agente acha que sempre está, mas sempre precisa ter mudanças. Porque estas mudanças são saudáveis para o processo, é como eu te falei, se estivesse tudo pronto. Um abraço, eu colocaria alguém para dar aula no meu lugar. Eu acho que precisa sempre uma avaliação.

-Quais são suas estratégias de avaliação?

-É, eu pego os objetivos específicos, faço de acordo com o que eles vão fazer no trimestre e é isso que nós vamos fazer por trimestre. Então, por exemplo, respeitar as diferenças entre meninos e meninas. Então nós temos uma ficha que colocamos os objetivos específicos. Avalia no início do tri, no meio e no fim. Se ele atingiu, se ele está em processo ou se ele não atingiu. Aí dá para ver se a criança chegou no objetivo de compreensão ou não.

-Como você percebe que seu aluno compreendeu o conteúdo transmitido atingindo os seus objetivos?

-A criança compreende a partir do momento que ela vive a situação. Se ela vive a situação, há mudanças posturais, é o entendimento dali, a partir do momento que verbaliza também, agente pergunta alguma coisa que acontece em alguma aula ela verbaliza. Então, ela já está compreendendo qual é o processo. Verbaliza assim, por exemplo, o menino empurrou uma menina, então eles vão falar, porque empurrou uma menina. E eles vão falar, porque empurrou, porque o menino perdeu a cabeça e colocar lá em cima o respeito além de tudo. Saberão que não é agredindo que você vai ser respeitado. O que você fala para terceira série e quarta série principalmente, quem sabe jogar mais, ajuda os que não sabem. Não adianta querer jogar mais, não vai jogar sozinho. Então ele tem isso, lógico que não é uma coisa que você instala de uma hora para outra é sempre uma caminhada e nós vamos refletindo sobre o saber da criança, o se comportar da criança, o entender da criança.

-Cada aula tem um objetivo?

-Segue da sensibilização até a informação ao conhecimento. A gente segue uma linha. Mas objetivos, às vezes você quer focar os objetivos específicos do trimestre, então como ele está jogando, como ele está ajudando o outro. Se ele está cumprindo as regras, como ele está se ajudando. Se ele está colocando alguma coisa para o grupo. Se ele é um aluno muito tímido que não fala, mas a partir de um momento ele começa a falar, a verbalizar as necessidades dele. Isto é excelente. Isso aí é um ganho maravilhoso.

-Você expõe e discute com os alunos no início da aula os objetivos propostos?

-É, por exemplo, a primeira série trabalhou no primeiro trimestre com deslocamento, esse segundo tri é a manipulação de materiais e no terceiro é o equilíbrio. Então eles sabem o que eles trabalharam no outro trimestre, sabem agora que nós vamos passar o trimestre manipulando materiais e eles já passaram uma aula manipulando aros e bolas. Só que nós fazemos toda uma conformação. Vai trabalhar com bola, não trabalha individual a aula toda. É uma questão de estratégia, eles vão fazendo em duplas, em trios.

-Essa AOG (Aula Organizada pelo Grupo) tem relação com o conteúdo ministrado no trimestre?

-Eu dou um enfoque, que eu acho que tenho que dar uma direcionada, mas eles uma vez por mês. Eles têm um item chamado AOG, que é a Aula Organizada pelo Grupo. Então o que você prega em aula. Nesta AOG, o professor fica observando, de observador. Então, eles entram aqui, escolhem o material, escolhem o que eles querem jogar e pronto. Se der alguma encrenca, alguma discussão eles têm que resolver. Então, o que agente prega em aula, eles pregam na AOG. Então tem um reflexo positivo, se não fosse positivo este reflexo, eles não estariam na AOG. Eles podem pegar qualquer material, por exemplo, a primeira série, eles têm aula de oficina de futsal, mas nós não usamos o futsal em aula. Então na AOG, eles podem jogar futsal desde que eles tenham uma postura compatível com o grupo. Deu alguma encrenca, eles saem. Parou o jogo, eles vão para outra maneira de jogar.

-O colégio oferece subsídios para o desenvolvimento do trabalho com o "EpC" na Educação Física?

-A escola sempre dá capacitação, tanto do projeto compreensão que é a Ana Paula. Nos sempre estamos trocando. Vêm a Paula Pogré, a semana que vem aqui, então ela é do Projeto Zero e ela que faz toda a avaliação desse projeto no Colégio. Então sempre tem alguma complementação do que você está fazendo anual, mensal, sempre está tendo. Nós paramos na semana que vem, tem 3 dias de capacitação. No fim do ano, por exemplo, antes de sair de férias, nós temos 1 semana de capacitação para fazer. Faz uma reflexão, o que deu certo, o que não deu, o que precisa melhorar, então eu acho que esta troca é importante para o processo, se não tivesse, ele ficaria se perdendo no tempo.

-Qual a sua opinião em relação à teoria do "Ensinar para Compreensão"?

-Minha opinião pessoal, é que estou aprendendo ainda com o "EpC". Eu já trabalho há 6 anos com o "EpC". É sempre uma reflexão profunda do seu fazer e do seu acontecer. E você só acontece a partir do momento que você segue a trilha lógica. Se você vai para direita e para a esquerda, vai, mas aquilo lá, serve como uma luz que você tem que seguir. E eu acho isso importante, você ter um ponto para você se guardar. Agora tenho muito para aprender ainda, não cheguei ao fim do processo. Eu acho que é importante também essa coisa da busca ao conhecimento. Eu sinto que as coisas estão andando, mas tem que andar muito mais. Não sei claramente falar sobre isso, mas vai ser uma eterna busca ao conhecimento. Não está ainda fechado. Tanto é que isso não é uma coisa Nacional ainda, o "EpC", são poucos colégios que trabalham. Então nós tentamos direcionar para o bem da educação e para o bem da área de Educação Física.

-Na sua opinião a Educação Física pode trabalhar com a teoria do "EpC"?

-Dá tranqüilamente, tendo vontade, tendo competência, já que você se considera um ótimo professor, um bom professor. Eu acho que aí que a sua maneira de mostrar se é bom mesmo, você tem que colocar no papel.

-O que o professor de Educação Física deve ter para trabalhar com o "EpC"?

-Vontade, eu acho que a mudança é importante. A maneira de pensar, muda muito os conceitos de como você faz uma aula, como você planeja uma aula, como você vai avaliar e avaliar fisicamente é muito complicado. Complicado assim, porque é muito abrangente, então você tem que avaliar por partes. Eu acho que você pode chegar ao consenso tranqüilo. Se você avaliar por etapas, não fica tão dolorido. Mas acho que dá para trabalhar tranqüilamente, acho que é uma nova metodologia que só vai enriquecer o trabalho de quem quer trabalhar, quem não quer trabalhar, joga a bola na quadra. Fala, pessoal joguem, que eu vou tomar um cafezinho. Como está cheio por aí.

-Qual o grau de aceitação dos alunos para as aulas de Educação Física?

-Os alunos também se sentem comprometidos com o projeto e se sentem dentro do projeto, em sala também é falado do projeto. Eles já têm uma direção, e tem um manuseio corporal do que eles vão enfrentar, do que eles vão passar dentro daquele trimestre. Eles são tranqüilos, é tranqüilo da parte deles. Dizem as más línguas que eles gostam um pouco da aula de Educação Física.

6.3.6.1.2. Redução dos dados

O segundo momento da análise caracterizou-se por uma redução dos dados realizada da mesma forma que citado na primeira parte deste estudo. Ou seja, foram elencadas unidades de significado em cada discurso dos professores, referentes a todas as questões, categorizando-as e criando quadros relacionados com cada tema.

Para uma maior organização, dividiremos as unidades elencadas de cada professor:

Professor 1

Na leitura do discurso do Professor 1, foram levantadas 56 unidades de significados que justificavam respostas importantes na nossa interpretação quando relacionadas às questões efetuadas. Elas são apresentadas abaixo, sem nenhuma alteração em sua redação:

US1- Foi um susto, foi uma surpresa. Porque utilizar o “EpC” muda os conceitos de se trabalhar

US2- Não que você não saiba, mas é sempre uma reflexão escrita que você tem que ter.

US3- Você precisa ter método de avaliação para ver onde você está.

US4- Você tem que ver as etapas, sensibilização.

US5- A partir do momento que ele começa a fazer, ele tem que estar aberto a mudar.

US6- Não aprendi tudo, estou aprendendo. A reflexão é diária.

US7- Não chegamos no final, ainda.

US8- É saudável profissionalmente, que é uma linha totalmente diferente do que se trabalha hoje.

US9- A primeira vez é um choque, porque você quer fazer tudo.

US10- Eu mudo muito minhas aulas, pela própria idade dos alunos, de primeira série à quarta série. Então, tem muita coisa para ser dado.

US11- E têm coisas que eu não consigo colocar no papel, então eu tive que filtrar essas atividades.

US12- Acho que vai chegar um dia que eu vou conseguir colocar tudo que eu penso no EpC.

US13- Eu elaboro de acordo com o objetivo que eu quero, o meu fio condutor.

US14- Eu vou direcionando ele para cada tema das séries

US15- Estamos em uma tentativa de incluir o projeto de Educação Física com o projeto da sala. Não é fácil, não são todos os momentos que dá.

US16- É relacionada com as necessidades da sala, a faixa-etária, porque tem que ser assim.

US17- A partir do momento que você traça um fio condutor, se não for o espelho da sala, não vai servir, não vai atingir objetivo de compreensão nenhum.

US18- Aí, vai se mudando a cada ano. Você vai colocando mais coisas e tirando algumas.

- US19- Aí, entra a qualidade, a competência do professor para estimular a criança.
- US20- Nós mudávamos, mas agora é anual.
- US21- O nosso é anual porque é uma coisa que fica mais compatível ao trabalho.
- US22- Não, cada um coloca a cara do seu trabalho na série.
- US23- Nós discutimos sim, como é que está a série, o que está dando certo, o que não está.
- US24- Porque tem que ter um acompanhamento, não dá para você pegar sozinho e não tem como você avaliar se está bom ou não.
- US25- É, eu pego os objetivos específicos, faço de acordo com o que eles vão fazer no trimestre e é isso que nós vamos fazer por trimestre.
- US26- Avalia no início do tri, no meio e no fim. Se ele atingiu, se ele está em processo ou se ele não atingiu.
- US27- A criança compreende a partir do momento que ela vive a situação. Se ela vive a situação, há mudanças posturais, é o entendimento dali.
- US28- A partir do momento que verbaliza também, a gente pergunta alguma coisa que acontece em alguma aula, ela verbaliza.
- US29- É sempre uma caminhada, e nós vamos refletindo sobre o saber da criança, o se comportar da criança, o entender da criança.
- US30- Segue da sensibilização até a informação ao conhecimento. A gente segue uma linha.
- US31- Então, eles sabem o que eles trabalharam no outro trimestre, sabem agora que nós vamos passar o trimestre manipulando materiais, e eles já passaram uma aula manipulando aros e bolas.
- US32- Não trabalha individual a aula toda. É uma questão de estratégia, eles vão fazendo em duplas, em trios.
- US34- Então, o que a gente prega em aula, eles pregam na AOG. Então, tem um reflexo positivo, se não fosse positivo este reflexo, eles não estariam na AOG.
- US35- A escola sempre dá capacitação, tanto do projeto compreensão que é a Ana Paula.
- US36- Então, sempre tem alguma complementação do que você está fazendo anual, mensal, sempre está tendo.
- US37- Faz uma reflexão, o que deu certo, o que não deu, o que precisa melhorar, então, eu acho que esta troca é importante para o processo, se não tivesse, ele ficaria se perdendo no tempo.
- US38- É que estou aprendendo ainda com o “EpC”.
- US39- É sempre uma reflexão profunda do seu fazer e do seu acontecer.
- US40- Mas aquilo lá serve como uma luz que você tem que seguir.
- US41- Agora, tenho muito para aprender ainda, não cheguei ao fim do processo.
- US42- Eu acho que é importante também essa coisa da busca ao conhecimento.
- US43- Tem que andar muito mais.
- US44- Não sei claramente falar sobre isso.
- US45- Então nós tentamos direcionar para o bem da educação e para o bem da área de Educação Física.
- US46- Dá tranquilamente, tendo vontade, tendo competência, já que você se considera um ótimo professor.
- US47- Eu acho que, aí, que a sua maneira de mostrar se é bom mesmo, você tem que colocar no papel.
- US48- Vontade, eu acho que a mudança é importante.
- US49- A maneira de pensar, muda muito os conceitos de como você faz uma aula, como você planeja uma aula, como você vai avaliar.

- US50- E avaliar fisicamente é muito complicado. Complicado assim, porque é muito abrangente.
- US51- Eu acho que você pode chegar ao consenso tranquilo. Se você avaliar por etapas, não fica tão dolorido.
- US52- Acho que dá para trabalhar tranquilamente.
- US53- Que é uma nova metodologia, que só vai enriquecer o trabalho de quem quer trabalhar.
- US54- Os alunos também se sentem comprometidos com o projeto e se sentem dentro do projeto.
- US55- Eles já têm uma direção, e têm um manuseio corporal do que eles vão enfrentar, do que eles vão passar dentro daquele trimestre.
- US56- Dizem as más línguas que eles gostam um pouco da aula de Educação Física.

Professor 2

Na leitura do discurso do Professor 2, foram levantadas 37 unidades de significados que justificavam respostas importantes na nossa interpretação quando relacionadas às questões efetuadas. Elas são apresentadas abaixo, sem nenhuma alteração em sua redação:

- US1- Eu vim de um sistema totalmente diferente, uma escola tradicional.
- US2- Meu primeiro ano aqui na escola foi assim, eu queria ir embora. Eu queria ir embora, não dava nada certo.
- US3- Falei, oh, vou trabalhar sozinho.
- US4- Olha, aqui é diferente de uma escola tradicional.
- US5- Se um aluno estiver à parte, refletindo sobre algumas coisas, ele vai estar participando da aula de algum jeito.
- US6- Eu vinha de um sistema onde todo mundo tinha que estar inserido na atividade.
- US7- Aí, minha outra briga foi dominar o EpC. Dominar não, começar a discutir, começar a colocar no papel.
- US8- Porque eu sabia o que eu queria fazer, mais não sabia colocar no papel. E quando colocava no papel, não era aquilo que eu estava fazendo.
- US9- Como não tinha nada específico para Educação Física, a não ser a discussão com a Ana Paula, e ela também não conseguia passar para gente uma forma de colocar na nossa área.
- US10- Olha, isso aqui é legal, só que: como nós vamos fazer a adaptação para EF?.
- US11- Quando a Ana chegou, que nós conseguimos fazer essa ponte. A Ana foi, foi a fundo, resolveu estudar, resolveu pegar e ela já veio com outras formações.
- US12- Ver meu trabalho aqui, mas sempre têm que ter correções.
- US13- Ainda não se tornou algo interessante, pois como eu te disse, a minha memória guarda muito mais informação do que o papel.
- US14- Tantos anos na EF, é a dificuldade de você querer mudar a proposta agora. Porque você vai deixar de se concentrar na aula para se concentrar no EpC.
- US15- Quando você vê a proposta pronta, você vê que esse é o caminho. Porque não nos deixa perder nada.
- US16- Eu sei a idéia, eu sei aonde eu quero chegar, mas não sei como chegar.

- US17- Ainda não consigo fazer o contrário. Sentar e conversar com a pessoa, eu quero isso, vou fazer desse jeito e vou chegar no final daquele jeito. Ainda não consigo.
- US18- Eles vão se incorporando, não à proposta inteira, mais com fragmentos da proposta. Então, eles ainda sentem um pouco incomodados, ainda não conseguem ver resultado.
- US19- Mas o pessoal que começou com a gente desde 96 e hoje está por volta da sétima série alguns na oitava, eles estão inseridos na proposta.
- US20- Mas o verdadeiro vai ser deste pessoal quando chegar no terceiro colegial. Porque eles pegavam o processo contínuo.
- US21- Quando você fala nesta proposta, ainda mais estas pessoas que tem perspectivas de escola tradicional, quando você fala em refletir pelo esporte, não dá.
- US22- Nós não temos metas, por exemplo, meta aula a aula.
- US23- Dividir o projeto em 4 fases. Então, a sensibilização nós não levamos mais que duas aulas, dificilmente nós passamos disso. Então, nós começamos a dividir na atividade, criativa e na investigação e descoberta.
- US24- Facilitou porque quando eu olho ali, você tem até aqui para fazer, pegar o que planeja, para mim, serviu como um ponto de referência.
- US25- Eu sinto esse problema. Eu ainda, de repente, estou perdido no projeto.
- US26- Eu sei o que eu quero, mais como avaliar, ou seja, como avaliar o indivíduo esteticamente ou avaliar a Educação Física apenas como um componente de terapia ocupacional.
- US27- Eu trabalho convívio com o Esporte, então para mim a meta é o aluno chega para mim com atividades diversas no esporte que ele vai sair pelo menos tentando, sabendo perder com competitividade. E por aí tenho minha avaliação.
- US28- Mas aquela história tem que ver e trazer para fazer a adaptação, mas eu vejo um caminho sem muita literatura, que eu estou procurando e não tem.
- US29- Abertura tem, recomendações para serem feitas têm. Mas eu ainda não consegui fazer.
- US30- Então, não temos um momento ainda, ou seja, a escola deseja, mas ainda não conseguiu se organizar para.
- US31- Nós tínhamos na Escola do Futuro, nós tínhamos todo o trabalho para poder entrar e não ficar meio perdido.
- US32- Então, a escola está buscando o que. Fazer um facilitado para esses professores que chegam agora.
- US33- Porém eu acho que nós temos a facilidade de errar e aprender, errar e aprender.
- US34- Mas estou me interessando por esse momento, me interessa, porque eu quero o novo em São Paulo.
- US35- E acho que essa escola não está tendo, mas vai ter. E está trazendo estas propostas inovadoras agora.
- US36- Eu me sinto bem, pelo modelo, porque está me forçando a ir atrás da reciclagem com quase 15 anos de Educação Física.
- US37- Sei que é bom, sei que é interessante, que eu vou conseguir aprender com o trabalho, porém ainda não tenho domínio maravilhoso.

Professor 3

Na leitura do discurso do Professor 3, foram levantadas 34 unidades de significados que justificavam respostas importantes na nossa interpretação quando

relacionadas às questões efetuadas. Elas são apresentadas abaixo, sem nenhuma alteração em sua redação:

US1- Na primeira semana, foi à semana da capacitação, que eles explicam toda a proposta da escola em si, onde você fica maluca né, explicando toda a teoria, várias coisas novas.

US2- Eu conheci a proposta justamente nesta primeira semana, quando eles falavam como trabalhavam, eles falaram no Ensino para compreensão, falavam do gráfico que eles têm, como é que funciona.

US3- Quando eu olhei, eu falei, olha que legal, maravilhoso. É uma coisa que eu vou realmente aprender, não era aquela coisa que só absorção e depois passou e acabou.

US4- Mas minha dúvida era como isso acontece por mais que tivesse tudo pronto e bonitinho lá.

US5- Eu achei é o fio condutor, é uma orientação, eu achei muito legal porque você esquece o caminho.

US6- Eu fiquei mais preocupada pensando como que é feito isso

US7- Que objetivo de compreensão eu vou escolher. Eu preciso conhecer muito bem o meu grupo de alunos para saber o que é interessante para eles.

US8- Então é exatamente descobrir o que eu quero com isso, qual é realmente o objetivo de compreensão que eu quero que eles entendam.

US9- Então o que me chamou a atenção foi exatamente isso, essa preocupação em estar fazendo o aluno realmente compreender.

US10- O que é compreender? O que é aprender? Eu fiquei pensando na Educação Física.

US11- Saindo da escola, o que eu queria que o aluno tivesse, saindo da escola, pensando na Educação Física. Então eu tinha que pensar, qual é o objetivo da Educação Física na escola, qual a finalidade.

US12- Porque, senão, o aluno chega na aula e fala: porque que eu vou fazer isso, se aquilo para ele não tem sentido nenhum, não tem porque ele fazer, ele realmente não vai querer participar.

US13- Porque já começa por aí, você quer que o aluno entenda o que, o que você quer passar para o aluno realmente.

US14- Eu não sei até que ponto está chegando esta compreensão, eu realmente não sei.

US15- Eu vejo que para alguns alunos: eu venho na escola porque sou obrigado, não porque eu estou aprendendo.

US16- Eu acho que, para esse aluno que está interessado, eu acho que ajuda, a compreensão mesmo, vai ajudar ele a realmente entender o que ele está fazendo.

US17- Eu imagino que se tivesse uma ligação de todas as matérias e os alunos percebessem um sentido, eu acho que talvez despertasse mais interesse.

US18- Abertura eu vejo, só não vejo tempo.

US19- É tanta coisa para fazer que, às vezes, não dá tempo de você conversar, sentar, parar e resolver realmente.

US20- O tanto que nós temos de tarefas para fazer de trabalho de coisas e o tempo para nós fazermos tudo. Não é nem falta de abertura, é falta de tempo mesmo.

US21- Temos as sextas-feiras que nós, às vezes, estamos, o grupo inteiro, todas as áreas, mas eu acho que é insuficiente, pensando naquilo que tem para discutir.

US22- A escola até disponibiliza um certo tempo para isso. Mas para mim, não é suficiente.

US23- Pelo que eu saiba, eu não sei direito, mas eles fizeram o objetivo de cada série.

US24- Eu acho que até eu entrar, nós não tínhamos muito claro, o gráfico de compreensão nosso, da Educação Infantil.

US25- A partir do momento que eu comecei a discutir com a Ana sobre o fio condutor, aí começou a ficar mais claro.

US26- O fio condutor vai orientando um pouquinho depois os objetivos do trimestre. Como se fosse uma coisa em cadeia.

US27- Eu ainda não estou enxergando muito bem o gráfico completo.

US28- No sentido de, se eu tenho um fio condutor, eu consigo escolher melhor. Porque eu não parto do conteúdo, eu parto do objetivo, então as coisas.

US29- Duas primeiras séries, por exemplo, eu estou sem gráfico, porque é muito claro. Então o gráfico ainda não está ajudando, na verdade não está fazendo muita diferença. É mais para outras séries.

US30- Mas depois que ele ficar claro, que você começa a ver uma linha, aí facilita.

US31- Mas como nós mudamos algumas coisas, agora eu percebi algumas melhoras.

US32- Mas, se ele está compreendendo realmente ou se ele está simplesmente repetindo o que eu estou falando, eu acho que eu não sei ainda, eu acho que é muito cedo para saber.

US33- Nós estamos trabalhando mais convivência, nós estamos fazendo as atividades e isso persegue todas as aulas.

US34- É, eu acho para quem está desde o começo até o Ensino Médio, eles não sentem a diferença porque nunca viram nada diferente.

Professor 4

Na leitura do discurso do Professor 4, foram levantadas 49 unidades de significados que justificavam respostas importantes na nossa interpretação quando relacionadas às questões efetuadas. Elas são apresentadas abaixo, sem nenhuma alteração em sua redação:

US1- Algumas coisas em relação à metodologia, eu não conhecia o ensino para compreensão.

US2- Nós fomos conversando a partir da cultura corporal

US3- Eu ficava um pouco preocupada, o que é compreender para uma criança em Educação Infantil.

US4- A primeira dificuldade foi adequar essa compreensão, que eu acredito que uma criança na Educação Infantil trabalha muito no concreto.

US5- Como que eu vou adequar o meu projeto dentro do EpC.

US6- Eu não conseguia esboçar os gráficos. A minha dificuldade, até hoje, na verdade.

US7- Colocar o meu projeto dentro do formato, dentro da metodologia do colégio.

US8- Na verdade, eu sozinha, eu faço isso, mas sem... De meio implícito. Eu não consegui esboçar, elaborar o gráfico.

US9- Já é o 2º ano que eu estou aqui no colégio, e eu com a Ana, nossa coordenadora, sempre têm mudanças.

US10- Nós estamos conseguindo formatar agora mais ou menos dentro do gráfico de compreensão.

- US11- Embora assim, todo o nosso trabalho é sistematizado, mas fora desse formato do gráfico.
- US12- Mas nós já temos uma sistematização por trás, mas ela ajuda porque tem uma compreensão do todo. Quando você coloca o gráfico, você sabe onde que você vai partir, onde que você vai chegar e você cumpre aquela tarefa.
- US13- Agora, depois que você conseguiu elaborar o gráfico, eu acho que fica mais fácil.
- US14- Embora que elaborar o gráfico eu acho meio complicado, principalmente, para minha faixa etária.
- US15- Primeiro, o que é compreender.
- US16- A criança pode fazer por fazer. Mas se a criança compreende o processo dessas dicas de segurança, eu acho que a aula fica muito mais interessante.
- US17- E é uma das funções da educação, que eu acho que a criança tem que compreender o que ela faz.
- US18- E aquilo vai servir de base até para as séries seguintes.
- US19- Primeiro, tem um objetivo da série.
- US20- Uma vez que nós estabelecemos os objetivos preferíveis. Nós selecionamos, então, os conteúdos de acordo com esses objetivos.
- US21- Então, para cada aula, você vai ter um objetivo da aula.
- US22- E qual é o estilo de ensino que eu vou trabalhar, eu vou trabalhar com descoberta orientada, por tarefas, exploração, por comando.
- US23- De acordo com o conteúdo, tem um estilo de ensino apropriado para a aula.
- US24- Uma vez que estabeleci os objetivos e os conteúdos que eu vou trabalhar, aí, eu faço uma pauta de avaliação.
- US25- O projeto era brincadeiras infantis, e meu projeto e meu trabalho no G23 é muito voltado para as brincadeiras tradicionais, as brincadeiras de outros países e isso bateu o ano inteiro, então nós nos relacionamos bastante.
- US26- Mas nem sempre. Vai depender muito do projeto da professora.
- US27- No começo do ano, as professoras apresentam o projeto da sala.
- US28- Então, eu digo, eu olho o projeto dela e digo, olha nessa parte do esquema corporal eu consigo entrar com vocês.
- US29- Todo trimestre, nós olhamos os projetos para ver onde é que nós vamos entrar.
- US30- Eu tive que entender o que é compreensão para as faixas etárias
- US31- Parece que compreender tem que ser uma coisa muito elaborada, mas nós temos que adequar este nível de compreensão para a faixa etária.
- US32- Educação física para o G12 é procedimento, então, aí, eu abaixei minha expectativa em relação a essa compreensão.
- US33- Estão, assim, essa coisa é adequar esses níveis de compreensão, então, é abaixar as expectativas, eu acho que dá.
- US34- É a proposta do colégio, começar na Educação Infantil e acabar no Ensino Médio. Isso que é um desafio do Sidarta.
- US35- Todo mundo tem o trabalho de implementação na escola e nós discutimos isso.
- US36- Hoje, o trabalho para compreensão, nós temos reuniões semanais para discutir práticas de compreensão, então, há tentativa.
- US37- A Ana, que é a coordenadora aqui da escola, ela tem uma participação muito ativa.
- US38- Eu acho que o mérito da EF, parte dela.
- US39- Eu acho que nós temos uma entrada no colégio por conta da coordenação da Ana.
- US40- Fica uma coisa muito interessante.

- US41- Então quando você coloca sistematizado o EpC, eu acho que dá outro tom para EF.
- US42- A Educação Infantil ainda está muito baseada, é característica do fazer da faixa-etária. Só que se você colocar o EpC, fica muito mais simples.
- US43- Eu trabalho com a questão da cultura corporal, né. Tinha muita coisa implícita.
- US44- Eu sempre me preocupo com a criança aprender a aprender.
- US45- Eu não tinha o gráfico de compreensão, eu não tinha aquilo sistematizado dentro do gráfico de compreensão.
- US46- Então, independente do Ensino para a Compreensão, eu fazia sensibilização.
- US47- Principalmente na Educação Infantil gostam, e eu acho que gostam bastante mesmo.
- US48- Na hora que ela vai virar cambalhota, se ela pensou uma dica de segurança, dá para eu saber que a criança compreendeu aquela dica de segurança.
- US49- A criança não consegue escrever, mas ela desenha, então ela representa aquilo que ela compreendeu em um desenho.

Professor 5

Na leitura do discurso do Professor 4, foram levantadas 89 unidades de significados que justificavam respostas importantes na nossa interpretação quando relacionadas às questões efetuadas. Elas são apresentadas abaixo, sem nenhuma alteração em sua redação:

- US1- Eu me formei em um lugar em que deram pouca atenção para a questão pedagógica, didática da Educação Física.
- US2- Depois que eu me formei, é que eu comecei a trabalhar e senti falta disso.
- US3- Que tinha esse cuidado pedagógico. O cuidado com a Educação Física, assim como tinha o cuidado com qualquer outra disciplina.
- US4- Eu já trabalho olhando a Educação Física, olhando uma aula, por exemplo, em partes, mas que se misturam, especialmente com a questão conceitual.
- US5- Eu me interessei por essa escola, por que eu ouvi falar na compreensão. Por uma amiga que trabalhava, era pedagoga, e ela falava muito para mim sobre isso.
- US6- E a minha trajetória, aqui, foi sempre de tentar fazer o que a escola pede com todas as disciplinas e a Educação Física.
- US7- Aqui, com um diferencial, com uma metodologia diferente. Que instigava, ao mesmo tempo amedrontava, e hoje não assusta mais, mas ainda é um desafio muito grande como professora.
- US8- E aí, eu fiquei assim apaixonada, mas maluca. Porque foram muitas informações em dois dias, e eu quase enlouqueci. Eu fiquei com muito medo de começar esse trabalho.
- US9- E quando eu fui buscar apoio na área que já estava aqui, eu não tive, por que eles não realizavam, então eu não tinha uma coisa que eu podia olhar para tentar fazer.
- US10- Então fui arriscando.
- US11- O quanto eu precisei de muito tempo para evoluir. Não que esteja muito bom, mas para chegar onde eu estou.
- US12- Ah, com certeza, sim.

US13- Eu sempre me interessei pela questão metodológica, e a escola que eu trabalhei oito anos, que chama Fundação Bradesco, ela sempre nos deu um respaldo do que tinha de mais atual em relação à metodologia, com relação ao ensino, com relação à qualidade na aprendizagem do aluno. Então foi muito natural.

US14- Nós construímos, junto com a área, todos juntos, um quadro de conteúdos. Com dificuldades progressivas ao longo dos anos que os alunos passam aqui.

US15- Esse quadro é dividido em áreas da cultura corporal, onde nós nos baseamos nos parâmetros e colocamos algumas diferenças que essa escola tem.

US16- Desse quadro, esse quadro tem de cada série, e o que essa série tem que desenvolver ao longo do ano nessas áreas.

US17- Cada trimestre, já estão selecionados os conteúdos daquele trimestre, e é aí que alguns conteúdos entram em uma outra forma de planejar, que seria o gráfico, o marco. O gráfico de compreensão.

US18- Daí, é tirado daquele conteúdo do tri, um conteúdo que tenha riqueza em conexões, que seja interessante para mim, para os meus alunos.

US19- Ao longo do percurso, eu percebo que não são tão interessantes para meus alunos como eu achei que fossem. Que tem uma coisa muito de influência minha mesma.

US20- dentro dos desempenhos de compreensão eu normalmente elenco alguns dias. Então, se têm 25 aulas por trimestre, eu elenco quantas aulas eu vou usar para conseguir passar por aqueles desempenhos.

US21- Mas tem coisa que fica mais voltada ao planejamento do Ensino para compreensão.

US22- E têm algumas coisas que nem sempre cabem, ou porque é alguma coisa que está acontecendo na escola, no momento, e não tem porque eu escapar, mas também não tem ligação.

US23- Confesso que sempre forço uma ligação, mas nem sempre dá.

US24- Por que eu ainda não consegui ver uma característica daquela sexta série. Então, ele está amplo, ele não está focado.

US25- Só que se eu for pensar bem. Pensando melhor, esse fio condutor pode ser de todas as séries. Então, ele não está bom.

US26- Mas não é fácil, porque quando você escolhe o fio. Como nós escolhemos o fio aqui nesta escola?. Olhando para aquele quadro de conteúdos.

US27- Então, olhando para aquele quadro de conteúdos, como era apenas um quadro e não continha os objetivos focados, não tinha a características daquela série.

US28- Então, o que nós fizemos. Pegamos os objetivos com relação àqueles conteúdos do ano anterior.

US29- Eu estou sempre voltando esses alunos à discussão da meta.

US30- Então, olha, vou testar esse fio e vou assumir esse fio, então, é um fio que dura para o ano todo.

US31- Não é que cada aula tem um objetivo.

US32- Tem objetivo que nós queremos que o aluno atinja, que nem sempre é em uma aula.

US33- Nem sempre eu faço isso.

US34- Eu sei que isso é o correto

US35- Mas isso é um exercício para mim, eu confesso que nem sempre eu começo a aula pelo objetivo.

US36- Essa ficha me obriga a começar com o objetivo

US37- E os alunos, eles levam mais a sério a questão do conhecimento em Educação Física quando você começa a aula assim.

- US38- Tem um desespero, aí, em você começar, mas que, mesmo quando se usa o tempo para trabalhar o objetivo, vale muito a pena, se ganha tempo, na verdade. É uma falha a ser corrigida.
- US39- Que eu avalio junto com o aluno, é a matriz de desempenho.
- US40- Eu ainda não construí uma matriz com eles.
- US41- Mas nunca construí uma matriz com eles, coisa que essa escola estimula. Eu tenho dificuldade de fazer isso.
- US42- Esse é o tipo de avaliação com o aluno, é uma avaliação dele também. Quando ele faz essa matriz, quando ele pinta o quadro onde ele está, sempre tem uma discussão comigo.
- US43- Outra forma que eu utilizo é a forma do registro. Um problema a ser solucionado, mas sendo exposto pelo registro.
- US44- Na Educação Física, é muito fácil você relacionar o que você está trabalhando com uma coisa bem pessoal dele. Eu vejo assim. Ele que faz, ele que põe a mão na massa, então, normalmente, nos problemas a serem solucionados, ou procedimentais ou conceituais, de conteúdo mais conceitual. Eu sempre coloco o aluno bem envolvido.
- US45- Mas eu sempre olho para a avaliação como um desafio, um desafio grande assim.
- US46- Já usei entrevista, assim como você está me entrevistando. Eles se ouviram, ouviram os outros, comentaram sobre aquilo.
- US47- E sempre, a cada desempenho, nós temos uma avaliação que nós chamamos de avaliação diagnóstica contínua e, muitas vezes, essa avaliação parte e termina da minha observação, eu observo, discuto e, aí, vem um passo a frente.
- US48- A escola oferece subsídio
- US49- Mas o EpC é muito complexo, e não basta o que a escola oferece.
- US50- Temos, aí, uma coordenadora de EpC, que é a Ana Paula, e que eu posso marcar uma reunião com ela a qualquer horário.
- US51- Então, não é uma coisa de formação dela para nós, ela também espera um trabalho de nós à procura dela.
- US52- O que tem auxiliado o grupo de Educação Física, e que eu faço parte dele, é a discussão sobre os planos de cada colega, o caminho que cada colega vai, pretende percorrer, naquele trimestre, em relação à compreensão.
- US53- Quando eu planejo utilizando a estrutura do gráfico e eu sei que, daqui a duas semanas, eu vou apresentar esse gráfico para turma. Não tem como eu não fazer uma nova observação, uma nova olhada, procurar critério.
- US54- O que não significa que, dentro dessas reuniões, nós consigamos sair de lá com as respostas.
- US55- Sempre após as reflexões, nós temos dado uns passos para frente.
- US56- Eu nem digo que eles são certos, mas, quando você dá esse passo no meio da reflexão, ele te dá mais subsídios para a ação.
- US57- Mas eu sou a maior fã
- US58- Nos meus planejamentos fora daqui, até mesmo, nem como professora, eu acabo trazendo metas pessoais que eu faço, acaba tendo relação com a estrutura até do gráfico, às vezes, metas que eu tenho para alcançar para mim.
- US59- Que quero estudar além da escola, além das minhas aulas, a questão do ensino para compreensão.
- US60- Mas o trabalho com o EpC requer profundidade, requer tempo, requer que você saia do seu trabalhinho alí e comunique para o outro e ouça o que o outro tem a dizer sobre o seu trabalho.

US61- Então, demanda tempo e reflexão, e o que eu falei de falar mal, mas não é, é um olhar que demanda tempo e reflexão, diferente de você fazer um outro tipo de planejamento.

US62- Dá.

US63- Olha, nós estamos em um momento, aqui na escola. Eu acho que tudo é sempre um teste

US64- Mas requer do professor uma escolha muito grande quando ele escolhe qual é o tópico.

US65- Às vezes, uma escolha que não seja muito boa, trava o Ensino para a Compreensão, e ele fica pobre e ele não sai do identificar do perceber, e você coloca que está compreendendo.

US66- Eu tenho certeza absoluta que isso dá para qualquer disciplina e dá para a Educação Física.

US67- Agora, o que eu vejo como mais um desafio é trazer mais procedimento, é trazer mais compreensão em nível de procedimento já que é uma característica da nossa área.

US68- Porque compreensão está sempre voltada para o conceito, mas trazer o conceito pelo procedimento para não perder a característica da área.

US69- Ele tem que ter vontade de sair da aula arroz com feijão

US70- Ele tem que ter coragem, ele tem que estudar muito.

US71- Um conteúdo que você utiliza na superficialidade é muito difícil, é muito raro você dá conta dele quando é para compreensão.

US72- Mas é coragem de refletir, quem usa o seu trabalho só para si mesmo e para os alunos e não expõe nem para os alunos e só vai mandando fazer, tem dificuldade com o trabalho em EpC.

US73- Você não pensa mais só na aula, você pensa na aula através de uma coisa que é maior.

US74- Então tem que ter uma determinação de tentar fazer até sair aquilo do papel, sabe, eu acho que tem que ser bem determinado.

US75- Os alunos não querem parar muito em aula de Educação Física

US76- Mais o nosso diferencial é esse, é nisso que nós estamos ganhando, nós sabemos falar sobre o que nós fazemos, mas, especificamente, em Educação Física.

US77- Vem um desafio muito grande que é de fazer a reflexão ser interessante para eles e eu tenho ainda isso como um desafio.

US78- Olha, ele passa por alguns desempenhos, e eu avalio cada desempenho.

US79- E, normalmente, no final, assim, do meio para o fim, a coisa vai ficando mais clara.

US80- Essa coisa de você vê o que eles já sabem a respeito daquilo e você vê, no decorrer das aulas, aquilo se ampliando e, para mim, ele está demonstrando a compreensão desta forma.

US81- Em alguns momentos, nós colocamos como compreensão, mas, quando você re-avalia aquele trajeto, você vê que a compreensão não saiu muito do identificar do reconhecer.

US82- Com o trabalho, com aquilo, você aprofundar. E, com o desempenho, eles usam aquele conhecimento que eu quero que eles compreendam de diversas formas.

US83- Até na compreensão, eu vejo o que aquilo mudou na vida dele, ou dentro da escola, eu pergunto dentro da escola, às vezes, eu pergunto fora da escola

US84- O que você consegue dentro da escola é fazer que o aluno passe pelas fases que você planejou, compreendendo aqueles momentos, mas daí, acontecer fora daqueles momentos, até mesmo recreio, é meio difícil de garantir.

US85- Mas é lógico quando está todo mundo envolvido em um mesmo processo, para os alunos, é mais familiar e é mais natural aprender daquela forma.

US86- Mas eu acho que o aluno pode, sim, compreender mais em determinada disciplina. Vai de como que o professor leva, como o professor estimula.

US87- Aqui, onde nós trabalhamos, que tem momentos que você acha que o aluno está compreendendo e ele não está.

US88- Mas precisa ter um respaldo, não adianta você pegar o gráfico, conheceu o gráfico no livro e resolver implantar, acho que fica na superficialidade, coisa que não é característica do Ensino para Compreensão.

US89- Acho que muitos passos foram dados, mas eu acho que ainda tem muitos passos para serem dados e, especialmente, da implementação e da avaliação daquilo que foi implantado.

6.3.6.1.3. Interpretação dos dados

O terceiro momento caracteriza-se pela interpretação dessas categorias apresentadas nos quadros. Nesse momento, o pesquisador interpreta cada categoria baseando-se nos referenciais teóricos que foram tratados neste estudo, relacionando-as com os pontos levantados no decorrer desta análise.

Com o objetivo de facilitar ao leitor a compreensão das discussões realizadas, decidimos apresentar os quadros obtidos juntamente com as interpretações.

Com a grande quantidade de informações obtidas nos discursos dos professores, criamos 16 quadros e 1 tabela visando a facilitar a visualização das categorias. Apresentamos, a seguir, o primeiro quadro construído nessa análise, que corresponde ao QUADRO 4, referente à opinião dos professores em relação à teoria do EpC. Neste, são expostas, mediante suas opiniões pessoais: o que da teoria se enquadra nas suas reflexões e suas reações com o trabalho nessa perspectiva.

QUADRO 4 - Categorias levantadas a partir da opinião dos professores em relação à teoria do EpC

Categorias	S1	S2	S3	S4	S5	%
Refere-se aos benefícios que o trabalho com a teoria gera	X	X	X	X	X	100
Refere-se a uma teoria que se relaciona às suas idéias					X	20
Refere-se a impressões negativas ao iniciar o trabalho com a teoria	X	X			X	60
Refere-se a uma teoria que não se tornou interessante para si		X				20
Refere-se ao grande susto quando iniciou o trabalho com o EpC, que pensou em trabalhar sozinho		X				20
Refere-se à falta de conhecimento suficiente na teoria do EpC	X	X		X	X	80
Refere-se ao gosto pelo trabalho que desenvolve	X					20
Refere-se à demora em evoluir em relação às idéias do EpC					X	20
Refere-se ao conhecimento da teoria do EpC ter ocorrido na Semana da Capacitação			X			20

Refere-se a estar se arriscando, desde o início do trabalho com EpC em busca de maior qualidade na sua prática					X	20
Refere-se ao aprendizado com a teoria ainda ocorrer	X	X				40
Refere-se à teoria ser uma reflexão do seu fazer e acontecer	X					20
Refere-se à impossibilidade de falar sobre a teoria	X	X				40
Refere-se ao interesse pela teoria estar em processo		X				20
Refere-se à sensação de fã da teoria					X	20
Refere-se à utilização de elementos da teoria fora do colégio e na sua vida pessoal					X	20
Refere-se à vontade de se estudar mais a questão do EpC					X	20
Refere-se à diferença de um outro planejamento					X	20
Refere-se à EF poder trabalhar com o EpC	X				X	40
Refere-se à forma de mostrar quando se é um bom professor, colocando no papel	X					20
Refere-se à certeza que o EpC pode se relacionar a qualquer disciplina					X	20
Refere-se à criação de algo muito interessante: a relação entre EF e EpC				X		20
Refere-se ao EpC ser uma nova metodologia que só vai enriquecer o trabalho de quem quer trabalhar	X					20
Refere-se ao trabalho com EpC o levar a pensar na aula através de uma coisa que é maior					X	20
Refere-se ao diferencial da EF ser a reflexão, ou seja, saber falar sobre o que se faz.					X	20
Refere-se ao trabalho com o EpC na EF ter muitos aspectos implícitos da cultura corporal				X		20

No QUADRO 4, é possível verificar um aspecto interessante: todos os professores entrevistados acreditam que o trabalho com o EpC gera muitos benefícios. Para o Sujeito 1, por exemplo, a utilização da teoria facilita o processo de ensino-aprendizagem, sendo considerada, segundo suas palavras: “[...] saudável profissionalmente”.

Para exemplificar a visão positiva dos sujeitos sobre a utilização da teoria, é colocado, a seguir, o depoimento do Sujeito 3: “[...] quando eu olhei, eu falei, olha que legal, maravilhoso. É uma coisa que eu vou realmente aprender, não era aquela coisa de só absorção e depois passou e acabou”.

Acrescentando a essa opinião positiva do professor, o Sujeito 5 coloca-se como fã da teoria, declarando que ele utiliza elementos do EpC também na sua atuação profissional, fora do colégio, chegando a transportar elementos da teoria para a sua vida pessoal.

Um outro aspecto interessante foi que dentre os entrevistados, 60% afirmam a ocorrência de impressões negativas ao iniciar o trabalho com a teoria. Acreditamos que nos discursos dos sujeitos, a seguir, é possível demonstrar com exatidão a reação dos professores quando imposta a necessidade de se utilizar o EpC fundamentando seu

planejamento: “[...] foi um susto, foi uma surpresa. Porque utilizar o EpC muda os conceitos de se trabalhar”; “[...] meu primeiro ano, aqui, na escola, foi assim, eu queria ir embora. Eu queria ir embora, não dava nada certo”.

Percebemos, então, que esses discursos podem representar a primeira impressão dos professores que nunca viram a teoria, e, certamente, não têm o costume de trabalhar com a perspectiva de planejamento por ela determinada.

Pelas características que compõem o marco conceitual, um olhar superficial nessa teoria pode, ao mesmo tempo em que transmite uma idéia de ser um trabalho complicado de se fazer, reduzi-la a um modelo de planificação das atividades desenvolvidas nas aulas. Distante dessas concepções, o EpC, segundo Pogré (2004), caracteriza-se como um marco de referência que explica, por um lado, como se constroem compreensões profundas, e, por outro, a importância que isto tem para o desenvolvimento de um pensamento cada vez mais complexo, o qual permita ao estudante resolver problemas de maneira flexível, além de criar produtos e significados novos para sua cultura.

Vale salientar que, dentre os cinco sujeitos entrevistados, quatro deles afirmam não deterem conhecimentos suficientes em relação ao EpC, ou seja, necessitam aprender mais, considerando a quantidade de aspectos e características que a teoria apresenta. Para dois professores, o aprendizado é contínuo, promovendo uma reflexão diária.

Em relação à possibilidade da Educação Física trabalhar com o EpC, visto através da questão 16, apenas dois professores garantem que a Educação Física pode fundamentar-se na teoria.

Podemos considerar esse resultado contraditório, pois há alguns posicionamentos, supramencionados, dos mesmos professores, que apontam benefícios no trabalho fundamentado com essa proposta e, posteriormente, não conseguem enxergar essa possibilidade da Educação Física se fundamentar na teoria do EpC.

Por outro lado, há professores que concordam com essa possibilidade, enfatizando que o EpC se adequa a qualquer disciplina, e outros que acreditam na criação de resultados interessantes a partir da construção de um trabalho da teoria com a Educação Física.

Essas visões diferenciadas dos professores remetem-nos a pensar em diferentes fatores como causas desses posicionamentos, assim como: o fato de um professor ser o coordenador da área pode fazer com que se sinta obrigado a aceitar a aplicação da

teoria; os professores virem de realidades distintas, tanto de formação como de atuação profissional; a falta de disponibilidade de tempo do professor para se dedicar ao estudo da teoria etc.

Um outro aspecto em relação ao QUADRO 4, é a questão da reflexão, apontada em duas categorias, sendo que: para o Sujeito 5, o ato de refletir é o diferencial da teoria, pois é muito importante saber falar sobre o que se faz; para o Sujeito 1, uma característica marcante da teoria é a reflexão dos alunos em relação ao seu fazer e acontecer.

Essas opiniões dos professores relacionam-se com a declaração de Pogr  (2004), ao discutir o ensino para compreensão. Para a autora, quando se aprende visando   compreensão não se deve unicamente adquirir um conhecimento específico, mas também saber o que fazer com ele. O professor entrevistado refere-se a essa possibilidade que a teoria apresenta.

Quando se compreende para que serve determinado conhecimento, há maior facilidade em utilizá-lo para as situa es corretas, solucionando os problemas que surgem nas práticas cotidianas.

Dentre as características da teoria, podemos citar a sistematiza o do planejamento como um dos seus aspectos mais marcantes. Com isso, o EpC propõe a elabora o de fios condutores, tópicos produtivos, desempenhos de compreensão e avalia o diagnóstica contínua, pontos que devem ser construídos para o desenvolvimento dessa proposta. Essa constru o conduz os professores   necessidade de descreverem seus planejamentos, fator que o Sujeito 1 garante ser imprescindível para um docente demonstrar sua competência como educador.

Em rela o às diferentes abordagens pedagógicas para o ensino da Educa o Física, o Sujeito 4 aponta que: “[...] o trabalho com o EpC na EF tem muitos aspectos implícitos da cultura corporal”.

Continuando a discussão em rela o às opiniões pessoais dos professores apresentamos, a seguir, três quadros, QUADRO 5, QUADRO 6 e QUADRO 7, que apontam, respectivamente, as vantagens, as dificuldades e as necessidades quando se trabalha com a teoria do EpC na Educa o Física.

QUADRO 5 - Categorias levantadas a partir da opinião dos professores em relação às vantagens do trabalho com EpC

Categorias	S1	S2	S3	S4	S5	%
Refere-se à preocupação com a compreensão, como um aspecto agradável da teoria			X	X	X	60
Refere-se a aspectos da teoria que auxiliam muito no trabalho na EF			X	X		40
Refere-se à reflexão na atribuição de um significado às práticas nas aulas de EF			X			20
Refere-se à reflexão no definir um objetivo para as aulas de EF na escola			X			20
Refere-se à proposta de incentivar o professor a ir atrás de novos conhecimentos	X	X				40
Refere-se à EF ficar com outro tom a partir da sistematização do EpC				X		20
Refere-se à colaboração do EpC em deixar a EF mais simples				X		20
Refere-se à maneira de pensar que o EpC predispõe, que gera uma mudança de conceitos em relação ao planejamento de aulas e a avaliação.	X					20
Refere-se à teoria servir como um ponto de referência	X	X				40

QUADRO 6 - Categorias levantadas a partir da percepção dos professores em relação às dificuldades ao se trabalhar com o EpC

Categorias	S1	S2	S3	S4	S5	%
Refere-se à excessiva quantidade de coisas a fazer e refletir	X		X		X	60
Refere-se à dificuldade com a reflexão escrita para o planejamento	X	X		X		60
Refere-se à dificuldade de relacionar suas idéias dentro do EpC	X	X		X		60
Refere-se à ausência de conhecimento específico em EF relacionado ao EpC	X	X	X	X	X	100
Refere-se a uma proposta que necessita tantos afazeres que nos faz deixar de nos concentrarmos na aula para nos atermos ao EpC		X				20
Refere-se à dúvida em saber como o que está no papel pode transcender à prática			X			20
Refere-se à dificuldade em expor aquilo que os alunos devem fazer com o método para se atingir o objetivo		X				20
Refere-se à escola que, mesmo oferecendo subsídios, falta-lhes tempo.			X			20
Refere-se às reuniões realizadas nas sextas-feiras, que são insuficientes para discussões.			X			20
Refere-se às reuniões que nem sempre fornecem respostas					X	20
Refere-se à dificuldade de reflexão para aqueles com perspectivas de escola tradicional		X				20
Refere-se à dificuldade de construir uma matriz de desempenho com o aluno					X	20
Refere-se à escola que mesmo oferecendo subsídios, o EpC permanece ainda muito complexo.					X	20
Refere-se ao desafio de fazer a reflexão ser interessante para o aluno.					X	20
Refere-se à não entender o gráfico completo			X			20
Refere-se à dificuldade da EF avaliar o EpC					X	20
Refere-se à dificuldade da EF implantar o que se planeja no					X	20

gráfico						
---------	--	--	--	--	--	--

QUADRO 7 - Categorias levantadas a partir da percepção dos professores em relação às necessidades para se trabalhar com o EpC

Categorias	S1	S2	S3	S4	S5	%
Refere-se à necessidade em conhecer o grupo de alunos para delinear o que é interessante para eles			X			20
Refere-se à necessidade em utilizar métodos de trabalhos diferenciados que não se costuma fazer	X	X	X			60
Refere-se à necessidade de abrir sua cabeça para novas idéias	X	X				40
Refere-se à necessidade em refletir a compreensão como algo processual	X		X		X	60
Refere-se à necessidade de ter uma preocupação com a compreensão em todas as aulas			X			20
Refere-se à necessidade de relacionar a teoria com a EF para o bem dessa área	X					20
Refere-se à necessidade da criança compreender o que ela faz				X		20
Refere-se à necessidade de aprofundamento para trabalhar com o EpC					X	20
Refere-se à necessidade de tempo para se trabalhar com o EpC			X		X	40
Refere-se à necessidade de discutir, com colegas, seu trabalho e o trabalho do outro	X				X	40
Refere-se à necessidade na auto-reflexão sobre o trabalho					X	20
Refere-se à necessidade de ter vontade	X				X	40
Refere-se à necessidade de ter competência.	X					20
Refere-se à necessidade de entender compreensão nas diferentes faixas-etárias				X		20
Refere-se à necessidade de adequar o nível de compreensão à faixa etária				X		20
Refere-se à necessidade de assumir a EF como procedimental para diminuir as expectativas em relação à compreensão				X		20
Refere-se à necessidade de ter coragem					X	20
Refere-se à necessidade de se estudar muito					X	20
Refere-se à necessidade de refletir com os alunos					X	20
Refere-se à necessidade de ser determinado a tentar fazer.					X	20
Refere-se à necessidade de o aprendizado ser mais natural, de todas as disciplinas estarem inseridas no processo.					X	20
Refere-se à necessidade de respaldo para se implantar o EpC					X	20

O QUADRO 5 mostra-nos que a preocupação com a compreensão que a teoria apresenta é considerada uma vantagem do trabalho com EpC, o que 60% do total de entrevistados ressalta.

Em um dos depoimentos, o Sujeito 5 afirma ter se interessado pelo colégio devido a uma colega pedagoga que trabalhava na escola falar muito sobre a compreensão de conhecimentos como uma das prioridades do Sidarta.

Podemos considerar o ensino fundamentado no EpC realmente diferenciado do tradicional, pois uma escola que visa à compreensão dos conteúdos pelos alunos, ensina

a pensar. Vale considerar que a utilização do EpC só é possível em um sistema educacional que incentive à inovação e premie novas idéias propostas pelos docentes.

Ao ilustrar as vantagens de uma escola que se fundamenta nessa teoria, Pogr  (2004) afirma que o sistema educacional compreende o ensino como um projeto compartilhado em que professor e aluno são sócios no processo de aprendizagem. Com essa proximidade fica mais fácil garantir o grande objetivo do ensino, por meio dessa teoria, ou seja, a compreensão dos conhecimentos.

Uma categoria muito interessante do QUADRO 5 refere-se a dois sujeitos afirmarem que a proposta do EpC incentiva o professor a ir atrás de novos conhecimentos. Essa afirma o nos conduz ao seguinte questionamento: até que ponto os professores de Educa o Física continuam em busca de novos conhecimentos?

Para que um professor de Educa o Física se mantenha dinâmico e, principalmente, atualizado, há a necessidade de continuar estudando, lendo, ou seja, aprendendo cada vez mais. Não podemos aceitar professores utilizando os mesmos conteúdos, objetivos e estratégias de aulas usados há uma década atrás nas escolas.

No nosso entender,   necessário que o verdadeiro educador busque sempre novos conhecimentos. Entendemos que a discussão dessa categoria acima   extremamente positiva para a teoria, pois isso demonstra que a aplica o do EpC exige inova o, ou seja, induz o professor a buscar novas informa es.

Vale salientar, dentre as vantagens da teoria, que 40% dos professores acreditam que ela serve como um ponto de referência. Com isso, o EpC possibilita ao professor saber exatamente onde está e conseguir estabelecer aonde quer chegar.

Para Wiske (1999), os professores que utilizam o EpC têm, dentre todos os benefícios, respostas   pergunta que mais o acompanha em qualquer processo de ensino-aprendizagem, que  : o que realmente nós queremos que nossos alunos compreendam? A utiliza o da teoria obriga que os docentes direcionem o ensino para aquelas questões mais importantes e centrais da ciência, da cultura e da arte, possibilitando que não se perca o objetivo principal.

Vale salientar que, em um processo complexo como o ensino, muitos novos caminhos aparecem no decorrer do percurso traçado, porém uma das vantagens da teoria   possibilitar ao professor saber exatamente onde está e visualizar para onde está caminhando.

A seguir, são apresentadas outras vantagens indagadas pelos entrevistados em rela o ao trabalho com o EpC: “[...] a atribui o de um significado às aulas”; “[...] a

definição de um objetivo para as aulas”; “[...] a colaboração para simplificar a Educação Física”; “[...] a maneira de pensar do EpC gera uma mudança de conceitos em relação ao planejamento de aulas e de avaliação”; “[...] a sistematização no planejamento”.

Um dos valores mais importantes para este estudo foi interpretado no QUADRO 6, quando todos os professores apontam, como uma dificuldade para trabalhar com o EpC, a questão da ausência de conhecimentos específicos da EF relacionados com a teoria. Isso nos mostra que os trabalhos com o EpC na Educação Física realmente servirão como suporte para esta área de conhecimento.

Nos discursos dos sujeitos, podemos perceber a insatisfação dos professores em relação às pesquisas, na Educação Física, que não são feitas com a preocupação para com a utilização do Ensino para a Compreensão, como nas demais áreas.

Alguns entrevistados, ao iniciarem o trabalho com a teoria, tiveram muitos problemas devido à falta de explicação por parte da coordenação de EpC da escola, que não conseguia analisar ao certo o que seria - Ensinar para a compreensão na Educação Física. A falta de referencial específico da teoria, relacionado à área, fez com que os professores afirmassem estarem, a todo instante, tentando encontrar as melhores definições de conteúdos, como visto anteriormente no QUADRO 4. Suas maiores dificuldades são exatamente não saberem ao certo quais aspectos podem conduzi-los a um bom trabalho, ou não, na perspectiva do EpC.

Com isso, podemos perceber a importância do nosso estudo e sua real contribuição para a área de Educação Física que carece de pesquisas a esse respeito e também possui professores muito interessados.

No QUADRO 6, verificamos que 60% dos entrevistados declaram sentir muita dificuldade no trabalho com o EpC devido à excessiva quantidade de tarefas a fazer, além dos momentos de reflexão. Para muitos professores, o nível de detalhamento no planejamento curricular, baseado nessa teoria, é muito alto, exigindo muito trabalho e demandando um considerável tempo que, muitas vezes, não possuem.

Nessa mesma discussão, podemos considerar duas categorias elencadas na visão dos docentes. Para eles, mesmo a escola oferecendo subsídios para o trabalho com o EpC, há falta de tempo e complexidade na teoria.

Esses fatores podem ser minimizados no momento de apresentarmos um estudo em que os docentes possam refletir caminhos e possibilidades no Ensinar para a Compreensão na Educação Física. A falta de tempo dos professores que atuam numa

escola que oferece tantos subsídios para melhorar a atuação profissional apenas acontece devido à incapacidade dos próprios docentes em distribuir suas tarefas.

Uma categoria interessante, no QUADRO 6, diz respeito à opinião de um professor ao afirmar que: "[...] a complexidade do EpC e a quantidade de afazeres necessários para se trabalhar com ele nos fazem deixar de se concentrar na aula de Educação Física, para nos atermos à teoria".

Nesse discurso, podemos perceber uma certa rejeição que o sujeito tem para com o trabalho sobre a teoria e a Educação Física. Sob nosso ponto de vista, se o professor não considera as características da teoria importantes para planejar suas aulas, talvez não tenha compreendido alguns aspectos apresentados pelo EpC, como, por exemplo, as metas de compreensão e desempenhos de compreensão que auxiliam muito o professor no momento de estabelecer quais estratégias poderá utilizar-se em aula, explicado em um dos discursos do sujeito: "[...] concentra o docente em aspectos importantes a serem utilizados na sua aula".

No QUADRO 6, dentre cinco professores entrevistados, 60% afirmam sentir dificuldade em refletir sobre a escrita necessária para a elaboração do planejamento. Nos discursos, são apontados argumentos que demonstram a falta de prazer em escrever seus planejamentos e, principalmente, os gráficos de compreensão, solicitados pela escola. Além de sentir muita dificuldade na elaboração, um professor ainda declara não saber ao certo como o que está no papel pode transcender à prática e faz o seguinte comentário: “[...] eu sabia o que eu queria fazer, mas não sabia colocar no papel. E quando colocava no papel, não era aquilo que eu estava fazendo”.

Relacionando esse dado com o QUADRO 5, que apresenta como vantagem da teoria a sistematização no planejamento, podemos interpretar que há professores que acreditam na sistematização do planejamento como uma vantagem, mas talvez seja prudente observarmos detalhadamente como ele utiliza esse planejamento nas aulas propriamente ditas.

No Colégio Sidarta, os professores utilizam gráficos de compreensão para realizarem seus planejamentos, porém duas categorias elencadas afirmam dificuldades no entendimento do gráfico completo e na implantação do que se planeja na Educação Física, nessa sistematização.

Outra dificuldade levantada diz respeito às reuniões realizadas no colégio, que são insuficientes para discussões e nem sempre oferecem respostas. Vale salientar, nesse ponto, que a quantidade de reuniões é grande se comparada a outras instituições.

Um outro aspecto importante, no QUADRO 6, refere-se à dificuldade dos professores no momento de relacionar suas idéias dentro da teoria. Para 60% deles é complicado adequar as suas idéias em relação à Educação Física, dentro do formato que a teoria estabelece.

A seguir, são apresentadas outras dificuldades indagadas pelos entrevistados em relação ao trabalho com o EpC: "[...] construção da matriz de desempenho com o aluno", "[...] desafio em fazer o ato de refletir ser interessante ao aluno" e "[...] a avaliação na Educação Física".

O QUADRO 7 apresenta as necessidades percebidas pelos professores para se trabalhar com o EpC. Muitas categorias referem-se à compreensão dos conhecimentos que, na visão dos professores, deve:

- ser entendida como algo processual;
- ser uma preocupação presente em todas as aulas;
- fazer a criança saber o que faz;
- ser entendida nas diferentes faixas-etárias;
- adequar seu nível para as faixas-etárias.

Um aspecto interessante dessas categorias é que 60% dos professores acreditam que a compreensão do conhecimento não é algo que se obtém rapidamente, mas, sim, depende de um trabalho contínuo e longo para ser alcançada.

Nesse mesmo quadro, pudemos levantar as necessidades que o professor deve ter quando utiliza o EpC para a obtenção de resultados expressivos:

- tempo;
- vontade;
- competência;
- coragem;
- determinação;
- "cabeça aberta".

Novamente percebe-se, no discurso dos sujeitos, o tempo como algo importante no trabalho com EpC. Desta vez 40% dos entrevistados afirmam ser necessário ter tempo para conseguir realizar um planejamento detalhado.

Para exemplificar, é colocado, a seguir, o depoimento de um professor relacionado à necessidade da "cabeça aberta": "[...] a partir do momento que o professor começa a fazer, ele tem que estar aberto a mudar".

No discurso dos entrevistados, foi levantado, também, o que o professor deve fazer para trabalhar com o EpC:

- conhecer o grupo de alunos;
- discutir o trabalho com colegas;
- auto-refletir sobre seu trabalho;
- estudar muito;
- refletir com os alunos;
- aprofundar as discussões no EpC;
- assumir Educação Física como procedimental.

Algumas dessas necessidades citadas estão relacionadas aos apontamentos de autores quando utilizam o EpC.

Vale salientar que há apontamentos na construção dos elementos da teoria, tais como: fios condutores, tópicos produtivos, metas de compreensão, desempenhos de compreensão e avaliação diagnóstica contínua. Mesmo que essas diretrizes auxiliem os professores a estruturarem os conteúdos que serão aplicados, planejar o conhecimento transmitido nas aulas é uma atividade extremamente pessoal.

Segundo Pogr  (2003), cada professor determina a aprendizagem que será transmitida a seu modo, dependendo do seu estilo de trabalho, do tempo disponível, do grupo de alunos a quem esse planejamento   direcionado.

Para a mesma autora, o conhecimento do grupo de alunos a que o ensino está direcionado   muito importante para se definir os conteúdos, estratégias e objetivos do trabalho.

Acrescentam Rangel e Darido (2005) que o envolvimento e a reflexão do professor, em rela o   realidade dos alunos, podem facilitar muito o trabalho docente. Para os autores, os professores, ao definirem sobre determinada forma de agir, devem estar constantemente refletindo sobre sua prática, e, conseqüentemente, as rea o es dos alunos, ou seja, a intera o professor-aluno.

Outro aspecto relevante no planejamento do EpC refere-se   importância da discussão do trabalho com os colegas. Como exemplo, podemos citar a elabora o do tópico produtivo. Segundo Pogr  (2004), um dos caminhos interessantes consiste em construir, com um grupo de docentes, uma rede de temas relacionados entre si, os quais devem ser ricos em conexo es, dentro da disciplina ou com outras áreas, com temas que interessam ao docente e aos estudantes, e com recursos ou idéias disponíveis.

Para Darido e Rangel (2005), é imprescindível que o professor aprenda a refletir sobre sua prática profissional e troque constantes informações, vindas dessas reflexões com outros professores, tanto de Educação Física quanto de outras disciplinas.

Vale salientar que um dos professores cita a necessidade de assumir a Educação Física unicamente como procedimento, para diminuir as expectativas em relação à compreensão. Esse sujeito ministra aulas para a Educação Infantil e afirma, no seu discurso, que quando compreendeu a Educação Física como procedimento pôde definir melhor a maneira de avaliar crianças das séries iniciais.

Vale ressaltar que a Educação Física, entendida apenas como procedimento, relaciona-se exclusivamente à jovem faixa etária dos alunos e à avaliação dos mesmos, porém, devemos sempre nos deter às diversas dimensões da Educação Física, contemplando seus aspectos conceituais, atitudinais e procedimentais.

Em relação a algumas necessidades vinculadas à escola, propriamente dita, o Sujeito 5 cita, como prioridade, que todas as disciplinas estejam inseridas no processo de ensino. Para o mesmo sujeito, a implantação da teoria necessita respaldo teórico, tanto para a instituição, no momento de utilizá-la no seu projeto pedagógico, como para o professor, ao planejar suas aulas com características do EpC.

Nesse mesmo quadro, podemos citar também que 60% dos entrevistados apontam a necessidade de utilizar novos métodos de forma natural.

Vale destacar que no QUADRO 5, 40% dos entrevistados apontam a existência de aspectos da teoria que auxiliam muito o trabalho com a Educação Física. Alguns aspectos citados são apresentados no QUADRO 8, a seguir:

QUADRO 8 - Categorias levantadas a partir da percepção dos professores em relação a aspectos que auxiliam o trabalho com o EpC na Educação Física.

Categorias	S1	S2	S3	S4	S5	%
Refere-se à auto-reflexão relacionada ao trabalho ser muito importante para o processo	X					20
Refere-se à possibilidade que a EF tem de se errar e aprender		X				20
Refere-se às discussões com colegas auxiliarem muito a EF	X				X	40
Refere-se à necessidade de apresentação do gráfico ao grupo que faz com que o professor o olhe, analise novamente antes de utilizá-lo.					X	20
Refere-se ao gráfico de compreensão auxiliar muito				X		20
Refere-se à estimulação dos alunos pelo professor auxiliar a compreensão	X				X	40

Relacionando algumas categorias levantadas do QUADRO 8 com o QUADRO 7, que apresenta as necessidades percebidas pelos professores para a realização de um trabalho com o EpC, podemos interpretar:

- a grande importância dos professores veicularem as discussões com colegas, pois além de auxiliarem muito a Educação Física também fazem com que os docentes analisem novamente seus gráficos antes de utilizá-los.
- a importância dada à auto-reflexão, que reforça a compreensão dos conhecimentos a serem abordados sobre os objetivos das aulas, e a os aspectos positivos e negativos que ocorreram durante a prática.

Em relação a isso, segundo Darido e Rangel (2005), o ensino reflexivo gera muitos benefícios ao trabalho docente, transformando o professor em investigador da sua própria prática profissional. Para os autores, que se baseiam no modelo proposto por Donald Schön, o professor deve aprender fazendo e refletir sobre suas ações, apresentando o trabalho dividido em três momentos: o conhecimento sobre a ação, que acontece um pouco antes do início da aula, visando à reflexão do professor sobre suas possibilidades humanas e materiais; a reflexão na ação, que ocorre durante a aula, quando esse docente decide situações-problema que vão surgindo; e a reflexão sobre a ação, possibilitando ao professor refletir sobre a prática realizada, ou seja, o que deu certo ou errado.

Um aspecto importante evidenciado no QUADRO 8, refere-se ao Sujeito 2 que afirma no seu discurso: "[...] e nós temos ainda a possibilidade, não somos uma disciplina que tem o olhar todo voltado para o EpC, que eu acho que deveria, porém eu acho que nós temos a possibilidade de errar e aprender".

Infelizmente, esta opinião também declara que alguns professores não consideram a Educação Física uma área de conhecimento e, dessa forma, ela não deve possuir as mesmas necessidades das outras disciplinas. Muitas vezes, esses professores definem que o erro presente na sua prática é comum, como uma possibilidade que a Educação Física tem de constantemente errar.

Vale destacar, também, a opinião do Sujeito 4, que expressa grande importância no gráfico de compreensão. Para esse professor, a construção do gráfico auxilia muito no trabalho docente, facilitando uma visualização clara dos objetivos propostos.

Neste QUADRO 8, dentre todas as categorias levantadas, vale destacar a última referente à intervenção fornecida pelo professor.

Apresentamos a seguir o discurso do Sujeito 5, que nos demonstra a importância da atuação profissional para a obtenção da compreensão por parte dos alunos: "[...] mas eu acho que o aluno pode, sim, compreender mais em determinada disciplina. Vai de como que o professor leva, como o professor estimula".

Para esclarecer mais a opinião dos sujeitos entrevistados em relação à compreensão dos conhecimentos, apresentamos nos próximos três quadros, QUADRO 9, QUADRO 10 e QUADRO 11, respectivamente, categorias que demonstram: como os professores percebem a compreensão dos alunos; suas opiniões sobre a importância da obtenção da compreensão; e as dificuldades encontradas no momento de fazer com que o aluno compreenda determinado conhecimento.

QUADRO 9 - Categorias levantadas a partir da opinião do professor em relação à questão 10: Como você percebe que o aluno compreendeu o conteúdo transmitido atingindo os seus objetivos?

Categorias	S1	S2	S3	S4	S5	%
Referente às suas mudanças posturais em novas situações	X					20
Referente à verbalização deles nas perguntas efetuadas	X			X		40
Referente à aceitação deles em perder com competitividade		X				20
Referente ao reconhecimento deles em relação à dica de segurança				X		20
Referente às suas representações em um desenho				X		20
Referente à ampliação do conhecimento deles no decorrer das aulas					X	20
Referente ao reconhecimento que o conhecimento foi significativo nas suas vidas					X	20
Refere-se à compreensão estar sempre voltada para o conceito					X	20

QUADRO 10 - Categorias levantadas a partir da opinião dos professores em relação à importância da obtenção da compreensão pelos alunos.

Categorias	S1	S2	S3	S4	S5	%
Refere-se à compreensão do conhecimento auxiliar aquele que está interessado			X			20
Refere-se à compreensão do conhecimento auxiliar os alunos a entender o que se faz			X			20
Refere-se à compreensão do conhecimento deixar a aula mais interessante				X		20
Refere-se à compreensão do conhecimento que serve de base para as séries seguintes				X		20

QUADRO 11 - Categoria levantadas a partir da opinião dos professores em relação às dificuldades encontradas no momento de fazer com que o aluno compreenda determinado conhecimento.

Categorias	S1	S2	S3	S4	S5	%
Refere-se ao problema dos alunos em relação à obtenção da compreensão		X	X		X	60
Refere-se à dificuldade em como avaliar a compreensão		X	X			40
Refere-se à falta de literatura, no assunto, para a EF.		X				20
Refere-se aos alunos não estarem compreendendo			X			
Refere-se à consideração feita à obtenção da compreensão pelo aluno e, ao reavaliar a percepção, que apenas houve um reconhecimento e uma identificação.					X	20
Refere-se à dificuldade em garantir se aquilo que o aluno compreendeu em aula foi realizado em novas situações					X	20
Refere-se à percepção de que compreender necessita ser algo muito elaborado				X		20
Refere-se ao desafio de trazer mais compreensão, em nível de procedimento					X	20

Apresentamos, a seguir, algumas categorias levantadas no QUADRO 9 que demonstram como os professores percebem a compreensão dos conhecimentos transmitidos por parte dos alunos:

- referente às suas mudanças posturais nas novas situações;
- referente à verbalização deles quanto as perguntas efetuadas;
- referente a aceitação deles em perder, com competitividade;
- referente ao reconhecimento deles em relação à dica de segurança;
- referente às suas representações em um desenho;
- referente à ampliação do conhecimento deles no decorrer das aulas.

Novamente, o ato de refletir está intrínseco à categoria que se refere à verbalização dos alunos quanto às perguntas efetuadas em aula, ou seja, para 40% dos entrevistados, a reflexão do aluno expressada verbalmente demonstra a obtenção de compreensão. Para um dos sujeitos, a reflexão do aluno está representada em um desenho, o que também possibilita uma indicação da compreensão do conteúdo transmitido.

Vale destacar o ato de refletir como uma prioridade à obtenção de compreensão. Segundo Pogr  (2004), o significado de pensar, entre outras coisas,   a capacidade do indivíduo estabelecer rela es entre conceitos, ser capaz de relacioná-los, mas, para isso, ela afirma que   necessário que se tenha previamente uma profunda compreensão de cada um dos conceitos envolvidos.

Com isso, percebemos a importância de analisar o conhecimento que os alunos trazem consigo, a fim de se alcançar maior clareza nas verbalizações por eles refletidas.

Para o Sujeito 4, o reconhecimento da dica de segurança significa compreensão, conforme o seu próprio discurso: “ Então, na hora que ela vai virar cambalhota, se ela pensou uma dica de segurança, dá para eu saber que a criança compreendeu aquela dica de segurança”.

Esse depoimento reforça nossa opinião em relação à importância da obtenção de compreensão por parte das crianças de todas as faixas-etárias, já que essa professora está relacionada à Educação Infantil.

Segundo Blythe (1998), um determinado conhecimento é considerado compreendido por alguém quando pode ser transformado e adaptado em novas situações. Essa definição relaciona-se à categoria elencada, a partir do discurso do Sujeito 1, quando se refere às mudanças posturais dos alunos nas situações novas, que significam compreensão.

Um aspecto muito importante, neste estudo, como citado anteriormente, refere-se aos professores reconhecerem a compreensão relacionada à utilização dos conhecimentos em novas situações, como, por exemplo, na vida dos alunos.

A seguir, apresentamos o depoimento do Sujeito 5 quando este respondia à questão número 10 referente a: "Como você percebe que seu aluno compreendeu o conteúdo transmitido atingindo os seus objetivos?":

Eu costumo terminar com a atividade de registro, ou seja, no que muda sua vida saber sobre atividade aeróbia e anaeróbia. Então, eu tenho desde alunos que respondem: não muda nada, eu só sei disso, disso e daquilo e não muda nada. E tenho outros que respondem: olha, muda sim, porque eu pude falar para o meu pai que estava correndo para emagrecer, porque ele tinha que correr mais, porque ele não estava atingindo a meta dele. Então, assim, até na compreensão, eu vejo o que aquilo mudou na vida dele, ou dentro da escola, eu pergunto dentro da escola, às vezes, eu pergunto fora da escola.

Esse depoimento demonstra a preocupação do professor com o significado do conhecimento para os alunos e aponta, como necessidade, a percepção dessa compreensão, a partir da utilização da aprendizagem em distintas situações.

No QUADRO 9, podemos perceber, também, que a categoria levantada pelo Sujeito 5, referente à compreensão, está sempre relacionada ao conceito, contradizendo a forma de perceber a compreensão expressada pelo Sujeito 2. Para esse professor, uma forma de avaliar a compreensão dos alunos está relacionada às atitudes demonstradas,

pois o fato do aluno aceitar perder com competitividade significa que ele compreendeu o sentido.

Através do QUADRO 10, podemos perceber algumas categorias em relação à importância da obtenção de compreensão por parte dos alunos; já para os docentes:

- auxilia aquele que está interessado;
- auxilia os alunos a entender o que se faz;
- deixa a aula mais interessante;
- faz o conhecimento servir de base para as séries seguintes.

Um aspecto interessante refere-se a alguns professores valorizarem o fato dos alunos compreenderem suas ações. Com isso, entendemos que a autonomia do aluno se mantém mais próxima e pode se tornar realidade dentro de um processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Pogr  (2004), no EpC, o aprendiz deve saber como utilizar esse conhecimento, o limite para estudá-lo e porque decidir isso, ou seja, ser capaz de tomar decisões de uma maneira autônoma, que satisfaça internamente o próprio indivíduo.

Durante os discursos dos professores, foram percebidas algumas dificuldades encontradas por eles no momento de fazer com que os alunos compreendam determinado conhecimento. Estas são apresentadas no QUADRO 11, dentre as quais podemos destacar que: 60% dos professores afirmam terem problemas no momento da obten o de compreensão por parte dos alunos. Muitos docentes afirmam não conseguirem avaliar a compreensão e nem sabem reconhecer sua obten o.

Para consolidar essa dificuldade, apresentamos, a seguir, o depoimento do Sujeito 3: “[...] mas se ele está compreendendo realmente ou se ele está simplesmente repetindo o que eu estou falando, eu acho que eu não sei ainda, eu acho que   muito cedo para saber”.

Um outro aspecto interessante, citado pelo Sujeito 5, refere-se a uma situa o vivida na sua atua o. Nesta, o professor considerou determinado conhecimento obtido pelo aluno, porém, ao reavaliá-lo, percebeu que apenas houve um reconhecimento e uma identifica o por parte do aprendiz.

Essa situa o demonstra a necessidade de maior profundidade no momento de avaliarmos a compreensão do conhecimento, por parte dos alunos. Devemos utilizar diferentes formas de avalia o para realmente afirmarmos determinado conteúdo como compreendido.

Acrescenta Pogr  (2004) que um conhecimento, que só pode estar disponível em situa es idênticas àquelas em que se aprendeu,   provável que seja esquecido rapidamente, ou que não se vincule com novos conceitos adquiridos em outros contextos ou disciplinas. Em outra publicação, a mesma autora afirma que para fazer com que nossos alunos realmente compreendam aquilo que queremos lhes ensinar, devemos criar maneiras distintas de desenvolver afazeres diferentes, na própria sala de aula.

O Sujeito 5, por sua vez, mesmo anteriormente no QUADRO 9, demonstra uma preocupação em perceber o conhecimento utilizado pelo aluno em distintas situações. No QUADRO 11, afirma ter dificuldade em garantir se aquilo que o aluno compreendeu em aula foi utilizado em novas situações. Para ele: *"O que você consegue dentro da escola   fazer que o aluno passe pelas fases que você planejou, compreendendo aqueles momentos, mas, daí, acontecer fora daqueles momentos, até mesmo recreio,   meio difícil de garantir"*.

A partir desse discurso podemos interpretar que as formas de avaliação utilizadas pelos professores do Sidarta não são, por parte deles, sólidas para se afirmar determinado conhecimento como compreendido pelo aluno.

O Sujeito 3, por sua vez,   claro ao afirmar que os alunos não estão compreendendo o conhecimento transmitido na Educação Física. Esse mesmo professor, no QUADRO 7, aponta que uma das necessidades para se trabalhar com o EpC   que o docente tenha uma preocupação com a compreensão em todas as suas aulas.

Essa relação de opiniões nos remete ao seguinte dado: os professores sabem da necessidade dos alunos alcançarem a compreensão, porém não estão conseguindo fazer com que os aprendizes compreendam o conhecimento na Educação Física.

São citadas, pelos sujeitos entrevistados, algumas dificuldades que a Educação Física tem em relação   compreensão dos seus conhecimentos. Para o Sujeito 2, falta literatura no assunto relacionada   área de Educação Física, e, para o sujeito 5, o grande desafio   trazer mais compreensão para o procedimento.

Vale destacar que o Sujeito 5, no QUADRO 9, afirma que a compreensão está sempre vinculada ao conceito, porém, nesse momento, aponta a necessidade de se obter compreensão na dimensão procedimental.

A partir da opinião dos professores em relação   sua atuação profissional, são expostas, no QUADRO 12, categorias criadas mediante unidades com esse sentido.

QUADRO 12 - Categorias levantadas a partir da opinião dos professores em relação à sua atuação profissional.

Categorias	S1	S2	S3	S4	S5	%
Refere-se ao ter trabalhado em um sistema diferente, que não se pautava no EpC		X		X		40
Refere-se a ter se formado em um local com pouca atenção à questão pedagógica					X	20
Refere-se a ter-se trabalhado em uma escola com uma preocupação pedagógica com a EF					X	20
Refere-se a ter iniciado na escola devido a outras vivências				X		20
Refere-se ao trabalho antes do Sidarta, olhando a EF em partes que se misturam					X	20
Refere-se a tentar fazer o que a escola quer com a EF					X	20
Refere-se à escola estar trazendo propostas inovadoras		X				20
Refere-se à EF estar em um momento de teste na escola					X	20
Refere-se às discussões com o grupo relacionarem-se aos aspectos positivos e negativos das aulas dos professores	X					20
Refere-se às reuniões discutirem práticas de compreensão				X		20
Refere-se ao ter uma preocupação com a criança aprender a aprender				X		20
Refere-se a um desafio do colégio Sidarta: buscar a continuidade no ensino				X		20
Refere-se à importância, para o professor, da escolha do tópico					X	20
Refere-se aos tópicos produtivos serem anuais na EF	X					20
Refere-se a cada ano acrescentar e tirar aspectos trabalhados	X					20

Se olharmos atentamente o QUADRO 12, perceberemos que muitas categorias relacionam-se às vivências anteriores ao início do trabalho no Sidarta. Dentre elas, podemos citar:

- ter trabalhado em um sistema diferente que não se pautava no EpC;
- ter se formado em um local com pouca atenção à questão pedagógica;
- ter trabalhado em uma escola com uma preocupação pedagógica com a EF;
- ter iniciado seu trabalho na escola devido a outras vivências;
- trabalho antes do Sidarta, olhando a EF em partes que se misturam.

Vale destacar dentre essas categorias, a opinião de um dos sujeitos em relação a sua formação profissional. Para esse professor, seu curso de graduação oferecia pouca atenção à questão pedagógica.

Segundo Vecchi (2003), a formação profissional oferecida contribui para uma atuação profissional responsável. Com isso, o que se espera dessa formação é demonstrar significado ao aluno em relação à compreensão dos conhecimentos.

Um aspecto importante no QUADRO 12, é que a Educação Física é apontada como um momento de teste na escola. Essa opinião do Sujeito 5, que também é coordenador da área no Colégio Sidarta, retrata a atual situação dessa disciplina na instituição. Com isso, podemos justificar também, duas categorias elencadas no mesmo quadro: uma referente a cada ano serem acrescentados e tirados aspectos trabalhados; e outra que aponta as discussões com o grupo de Educação Física estarem relacionadas a aspectos positivos e negativos das aulas dos professores.

Uma das metas do Colégio Sidarta, levantada dentre as categorias do QUADRO 12, refere-se à busca de continuidade no ensino nas diferentes séries.

No QUADRO 10, uma das categorias levantadas refere-se ao Professor 3 valorizar o fato dos alunos compreenderem suas ações, o que pode ser comparado com uma categoria do QUADRO 12, referente à preocupação do Professor 4 para com a "[...] criança aprender a aprender".

No discurso desse sujeito, interpretamos novamente a possibilidade de fornecer autonomia ao aluno para que este não necessite apenas da figura do professor para ir em busca de novos conhecimentos.

Em relação aos tópicos produtivos, o Sujeito 5 afirma ser importante sua escolha, e o Sujeito 1 aponta que sua construção é anual.

Dentre as questões efetuadas aos professores, a seguir, são apresentadas no QUADRO 13, as categorias levantadas a partir das respostas à questão 4:

QUADRO 13 - Categorias levantadas a partir das respostas dos professores à questão: Como é feita elaboração das suas aulas?

Categorias	S1	S2	S3	S4	S5	%
Refere-se ao planejamento estar relacionado com o objetivo do fio condutor	X					20
Refere-se à seleção dos conteúdos de acordo com os objetivos				X		20
Refere-se à escolha de um dos estilos de ensino.				X		20
Refere-se à existência de um estilo de ensino apropriado para determinado conteúdo				X		20
Refere-se à construção de um quadro de conteúdos com dificuldades progressivas para a Educação Física					X	20
Refere-se à elaboração do gráfico de compreensão com conteúdos selecionados no trimestre					X	20
Refere-se à escolha da quantidade de aulas para conseguir trabalhar determinados desempenhos					X	20
Refere-se a alguns aspectos ficarem apenas no planejamento do EpC					X	20
Refere-se ao planejamento possuir quatro fases: sensibilização, atividade criativa, investigação e descoberta.		X				20
Refere-se à orientação melhorar com o gráfico de compreensão			X			20

Refere-se ao gráfico de compreensão não fazer diferença nas duas primeiras séries da Educação Infantil			X			20
Refere-se ao andamento de cada aula ser desde a sensibilização até o conhecimento	X					20
Refere-se à determinação do trabalho utilizado ser feita individualmente pelos professores	X					20

No QUADRO 13, podemos perceber três categorias relacionadas ao gráfico de compreensão: sua elaboração é feita com conteúdos selecionados no trimestre; sua construção é importante para maior orientação do professor em relação ao seu trabalho; e sua orientação não auxilia as duas primeiras séries.

O Sujeito 4 afirma ser importante a escolha de um estilo de ensino e aponta que cada um desses é apropriado para determinado conteúdo. No discurso desse professor, não é exposto nenhum dos estilos de ensino, sendo que essa preocupação é uma divergência só citada por este sujeito.

Um aspecto relevante nas entrevistas realizadas refere-se aos desempenhos de compreensão, que são citados poucas vezes em todas as questões efetuadas para todos os professores entrevistados. Nessa única citação, no QUADRO 13, o Sujeito 5 afirma definir uma quantidade específica de aulas para conseguir trabalhar com determinados desempenhos pré-estabelecidos.

Segundo Pogr  (2003), quando os professores questionam como saber se seus alunos compreenderam, a resposta está diretamente relacionada às questões do desempenho de compreensão, que, para a autora, são atividades que requerem dos alunos o uso do conhecimento adquirido em novas formas e situa es. Essas atividades ajudam os alunos tanto a construir como a demonstrar sua compreensão.

Podemos interpretar mediante essa cita o que não se pode falar no EpC sem refletir sobre o desempenho para a obten o da compreensão. No Colégio Sidarta, podemos considerar poucas as cita es relacionadas aos desempenhos de compreensão.

Nesse mesmo quadro, verificamos uma categoria semelhante   discutida no QUADRO 6, em rela o   dificuldade na reflexão escrita necessária para a elabora o do planejamento. No QUADRO 13, o Sujeito 5 considera alguns aspectos ficarem apenas no planejamento do EpC.

Novamente, tal cita o leva-nos a interpretar, que nem sempre os conteúdos escritos nos planejamentos dos professores transcendem às práticas realizadas.

Vale destacar, nas categorias do QUADRO 13, aquela que se refere   determina o do trabalho utilizado ser feito individualmente pelos professores. Com

essa definição individual no trabalho, acreditamos que os professores podem não estar relacionando conteúdos e, muitas vezes, não oferecem continuidade no trabalho desenvolvido nas diferentes séries. Fator esse levantado como uma das metas da instituição (QUADRO 12).

Dentre outras categorias levantadas, no QUADRO 13, podemos citar:

- o planejamento dos professores estar relacionado com o objetivo do fio condutor;
- a seleção dos conteúdos ser feita de acordo com os objetivos;
- a construção de um quadro de conteúdos com dificuldades progressivas para a Educação Física.

Aspectos como quadro de conteúdos, fios condutores e objetivos de compreensão poderão ser mais facilmente compreendidos a seguir, nos QUADROS 14, 15 e 16, respectivamente, nos quais apresentamos as categorias retiradas das unidades de significado dos discursos dos sujeitos, vinculadas a esses aspectos.

QUADRO 14 - Categorias levantadas a partir das respostas dos professores relacionadas ao quadro de conteúdos.

Categorias	S1	S2	S3	S4	S5	%
Refere-se ao quadro de conteúdos estar dividido de acordo com áreas da cultura corporal					X	20
Refere-se ao quadro de conteúdos conter o que a série tem que desenvolver ao longo do ano					X	20
Refere-se à escolha de conteúdos do quadro que tenham riqueza em conexões e que interessem aos professores e aos alunos					X	20
Refere-se a momentos em que professor escolhe conteúdos do quadro que não são tão interessantes para seus alunos como ele achava que fossem					X	20
Refere-se ao quadro de conteúdos não ter objetivos focados					X	20

QUADRO 15 - Categorias levantadas a partir das respostas dos professores relacionados ao fio condutor.

Categorias	S1	S2	S3	S4	S5	%
Refere-se ao fio condutor ser direcionado para cada tema das séries	X					20
Refere-se ao fio condutor orientar os objetivos de cada trimestre			X			20
Refere-se ao fio condutor ser amplo e não estar focado					X	20
Refere-se ao fio condutor estar relacionado a todas as séries					X	20
Refere-se ao fio condutor ser escolhido a partir do quadro de conteúdos					X	20
Refere-se ao fio condutor estar relacionado às necessidades da sala	X					20

QUADRO 16 - Categorias levantadas a partir das respostas dos professores relacionadas ao objetivo.

Categorias	S1	S2	S3	S4	S5	%
Refere-se a ter um objetivo da série			X	X		40
Refere-se a nem todas as aulas terem um objetivo		X	X			40
Refere-se a cada aula ter um objetivo				X		20
Refere-se à escolha dos objetivos estar relacionada com os conteúdos do ano anterior					X	20
Refere-se a sempre se voltar os alunos para discussão das metas					X	20
Refere-se à existência de objetivos que duram mais aulas					X	20
Refere-se a nem sempre se expor para os alunos o objetivo					X	20
Refere-se a nem sempre começar as aulas pelo objetivo					X	20
Refere-se aos alunos levarem mais a sério os conhecimentos em EF quando se inicia pelos objetivos					X	20
Refere-se à questão do objetivo ser uma falha que se deve corrigir					X	20
Refere-se à utilização dos objetivos específicos durante o trimestre	X					20

O QUADRO 14 refere-se às respostas dos professores relacionadas ao quadro de conteúdos. Nesse quadro, o que nos prende mais a atenção são todas as categorias serem elencadas a partir do discurso do Sujeito 5. Vale destacar que esse professor também é o coordenador do Colégio Sidarta, e, a nosso ver, apenas ele vê significado na construção dos quadros.

Para o Sujeito 5, o quadro de conteúdos é dividido de acordo com áreas da cultura corporal, contendo o que a série tem que desenvolver ao longo do ano, e não tem objetivos focados em relação às características das séries.

O fato do quadro não apresentar objetivos focados pode fazer com que professores de diferentes séries tenham os mesmos objetivos e muitas vezes, trabalhem conteúdos com cobranças semelhantes, nas diferentes faixas etárias.

Um aspecto que se relaciona às idéias propostas pelo EpC refere-se à escolha de conteúdos, por parte dos docentes, que tenham riqueza em conexões que interessem a eles e aos alunos.

Esses conteúdos, ditos anteriormente de acordo com os elementos da teoria, são os tópicos produtivos.

Segundo Wiske (1999), algumas condições para um tópico produtivo são: constituir um tema central para a disciplina que o docente quer ensinar e ser rico em conexões dentro e fora da disciplina.

Vale destacar que, muitas vezes, na opinião do Sujeito 5, o professor escolhe conteúdos do quadro que não são tão interessantes, para seus alunos como ele achava que fossem.

Um aspecto importante para a construção dos tópicos produtivos é a escolha de conteúdos que sejam desafiantes e interessantes tanto para o professor como para o estudante, sendo, principalmente, acessíveis em termos cognitivos para os aprendizes. Para a autora, essa condição de acessibilidade exige ter recursos na sala de aula, na escola ou na comunidade, para que as crianças cheguem a compreender esse conteúdo por caminhos diferentes, movidos pela curiosidade que os desperta (WISKE, 1999).

No QUADRO 15, podemos perceber uma categoria relacionada ao fio condutor que pode ser considerada negativa para a elaboração de um trabalho com o EpC. Para o Sujeito 5, o fio condutor é amplo e não está focado, ou seja, o oposto do que é proposto pela teoria.

Para Blythe (1998), o fio condutor, mesmo sendo estabelecido para o trabalho de um ano, ou para um conjunto de unidades, não deve deixar de especificar pontualmente o que o professor realmente quer que seus alunos compreendam. Para a autora, fios condutores amplos podem interferir na orientação do docente e dos alunos em relação ao horizonte central da tarefa empreendida.

Em relação às características do fio condutor no Colégio Sidarta, podemos citar:

- ser direcionado para cada tema das séries;
- orientar os objetivos de cada trimestre;
- estar relacionado a todas as séries;
- ser escolhido a partir do quadro de conteúdos;
- estar relacionado às necessidades da sala;

Dentre essas características, um aspecto ausente é a participação dos alunos na construção e definição dos fios condutores.

Segundo Pogré (2004), um aspecto importante dentro do EpC é o ato de compartilhar, sempre que seja possível, com os estudantes, a eleição dos fios condutores, pois facilita a orientação dos conteúdos curriculares do ano, dada pelo professor e também pelos grupos de alunos.

Para essa autora, é importante que o aluno saiba aonde deve chegar, para que possa compreender as razões das atividades propostas. Mediante isso, podemos afirmar

que o sujeito que aprende tem a mesma responsabilidade de quem ensina, em relação à sua aprendizagem.

No QUADRO 16, é possível verificar duas opiniões opostas: dois sujeitos afirmam que nem todas as aulas têm um objetivo, porém um outro professor aponta que cada aula tem um objetivo. Isso nos mostra que essa instituição tem professores que atuam de formas antagônicas. Vale acrescentar que para o Sujeito 5, que não participa de nenhuma das opiniões expostas, seus objetivos duram, muitas vezes, mais de uma aula.

Dentre outros dados obtidos: 40% dos sujeitos afirmam a existência de um objetivo da série e 20% utilizam objetivos específicos durante o trimestre.

Dentre os aspectos negativos relacionados à utilização dos objetivos no trabalho da Educação Física, podemos destacar que nem sempre é exposto, para os alunos, o objetivo, nem tampouco se iniciam as aulas pelo objetivo.

Segundo Pogr  (2004), uma condi o para reunir as metas, tornando o ensino muito mais fácil e coerente,   que elas devem estar altamente entrelaçadas ou vinculadas entre si, além de serem públicas e estarem explicitadas de um modo claro e simples para os estudantes.

Com as metas públicas, os alunos se sentirão responsáveis pelo processo e, certamente, se interessarão mais pela prática.

O interessante no discurso do Sujeito 5,   que este sabe da importância de se iniciar a aula com objetivo, porém, mesmo assim, nem sempre o faz.

Como forma de solidificar mais a importância da exposi o dos objetivos aos alunos, em dos seus depoimentos, o Sujeito 5 afirma:

Eu tenho uma ficha que eu entrego para os alunos que estão machucados, indispostos naquele dia, e   muito interessante, pois quando eu trabalho com essa ficha, essa ficha me obriga a começar com o objetivo, pois, nessa ficha, está escrito l , bem no início da ficha, logo após o porque ele não pode fazer aula naquele dia, vem: Qual o objetivo da aula? Que estratégia seu professor usou? O que você vê no olhar dos alunos? Eles estão participando? A estratégia foi boa para alcançar o objetivo?   só uma parte, não   sempre que tem alguém machucado, mas eu acho que   um exercício que eu tenho que melhorar muito ainda, nessa questão dos objetivos. E os alunos, eles levam mais a sério a questão do conhecimento em Educa o Física quando você começa a aula assim. O fato da Educa o Física ter 50 minutos: os alunos até saírem da sala, já são 45, e você precisa dispensar um pouquinho antes para os alunos fazerem uma higiene pessoal, são 40 minutos. Tem um desespero aí, em você começar, mas que, mesmo quando se usa o tempo para trabalhar o objetivo, vale

muito a pena, se ganha tempo na verdade. É uma falha a ser corrigida.

Nesse discurso, podemos perceber outros dois aspectos muito importantes para se refletir: a percepção do docente em relação aos alunos levarem mais a sério o conhecimento em Educação Física quando o professor inicia sua aula pelo objetivo, e o reconhecimento, por parte do professor, de que a questão do objetivo é uma falha existente no colégio.

Certamente, a falta de clareza sobre os objetivos e conteúdos da Educação Física podem atrapalhar o professor na aplicação do EpC. Já que não há consenso na área sobre o que deve ser ensinado, o professor se perde quando necessita escolher o que trabalhar com os alunos.

Um aspecto que nos “chama” bastante atenção refere-se ao fato do Sujeito 2 apenas se manifestar uma vez em relação aos quadros antes expostos, vinculados intimamente à aspectos do EpC. Isso nos conduz a um questionamento: Será que o EpC está claro para ele?

Em relação às características da avaliação utilizada pelos professores do Colégio Sidarta, no QUADRO 17, podemos analisar as categorias levantadas a partir dos discursos dos professores.

QUADRO 17 - Categorias levantadas a partir dos discursos dos professores em relação às características da avaliação na Educação Física.

Categorias	S1	S2	S3	S4	S5	%
Refere-se à utilização da avaliação no início, meio e fim do trimestre.	X					20
Refere-se à avaliação dos conhecimentos dos alunos ser realizada apenas quando o grupo chegar ao 3ºcolegial		X				20
Refere-se à avaliação ser feita a partir do estabelecimento dos objetivos e conteúdos a serem trabalhados				X		20
Refere-se à avaliação da matriz de desempenho ser feita junto com o aluno					X	20
Refere-se à avaliação do próprio aluno em relação ao seu desempenho					X	20
Refere-se à avaliação ser realizada em forma de registro					X	20
Refere-se ao entendimento da avaliação como um desafio					X	20
Refere-se à utilização de entrevista para avaliar os alunos					X	20
Refere-se à avaliação diagnóstica contínua iniciar e terminar da observação do professor.					X	20
Refere-se à avaliação ser feita sobre cada desempenho.					X	20
Refere-se à avaliação por etapas ser importante	X					20
Refere-se à dificuldade de se avaliar fisicamente devido à abrangência	X					20

No QUADRO 17, podemos perceber um aspecto interessante: segundo o discurso do Sujeito 2, a turma de alunos que entrou desde 1996, ou seja, que utiliza a proposta do EpC há 10 anos, aproximadamente, representará, ao se formar, a verdadeira avaliação que o colégio quer em relação ao benefício da teoria do EpC. Para esse sujeito, os alunos dessa turma estão inseridos na proposta e, no momento do vestibular demonstrarão os conhecimentos obtidos.

Nesse mesmo quadro, podemos perceber algumas técnicas de avaliação utilizadas pelo Sujeito 5, dentre as quais destacamos:

- o registro feito pelos alunos;
- a entrevista com alunos;
- a observação feita pelo professor no início e no final do trabalho.

Essas técnicas utilizadas demonstram a preocupação do professor para com a diversidade dos alunos, favorecendo todos os aprendizes no momento da avaliação. Infelizmente, esses apontamentos apenas foram percebidos no discurso do Professor 5, o que pode demonstrar um problema na atuação dos outros professores.

Esse mesmo sujeito afirma avaliar a matriz de desempenho com os alunos, porém, vale lembrar que, no QUADRO 6, o Sujeito 5 aponta, como dificuldade no trabalho com o EpC, a construção da matriz de desempenho com o aluno. Podemos interpretar que esse sujeito não constrói a matriz com os alunos, porém avalia com eles.

Vale lembrar que o uso de matrizes ajuda os estudantes a desenvolverem pensamento crítico e processos de auto-avaliação, guiando-os ao que fazer para melhorar seu aprendizado.

A utilização de matrizes de desempenho, segundo Pogr  (2004),   mais efetiva quando construída com os aprendizes, sendo considerada pela autora uma ferramenta apreciada pelos docentes. Sua utiliza o torna-se indispensável, na medida em que vai sendo um recurso para avaliar o trabalho dos alunos, como também para comunicar o andamento das aprendizagens para os estudantes, para outros docentes e para os pais.

Novamente, os desempenhos de compreensão são citados, porém, como no QUADRO 13, apenas pelo Sujeito 5, que afirma avaliar cada desempenho, sendo que os alunos são responsáveis pela auto-avalia o destes.

Segundo Pogr  (2004, p. 100):

[...] um sistema de avalia o com a matriz de desempenho possibilita que os estudantes possam retroalimentar os desempenhos que estão em processo de desenvolvimento e oferece uma avalia o detalhada de sua produ o final.

No depoimento do Sujeito 1, podemos perceber sua opinião em relação à avaliação na Educação Física:

[...] e avaliar fisicamente é muito complicado. Complicado assim, porque é muito abrangente, então você tem que avaliar por partes. Eu acho que você pode chegar ao consenso tranquilo. Se você avaliar por etapas, não fica tão dolorido.

O Sujeito 1 aponta um aspecto interessante da avaliação quando afirma avaliar no início, no meio e no fim do trimestre. A avaliação diagnóstica contínua deve ser utilizada processualmente, ou seja, deve servir como um auxílio expressivo para a aprendizagem dos alunos.

Acrescentam Darido e Rangel (2005) que a avaliação escolar em Educação Física deve se constituir num processo contínuo de diagnóstico da situação. Para os autores, a avaliação deve oferecer ao professor elementos para uma reflexão contínua sobre a sua prática e, aos estudantes, uma consciência das suas conquistas, dificuldades e possibilidades.

Vale destacar que a avaliação, para o Sujeito 5, pode ser considerada um desafio no Colégio Sidarta, o que demonstra uma certa dificuldade na forma de avaliar a Educação Física a partir do EpC.

No QUADRO 18, exposto a seguir, podemos analisar a participação dos alunos nas aulas de Educação Física, a partir da opinião dos professores entrevistados.

QUADRO 18 - Categorias levantadas a partir da percepção dos professores em relação à participação dos alunos nas aulas de Educação Física.

Categorias	S1	S2	S3	S4	S5	%
Refere-se aos alunos mais velhos, que se incorporaram agora no colégio terem, dificuldade em ver resultados.		X				20
Refere-se aos alunos matriculados desde 96 estarem inseridos na proposta do colégio		X				20
Refere-se aos alunos se sentirem comprometidos com o projeto	X					20
Refere-se aos alunos gostarem das aulas de EF	X		X	X		60
Refere-se aos alunos não gostarem de parar em aulas de EF					X	20
Refere-se aos alunos já saberem o que enfrentarão naquele trimestre	X					20
Refere-se aos alunos que iniciaram com o EpC e estão no EM não sentirem diferença nas aulas			X			20
Refere-se aos alunos não trabalharem individualmente a aula	X					20

toda						
Refere-se aos alunos serem envolvidos no conteúdo de acordo com suas personalidades					X	20
Refere-se aos alunos que organizam as AOG refletirem os conceitos pregados nas aulas.	X					20

No QUADRO 18, é possível verificar um aspecto importante: 60% dos professores afirmam que os alunos gostam das aulas de Educação Física. Outro ponto que merece destaque está relacionado aos alunos não gostarem de parar nas aulas de Educação Física.

Esse aspecto aponta a necessidade de se criar estratégias de aulas que não precisam fazer os alunos pararem suas práticas para demonstrarem compreensão.

Geralmente os colégios, todos os anos recebem muitos alunos novos nas diferentes séries. Na percepção do Sujeito 2, os alunos mais velhos, ao se incorporarem à proposta da escola, sentem muitas dificuldades. Essa categoria pode ser justificada quando compreendemos o EpC como uma proposta inovadora e diferenciada.

Uma escola que visa à compreensão dos conteúdos pelos alunos deve se preocupar, primeiramente, em formar o cidadão. Para isso, a formação oferecida necessita levar em conta o contexto de mudanças e transformações que afetam a sociedade em que esse sujeito vive.

Esta reflexão nos instiga a um questionamento: Até que ponto uma proposta de ensino para compreensão na Educação Física daria certo em uma escola que não utiliza a teoria fundamentando todo seu ensino?.

Para exemplificar uma opinião do Sujeito 5, em relação a: Como fazer os alunos participarem das aulas? é colocada, a seguir, uma parte do seu discurso:

[...] na Educação Física é muito fácil você relacionar o que você está trabalhando com uma coisa bem pessoal dele. Eu vejo assim, ele que faz, ele que põe a mão na massa, então, normalmente, nos problemas a serem solucionados, ou procedimentais, ou conceituais, de conteúdo mais conceitual. Eu sempre coloco o aluno bem envolvido. Neste caso, ele foi o técnico, em alguns momentos, ele cria uma meta para ele. Se eu vou falar de atividade física, eu peço para ele dizer quais são as dele, primeiro, para depois ir até onde eu quero ir.

Um aspecto interessante desse depoimento refere-se ao professor dar autonomia ao aluno. Com isso, o aprendiz decidirá suas características na atividade, fazendo-o sentir-se parte integrante da mesma, ou seja, extremamente envolvido no processo.

No Colégio Sidarta, foi percebido, no discurso do Sujeito 1, a presença da chamada AOG, ou seja, Aula Organizada pelo Grupo. Nessa aula, são os alunos que decidem o que fazer e como fazer. Para o Professor 1, nas AOG, os alunos refletem todos os conceitos trabalhados nas aulas, gerando um reflexo positivo para a continuidade do trabalho.

Em se tratando das respostas coletadas na entrevista com os professores, podemos perceber, mesmo sem ter perguntado diretamente, aspectos relacionados à interdisciplinaridade nos seus discursos. No QUADRO 19 são apresentadas as categorias elencadas.

QUADRO 19 - Categorias levantadas a partir da opinião dos professores em relação à interdisciplinaridade.

Categorias	S1	S2	S3	S4	S5	%
Refere-se à escola recomendar a interdisciplinaridade		X				20
Refere-se à não realização de nenhum trabalho interdisciplinar		X				20
Refere-se à escola desejar, mas não se organizar para a interdisciplinaridade.		X				20
Refere-se à necessidade da ligação de todas as disciplinas para dar sentido ao trabalho			X			20
Refere-se aos projetos que se relacionavam muito terem sido feitas propostas conjuntas com a EF				X		20
Refere-se à interdisciplinaridade depender do projeto da professora				X		20
Refere-se à ocorrência da apresentação do projeto da sala no início do ano				X		20
Refere-se à observação do projeto da professora, a fim de dizer que parte poderia trabalhar com interdisciplinaridade.				X		20
Refere-se à tentativa de inclusão do projeto da EF ao projeto da sala	X					20
Refere-se à tentativa de sempre fazer uma ligação com a EF, mas nem sempre dá.	X					20

No QUADRO 19, um aspecto interessante no discurso dos sujeitos refere-se à escola recomendar a interdisciplinaridade, mas não se organizar para sua efetivação.

Nesse discurso, podemos perceber uma certa cobrança do Sujeito 2, porém fazemos o seguinte questionamento: As PP coletivas não poderiam ser utilizadas para a criação de projetos interdisciplinares?.

Esse mesmo sujeito afirma não realizar nenhum trabalho interdisciplinar, porém, para o Sujeito 4, houve alguns projetos que se relacionavam bastante, e foram feitas propostas conjuntas com a Educação Física.

O Sujeito 3 aponta, como uma necessidade para dar sentido ao trabalho, a ligação de todas as disciplinas e afirma que isso pode ser feito no momento da

exposição do projeto da sala pela professora. Acrescenta o Sujeito 4, ao afirmar que esse projeto da sala é exposto no início do ano, porém, para o Sujeito 1, mesmo tentando uma ligação com a Educação Física, nem sempre é possível.

Vale destacar que a Professora 4 é aquela com categorias mais positivas, se relacionadas à realização de trabalhos interdisciplinares, e isto pode ser justificado pelo fato dessa docente ministrar aulas na Educação Infantil. Nessas faixas-etárias iniciais, além do professor de Educação Física, apenas temos a presença de um professor da sala, o que facilita o trabalho interdisciplinar.

A seguir, é exposta a TABELA 1, que resume as respostas dos professores quando questionados sobre se a escola oferecia subsídios para o desenvolvimento do trabalho com a teoria do EpC.

TABELA 1- Porcentagem de respostas dos professores à questão: A escola oferece subsídios para trabalhar com o EpC ?

Categorias	%
Refere-se à escola oferecer muitos subsídios	80
Refere-se ao auxílio do coordenador da EF	60
Refere-se à escola oferecer alguma complementação	40
Refere-se ao auxílio do coordenador de EpC	20

Em relação aos subsídios oferecidos pelo colégio, para 80% dos professores, a escola oferece muitos subsídios através de constantes reuniões, palestras, cursos, entre outros.

Para 60% dos professores, a coordenadora de Educação Física auxilia muito na elaboração de todo o planejamento relacionado ao EpC e responde pontualmente a todas as dúvidas existentes nas práticas cotidianas.

Como forma de consolidar mais o auxílio oferecido pela coordenação da Educação Física, em um dos depoimentos, o entrevistado diz que o espaço da Educação Física no colégio existe, principalmente pela coordenação de área.

Vale destacar que dois professores citam a importância da complementação, ou seja, para eles, constantemente, a escola está fornecendo encontros com pesquisadores e estudiosos de outras áreas e instituições.

O Sujeito 5 aponta o auxílio da coordenação de EpC no desenvolvimento do trabalho. Para esse professor, que também é o coordenador da área de Educação Física, podemos entender este discurso, pois ocorrem constantes reuniões entre coordenadores. O que nos deixa dúvidas é: Porque os outros professores de Educação Física não procuram a coordenação em EpC para um melhor desenvolvimento dos seus trabalhos?. Ou, ainda, porque coordenação em EpC não desenvolve esse trabalho com os professores de Educação Física também?

6.3.6.2. Estagiários

Todas as questões utilizadas foram elaboradas a fim de gerarem respostas que demonstrassem até que ponto os estagiários tinham conhecimento das características do EpC; se os seus planejamentos de aula contemplavam as diretrizes da teoria; se o colégio os auxiliava em seus trabalhos; e se os professores, durante as aulas, transmitiam conhecimentos sobre a teoria para eles.

Vale salientar que os estagiários entrevistados além de auxiliarem todos os professores, nas diferentes faixas-etárias, também participam das reuniões periódicas, o que lhe possibilitava ter uma visão geral do trabalho dos docentes. Como alguns estagiários responderam nossas perguntas levantando outros questionamentos diferentes, tivemos que criar novas questões durante a entrevista.

Apresentamos as 10 questões feitas aos diferentes estagiários com a intenção de conhecê-los e de saber qual a percepção que tiveram sobre a teoria; são elas:

- 1- Como você iniciou seu trabalho no Sidarta?*
- 2- Esse colégio atingiu suas expectativas?*
- 3- Como foi sua reação ao iniciar o trabalho com o "EpC"?*
- 4- A sistematização ajuda?*
- 5- Qual a diferença que você percebe no EpC para um outro processo?*
- 6- Você percebe algumas diferenças nas aulas de Educação Física dos diferentes professores?*
- 7- Qual o grau de aceitação dos alunos para as aulas de Educação Física?*
- 8- Os professores demonstram uma preocupação com a compreensão dos conhecimentos pelos alunos?*
- 9- O colégio oferece subsídios para os estagiários trabalharem com o "EpC" na Educação Física?*
- 10- Você gosta de trabalhar aqui?*

Para interpretar os dados obtidos nessas entrevistas, foram traçados, na trajetória metodológica dessa parte do estudo, novamente três momentos de análise: a descrição, a redução, e a interpretação, propriamente dita.

6.3.6.2.1. Descrições

Foram utilizadas duas descrições diferentes, relacionadas a todos os estagiários de Educação Física do Colégio Sidarta, referente às questões supramencionadas.

Segue abaixo, apenas para exemplificar, a descrição de um estagiário contendo as respostas de todas as questões feitas na entrevista referente à coleta de dados.

Estagiário1

- Como você iniciou seu trabalho no Sidarta?

- Estudo no Mackenzie Alphaville. E no quinto semestre da faculdade estava começando a procurar estágio, alguma remuneração mínima que fosse. E um amigo me avisou que tinha no painel da faculdade, uma propaganda, um aviso de estágio no Colégio Sidarta. E ele falou...-Olha é perto da sua casa em Cotia. Então eu fui olhar, falei.-Poxa é do lado da minha casa. E mandei o meu currículo via e-mail. Fui chamado para uma entrevista, participei do processo e tal. Ficaram de me dar uma resposta. Isso foi no ano passado, em novembro de 2004. Aí durante as férias não me constatarem, aí eu liguei para ter informação e já tinham contratado um outro estagiário. E aí eu fiquei normal. Aí quando chegou em março de 2005, me ligaram do colégio, perguntando se eu estava interessado em estagiar aqui ou não. Inclusive foi a Ana Leite. Ela pediu para vir no dia seguinte, se eu não me engano, para fazer uma entrevista com ela. Era uma quinta-feira, se eu não me engano e na outra semana eu já comecei. Foi um caso de emergência, a Kelly saiu de licença e precisava de alguém muito rápido para substituir. Na primeira vez eu vim conversar com a Ana. Eu consegui meio que em cima da hora pq quando eu vi o aviso na faculdade já estava encerrando o período, aí eu liguei, falei rapidinho coma Priscila e ela falou para vir. Eu dei uma sorte que a Ana passou por aqui, ela chamou e a Ana falou...-Então fala para ele vir aqui amanhã. Então eu vim no dia seguinte coma cópia do currículo. Ela deu uma olhada, eu preenchi umas questões de interesse, tanto de hobby quanto área profissional. Quando entrei na faculdade eu não tinha vontade de trabalhar no âmbito escolar, mas a partir do terceiro semestre da faculdade, era minha prioridade, depois que eu estudei psicologia, sociologia, etc.

- Esse colégio atingiu suas expectativas?

- Puxa bastante, me ajudou muito tanto profissionalmente como pessoalmente. Foi assim, a minha visão do colégio participando de tudo, vendo o que está acontecendo, me ajudou muito assim, me incentivou. Acho que se eu estivesse em um outro colégio, talvez não estivesse tão motivado quanto aqui.

- Como foi sua reação ao iniciar o trabalho com o "EpC"?

- No começo, assim, eu não estava muito a par disso, quando eu entrei, eu entrei mesmo só para substituir a Kelly. Então eu ficava com as oficinas de jogos e brincadeiras. Então eu ficava mais tranquilo, as oficinas não têm tanto essa preocupação. Eu acho que nós, eu e o Márcio, principalmente que trabalhamos para nós entendermos o estudo. Quando nós entramos, eu nem fazia idéia o que isso dizia. Então, aos pouquinhos, nas reuniões, a Ana foi passando, conversando, até que teve uma formação com a Paula. Ela veio aqui, eu fui participar e olhava para ela... -Onde eu estou? Mas aí, com os estudos junto com a Ana, eu fui entendendo. E acho que eu estou entendendo o que é um fio condutor, um objetivo de compreensão e agora nas oficinas a Ana, todas as 5^{as} feiras, nós montamos, os professores fazem das séries e eu e o Márcio das oficinas. Então assim. É um desafio muito grande, mas eu acho que está caminhando. Nós só usamos nas oficinas, porque nas aulas tem o professor. E é a chance que nós temos de entender. Muita coisa, eu acredito que aprendi muita coisa, talvez não saiba conceituar muito bem, mas ajudou muito na prática.

- A sistematização ajuda?

- Para eu ajudou. Não sei se talvez pegasse um profissional que já tenha uma prática diferente e tentar colocar para ver se é pior ou não. Mas para eu ajudou bastante. Nos primeiros meses quando eu planejava as aulas eu sofria imensamente. Eu escolhia jogo, mas não planejava tudo. Para eu ajudou bastante. Auxiliou muito.

- Qual a diferença que você percebe no EpC para um outro processo?

- É, então, é uma das coisas que ficou bem forte na conversa com a Paula e depois com as conversas com a Ana, foi a questão do Ensino para Compreensão estar voltado, pelo que eu entendi, querendo que o aluno leve esses conhecimentos para a vida dele. Não saiba fazer uma conta de matemática ou traduzir um texto, mas sim o que aquilo vai ser importante ou não para ele, na vida dele. Então não é Educação Física, eu fico pensando hoje em dia em outras escolas, eu tive alguns conceitos da Educação Física, mas se eu fosse falar biologicamente alguma coisa, eu não ia me lembrar em nada, já em algumas aulas aqui, eu fico pensando. Poxa, eles têm a mediação após a aula e as atividades escritas fazem eles pensarem... -Bom então porque nós não fazemos atividade depois do almoço. Assim, não é só a aula de Educação Física, se ele entender, se ele compreender. Ele vai levar isso para a vida. Tem coisas que os profissionais da área sabem que é importante na prática de atividade física e que nas escolas regulares assim, os alunos não sabem, então eles, todos praticam atividade, só quem sabe o que é importante ou não, o que ele leva para vida, normalmente são os profissionais. E aqui eu acho que o Ensino para Compreensão auxilia muito nisso. Falar para eles. É lógico que ninguém vai sair daqui. Os alunos não vão sair sabendo tudo de todas as matérias. Mas muitas coisas importantes, assim. Realmente o que importa para eles na vida deles.

- Você percebe algumas diferenças nas aulas de Educação Física dos diferentes professores?

- É, então, as aulas em si, as atividades, a proposta e tal. Eu nunca observei em outras escolas. Mas pela minha vivência como aluno, eu acho que não tem muita coisa de diferente. Acho que o que muda é a intervenção do professor. Então a análise que ele

vai fazer da atividade ou não, os comentários, o bate papo no final da aula. A aula do Milton, se eu não me engano, ele estava trabalhando ginástica olímpica, condicionamento. Que ele falava da importância do alongamento, do aquecimento. Em algumas escolas não se dá tanto valor. O professor chega e joga a bola. Aqui não, ele dá essa ênfase. Dá uma atividade normal como em outras escolas e depois faz uma reflexão sobre isso. Acho que essa intervenção do professor é que muda. A aula em si eu não, pela minha vivência, eu não vi tanta diferença em atividade.

- Qual o grau de aceitação dos alunos para as aulas de Educação Física?

- Bom muitos, muitos participam bastante, alguns ficam meio perdidos, mas acho que isso é do aluno mesmo. Não tanto da prática, porque eu quando fazia aula, os professores sempre perguntam alguma coisa, não tão aprofundado, mas sempre tem um bate papo. E alguém sempre quer responder. E alguns como é de praxe, ficam. Mas no geral, acho que muitos gostam sim, porque despertam os interesses, alguns participam mais das atividades práticas porque ajuda a entender também.

- Os professores demonstram uma preocupação com a compreensão dos conhecimentos pelos alunos?

- É, então, eu ainda não estou entendendo muito bem isso. Eu não sei se em algum momento nós vamos ser capazes de perceber ou não. Se isso é uma coisa mais de longo prazo, mas assim, em relação ao professor. Eu percebo em alguns professores que essa preocupação de ampliar mais essa parte da reflexão, do bate papo, da intervenção em uma tentativa de, eu imagino, fazer com que ele compreenda. Diferente de falar...- Nós vamos fazer isso. Porque?. Aquecimento é importante antes do exercício e acabou. Não, às vezes tem uma prolongação deste tempo de reflexão até para outras aulas, pedir atividades extraclasse para ver se ele realmente compreendeu ou não. Na minha visão acho que é isso. Normalmente, no começo da aula, lembrando do passado e no final. Durante a aula também. Mas durante a aula, eles curtem incentivar, deixar um pouco mais a prática.

- O colégio oferece subsídios para os estagiários trabalharem com o "EpC" na Educação Física?

- Assim, a área, a Ana Leite, minha coordenadora, ela me auxilia bastante. Auxiliou-me bastante quando nós começamos com essa montagem, esse plano de aula. Porque antes, como eu falei... - O que é isso?. Hoje eu já monto o plano de aula exatamente não como o deles assim, até porque eu comecei a planejar na metade, eles já vêm planejando, mas assim. Esses estudos que nós fazemos, reuniões e tal, me ajudam bastante. Essas reuniões de 5ªs feira que nós só trocamos os planos. Um apresenta para o outro. Mas as 6ªs feiras têm reuniões do colégio. Às vezes são reuniões de área, então nós fazemos uma reunião na 5ª feira e amanhã é de área. Então nós sentamos e estudamos as 6ªs feiras. E são reuniões de Ensino para Compreensão que auxiliam. Então são todas tarefas, assim que auxiliam para entender.

Bom no começo eu pensava, mais será que rola os professores me auxiliarem, não rola. Mas agora, auxiliam bastante, acontece qualquer cobrança assim em aula. Eu já comento coma Luiza, coma Kelly, Ana, Milton e tal.

- Você gosta de trabalhar aqui?

- Gosto bastante. Nós sabemos que é uma proposta inovadora. Mesmo que não dê certo da minha vida profissional que eu continue aqui. Em uma outra escola, se não der para trabalhar, porque não é uma coisa tão fácil, não é complicado, mas não é tão simples quanto a tradicional. É uma coisa que exige um pouco mais de empenho não só de uma pessoa, mas do grupo como um todo. Então assim, mesmo que não dê certo em outra escola. Que não trabalhe, as minhas aulas, alguma coisa disso, vai ser usado. É uma coisa que eu aprendi a gostar, que eu aprendi, eu vi a importância disso, que falta, principalmente na nossa área e em todas. Pensando em Ensino para Compreensão, em todas as áreas, matérias, eu vejo que falta, mas principalmente na nossa área que já é mesmo, que sofre um preconceito aí.

6.3.6.2.2. Redução dos dados

O segundo momento da análise caracterizou-se por uma redução dos dados realizada da mesma forma daquela citada na primeira parte deste estudo.

Nessa parte da pesquisa, foram elencadas unidades de significado de cada discurso dos estagiários referentes a todas as questões, categorizando-as e criando quadros relacionados com cada tema.

Para maior organização, apresentamos as unidades elencadas de cada estagiário:

Estagiário 1

Na leitura do discurso do Estagiário 1, foram levantadas 38 unidades de significado que justificavam respostas importantes, na nossa interpretação, quando relacionadas às questões efetuadas. Elas são apresentadas, abaixo, sem nenhuma alteração em sua redação:

US1- Puxa, bastante, me ajudou muito, tanto profissionalmente como pessoalmente.

US2- A minha visão do colégio participando de tudo, vendo o que está acontecendo, me ajudou muito, assim, me incentivou.

US3- Acho que se eu estivesse em um outro colégio, talvez não estivesse tão motivado quanto aqui.

US4- No começo, assim, eu não estava muito a par disso.

US5- Então, eu ficava com as oficinas de jogos e brincadeiras, então, ficava mais tranqüilo, as oficinas não têm tanto essa preocupação.

US6- Aos pouquinhos, nas reuniões, a Ana foi passando, conversando, até que teve uma formação com a Paula.

US7- Com os estudos junto com a Ana, eu fui entendendo.

US8- É um desafio muito grande, mas eu acho que está caminhando.

- US9- Eu acredito que aprendi muita coisa, talvez não saiba conceituar muito bem, mas ajudou muito na prática.
- US10- Para eu, ajudou bastante.
- US11- Nos primeiros meses, quando eu planejava as aulas, eu sofria imensamente, eu escolhia jogo, mas não planejava tudo.
- US12- A questão do Ensino para Compreensão estar voltado, pelo que eu entendi, querendo que o aluno leve esses conhecimentos para a vida dele.
- US13- Não é só na aula de EF, se ele entender, se ele compreender. Ele vai levar isso para a vida.
- US14- É lógico que ninguém vai sair daqui. Os alunos não vão sair sabendo tudo
- US15- Mas muitas coisas importantes, assim. Realmente o que importa para eles na vida deles.
- US16- As aulas, em si, as atividades, a proposta e tal. Eu nunca observei em outras escolas. Mas, pela minha vivência como aluno, eu acho que não têm muita coisa de diferente.
- US17- O que muda é a intervenção do professor. Então a análise que ele vai fazer da atividade ou não, os comentários, o bate papo no final da aula.
- US18- Dá uma atividade normal, como em outras escolas e, depois, faz uma reflexão sobre isso.
- US19- A aula, em si, eu não, pela minha vivência, eu não vi tanta diferença em atividade.
- US20- Muitos participam bastante.
- US21- Alguns ficam meio perdidos, mas acho que isso é do aluno mesmo.
- US22- Alguns participam mais das atividades práticas porque ajuda a entender também.
- US23- Não estou entendendo muito bem isso.
- US24- Eu percebo em alguns professores que essa preocupação de ampliar a parte de reflexão, do bate papo, da intervenção, em uma tentativa de, eu imagino, fazer com que o ele compreenda.
- US25- Às vezes, tem uma prolongação deste tempo de reflexão até para outras aulas, pedir atividades extraclasse para ver se ele realmente compreendeu ou não.
- US26- Normalmente, no começo da aula, lembrando a aula passada e no final. Durante a aula também.
- US27- Mas, durante a aula, eles curtem incentivar, deixar um pouco mais a prática.
- US28- A Ana Leite, minha coordenadora ela me auxilia bastante.
- US29- Esses estudos que nós fazemos, reuniões e tal, me ajudam bastante.
- US30- Então, são todas tarefas, assim, que auxiliam para entender.
- US31- Acontece qualquer cobrança, assim, em aula. Eu já comento com a Luiza, com a Kelly, Ana, Milton e tal.
- US32- Gosto bastante.
- US33- Nós sabemos que é uma proposta inovadora.
- US34- Se não der para trabalhar, porque não é uma coisa tão fácil, não é complicado, mas não é tão simples quanto a tradicional.
- US35- É uma coisa que exige um pouco mais de empenho, não só de uma pessoa mas do grupo, como um todo.
- US36- Mesmo que não dê certo em outra escola. Que não trabalhe, as minhas aulas, alguma coisa disso vai ser usada.
- US37- É uma coisa que eu aprendi a gostar sabe, que eu aprendi e vi a importância disso, que falta na nossa área e em todas.

US38- Pensando em Ensino para a Compreensão, em todas as áreas, matérias, eu vejo que faltam, mas, principalmente, na nossa área, que já é mesmo, que sofre um preconceito aí.

Estagiário 2

Na leitura do discurso do Estagiário 2, foram levantadas 40 unidades de significados que justificavam respostas importantes, na nossa interpretação, quando relacionadas às questões efetuadas. Elas são apresentadas abaixo, sem nenhuma alteração em sua redação:

US1- Olhei com choque.

US2- A proposta do colégio é muito diferente, né. Você parece, não, o aluno não têm que fazer o negócio por fazer. Tem um objetivo ali.

US3- De a Ana aplicar alguma coisa parecida com planejamento participativo aqui.

US4- Foi complicado para mim.

US5- O que eu estou fazendo aqui? Porque meu negócio não é muito isso.

US6- Hoje, eu já consigo entender um pouco mais.

US7- Eu não deixei as minhas convicções, porém eu estou agregando.

US8- Posso estar unindo, aproveitando uma coisa ou outra. Isso aí eu achei legal.

US9- Faz com que o aluno não só reproduza alguma coisa, que ele pense naquilo que ele vai fazer.

US10- Ou, às vezes, ele nem faça, mas ele sabe que se ele fizer tal coisa o benefício é esse, ou o malefício é aquele.

US11- Essa vantagem é a reflexão.

US12- Às vezes, nós acabamos se prendendo tanto nessa parte de transmissão de informação, oh, nós temos que ensinar o porque ele tem que fazer isso, como ele pode fazer isso, quais os benefícios, que se esquece do principal objetivo da EF, que é o quê: o movimento.

US13- Aqui, eu acho que nós estamos encontrando esse ponto de equilíbrio entre a teoria e a prática.

US14- A teoria não fica só entre os professores.

US15- O aluno não para na aula. É o tempo todo se movimentando é o tempo todo interagindo com o professor. Eu acho que isso está sendo legal.

US16- Com certeza

US17- Mas, principalmente, algumas coisas vão ser fundamentais.

US18- Nas minhas oficinas, no início, o que foi me apresentado era que não havia necessidade de utilizar o EpC.

US19- Mas eu fui descobrindo que dava para colocar, sim.

US20- Eu tenha pecado nas discussões. Talvez, eu poderia ter feito, mas, para um primeiro momento, eu achei que foi legal.

US21- Ele não precisa fazer a coisa do meu jeito, ele pode fazer do jeito dele.

US22- Mas, para isso eles precisam ter as ferramentas para construir o conhecimento dele. Então, eu tentei passar essas ferramentas.

US23- Alguns mais do que outros. Eu acho que têm alguns professores aqui que estão respirando o EpC. Outros, nem tanto.

US24- Eles partem do que eles sabem e encaixam o EpC.

- US25- Outros já não, saem do EpC e encaixam no que eles sabem.
- US26- Mas ambos usam bastante o EpC de formas diferentes.
- US27- Eu acho que, algumas vezes, o aluno nem percebe.
- US28- Alguns alunos realmente são preocupados, querem aprender, saber.
- US29- Mas muitos ainda se vêem, na aula de EF, um momento de descontração, um momento que eles não vão estar dentro da sala de aula.
- US30- Quando o professor propõe algo que não foi visto nas séries iniciais, aí, você vê que desperta.
- US31- Mas, depois de um tempo, aquilo lá começa a virar rotina e eles não gostam.
- US32- Eu sei que todo material que eu recebi, todas as orientações que eu tive vieram via Ana.
- US33- E ela, realmente, me ajudou muito a compreender o EpC.
- US34- E essa reunião geral é mais vitrine. Oh, o colégio está fazendo isso.
- US35- Estou gostando de trabalhar com isso.
- US36- Têm uns pontos ainda para adaptar
- US37- Têm algumas coisas que deveriam ser repensadas e direcionadas, lógico, para a Educação Física.
- US38- Eu acho até uma coisa, que ficou faltando para eu entender um pouco mais sobre EpC, é isso. É esse intercâmbio com as outras áreas.
- US39- Mas, em relação à EF, tem que pensar um pouco mais, não adianta o aluno aprender, aprender, aprender e não fazer.
- US40- Nós temos que buscar um jeito que o aluno saia daqui, oh, eu quero praticar atividade física, o cara vai mudar o estilo de vida dele, vai se tornar uma pessoa ativa.

6.3.6.2.3. Interpretação dos dados

O terceiro momento caracteriza-se pela interpretação destas categorias apresentadas nos quadros. Nesse momento, o pesquisador interpreta baseando-se nas referências teóricas que foram lidas, relacionando-as com os pontos levantados no decorrer dessa análise.

Com o objetivo de facilitar a leitura, visando à compreensão das discussões realizadas, apresentamos os quadros obtidos, juntamente com as interpretações.

Com a grande quantidade de informações coletadas nos discursos dos estagiários, criamos 7 quadros e 1 tabela com o objetivo de facilitar a visualização das categorias. Apresentamos, a seguir, conjuntamente, os três primeiros quadros construídos QUADRO 20, QUADRO 21 e QUADRO 22, a partir da percepção dos estagiários sobre o Colégio Sidarta, em relação aos professores, às características das aulas e à participação dos alunos.

QUADRO 20 - Categorias levantadas a partir da percepção dos estagiários em relação aos professores de EF.

Categorias	S1	S2	%
Refere-se aos professores partirem do que sabem e relacionarem com a teoria	-	X	50
Refere-se aos professores partirem da teoria e relacionarem com o que sabem	-	X	50
Refere-se aos professores utilizarem o EpC de formas diferentes	-	X	50
Refere-se à preocupação de alguns professores em ampliar a reflexão	X	-	50
Refere-se aos professores preocuparem-se diferentemente com a compreensão dos alunos	-	X	50

QUADRO 21 - Categorias levantadas a partir da visão dos estagiários em relação às características das aulas de EF.

Categorias	S1	S2	%
Refere-se à prolongação na reflexão, para outras aulas, a fim de analisar a compreensão	X	-	50
Refere-se à reflexão no início, meio e fim da aula.	X	-	50
Refere-se ao incentivo maior de prática durante as aulas	X	-	50
Refere-se às aulas serem iguais em relação aos conteúdos quando relacionadas a outras escolas	X	-	50

QUADRO 22 - Categorias levantadas a partir da percepção dos estagiários em relação à participação dos alunos nas aulas de EF

Categorias	S1	S2	%
Refere-se à grande participação dos alunos	X	-	50
Refere-se a alguns alunos sentindo-se perdidos nas aulas	X	X	100
Refere-se à maior participação nas atividades práticas	X	-	50
Refere-se ao maior nível de motivação dos alunos frente ao novo	-	X	50
Refere-se à preocupação de alguns em aprender	-	X	50
Refere-se ao entendimento de alguns alunos da EF vista como descontração	-	X	50
Refere-se à falta de motivação dos alunos com a rotina	-	X	50

No QUADRO 20, é possível verificar um aspecto importante: os professores utilizam o EpC de formas diferentes. Essa reflexão remete a todas as outras categorias levantadas, nesse quadro, as quais apontam as seguintes diferenças: docentes partirem de formas antagônicas na utilização da teoria, haver preocupações distintas em relação à obtenção da compreensão por parte dos alunos, e a ampliação na reflexão ser significativa apenas para alguns.

Em se tratando dessa realidade percebida pelos estagiários, podemos interpretar que há um problema na utilização da teoria pelos professores do Sidarta, pois são expostas considerações que nos deixam claro alguns estarem introduzidos na proposta, enquanto outros apenas a utilizam de forma superficial.

Vale lembrar que a reflexão passa a ser uma importante estratégia para a obtenção da compreensão, pois, segundo Pogr  (2003), a a o de refletir em rela o ao conhecimento pode gerar compreensão do mesmo.

Acrescenta Pogr  (2004, p. 45), que: “Compreender   fazer e pensar nesse fazer”. Para a autora, as capacidades de relacionar, operar, descrever, comparar, diferenciar, discutir, diagramar, relatar, organizar, não são só desempenhos que permitem construir o conhecimento e a compreensão, mas são a própria compreensão. Não podemos nos referir a a es observáveis em um exercício cotidiano, mas temos que pensar nos processos mentais, como discernir, pensar e conjecturar, os quais formam parte da mesma defini o.

Com isso, podemos perceber que a categoria do QUADRO 20, referente   preocupa o de alguns professores em ampliar a reflexão, somada a outras duas, retiradas do QUADRO 21, que se referem   utiliza o da compreensão, estão intimamente relacionadas com as estratégias propostas pela teoria. O que deve ser acrescentado a isso  , de acordo com o QUADRO 20, que nem todos os professores estão utilizando o ato de refletir da mesma maneira, podendo alguns incentivarem mais, ou menos, a compreensão do conhecimento por parte dos alunos.

Um outro aspecto interessante no QUADRO 21 são as opiniões dos estagiários em rela o aos conteúdos utilizados em aulas. De uma forma geral, a teoria do EpC pode oferecer contribui o no planejamento das aulas, nas estratégias propostas, na avalia o processual, porém, os conteúdos são realmente definidos pelos professores de acordo com suas concep es do ensino da Educa o Física escolar.

Acrescentando   percep o dos estagiários, refletida no QUADRO 22, temos uma participa o dos alunos que pode ser resumida como: Muitos alunos sentem-se meio perdidos, porém participam e se mostram motivados frente a um conteúdo novo, demonstrando que gostam bastante das aulas práticas. Percebemos, também, dois tipos de alunos: aqueles que se preocupam mais em aprender o conteúdo, e aqueles que entendem a Educa o Física como um momento de descontra o.

Em rela o a isso, no nosso entender, cada ser humano   único, com características pessoais diferentes e, acima de tudo, valor diferenciado para determinadas atitudes. Com isso, o professor de Educa o Física tem alunos com percep es diferentes da sua área e deve demonstrar significado   sua prática visando, sobretudo, a que o aluno o perceba. Por fim, a aquisi o desse significado, pelo aprendiz, dependerá apenas dele.

Se compararmos a atuação dos professores com as características das suas aulas, e transcendermos à participação dos alunos, a priori, veremos que propostas de EpC podem gerar aspectos que devem ser levados em consideração:

- professores utilizam a teoria diferentemente;
- aulas que usam os mesmos conteúdos, se comparadas a outras metodologias, porém que necessitam estratégias dinâmicas propostas pelos docentes;
- alunos que podem se sentir um pouco distantes das reflexões, porém que participam das aulas.

Em relação às opiniões pessoais dos estagiários, apresentamos, a seguir os QUADROS 23 e 24, que apontam as vantagens e as necessidades de se trabalhar com a teoria do EpC na Educação Física.

QUADRO 23 - Categorias levantadas a partir da opinião dos estagiários em relação às vantagens do trabalho com EpC.

Categorias	S1	S2	%
Refere-se à teoria mostrar ao professor que o aluno pode fazer do jeito dele e não reproduzir o seu	-	X	50
Refere-se ao auxílio que a teoria oferece na prática	X	-	50
Refere-se ao auxílio que oferece a sistematização	X	-	50
Refere-se à proposta ser muito diferente (o aluno não faz por fazer)	X	X	100
Refere-se à possibilidade de unir idéias	-	X	50
Refere-se à facilitação no planejamento com utilização do EpC	X	-	50
Refere-se à preocupação que a teoria tem com a aprendizagem significativa	X	-	50
Refere-se à compreensão como algo que se carrega para a vida	X	-	50
Refere-se à reflexão no seu fazer, em contradição à reprodução do conhecimento	X	X	100
Refere-se ao EpC não ficar só entre professores como referencial teórico	-	X	50
Refere-se à constante interação entre aluno-professor	-	X	50
Refere-se à intervenção do professor ser um aspecto diferente	X	-	50
Refere-se ao EpC ser uma proposta inovadora	X	-	50

QUADRO 24 - Categorias levantadas a partir da percepção dos estagiários em relação às necessidades para se trabalhar com o EpC.

Categorias	S1	S2	%
Refere-se ao caminho a se percorrer com a teoria ser longo (estudar mais)	X	-	50
Refere-se ao cuidado em não se prender apenas à necessidade de transmissão de informação e esquecer o movimento em si	-	X	50
Refere-se à escola encontrar equilíbrio entre a teoria e a prática	-	X	50
Refere-se à necessidade do empenho do grupo para trabalhar com o EpC	X	-	50
Refere-se à ausência de um ensino para compreensão em todas as áreas, inclusive na EF	X	-	50

Refere-se à necessidade de adaptação de alguns pontos	-	X	50
Refere-se à necessidade de direcionar aspectos da teoria à EF	-	X	50
Refere-se à falta de intercâmbio com as outras áreas	-	X	50
Refere-se à necessidade em mostrar significado ao aluno	-	X	50

No QUADRO 23, ambas as categorias a que 100% dos estagiários responderam refere-se à proposta do EpC apresentar, dentre suas vantagens, a reflexão do aluno em relação à sua prática. Para os entrevistados, a teoria diferencia-se por não deixar o aluno "fazer por fazer" uma determinada tarefa motora.

Para Vecchi (2003), que encontrou, em sua pesquisa, resultados referentes aos alunos reproduzirem aulas ministradas da faculdade na sua atuação profissional, estratégias que incentivem apenas a reprodução pura e simples do conhecimento pode ser considerada uma falha dos professores. Para o autor, esses docentes analisam o conteúdo a ser transmitido para os alunos, como um modelo único, uma "receita pronta".

No caso da utilização da teoria do EpC na Educação Física, uma vantagem citada é exatamente essa não reprodução de conteúdos, que pode ser percebida em dois depoimentos dos estagiários: "[...] a proposta do colégio é muito diferente. O aluno não tem que fazer o negócio por fazer, tem sempre um objetivo ali"; "[...] você faz com que o aluno não só reproduza alguma coisa, que ele pense naquilo que ele vai fazer, ou, às vezes, nem faça. Mas ele sabe que, se ele fizer tal coisa, o benefício é esse, ou o malefício é aquele".

Esses depoimentos reforçam nossa opinião em relação à importância que tem o trabalho docente na transmissão dos conteúdos. Na verdade, espera-se, atualmente, de um professor de Educação Física, o fortalecimento de instrumentos que possibilitem os alunos refletir sobre um determinado conhecimento, sendo que, a partir dessa reflexão, se consiga construir soluções para problemas motores.

Acrescentando às idéias supramencionadas, uma categoria do QUADRO 23 revela-nos, exatamente, um benefício da teoria quando mostra ao professor que o aluno pode fazer do jeito dele e não necessariamente, reproduzir o que lhe é exposto. Um possível erro, nesse caso, poderia ser do professor, que, diferentemente das considerações apresentadas por Vecchi (2003), exige determinado tipo de atitude do aluno.

Como forma de solidificar mais a diferença nas atitudes dos professores que trabalham com o EpC e apontar outros benefícios da teoria, na visão dos estagiários,

categorias que demonstram a constante interação professor-aluno, como também a intervenção diferenciada desse professor, são elencadas a partir das percepções dos estagiários.

Em um dos discursos, o entrevistado cita que essa intervenção é diferenciada, já que o professor analisa a atividade com os alunos, efetua diversos comentários e discute a aula ao seu término.

Segundo Tani (1996), atualmente, tem-se abandonado a teoria como instrumento de auxílio à prática. Essa afirmação passa a ser de extrema importância quando pretendemos dar significado a propostas pedagógicas para aulas de Educação Física escolar fundamentadas no EpC e percebemos que uma das vantagens da teoria na visão dos estagiários é exatamente "não ficar apenas entre os professores como referencial teórico e auxiliar muito a prática".

No QUADRO 23, são expostas duas categorias referentes à aprendizagem significativa vinculada à proposta do EpC. Nesse aspecto, o que podemos interpretar, mediante o discurso dos sujeitos, é: "a partir de uma palestra com a assessora do Colégio Sidarta, Paula Pogré, pude perceber fortemente que o ensino para compreensão almeja que os conhecimentos obtidos pelos alunos sejam utilizados durante suas vidas".

A partir desse discurso, podemos constatar que a percepção "de significativo para a vida do aprendiz" apenas é discursado pelo Estagiário 1 e, se relacionado aos professores entrevistados, também, apenas um deles aponta tal aspecto. Podemos considerar esse resultado pequeno em relação a uma característica marcante do EpC, que considera a necessidade de transcendência do conhecimento adquirido pelo aprendiz na sua vida.

Vale destacar que a aprendizagem significativa é uma das pretensões daqueles que utilizam a teoria fundamentando seu ensino, pois se espera que o conteúdo seja contextualizado e que lhe seja dado o devido significado que possui no ambiente imposto.

Dentre outras vantagens citadas pelos estagiários, estão: o auxílio que a sistematização oferece, a possibilidade de unir idéias e a facilidade no planejamento quando utilizada a teoria.

O QUADRO 24 mostra-nos, na percepção dos estagiários, aspectos necessários quando se utiliza a teoria do EpC. A seguir, apresentamos algumas características necessárias aos professores:

- estudo;

- equilibrar a teoria e a prática nas aulas;
- empenho de todo o grupo de docentes;

Em relação à área de Educação Física são expostas outras necessidades específicas:

- elaborar trabalhos com o EpC;
- mostrar significado ao aluno;
- Adaptar e direcionar aspectos do EpC para a EF;
- Relacionar o EpC com outras áreas.

Para exemplificar uma necessidade que a EF tem de se relacionar com o EpC, na visão dos estagiários, é colocado, a seguir, um discurso do sujeito ao responder à questão 4:

[...] às vezes, nós acabamos nos prendendo, tanto nessa parte de transmissão de informação, de nós termos que ensinar o porque ele tem que fazer isso, como ele pode fazer isso, quais os benefícios que se esquece do principal da EF, que é o quê?: o movimento.

Esse depoimento leva-nos a refletir novamente em relação à utilização da teoria pelo professor. Como dito anteriormente, o docente diferencia-se pela preocupação com a reflexão do aluno, na sua prática, porém não pode apenas utilizar desses conteúdos, muitas vezes, na dimensão conceitual, e esquecer os procedimentais a serem utilizados para compreensão do gesto motor.

Não defendemos, aqui, nenhuma das dimensões de conteúdos, nem tampouco relacionamos a teoria a alguma delas, porém é necessária certa reflexão do professor para utilizar conteúdos relacionados com seus objetivos pré-estabelecidos.

A seguir, é apresentado o QUADRO 25, referente à opinião dos estagiários em relação à teoria do EpC. Neste, não é exposta nenhuma vantagem, nem qualquer necessidade para o trabalho com a teoria, como foi anteriormente explicado, mas, sim, mediante suas opiniões pessoais, quais aspectos da teoria se enquadram nas suas reflexões e suas reações com o trabalho, nessa perspectiva.

QUADRO 25 - Categorias levantadas a partir da opinião dos estagiários em relação à teoria do EpC.

Categorias	S1	S2	%
Refere-se ao não entendimento da teoria no início do estágio	X	X	100
Refere-se ao entendimento da teoria ter vindo aos poucos	X	X	100

Refere-se ao olhar com choque	-	X	50
Refere-se ao pensamento de que suas idéias não tinham relação com o EpC	-	X	50
Refere-se a agregar aspectos vistos na teoria, com suas convicções	-	X	50
Refere-se à aplicação de concepções do EpC que se relacionam com as suas idéias	X	X	100
Refere-se à impossibilidade de saber tudo de todas as matérias	X	-	50
Refere-se a gostar muito do EpC	X	-	50
Refere-se ao aprendizado em relação ao gostar do EpC e sua importância	X	X	100
Refere-se às características do EpC serem fundamentais ao se utilizar em outro local	-	X	50
Refere-se à descoberta de que muita coisa que se fazia pode se relacionar com o EpC	-	X	50
Refere-se às oficinas não terem essa preocupação	X	X	100

Através deste QUADRO 25, se olharmos as categorias que possuem 100% de respostas dos estagiários, percebemos uma grande relação dessas opiniões dos dois sujeitos.

Para ambos, as oficinas, pelas quais são responsáveis por ministrar aulas, não têm necessariamente a preocupação em utilizar o EpC. Com isso, eles afirmam o não entendimento da teoria no início do estágio, quando já se tornaram responsáveis por tais oficinas. Assim, ao longo do tempo, há o entendimento da teoria que ocorre aos poucos, quando, então, ambos percebem que algumas concepções do EpC se relacionam com suas idéias e, então, passam a gostar da teoria e perceber sua importância.

Essa é uma trajetória que entendemos como significativa, já que, no discurso dos sujeitos percebemos tal coerência. Para os estagiários, há um primeiro olhar com choque, pois parece que a teoria não se relaciona com as suas idéias. Porém, com o tempo, passam a gostar muito e até descobrem aspectos que já eram utilizados por eles e as relacionam com as características propostas pelo EpC.

Uma outra categoria, apresentada no QUADRO 25, está relacionada às características do EpC serem fundamentais em outros locais, ou seja, um estagiário afirma que, caso saia do colégio, certamente, algumas características da teoria ele utilizará onde estiver.

A partir da opinião dos estagiários em relação a sua atuação profissional, são expostas, no QUADRO 26, categorias criadas mediante unidades com esse sentido.

QUADRO 26 - Categorias levantadas a partir da opinião dos estagiários em relação à sua atuação profissional.

Categorias	S1	S2	%
Refere-se ao alcance dos seus objetivos	X	-	50
Refere-se ao estágio o ter auxiliado muito	X	-	50
Refere-se à motivação alcançada no Sidarta	X	-	50
Refere-se às dificuldades sentidas no início, em relação às discussões em EpC	-	X	50
Refere-se à tentativa em fornecer as ferramentas para a construção do conhecimento dos alunos	-	X	50
Refere-se à dificuldade em entender bem a compreensão dos conhecimentos	X	-	50

A seguir, são apresentados alguns fatores positivos, indagados pelo Sujeito 1, relacionados à sua atuação profissional:

"O alcance dos meus objetivos tanto profissionalmente como pessoalmente"; a minha visão do colégio participando de tudo, vendo o que está acontecendo, me ajudou muito assim, me incentivou"; "acho que se eu estivesse em um outro colégio, talvez não estivesse tão motivado quanto aqui".

Em relação ao Sujeito 2, não são apontados aspectos positivos relacionados à atuação profissional, porém não podemos entender essa divergência como uma desaprovação do estagiário, já que as questões eram geradoras, e o sujeito pode não ter seguido um caminho que o fez refletir através dessas indagações. Vale complementar que, no discurso do Estagiário 2, pudemos perceber certo agrado em relação ao colégio, já que nos era apontado, constantemente, que essa experiência profissional contribui muito para seu aprendizado. Este, mais um fator que nos conduz a desconsiderarmos tal divergência.

Um outro aspecto interessante, no QUADRO 26, foi uma das dificuldades apontadas pelo Sujeito 2, que afirma ter problemas para entender o que seria a compreensão dos conhecimentos.

Mediante essa afirmação, consideramos que a falta de referências relacionadas ao EpC e à Educação Física geram dificuldades nos entendimentos do que seria a compreensão do gesto motor.

A seguir, é exposta a TABELA 2, que resume as respostas dos estagiários quando questionados se a escola oferecia subsídios para o desenvolvimento do trabalho com a teoria do EpC.

TABELA 2- Porcentagem de respostas dos estagiários à questão: A escola oferece subsídios para trabalhar com o EpC ?

Categorias	%
Refere-se ao auxílio do coordenador da EF	100
Refere-se ao auxílio dos estudos, pesquisas e reuniões realizadas	100
Refere-se a um todo de tarefas que o auxilia a compreender melhor a teoria	50
Refere-se às PPs coletivas segmento não ajudarem muito	50
Refere-se ao auxílio dos professores em dúvidas de planejamento	50
Refere-se às reuniões individuais com a coordenadora ter auxiliado muito	50

Em relação aos subsídios oferecidos pelo colégio, percebemos que a coordenadora de Educação Física é citada por ambos os estagiários como figura que auxilia muito no desenvolvimento de questões em relação ao EpC. Seu auxílio é novamente citado por um dos sujeitos, em relação às reuniões individuais realizadas.

Como outra categoria com 100 % de respostas, os estudos, pesquisas e reuniões também oferecem grande ajuda ao crescimento nas concepções do EpC. Esse aspecto deixa-nos claro a necessidade de buscar o conhecimento que o EpC possibilita, já que, constantemente, o professor deve estudar, pesquisar e discutir com seus colegas o seu trabalho.

Se dissertarmos sobre qualquer uma das características do EpC, desde os fios condutores até a avaliação diagnóstica contínua, perceberemos a necessidade em discutir a elaboração destas com outros docentes.

Pogré (2004) considera que a construção dos elementos centrais da teoria não depende exclusivamente do docente, já que a elaboração, por exemplo, dos fios condutores é mais rica quando é possível realizá-la em um grupo de colegas que compartilham a mesma instituição.

Como dito anteriormente, o colégio oferece PP coletivas de segmento, e essas foram citadas por um dos sujeitos da amostra por não auxiliarem muito, já que, para esse indivíduo, nelas ocorrem apenas apresentações do colégio. Como palavra utilizada pelo estagiário para caracterizar essas reuniões é utilizado o termo "vitrine".

Percebemos, então, que essas reuniões podem não estar sendo aproveitadas de forma coerente, pois nelas participam todos os professores do segmento. Esta é uma oportunidade rica em relação à troca de saberes com outras disciplinas e poderia ser utilizada para o desenvolvimento de projetos conjuntos entre áreas, incluindo-se a Educação Física.

6.3.6.3. Coordenador

Todas as questões utilizadas foram elaboradas a fim de gerarem respostas que demonstrassem até que ponto o coordenador tinha conhecimento das características do EpC, se conseguia transcender esse conhecimento para a Educação Física e se o utilizava no seu planejamento de aula.

Vale salientar que a coordenadora entrevistada também é professora da escola e já tinha sido entrevistada como Professor 5, ou seja, nesse instante a proposta foi entrevistar o coordenador de Educação Física com questões mais metodológicas da teoria. Novamente, devido à coordenadora responder as questões levantando questionamentos diferentes, nós criamos questões durante a entrevista.

Abaixo, são apresentadas as 9 questões feitas à coordenadora :

- 1- Explique a relação, sob seu ponto de vista, entre a Educação Física e o EpC?*
- 2- Como é feita a construção do gráfico de compreensão da Educação Física?*
- 3- Vocês mudam os tópicos produtivos a cada trimestre?*
- 4- Tem um projeto que se relaciona a todas as séries?*
- 5- Quem cria o tema desse projeto?*
- 6- Quantos gráficos de compreensão vocês têm por ano?*
- 7- Quantas matrizes de desempenhos vocês têm?*
- 8- Cada conteúdo tem uma matriz?*
- 9- Vocês relacionam a Educação Física com as demais disciplinas?*

Para interpretar os dados obtidos nessas entrevistas, foram traçados, na trajetória metodológica dessa parte do estudo, novamente, três momentos de análise: a descrição, a redução, e a interpretação, propriamente dita.

6.3.6.3.1. Descrições

Nesta parte do estudo, foi utilizada apenas uma descrição, relacionada à coordenadora de Educação Física do Colégio Sidarta, referente às questões supramencionadas.

Segue, abaixo, a descrição da coordenadora contendo as respostas de todas as questões feitas, na entrevista, referentes à coleta de dados.

Coordenadora

- Explique a relação, no seu ponto de vista, entre a Educação Física e o EpC?

- Na verdade para mim não existe uma relação, é Ensino para Compreensão e pronto. Porque quando você faz uma relação, você está falando de coisas diferentes que se relacionam. Então eu não consigo muito bem ver esta relação que você está pedindo para eu te dar. O que eu posso dizer na prática o que nós fazemos com o EpC nas nossas reuniões, nos nossos encontros, aonde agente quer chegar. Agente quer chegar na implantação daquilo que é planejado dentro da estrutura de um gráfico para compreensão. Que está, que está aqui para nos ajudar, esse gráfico eu acredito que só nos ajuda, a construir e a ensinar para compreensão. Então não há reuniões para se discutir alguma coisa que não esteja dentro do ensino para compreensão. Quando não está, eu tento trazer e tento mostrar para eles que o gráfico só está para nos orientar e pra nos ajudar. Pq quando eu comecei como coordenadora eu vi que o gráfico era um monstro. Pq onde é que o professor estrutura. Eu falo sempre do gráfico dá a impressão que ele está distante de uma teoria, mas ele não está, pq onde é que o professor planeja o seu contato com os alunos, onde é? Pelo gráfico, quando ele estrutura o gráfico. Quando eu falo em fazer gráfico, em refletir sobre o gráfico, é refletir sobre o trabalho, é refletir sobre o que está escrito naquelas linhas. Entendeu? Dentro daqueles critérios. Então assim, como nos estamos em três movimentos agora. Um movimento ele tem relação com o nosso conteúdo, o outro movimento tem relação com uma partizinha especial desse conteúdo e o outro movimento é aprofundar na questão teórica para melhorar a escrita e a prática do ensino para compreensão. Então as coisas sempre estão muito ligadas e eu sempre tento mostrar para eles esse tipo de coisa. Sensibilizá-los do quanto isso, uma coisa liga a outra, o quanto uma coisa ajuda a outra e quanto, quando nós temos esses subsídios, quando agente escreve, que é uma coisa muito difícil na área de Educação Física. Agente escreve e no ato de escrever, agente reflete sozinho, depois quando compartilha agente reflete ainda mais. Então assim, na verdade a relação, se é isso que vc chama de relação, é essa.

- Como é feita a construção do gráfico de compreensão da Educação Física?

- Cada um monta o seu sozinho o que foi feito em conjunto foi o pensamento, eu passei para eles, é isso já foi feito pela Ana Paula que é a nossa coordenadora. Mas quando ela faz estão todos os professores de todas as disciplinas, é muito importante refletir sobre o EpC em Educação Física, outro em matemática. Tem gráfico para todas as áreas, mas quando a discussão é com seus pares têm uma discussão produtiva, assim como têm uma discussão que não é com seus pares que também é produtiva. Mas têm uma especificidade que o grupo pode se ajudar quando se reúne. Então vc me perguntou como é feito o gráfico, lembra que eles tiveram a formação com Ana Paula, depois comigo. Eu estudo junto com a Ana Paula, é como se eu fosse uma aluna da Ana Paula também e eu tenho que passar aquilo que eu aprendo com ela, para eles. Então muitas vezes eles iniciaram os gráficos dentro das nossas reuniões. Então assim, eram levantados os critérios, alguém trazia o gráfico pronto como evento para turma, em transparência ou não. A turma avaliava se aquilo estava dentro dos critérios, sugeria mudanças e tal. E em seguida começada a construção do seu de alguma série. Mas esse é um trabalho de construção do gráfico que os professores têm que fazer em casa ou aqui na escola fora do período de reunião. Porém depois que isso está construído o professor faz a reflexão comigo individualmente nos encontros que agente chama de PP,

que são no mínimo quinzenais, mas têm professor que faz semanal e faz com o grupo. Eles mesmos pedem que continuem tendo esses encontros. Esse ano especificamente como nós tivemos um evento muito grande aqui, que foi o 2º Festival de Educação Física, no segundo trimestre nós não mexemos com o aprofundamento em EpC. Então nós estamos retornando agora e eu estou ouvindo deles o quanto isso não foi bom. O quanto eles precisam estar sempre discutindo com o grupo. No primeiro tri, todos tiveram a chance, ou a maioria deles de falar sobre todos os gráficos, de todas as séries que eles davam aula e isso para eles foi muito rico. Então assim a construção do gráfico se dá dessa forma que eu te falei.

- Vocês mudam os tópicos produtivos a cada trimestre?

- Sim, isso é uma regra dentro do ensino para compreensão nesse colégio. Talvez uma regra para experimentar, talvez um teste que a coordenadora e agente têm visto que dá certo. Então o fio condutor para nós é um fio que conduz o ano. Então nos é pedido que experimente dessa forma. Os tópicos, os objetivos de compreensão que estão totalmente ligados aos tópicos produtivos, geradores, eles são trimestrais. Então pode escapar ir para um outro tri, mas nos pedem, na verdade dentro do que agente lê, que agente formalize e termine dentro daquele tri, para iniciar uma coisa nova no outro.

- Têm um projeto que se relaciona a todas as séries?

- Na verdade eu falei de quinta a oitava porque eu dou aula para essas séries. Mas de Educação Infantil a oitava série cada série têm um projeto mor, projeto maior. Desse projeto maior que tem um tema, todas as disciplinas podem se pautar nele, podem ou não. As vezes é difícil, você não vê uma relação e também não é preciso insistir. Então todos têm. Então por exemplo, primeira série identidade, então o ano todo o que eles aprendem nas diferentes disciplinas voltam à identidade deles, então desde medidas que eles tenham até a potencialidade, dos limites e tal. Para sétima série como eu te falei, a questão dos heróis, quem são os heróis para eles poderem também, se identificarem com alguns heróis, pq que eles se identificam com aqueles heróis, quando, o que determina que uma pessoa seja um herói ou não e que herói, isso eu estou falando por trimestre, cada trimestre desse acontece uma dessas coisas, e que herói sou eu, porque que eu seria um herói hoje ou que herói eu quero ser, que metas eu tenho. Então são temas diversificados que trazem o aluno para ele, estimulam o aluno a se perceber, a se perceber dentro de um contexto maior e perceber os outros. Então em cada tema desse. Então têm esse tema, está inclusive no nosso gráfico. Para as séries que têm esse tema, que são até a oitava série, vem o tema primeiro depois vem o fio condutor e assim se continua.

- Quem cria o tema desse projeto?

- Foi a Escola do Futuro e muitos assessores. Na verdade nem todos da Escola do Futuro, mas estudiosos, pesquisadores, fizeram inclusive, das turminhas menores.

- Quantos gráficos de compreensão vocês têm por ano?

- Exatamente, cada disciplina. Cada disciplina em cada série têm três.

- Quantas matrizes de desempenhos vocês têm?

- A idéia é que todo mundo tenha várias, porque nós acreditamos muito nas matrizes, então se faz matrizes desde a Educação Infantil, não é uma coisa que eles fazem só depois, não e eles constroem com as professoras, coisa que ainda não acontece na Educação Física nós ainda não construímos com eles. Nós construímos e depois trabalhamos com eles.

- Cada conteúdo tem uma matriz?

- Nem sempre, porque a matriz é uma das formas de avaliação e auto-avaliação. Então nem sempre. Aliás, a Educação Física é uma área que precisa de mais elaboração de matrizes, precisa se acreditar mais na matriz. É que as coisas não andam separadas, mas é avaliação, nesse momento, inclusive agente está chamando um assessor, é algo que agente tem que desenvolver mais e olhar com mais carinho para avaliação.

- Vocês relacionam a Educação Física com as demais disciplinas?

- Olha, o projeto das séries, lembra que eu falei dos temas, ele já dá sugestões, então para essa disciplina percorrer por aqui, essa por aqui. Agora isso não elimina o fato dos professores conversarem, mas eu acho que tem que ser dado mais tempo, um tempo garantido para essa troca e discussão do conteúdo fora do projeto.

6.3.6.3.2. Redução dos dados

O segundo momento da análise caracterizou-se por uma redução dos dados realizada da mesma forma que citado na primeira parte deste estudo.

Nessa parte da pesquisa, foram elencadas unidades de significado no discurso da coordenadora referentes a todas as questões, categorizando-as e criando quadros relacionados com cada tema.

Na leitura do discurso da coordenadora, foram levantadas 35 unidades de significados que justificavam respostas importantes na nossa interpretação, se relacionadas às questões efetuadas. Elas são apresentadas, abaixo, sem nenhuma alteração em sua redação:

US1- A gente quer chegar na implantação daquilo que é planejado dentro da estrutura de um gráfico para compreensão.

US2- Esse gráfico, eu acredito que só nos ajuda

US3- Eu comecei como coordenadora, eu vi que o gráfico era um monstro.

US4- Quando eu falo em fazer gráfico, em refletir sobre o gráfico, é refletir sobre o trabalho

US5- Como nós, estamos em três movimentos, agora. Um movimento, ele tem relação com o nosso conteúdo, o outro movimento tem relação com uma partizinha especial

desse conteúdo, e o outro movimento é aprofundar na questão teórica para melhorar a escrita e a prática do ensino para compreensão.

US6- A gente escreve e, no ato de escrever, agente reflete sozinho, depois quando compartilha agente reflete ainda mais. Então, assim, na verdade, a relação, se é isso que você chama de relação, é essa.

US7- Cada um monta o seu sozinho

US8- O que foi feito em conjunto foi o pensamento

US9- Lembra que eles tiveram a formação com Ana Paula, depois comigo.

US10- Muitas vezes, eles iniciaram os gráficos dentro das nossas reuniões.

US11- Eram levantados os critérios, alguém trazia o gráfico pronto como evento para turma.

US12- A turma avaliava se aquilo estava dentro dos critérios, sugeria mudanças e tal. E em seguida, começada a construção do seu, de alguma série. Mas esse é um trabalho de construção do gráfico que os professores têm que fazer em casa, ou aqui na escola, fora do período de reunião. Porém, depois que isso está construído, o professor faz a reflexão comigo, individualmente, nos encontros que agente chama de PP

US13- Esse ano, especificamente como nós tivemos um evento muito grande aqui, que foi o 2º Festival de Educação Física, no segundo trimestre, nós não mechemos com o aprofundamento em EpC.

US14- E eu estou ouvindo deles o quanto isso não foi bom. O quanto eles precisam estar sempre discutindo com o grupo.

US15- Sim, isso é uma regra dentro do ensino para compreensão, nesse colégio.

US16- Então, o fio condutor para nós é um fio que conduz o ano.

US17- Os tópicos, os objetivos de compreensão que estão totalmente ligados aos tópicos produtivos, geradores, eles são trimestrais.

US18- Mas nos pedem, na verdade, dentro do que a gente lê, que a gente formalize e termine dentro daquele tri, para iniciar uma coisa nova no outro.

US19- Mas de Educação Infantil, a oitava série cada série, tem um projeto mor, projeto maior.

US20- Desse projeto maior, que tem um tema, todas as disciplinas podem se pautar nele, podem ou não.

US21- Às vezes, é difícil você não vê uma relação e também não é preciso insistir.

US22- Então, são temas diversificados, que trazem o aluno para ele, estimulam o aluno a se perceber, a se perceber dentro de um contexto maior e perceber os outros.

US23- Então, em cada tema desse. Então, tem esse tema, está inclusive no nosso gráfico.

US24- Para as séries, que tem esse tema, que são até a oitava série, vem o tema primeiro, depois vem o fio condutor, e assim se continua.

US25- Foi a Escola do Futuro e muitos assessores.

US26- Exatamente, cada disciplina. Cada disciplina, em cada série, tem três.

US27- A idéia é que todo mundo tenha várias, porque nós acreditamos muito nas matrizes, então se faz matrizes desde a Educação Infantil

US28- E eles constroem com as professoras, coisa que ainda não acontece na Educação Física, nós ainda não construímos com eles.

US29- Nós construímos e depois trabalhamos com eles.

US30- Nem sempre, porque a matriz é uma das formas de avaliação e auto-avaliação.

US31- Aliás, a Educação Física é uma área que precisa de mais elaboração de matrizes, precisa se acreditar mais na matriz.

US32- É algo que a gente tem que desenvolver mais e olhar com mais carinho, para avaliação.

US33- O projeto das séries, lembra que eu falei dos temas, ele já dá sugestões.

US34- Agora, isso não elimina o fato dos professores conversarem

US35- Mas eu acho que tem que ser dado mais tempo, um tempo garantido para essa troca e discussão do conteúdo fora do projeto.

6.3.6.3.3. Interpretação dos dados

O terceiro momento caracteriza-se pela interpretação dessas categorias apresentadas nos quadros. Nesse momento, o pesquisador interpreta baseando-se nas referências bibliográficas que foram lidas, relacionando-as com os pontos levantados no decorrer dessa análise.

Com o objetivo de facilitar ao leitor a compreensão das discussões realizadas, decidimos apresentar os quadros obtidos juntamente com as interpretações.

Com a grande quantidade de informações obtidas no discurso da coordenadora, criamos 3 quadros, visando a facilitar a visualização das categorias. Apresentamos, a seguir, o QUADRO 27 que aponta, na visão da coordenadora, o que é necessário rever em relação ao desenvolvimento do trabalho da área de Educação Física, atualmente, no Sidarta. Com isso, procuramos, logo a seguir, apontar, a partir de suas críticas feitas, o que ela coloca como necessidades e prioridades a se fazer com o objetivo de inverter-se o quadro anterior.

QUADRO 27 - Unidades levantadas a partir dos argumentos da coordenadora em relação ao que é necessário rever na Educação Física e o que fazer mediante tal situação?

<i>É necessário rever</i>	<i>O que fazer</i>
Referente à construção das matrizes de desempenhos	Construção com os alunos
Referente aos conteúdos não necessariamente possuem matriz	A área acreditar mais nas matrizes
Referente à avaliação	Contratação de um assessor para oferecer maiores subsídios nesse assunto
Referente à interdisciplinaridade	Realização de maiores discussões entre professores de Educação Física com outras áreas
Referente à auto-reflexão dos professores	Desenvolvimento do ato de escrever
Referente à reflexão sobre o trabalho	Compartilhamento das indagações e opiniões do professores com colegas
Referente às interrupções no estudo do EpC	Continuidade do estudo
Referente ao planejamento dentro da estrutura do gráfico	Implantação do que é planejado

Para Pogré (2004), um dos aspectos importantes, ao se construir matrizes, é a participação dos alunos na sua elaboração, o que os faz se sentir em parte do processo, gerando um maior compromisso por parte deles no crescimento.

Acrescenta a autora que, com a utilização das matrizes, os estudantes sabem, desde o princípio, quais são os critérios e exigências dos docentes para avaliar, o que influenciará positivamente o aumento do compromisso e do esforço para alcançar um bom trabalho.

No seu discurso, a coordenadora demonstra que sabe e compreende a importância da construção de matrizes serem feitas pelos professores com os alunos, porém, atualmente, ocorre exatamente o inverso do que a teoria nos aponta, ou seja: os professores de Educação Física constroem as matrizes e, depois, as utilizam com os alunos.

Relacionando o problema, supramencionado, ao fato de nem todo conteúdo de Educação Física possui uma matriz, percebemos que a essa forma de avaliação, proposta pela teoria do EpC como um meio facilitador da auto-avaliação do aluno mediante seu desempenho, não lhe é dada a devida atenção. Aproveitamos, aqui, a fala da coordenadora, ao dissertar: "Aliás, a Educação Física é uma área que precisa de mais elaboração de matrizes, precisa se acreditar mais na matriz";

“Uma matriz oferece ao estudante informações muito valiosas sobre seu processo de compreensão. Por isso constitui um apoio forte, um andaime, para a aprendizagem” (POGRÉ, 2004, p. 98).

Com isso, a partir desse problema existente na construção de matrizes, pode-se transcendê-lo à avaliação como um todo, que é considerado pela coordenadora uma meta para o ano posterior, quando esta gostaria de contratar um assessor na Educação Física a fim de discutir mais essa questão com os professores.

Como o Sidarta utiliza o EpC, a avaliação diagnóstica contínua não pode ser superficial, até porque deve contribuir substancialmente com o aprendizado dos alunos.

Para Pogré (2003), a avaliação diagnóstica contínua é o processo de brindar sistematicamente os alunos com uma resposta clara sobre seu trabalho.

Um dos aspectos extremamente importantes levantados nessa discussão é a interdisciplinaridade. Quando percebemos o EpC como uma proposta que visa, acima de tudo, à formação humana, propondo diversas formas de conduzir os alunos à real compreensão dos conhecimentos, estabelecemos implicitamente a obrigatoriedade que as disciplinas têm de trabalharem conjuntamente.

Se nos detivermos a olhar especificamente o Colégio Sidarta, que tem sua proposta pedagógica fundamentada em projetos, e esses visarem a um olhar comum das áreas no sentido da compreensão do tema proposto, o problema da falta de interdisciplinaridade passa a ser ainda mais grave.

Para o colégio, que subsidiado pela Escola do Futuro, da Universidade de São Paulo – USP, organiza todo ano projetos referentes às diversas séries, há um compromisso maior com a interdisciplinaridade, ou seja, certamente sua ocorrência é um dos objetivos gerais da instituição.

Segundo Renson (1989), a integração mútua dos respectivos campos de duas ou mais disciplinas, diferentes na forma de comunicação de idéias, consiste em uma abordagem interdisciplinar.

Acrescenta o autor, ao discutir as tendências disciplinares cruzadas, ou seja, transdisciplinares, que elas proporcionam uma maior profundidade na interação, já que esta tendência caracteriza-se por ser informada através das proposições e teorias das disciplinas tradicionais.

No nosso entender, a transdisciplinaridade deve ser apontada como uma das metas de qualquer instituição, já que é a partir dessa visão que as diversas áreas se relacionam profundamente.

Ressaltamos, aqui, uma das falas da coordenadora ao afirmar que o projeto das salas oferece sugestões às trajetórias das disciplinas, fator este que compromete o desenvolvimento de trabalhos em equipe.

Segundo Libedinsky (2001), as escolas que trabalham por projetos são aquelas que têm maior facilidade em relacionar conteúdos e que podem muitas vezes utilizar estratégias facilitadoras de aprendizado em outras disciplinas. Um possível exemplo seria quando a professora de ciências ensina o corpo humano e utiliza as aulas de Educação Física para transcender o conhecimento conceitual visto na sala de aula para o procedimento da prática na quadra.

Um dos aspectos que nós percebemos como realmente crítico, na visão da coordenadora, passa a ser a dificuldade constatada na escrita dos seus professores da área. Para ela, o ato de escrever não é habitual para profissionais da área de Educação Física, fazendo com que estes percam a oportunidade de auto-reflexão.

Corroborando com as idéias supramencionadas, o coordenador da Instituição 3, na pesquisa realizada na Argentina, também alerta sobre a dificuldade na escrita de professores de Educação Física. Para ele, o profissional dessa área não gosta de escrever

e, dificilmente, quando o faz, utiliza a mesma linguagem para expressar-se, o que realmente vem fazendo nas suas práticas.

No Colégio Sidarta, essa dificuldade pode ser percebida na elaboração dos gráficos de compreensão que, para a coordenadora, constantemente são refeitos, já que os professores não conseguem transmitir aquilo que está sendo feito como objetivo nas aulas de Educação Física.

Algo que pode ser percebido, como meta do próprio colégio, é facilitar a integração dos professores das próprias áreas, já que se oferecem reuniões, ditas de área, com o objetivo de estudo e pesquisa.

Nessas reuniões, imagina-se que os professores possam trocar informações e indagações com seus colegas a fim de um maior relacionamento e enriquecimento do trabalho na área. Porém, um dos aspectos citados pela coordenadora com a necessidade de mudança é a reflexão no trabalho. A dificuldade na troca de idéias, para os professores, pode ser decorrência da falta de tempo disponível para discussões. Porém, mesmo compreendendo a grande quantidade de tarefas que uma instituição fundamentada em EpC deve exigir de seus profissionais, o Colégio Sidarta oferece momentos de reflexão em grupo com mais horas de trabalho.

Com isso, procuramos refletir sobre a necessidade de maior aproveitamento dessas horas em que o grupo permanece junto, para enriquecimento da própria área de conhecimento, ou seja, a Educação Física.

Um outro aspecto que nos chama a atenção diz respeito à consideração negativa dos professores quando, devido a evento na área, houve a estabilização nos estudos que estavam sendo realizados em relação ao EpC. Isso mostra a necessidade de continuidade em relação às reflexões que a teoria nos possibilita, sendo que, para sua compreensão, é necessário constante empenho do professor em busca do conhecimento.

Segundo Blythe (1998), esse marco conceitual pode ser considerado complexo, já que nos permite entender como uma pessoa compreende, e, a partir disso, apresentamos uma proposta de desenvolvimento para o trabalho das aulas nas escolas.

Para o desenvolvimento de um trabalho com a teoria, espera-se muito empenho dos professores, pois, certamente, os docentes abordarão conceitos e formas de trabalhar que podem ser consideradas diferenciadas do habitual.

Para Pogr  (2004), o EpC não pretende ser uma inova o radical, nem tem a inten o de desprezar tudo o que se faz na escola atualmente. Não se trata de uma

proposta que ensina de um modo completamente novo, porém refere-se a um ensino mais ambicioso e crucial, buscando ensinar mais e melhor.

Um dos aspectos muito abordado pela coordenadora foi o gráfico de compreensão que o Colégio Sidarta utiliza e solicita a seus funcionários que os formulem. Em relação a essa sistematização, o gráfico nada mais é do que todos os elementos da teoria do EpC (fios condutores, tópicos produtivos, desempenhos de compreensão e avaliação diagnóstica contínua) que estão presentes em um documento a ser preenchido pelo responsável em transferi-lo para a prática, ou seja, o professor.

A seguir, são apresentados no QUADRO 28, mediante a opinião pessoal da coordenadora, os aspectos que auxiliam no trabalho com o gráfico, juntamente com a justificativa dada por ela.

QUADRO 28 - Opiniões da coordenadora relacionadas ao gráfico de compreensão com apontamentos do que auxilia no trabalho com o ele e porquê?

O que auxilia muito?	Justificativa
A construção do gráfico	Auxilia o professor a ensinar para compreensão
A reflexão sobre o gráfico	Transcende uma reflexão sobre o trabalho
Os encontros para discussões do gráfico	Os professores pedem que os encontros continuem acontecendo
Discussões do gráfico entre colegas	Troca de idéias que auxilia nas dificuldades, avalia e propõe mudanças

No Colégio Sidarta, a construção do gráfico de compreensão é obrigatória para os professores, já que cada disciplina, em cada série, deve conter três gráficos, isto é, um por trimestre. Essa construção, para a coordenadora, auxilia muito o docente, já que, além de gerar uma reflexão em relação ao trabalho, ainda reforça mais as discussões em relação ao EpC.

Em 2005, quando a equipe de Educação Física levava para as reuniões de quinta-feira os gráficos preparados e os apresentava aos colegas, mediante as discussões, eles avaliavam dentro dos critérios propostos e apontavam possíveis mudanças, que eram recebidas com muita reflexão pelos professores.

Nesse exemplo, percebemos o quanto são necessárias as reuniões para troca de informações entre professores, sendo que nelas todos têm a possibilidade de indagar e esclarecer suas dúvidas.

Em uma das citações da coordenadora, fica claro o medo que a construção desse documento pode transmitir ao iniciante em EpC, pois nas suas palavras: "Porque quando eu comecei como coordenadora, eu vi que o gráfico era um monstro".

Segundo Blythe (1998), independente do caminho inicial com o EpC, o professor deve favorecer seu trabalho ao definir a parte da teoria que seja mais adequada a ele, ou seja, em que se sinta mais seguro.

Acrescenta a coordenadora que para a implantação do conteúdo planejado na estrutura do gráfico, na prática pedagógica do professor, a Educação Física em 2006 terá três movimentos: o primeiro, com discussões relacionadas ao conteúdo da Educação Física; como um outro movimento, a relação com algum aspecto especial desse conteúdo, tal como jogos, brincadeiras e Esporte; o terceiro, além do aprofundamento na questão teórica, uma melhora na escrita e na prática do ensino para compreensão.

Vale destacar que o Colégio Sidarta utiliza as características do EpC visando ao enriquecimento da proposta pedagógica da escola, as quais são apresentadas, a seguir, no QUADRO 29, da forma como são utilizadas no colégio.

QUADRO 29 - Características do EpC levantadas pela coordenadora no momento que foram realizadas questões de aspecto estrutural como parte da proposta pedagógica do colégio Sidarta.

Característica do EpC	Como ou quando é feita
Tema a ser abordado pelo projeto da sala	Pesquisadores da Escola do Futuro determinam 1 por ano
Fio condutor	Conduz o ano
Tópicos produtivos	Mudam a cada trimestre
Objetivos de compreensão	Mudam a cada trimestre
Projeto da série	De Educação Infantil à Ensino Médio, cada série têm um projeto.

No QUADRO 29 o que nos chama mais a atenção é a categoria relacionada ao projeto da série, já que esse tem todo ano seu tema definido por pesquisadores da Escola do Futuro da Usp e é utilizado por todas as séries. No Sidarta, cada série possui um projeto em que todas as disciplinas devem se relacionar a ele.

O projeto da série é criado para que todos possam se dirigir a ele, de alguma maneira, porém isto não acontece, como podemos perceber no depoimento da coordenadora, ao afirmar: "[...] desse projeto maior que tem um tema, todas as disciplinas podem se pautar nele, podem ou não. Às vezes, é difícil, você não vê uma relação e também não é preciso insistir [...]".

Com isso, percebemos a possibilidade de relação que a Educação Física poderia ter com outras disciplinas, já que, segundo a coordenadora, esse projeto das séries oferece sugestões de trajetória a todas as áreas. Vale destacar que a justificativa

utilizada por ela, para essa não utilização é a necessidade de ser dado mais tempo, o que garantiria maiores discussões e, conseqüentemente, "trocas" entre disciplinas.

Fica a seguinte questão: "Senão é para ser usado por todas as séries, porque esse projeto existe?". Essa obrigatoriedade pode não surtir muito efeito, e o projeto só irá ilustrar o planejamento da escola em um determinado ano.

Um outro aspecto importante, no QUADRO 29, foi a opinião da coordenadora para que os tópicos produtivos mudassem a cada trimestre. Ela afirma que essa é uma regra dentro do projeto de ensino para a compreensão no colégio e a considera importante, além dela propiciar um bom resultado na prática.

Vale destacar que o fio condutor se mantém abaixo do projeto da série, ou seja, a partir da construção desses projetos, cada professor determina seu fio, que será planificado todo o ano.

Segundo Pogr  (2003), estabelecer os fios condutores pode ser considerado uma constru o complexa, mas estes servem de bússola para o processo de ensino e aprendizagem. Acrescenta Wiske (1999) que os fios condutores estão pensados para criar trabalhos anuais, ou para serem utilizados em um conjunto de unidades que se relacionam entre si.

Em rela o aos tópicos produtivos e as metas de compreensão, no Sidarta, essas características do EpC mudam a cada trimestre, sendo que tr s delas são estabelecidas por cada professor, a cada ano.

Em rela o aos tópicos produtivos, vale lembrar que, segundo Blythe (1998), eles devem ser acessíveis e oferecer oportunidades para múltiplas concessões, dando chance aos alunos de relacioná-los com suas experiências, dentro e fora da escola.

Afirma Pogr  (2004) que o requisito principal de um tópico para se tornar produtivo refere-se   formula o, já que este deve ser acessível aos estudantes, em termos cognitivos. Para isso, os alunos precisam utilizar os tópicos em suas experiências e saberes anteriores.

6.3.7. Observa es

Outra técnica do método descritivo para a coleta de dados, realizado nesta segunda parte do estudo, foi a utiliza o da pesquisa observacional.

Como partimos para o estudo de caso, acreditamos ser importante utilizar um referencial para delinear nossas observa es. Assim, optamos por utilizar o protocolo

de Danna e Matos (1999), já que os autores descrevem, justificam e explicam as etapas do trabalho de observação, cuja técnica de coleta favorece-nos muito o alcance dos nossos objetivos.

Em relação aos nossos objetivos, através das observações, analisamos:

- a atuação profissional do professor de Educação Física responsável pela aula;
- a aula de Educação Física em relação aos objetivos, conteúdos e estratégias utilizadas;
- a participação dos alunos durante a aula.

Em relação à atuação profissional, visamos a perceber como o professor se comportava durante a aula, em que observamos: sua postura; suas preocupações; sua atitude etc.

Além disso, como essa escola é a única que utiliza a teoria Ensinar para a Compreensão na Educação Física, detemo-nos também a analisar profundamente qual foi o andamento da aula, ou seja, todo o seu desenvolvimento no decorrer dos cinquenta minutos de duração, visando a perceber quais os objetivos, conteúdos, estratégias utilizadas.

Analisamos também a participação dos alunos nas aulas observadas, já que se pode encontrar aspectos relevantes às suas práticas nas aulas de Educação Física, principalmente, por estarem introduzidos em um ensino que objetiva a compreensão em todas as disciplinas.

Acrescentam Danna e Matos (1999) ao explicarem que o objetivo do estudo observacional determina tanto a variedade e tipo de comportamento a ser registrado como o grau de detalhes com que o relato do ambiente físico, do ambiente social e do sujeito serão realizados.

Utilizamos como técnica para o registro de comportamentos e circunstâncias ambientais, segundo Danna e Matos (1999), o registro contínuo cursivo. Este consiste, dentro de um período ininterrupto de tempo de observação, registrar o que ocorre na situação, obedecendo à seqüência temporal em que os fatos acontecem. Para os mesmos autores, o registro contínuo cursivo é freqüentemente utilizado para um levantamento inicial do repertório comportamental do sujeito e das circunstâncias ambientais.

[...] os fatos registrados através da técnica de registro contínuo cursivo são: a) a localização do sujeito; b) sua postura e posição; c) os eventos comportamentais e, d) os eventos ambientais. O registro dos eventos comportamentais inclui: o registro de comportamentos motores (mudanças na postura ou na posição,

manipulações de objetos ou pessoas e locomoções); as expressões faciais e os comportamentos vocais (DANNA & MATOS, 1999, p. 57-58).

Vale ressaltar que o grau de detalhamento que um observador fornece num registro contínuo depende: da variedade de tipos de comportamento observados; da variedade dos eventos observados; do treinamento do observador.

Em relação aos eventos observados, estes podem ser eventos comportamentais e ambientais.

Os eventos ambientais se dividem em físicos, que são mudanças no ambiente físico, e eventos sociais, que são comportamentos de outras pessoas presentes no ambiente. Ambos os eventos podem vir antes de um comportamento, denominado de eventos antecedentes, ou após um comportamento denominado eventos conseqüentes.

Essa parte do estudo teve como sujeito de observação o professor, no momento que este ministrava sua aula de Educação Física escolar. Foi observada, ao todo, como citado anteriormente, uma aula de cada um dos quatro professores do Colégio Sidarta. Esse número deve-se ao fato de cada professor estar vinculado a um período escolar: Educação Infantil Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries, Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries e Ensino Médio. Todas as aulas tinham a duração de 50 minutos e ocorreram no período matutino, durante o horário curricular.

A partir da teoria do EpC, percebe-se que uma proposta de aula de Educação Física necessita ser planejada a partir de situações criadas por problemas motores, as quais são visualmente perceptíveis em apenas uma aula.

Segundo Thomas e Nelson (2002), não se pode determinar quantas observações são necessárias a um estudo apenas recomendando uma combinação de praticidade e considerações de medida.

Para os mesmos autores, essa parte do estudo foi desenvolvida em um ambiente natural, sendo que três aulas foram ministradas em quadras poliesportivas, e apenas uma aula foi ministrada em um gramado.

As aulas são dadas, em dias da semana alternados, para diferentes faixas etárias, e a aula a ser observada foi determinada a partir de uma escolha da coordenadora.

Vale salientar que as aulas foram observadas em um período intermediário do planejamento dos professores, mais especificamente, no mês de agosto de 2005.

Conforme alerta Thomas e Nelson (2002), em muitos momentos, o professor, nesse caso o sujeito observado, pode se comportar diferentemente, mediante a presença

do observador, possivelmente, percebendo-o como uma ameaça, mesmo estando ciente do propósito das observações. A partir disso, para os autores, o pesquisador não deve fazer observações na visita inicial, sendo melhor promover que o sujeito se acostume gradualmente com sua presença.

Vale destacar que o observador-pesquisador já mantinha constantes encontros com todos os profissionais de Educação Física do Colégio Sidarta, antes da realização das observações.

6.3.7.1. Como as observações foram pontuadas?

Nessa parte da pesquisa, realizamos uma observação contínua durante uma aula de Educação Física, em que o observador-pesquisador apenas registrou se o sujeito, neste caso o professor de Educação Física, exibiu os comportamentos pré-estabelecidos anteriormente.

Segundo Marconi e Lakatos (2003), a observação, nessa parte da pesquisa, foi sistemática, utilizando como instrumento para observação, as anotações.

Nos relatos desenvolvidos, procuramos utilizar uma linguagem clara e precisa, evitando termos amplos, indefinidos ou vagos e expressões ambíguas, como nos aponta Danna e Matos (1999).

Segundo essas autoras, para garantir a objetividade, clareza e precisão nos registros, o observador utiliza verbos que descrevem a ação observada; termos que identificam os objetivos, ou as pessoas presentes, e os referenciais físicos.

Em relação à participação do observador, segundo Marconi e Lakatos (2003), nossa observação, nessa segunda parte do estudo, foi não-participante, em que o pesquisador faz papel de expectador.

Para uma maior facilidade na visualização dos dados obtidos, utilizamos um protocolo de observação, seguindo o modelo de Danna e Matos (1999, p. 41).

[...] Os protocolos de observação são as folhas onde o observador registra os dados coletados. Estes contêm basicamente três conjuntos de informações: 1- identificação geral; 2- identificação das condições em que a observação ocorre; e 3- registro dos comportamentos e circunstâncias ambientais.

Segundo esses autores, as condições a serem identificadas são: data e horário da observação, sujeito observado, ambiente físico e ambiente social.

Em relação à descrição do ambiente físico e social, o observador utiliza dois recursos: o relato e o diagrama. O relato é uma descrição verbal do ambiente, e o diagrama é uma representação através de um desenho esquemático e de legendas informativas.

Neste estudo, utilizamos tanto o relato como o diagrama, sendo que eles foram elaborados para cada aula observada, apresentando um total de oito relatos, quatro, do ambiente físico, e quatro, do ambiente social, e quatro diagramas.

Segundo Danna e Matos (1999), ao descrever o ambiente físico, deve-se informar tanto o local em que o sujeito se encontra como fornecer suas características. Em relação ao ambiente social, deve-se: informar as pessoas que estão presentes e descrever a atividade geral que está ocorrendo no local.

Apresentamos, a seguir, a fim de ilustrar o instrumento utilizado na observação, um protocolo referente à aula da Educação Infantil.

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

1) Nome do observador: Rodrigo Vecchi

2) Objetivo da observação:

- analisar a atuação profissional do professor de Educação Física responsável pela aula;
- analisar a aula de Educação Física em relação aos objetivos, conteúdos e estratégias utilizadas;
- analisar a participação dos alunos durante a aula.

3) Data da observação: 11 de agosto de 2005

4) Horário da observação: parte da manhã

5) Diagrama da situação:

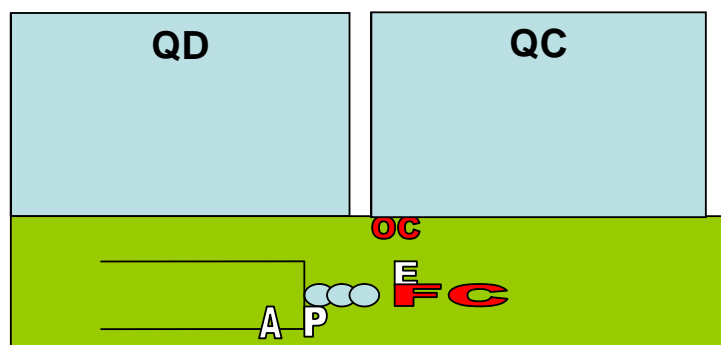


FIGURA 3 – Esboço da atividade referente à aula observada de Educação Infantil do Colégio Sidarta.

Legenda: **QD** - Quadra descoberta **P** - Professor Responsável **E** - Estagiário
QC - Quadra coberta **FC** - Fila de algumas crianças **OC** - Outras crianças
A - Atividade da aula com arcos e cordas (salto em distância)

6) Relato do ambiente físico: O gramado onde ocorreu a atividade. O gramado onde a aula de Educação Física foi ministrada está localizado ao lado das quadras poliesportivas do colégio. Esse ambiente pode ser considerado estreito e longo, a grama é lisa e sólida, facilitando o deslocamento pelo espaço. No início do gramado, antes das quadras, há um pequeno parquinho com alguns brinquedos.

7) Descrição do sujeito observado: Professora que ministra aulas para Educação Infantil, porém é estagiária da escola, substituindo a professora que está de licença maternidade.

8) Relato do ambiente social: É uma aula de Educação Física para a turma de G23, ou seja, 2 a 3 anos de idade. As crianças dividem-se em dois grupos com a ordem da professora, ficando, na fila, aquelas que fazem a atividade e, na torcida, as crianças que estão esperando a sua vez. A professora está no início da atividade do salto em distância, enquanto que o estagiário da aula orienta as crianças na fila. *P* interage com a criança que inicia o salto, e *E* interage com o resto das crianças.

9) Técnica de registro utilizada: Técnica de registro contínuo cursivo.

10) *Localização do sujeito:* *P* vai até a sala de aula buscar as crianças para a aula de Educação Física.

Posição e postura do sujeito: *P* está em pé, ereto, pedindo para que as crianças façam uma fila.

Eventos comportamentais:

P explica que todos têm que correr até o gramado.

P vem correndo com todas as crianças, desde as imediações da sala de aula.

Durante a corrida faz-se a brincadeira da estátua.

Colocam-se as crianças sentadas no gramado, próximo à atividade.

Explica-se a atividade para todos.

P anda em direção a uma criança.

Escolhe-a para iniciar a atividade.

Pede para todas as outras que fiquem torcendo.

Pede ao estagiário que cuide das outras crianças.

Localização do sujeito no momento da atividade: *P* se encontra ao lado da corda inicial para a realização do salto pela criança que, por sua vez, está na frente de *P*.

Posição e postura do sujeito: *P* está agachado de mãos dadas com a criança.

Eventos comportamentais:

P dá a mão para a criança pular os arcos.

Pede para que a criança pule o mais distante possível.

Continua com uma mão dada até o final do salto.

Pede para a criança ir para a torcida.

Faz a atividade uma vez com todas as crianças.

Anda em direção à torcida.

Fala que não auxiliará mais.

Anda em direção à primeira criança escolhida.

Faz a mesma atividade, sem ficar de mão dada com as crianças.

Após 4 crianças

E grita para a professora sobre a bagunça das crianças

P resolve parar a atividade e faz todas as crianças se sentarem.

Fala sobre seus objetivos e a necessidade das crianças se comportarem durante a atividade.

Faz perguntas às crianças sobre a atividade.

Diz sobre o término da aula.

Pede que as crianças façam fila

Pede para *E* recolher o material.

P leva as crianças com a professora, para a sala de aula

Eventos ambientais

➤ *Físicos:*

Eventos antecedentes	Comportamentos do sujeito	Eventos conseqüentes
Som do sinal.	<i>P</i> chega na sala e pede para as crianças se levantarem.	Todos se levantam rapidamente.
	A criança pula os três arcos no chão e chuta o último. <i>P</i> pega o arco e coloca-o no lugar certo.	O arco sai do local e bate na corda lateral.
Som do sinal.	<i>P</i> Discute os objetivos da aula com os alunos. <i>P</i> pede para as crianças fazerem fila. <i>P</i> leva os alunos, para sala de aula, juntamente com a professora da turma.	A professora da turma chega no ambiente Todas as crianças levantam e fazem fila.

➤ *Sociais*

Eventos antecedentes	Comportamentos do sujeito	Eventos conseqüentes
	<i>P</i> diz para as crianças que a atividade é estátua e todos devem correr até o gramado. <i>P</i> grita: - “Estátua” <i>P</i> grita: - “Correndo até o <i>E</i> ”	Todas as crianças saem correndo. Todas as crianças param. Todos correm até <i>E</i> .
As crianças da torcida se	<i>E</i> alerta <i>P</i> sobre a bagunça na	<i>P</i> resolve parar a atividade.

dispersam e fazem outras brincadeiras.	<p>torcida.</p> <p><i>P</i> pede para todas as crianças sentarem</p> <p><i>P</i> discute sobre o comportamento das crianças</p>	As crianças obedecem.
Uma criança começa a chorar	<p><i>P</i> pergunta: - “O que aconteceu?”.</p> <p><i>P</i> passa a mão na cabeça da criança e diz para ela parar de chorar que não foi nada.</p>	<p>A criança não consegue explicar ao certo o que houve.</p> <p>A criança pára de chorar.</p>

6.3.8. Reuniões

A Educação Física no Colégio Sidarta tem como já foi citado anteriormente, algumas reuniões pedagógicas, que serão explicadas mais profundamente, por fazerem parte da coleta de dados para o estudo de caso.

Em relação às reuniões referentes à área de Educação Física, nós podemos dividi-las em: PP individuais, PP coletivas de área e PP coletivas de segmento.

6.3.8.1. As PP individuais

Todo professor de Educação Física pode realizar reuniões individuais com o PCA (Professor Coordenador de Área). Nestas, que ocorrem quando necessárias, segundo a coordenadora, são discutidos aspectos relacionados ao planejamento do professor. Um exemplo que pode ser dado seria a discussão dos gráficos de compreensão.

Além desta, os professores podem ter PP individuais com o orientador pedagógico educacional (OPE), que é o responsável pelo segmento, ou seja, ao todo são cinco orientadores: uma na Educação Infantil, três no Ensino Fundamental, e uma no Ensino Médio.

Vale destacar também que todos os professores têm horas de trabalho para PP individuais, que eles utilizam para seu próprio estudo ou para elaboração de tarefas pedidas.

6.3.8.2. As PP coletivas de área

O momento relacionado a esse tipo de reunião pode ser considerado de verticalidade, já que temos professores da área de Educação Física de todas as séries, além da presença do coordenador de área.

Essas reuniões podem ocorrer em dois dias da semana: às quintas-feiras ou às sextas-feiras.

Nas quintas-feiras, as reuniões são semanais e têm a duração de cinquenta minutos. Como alguns aspectos que podem ser discutidos nesse momento, estão: eventos da área (Ex FEF), gráficos de compreensão, apresentação do planejamento de uma aula do professor, dentre outros temas que podem ser estabelecidos pela coordenadora de área, que conduz as discussões.

Nas sextas-feiras, as PP coletivas de área ocorrem a cada duas semanas e têm a duração de duas horas. Esses momentos são utilizados pela área de Educação Física para estudos que podem estar relacionados: a aspectos metodológicos, com o aprofundamento na teoria do EpC; com estudos de questões técnicas, objetivando a sistematização; com estudos em relação aos objetivos e conteúdos a serem utilizados por série, entre outras discussões.

A seguir, apresentamos as descrições de duas PP Coletivas de Área, sendo que a primeira descrição é referente à reunião realizada na quinta-feira, e a segunda descrição refere-se à reunião de sexta-feira:

6.3.8.2.1. Descrição 1

Na primeira parte da reunião, a coordenadora transmitiu alguns recados aos professores e estagiários, que se encontravam em número total. Como exemplo, foi falado do projeto de implantação que será desenvolvido na escola com três séries.

Com isso, começaram alguns recados em relação às mudanças que ocorrerão no colégio em 2006: como exemplo, podemos citar que haverá um Professor Integrador de Área (PIA).

Um aspecto que me chamou a atenção foi a orientadora expressar sua opinião positiva em relação a algumas mudanças e principalmente por discursar que a Educação Física não pode se manter desinformada, mas seus profissionais devem expor suas opiniões.

Após essa primeira parte, a coordenadora pediu que os professores apresentassem o que farão nas próximas aulas com os alunos. Mesmo em fase final do ano, todos deveriam expor seus planejamentos de uma aula apenas. Um dos professores

cita que seu fio condutor para a aula é “Como eu posso me deslocar?” e depois, acrescenta o tópico produtivo e alguns desempenhos de compreensão. Esse mesmo professor pergunta sobre a possibilidade de começar a repetir jogos, justificando estar no final do ano.

Um outro professor aponta que fará a avaliação de peso, altura, flexibilidade e força, utilizando, como objetivos específicos, a elaboração de jogos de lutas. Outra professora aponta que utilizará a piscina com o objetivo de adaptação ao meio líquido, e, caso chova, ela selecionará o que as crianças mais gostaram do tri e utilizará.

Em relação aos estagiários, como eles são responsáveis em ministrar uma das oficinas, também apresentaram suas aulas. Um deles apresentou como conteúdo o da Oficina de Jogos Cooperativos, a coletividade, sendo que a avaliação utilizada será se os alunos envolvem-se na atividade.

Em um terceiro momento interessante da reunião, um dos professores levanta o problema de uma das alunas que visa a todo custo, à vitória, e ela pergunta a todos se isso é uma realidade para eles também. Para o professor, a criança está tendo uma especialização precoce e é preciso tomar uma atitude, o mais rápido possível, e ele finaliza pedindo o auxílio e a colaboração de todos.

6.3.8.2.2. Descrição 2

Com todos os professores e estagiários presentes a coordenadora iniciou a reunião às 13h55. No início, houve a transmissão de recados, que foram os seguintes: dias 19 e 20 de janeiro haverá uma palestra sobre planejamento, de 23 a 27 de janeiro é a semana de planejamento, e dia 25, na nossa reunião, vamos discutir o livro do ensino para a compreensão.

Após esse momento, foram apresentadas pela coordenadora as metas da Educação Física para o próximo ano. Dentre elas está prioritariamente a elaboração de um referencial em Educação Física que contenha: o que a EF acredita, o que os professores querem que os alunos saiam tendo aprendido, ou seja, uma planificação para a Educação Física no colégio Sidarta. Esse documento pretende saber aonde a EF quer chegar, ou seja, dar um certo alinhamento à área.

Os professores, mediante essa meta, acreditam que se deve traçar um cronograma para não se perderem e acreditam que o grande problema é a falta de tempo. Como resposta, a coordenadora acredita que os professores devem fazer a sua parte também sozinhos, ou seja, analisarem seus conteúdos não só nos encontros comuns. Um dos professores levanta o seguinte argumento: “[...] para um trabalho com melhor qualidade deve-se utilizar mais tempo, isto é, o colégio deve investir”.

Como outra parte da reunião, a coordenadora colocou um quadro com algumas das idéias que imaginou o documento conter e iniciou uma discussão a fim de retirar aspectos relevantes, sob a visão dos professores. Nessa parte, foram discutidos outros documentos, tais como os PCN a fim de levantar sob a visão dos professores e estagiários, como é feita sua elaboração, o que nele é apresentado e seus aspectos interessantes.

6.3.8.3. As PP coletivas de segmento

O momento relacionado a esse tipo de reunião pode ser considerado de horizontalidade, já que temos todos os professores do segmento reunidos juntamente com o orientador pedagógico educacional.

Essas reuniões ocorrem nas sextas-feiras, nas semanas em que não, há PP coletivas de áreas. Para um maior entendimento, nas sextas-feiras, ocorrem nas duas semanas, PP coletivas de segmentos, e na outra semana PP coletivas de área.

Estas PP coletivas de segmento têm a duração de duas horas e tratam de assuntos institucionais, administrativos e pedagógicos. Exemplos a serem citados são a apresentação do projeto que esteja acontecendo no colégio, ou metas da escola, dentre outras possibilidades.

6.3.9. Informações documentais

Segundo Yin (2005), um outro aspecto que pode ser considerado importante para um estudo de caso são as informações documentais obtidas que assumem muitas formas e que devem ser o objeto de planos explícitos da coleta de dados.

Em relação às essas informações, nossa pesquisa obteve como documentos: memorando, entregue aos professores nas reuniões a fim de atingir o objetivo das mesmas; e quadro de conteúdos, elaborado pelos professores de Educação Física referentes à Educação Infantil e Ensino Médio.

Em uma das PP coletivas de área, a coordenadora pediu a todos os professores que preenchessem um questionário (memorando) visando à reflexão da atuação profissional deles. Nesse questionário, apresentado no ANEXO 3, todos os professores responderam questões mediante o trabalho realizado em 2005 e os objetivos para 2006.

Após o preenchimento, todos os professores explanaram suas opiniões em relação a todas as questões, e os aspectos interessantes, sob a visão da coordenadora, eram por ela anotados.

Vale ressaltar que, na reunião da semana posterior àquela, a coordenadora apresentou os dados obtidos, categorizados, a fim de discutir com os professores o conteúdo de 2005 e metas para 2006.

Outro documento obtido, o quadro de conteúdos de Educação Física, elaborado pelo grupo de professores da área em 2004, segundo a coordenadora, apresentou uma

divisão fundamentada nos PCN. Nesse quadro, apresentado no ANEXO 4, temos, como blocos de conteúdos a serem utilizados pelos professores: conhecimentos sobre o corpo e movimento; ginásticas; lutas; atletismo; esportes; atividades rítmicas e expressivas; atividades aquáticas; jogos e brincadeiras.

Vale destacar que, dentro de cada um desses blocos de conteúdos, divididos por cada série da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (1ª à 4ª série), encontram-se expostos conteúdos das diferentes dimensões: conceituais, procedimentais e atitudinais.

6.3.10. Análise dos dados obtidos no estudo de caso

Se olharmos novamente para o nosso objetivo, traçado no momento em que decidimos coletar dados nas instituições no Brasil, verificamos que a situação das escolas de Salvador, que pautam seu plano curricular na teoria EpC, assemelha-se àquela percebida em outro país, mas a escola analisada em São Paulo fundamenta todo seu ensino, sem exceções, nas diretrizes determinadas pelo EpC. A partir de um estudo de caso foi possível constatar que a situação é muito diferente, pois nessa escola, nas aulas de Educação Física escolar, utilizam-se também os elementos do marco conceitual da teoria, e seguem-se os princípios por ela definidos.

Buscamos apresentar os resultados encontrados mediante os instrumentos de coleta dos dados utilizados: entrevista com o coordenador da área, os estagiários e os professores; observação de aulas; análise das reuniões e de documentos específicos da Educação Física.

Tanto o coordenador de área como os professores e estagiários expressam, nos seus discursos, diversas reflexões que nos conduzem a apontar alguns benefícios da aplicação do EpC na Educação Física. Dentre estes, podemos citar que o trabalho com a teoria:

- era muitos benefícios na atuação do profissional de Educação Física;
- conduz a uma reflexão do professor em relação à sua intervenção profissional;
- diferencia-se de um outro planejamento, já que o EpC pode ser considerado um marco muito mais profundo em relação a questões de ensino e aprendizagem;
- pode se relacionar com qualquer disciplina;
- conduz o docente a pensar na aula, refletindo em relação ao grande objetivo da Educação, que é levar os alunos à compreensão dos conhecimentos;
- facilita o planejamento de aula dos professores.

O professor que utiliza o EpC no seu planejamento é capaz de ponderar os acontecimentos durante sua atuação, o que o faz diferenciar-se do tradicional, preocupando-se com os aspectos cognitivos, motores e afetivos dos alunos, sempre conduzindo-os a uma reflexão em relação às situações vivenciadas na prática.

O professor de Educação Física que inicia seu trabalho com o EpC pensa além da prática pela prática, e parte das suas reflexões, propondo estratégias que conduzem os alunos a perceberem significado no fazer motor.

Essa teoria, que na visão dos sujeitos da amostra, facilmente se relaciona com as mais diversas disciplinas, é considerada, por eles, diferenciada nas questões relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem. Com uma proposta de ensino individualizado, crítico e reflexivo, essa teoria conduz o aluno a aprender a aprender, levando-o a uma aprendizagem autônoma.

Vale destacar que um dos sujeitos da amostra se coloca como fã da teoria, declarando que utiliza alguns elementos do marco teórico até mesmo fora da escola. Portanto, profissionais que se deparam com discussões relacionadas às características do EpC podem atribuir significado ao conhecimento obtido, a ponto de utilizá-lo em novas situações, ou seja, atingindo a compreensão da teoria.

Dentre todos os discursos dos sujeitos da amostra, pudemos perceber que um benefício muito apontado no trabalho com o EpC é o fato da utilização da teoria facilitar o planejamento das aulas dos professores. A sistematização no plano de ensino, através dos elementos do marco teórico auxiliam tanto professores como alunos a não perderem de vista seus objetivos iniciais, e contemplam exatamente quais as metas finais a serem atingidas.

Dentre as diversas categorias elencadas em quadros, vistos anteriormente, apresentamos, a seguir, respectivamente nos QUADRO 30 e QUADRO 31, os aspectos positivos e negativos percebidos, na nossa visão, sobre o desenvolvimento do trabalho na Educação Física com o EpC no Colégio Sidarta. Esses aspectos foram caracterizados mediante referenciais relacionados à teoria, somados às nossas opiniões pessoais, baseando-nos também em relatos de experiências educacionais com estudiosos que discutem esse marco conceitual.

QUADRO 30 - Aspectos Positivos relacionados ao trabalho na Educação Física com o EpC, dentro do Colégio Sidarta, na percepção do pesquisador desse estudo.

O trabalho do EpC com a Educação Física mostra-se em fase de teste
Essa Escola oferecer subsídios para a aplicação da teoria por meio de estudos e encontros
Atuação participativa da coordenação da Educação Física no processo de aplicação da teoria
A definição do projeto da série no início do ano
A elaboração de alguns projetos interdisciplinares na Educação Infantil
Reformulação do planejamento a cada ano
Discussões com o grupo relacionadas a aspectos positivos e negativos das aulas dos professores
Construção do gráfico de compreensão
Discutir os gráficos com colegas de área
As características do fio condutor
Os tópicos produtivos mudarem a cada trimestre
Quadro de conteúdos com dificuldades progressivas
Escolha de conteúdos pelos professores que sejam ricos em conexões e interessantes para eles e para os alunos
A preocupação do docente em fornecer autonomia ao aluno
Aula Organizada pelo Grupo (AOG)
A preocupação do professor com a compreensão dos conhecimentos por parte dos alunos
A utilização pelo aluno do conhecimento transmitido na aula em uma outra situação
Os estagiários utilizarem a teoria
As metas da Educação Física para o ano seguinte
O discurso dos sujeitos em relação à participação dos alunos nas aulas

QUADRO 31 - Aspectos Negativos relacionados ao trabalho na Educação Física com o EpC, dentro do Colégio Sidarta, na percepção do autor desse estudo.

Os professores não detêm conhecimentos suficientes em relação à teoria do EpC
Os professores utilizam o EpC de formas diferentes
Falta de interesse dos professores por maiores discussões e aprofundamento no EpC
Poucos professores demonstram uma preocupação para com os conhecimentos obtidos pelos alunos serem utilizados nas suas vidas
Contradição nos discursos dos professores
Visão dicotômica da Educação Física em relação a outras disciplinas
Dificuldade dos professores com a reflexão escrita
Dificuldade dos professores em construir os gráficos de compreensão
Os professores não conseguem transcender o que está escrito no planejamento para a prática
Falta de observação se o planejamento está sendo utilizado na prática
Falta de continuidade dentre as diferentes séries
Quadro de conteúdos sem objetivos focados
Determinação do trabalho utilizado feito individualmente
Fio condutor amplo, não focado, e sem a participação dos alunos na sua elaboração
Não são citados os desempenhos de compreensão
Utilização dos objetivos de compreensão pelos professores
As discussões desenvolvidas nas reuniões PP coletivas de segmento
As reuniões PP coletivas de áreas não oferecem respostas
Falta de interdisciplinaridade
O excesso de tarefas conduz o professor a abandonar as reflexões em relação à aula
A grande preocupação com a reflexão distancia a prática
Compreender a Educação Física apenas como procedimento
As oficinas não terem a preocupação com a utilização da teoria

Um aspecto muito importante, apresentado no QUADRO 30, é ter sido possível constatar que a área de Educação Física encontra-se numa fase de teste em relação à aplicação do trabalho com o EpC. Esse fato pode ser considerado positivo, já que todas as outras instituições pesquisadas nesse estudo nem mesmo viam possibilidades da teoria na área de Educação Física. Além disso, o Colégio Sidarta que não tinha a área de Educação Física fundamentada na teoria, nos seus primeiros anos, pautando o projeto pedagógico da escola, há três anos já utiliza elementos do marco nessa área de atuação.

Vale destacar que, de acordo com os discursos dos sujeitos entrevistados, a Educação Física começou a utilizar o EpC fundamentando seu ensino só após a entrada da atual coordenadora de área no colégio. Essa coordenadora é citada, ainda, como grande auxiliadora nas discussões relacionadas ao EpC na Educação Física, sendo quem mais ajuda nas dificuldades dos professores e estagiários para o desenvolvimento do trabalho.

Outro aspecto positivo relacionado ao Colégio Sidarta diz respeito aos subsídios fornecidos aos funcionários para o desenvolvimento do trabalho com a teoria. Em diversos momentos, nos discursos dos sujeitos, percebemos a preocupação da instituição com a formação continuada dos seus profissionais, sendo que, por duas vezes, Paula Pogré, representante do projeto **L@titud** na América Latina, esteve ministrando palestras na instituição.

Embora sejam oferecidos aos professores palestras e reuniões direcionadas a estudo e pesquisas, os profissionais de Educação Física do Colégio Sidarta não detêm conhecimentos suficientes em relação à teoria do EpC. Esse aspecto pode ser percebido nos próprios discursos dos sujeitos, que afirmam ter um longo caminho a percorrer para serem capazes de compreender o EpC.

Além disso, percebemos, principalmente a partir das entrevistas com os estagiários, que os professores utilizam o EpC de formas diferentes, sendo que, enquanto alguns demonstram preocupação com as características da teoria, como a reflexão do aprendiz na ação, a participação dos alunos na elaboração do planejamento e a utilização dos conhecimentos obtidos pelo aprendiz na sua vida, outros nem caracterizam esses aspectos como relevantes no seu plano pedagógico.

Vale destacar que o coordenador da área de Educação Física afirma que a coordenação responsável especificamente pelas discussões relacionadas ao EpC, coloca-se à disposição de todos os professores da instituição, mas o corpo docente da Educação Física, dificilmente, procura essa possibilidade. Esse aspecto, somado aos apontamentos

da própria coordenadora, relacionados à profundidade das reflexões dos professores em relação ao marco, levam-nos a atribuir substancial falta de interesse desses docentes em aprofundar seus conhecimentos no EpC.

Um aspecto negativo muito importante levantado diz respeito à contradição percebida nos discursos dos professores. Como exemplo, podemos citar um professor que afirma existirem muitas vantagens para a Educação Física trabalhar com o EpC, garantindo que esta área pode se fundamentar nessa teoria, mas ele mesmo declara que o marco teórico não é interessante para o seu trabalho.

Um outro docente demonstra uma visão dicotômica da Educação Física em relação às outras disciplinas, quando afirma que essa área de conhecimento pode ter possibilidades de errar e aprender, diferentemente das outras disciplinas, na sua visão. Todo o seu discurso demonstra certa dicotomia quando aponta diferenças entre as necessidades da Educação Física e das outras áreas de atuação. Parece-nos que, para ele, a compreensão do gesto motor ainda é um objetivo distante dessa área de conhecimento do Colégio Sidarta.

Embora possamos considerar positivo o projeto da série ser definido no início do ano, facilitando às diferentes disciplinas relacionarem os conhecimentos a serem abordados durante o percurso, percebemos que falta interdisciplinaridade entre elas e a Educação Física. É declarado, no discurso dos sujeitos, que dificilmente algum conteúdo abordado no ano pela Educação Física relaciona-se com algum aspecto de outras áreas.

Infelizmente, esse dado também declara que *as PPcoletivas de segmento* não estão sendo aproveitadas da forma como poderiam, já que as discussões ali realizadas apenas caracterizam-se, na visão dos sujeitos da amostra, por apresentações de projetos e objetivos do colégio.

Como fator positivo a ser considerado, o professor de Educação Física da Educação Infantil reconhece ter elaborado alguns projetos interdisciplinares e afirma que sempre quando é possível, relaciona-os aos projetos desenvolvidos nas salas.

Em relação às *PP coletivas de áreas*, consideramos positivo o fato das discussões com o grupo relacionarem aspectos positivos e negativos das aulas dos professores. Com isso, os docentes podem desfrutar de bons exemplos de colegas, permitindo reflexões das situações de sua prática profissional, adquirindo maior respaldo para tomar as decisões corretas.

Felizmente, esse dado também declara que os professores de Educação Física constantemente reformulam seus planejamentos, o que, conseqüentemente, os conduzem a acrescentar e tirar elementos a cada ano letivo, favorecendo o aperfeiçoamento da área.

Para a coordenadora da Educação Física, os professores têm dificuldade em construir os gráficos, pois, na sua opinião, alguns aspectos apontados neles restringem-se a mero planejamento.

Percebemos, então, que falta uma observação clara sobre se o planejamento escrito no papel está sendo utilizado na prática, o que pode ser justificado pela deficiência apontada, tanto pelos próprios professores como pela coordenadora, pela dificuldade em expressar as idéias no papel.

Um aspecto positivo percebido no discurso dos sujeitos diz respeito à discussão dos gráficos de compreensão com os outros professores da área, o que contribui muito para o aperfeiçoamento ou a reformulação das idéias pré-estabelecidas. Em contrapartida, podemos citar, como aspecto negativo, o fato da determinação do trabalho utilizado pelo docente ser feito individualmente.

Essa prática individual pode conduzir o docente a deixar de relacionar os conteúdos com seus colegas e gerar uma falta de continuidade no trabalho a ser desenvolvido nas diferentes séries, aspecto esse citado pela coordenadora como uma das metas da instituição a ser corrigida para o ano seguinte.

Como uma das soluções desse problema, supramencionado, o Colégio Sidarta criou um quadro de conteúdos, que acreditamos ser providencial para uma área de conhecimento que comporta uma diversidade de conteúdos da cultura corporal de movimento.

A construção de um quadro de conteúdos com dificuldades progressivas pode ser considerado um aspecto extremamente positivo para a elaboração de um plano pedagógico fundamentado no EpC. Com ele, pelo menos, são apresentados, na visão dos profissionais da instituição, os conteúdos a serem abordados nas diferentes séries. Isso permite que o professor escolha conteúdos ricos em conexões, e que sejam interessantes para eles e para os alunos.

Como um aspecto negativo, relacionado aos quadros de conteúdos, podemos citar a ausência de foco dos objetivos, o que pode contribuir para que docentes de diferentes faixas etárias apresentem objetivos semelhantes.

Em relação aos fios condutores elaborados pelos professores de Educação Física, temos características positivas, como: serem direcionados para cada tema das séries e orientarem os objetivos de cada trimestre. Assim, percebemos que os fios auxiliam os professores no decorrer do trabalho, porém podemos interpretar também que algo direcionado para o tema da série deve ter o cuidado de não ser amplo demais. Fato esse que é expressado no discurso da coordenadora, quando declara que os fios condutores elaborados pelos professores de Educação Física são amplos, não focados e construídos sem a participação dos alunos.

No Sidarta, a mudança dos tópicos produtivos por trimestre pode ser considerada positiva, já que incentiva o aluno na busca de novos conhecimentos, porém não aparecem, nas entrevistas, os desempenhos de compreensão. Nos poucos discursos, interpretamos a preocupação na elaboração de desempenhos para os alunos.

Como um outro aspecto negativo na Educação Física, os objetivos de compreensão não são expostos aos alunos, fazendo com que a compreensão das metas se restrinja aos professores.

No QUADRO 30, podemos também perceber, como aspectos positivos, tanto a preocupação dos professores em fornecer autonomia ao aluno, como a sua condução à compreensão dos conhecimentos. Quando o aluno utiliza o conhecimento transmitido na aula, em uma outra situação, percebemos que a instituição está no caminho certo em relação aos objetivos do EpC.

Reforçando a reflexão supramencionada, a AOG passa a ser uma estratégia muito importante para a Educação Física e o EpC. Nessa aula, o professor é capaz de observar até que ponto os alunos estão utilizando seu repertório motor nas diferentes situações vivenciadas.

O QUADRO 31 também nos mostra aspectos retirados dos discursos dos sujeitos da amostra, que refletem pontos graves a serem discutidos, como: o excesso de tarefas necessário à utilização do EpC poder estar conduzindo os professores ao abandono das reflexões relacionadas à aula, propriamente dita, fazendo com que a utilização de constantes reflexões provoque um distanciamento do aluno para a prática.

Percebemos, então, que os professores apresentam dificuldades na compreensão da teoria, pois aspectos que deveriam beneficiá-los, podem estar prejudicando-os.

A compreensão da Educação Física como procedimento pode ser considerada um outro aspecto negativo, já que abandona conteúdos necessários e ricos presentes nas práticas da Educação Física, tais como os conceitos e as atitudes.

Em relação aos estagiários, podemos considerar que o fato deles utilizarem a teoria nas oficinas passa a ser um aspecto muito positivo da área no Colégio Sidarta, já que esses profissionais, ao iniciarem sua atuação na escola, não têm a necessidade de se utilizarem do marco.

Infelizmente, sob nosso olhar, as oficinas não têm a preocupação com a utilização do EpC, o que bloqueia certa continuidade no trabalho. Atividades extracurriculares não podem se dispor a abandonar aspectos importantes, tais como a reflexão nas ações dos alunos em aula. Certamente, nessas práticas, ocorrem diversas situações que poderiam ser aproveitadas pelo docente, além de apenas "praticar por praticar".

No QUADRO 30, os resultados como a intensa participação dos alunos nas aulas e a definição de metas para o ano seguinte, podem ser considerados aspectos positivos relacionados ao trabalho na Educação Física com o EpC. Com as finalidades de: discussões relacionadas aos conteúdos da Educação Física e enriquecimento do planejamento e prática do EpC, presentes dentre aspectos negativos levantados anteriormente, certamente, conduzir-se-á para um próximo ano letivo, em que alunos participarão cada vez mais das aulas.

Dentre as diversas categorias elencadas, referentes à avaliação utilizada na Educação Física e, conseqüentemente, à forma do professor perceber que o aluno compreendeu os conhecimentos transmitidos, apresentamos, a seguir, o QUADRO 32, que mostra os aspectos positivos e negativos relacionados à compreensão dos conhecimentos da Educação Física fundamentados no EpC. A partir da nossa percepção, esses aspectos foram caracterizados mediante referenciais relacionados à teoria, somados aos relatos de experiências educacionais com estudiosos que discutem o marco teórico.

QUADRO 32 - Aspectos positivos e negativos relacionados à compreensão dos conhecimentos da Educação Física fundamentada no EpC.

ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS NEGATIVOS
A avaliação ser entendida como algo processual	As avaliações não serem sólidas
Ser uma preocupação presente em todas as aulas	Os professores percebem a compreensão por dimensões distintas
A necessidade de ser entendida nas diferentes faixas etárias	Dificuldade na percepção da compreensão em nível de procedimento
Adequar o nível de compreensão para as faixas etárias	Os professores não conseguem reconhecer a obtenção da compreensão
Fazer a criança saber o que faz	Os professores atuarem de forma antagônica
As formas de perceber a compreensão	As formas de perceber a compreensão

Busca de subsídios para se compreender melhor a avaliação	O desafio do colégio ser a avaliação
Técnicas de avaliação diferenciadas	Poucos professores afirmam utilizar técnicas de avaliação diferenciadas
Utilização da matriz de desempenho por alguns professores	A construção da matriz de desempenho ser feita apenas pelo professor

No QUADRO 32 podemos perceber, dentre os aspectos positivos levantados, a avaliação ser compreendida pelos professores como processual, ou seja, utilizada no processo de ensino e aprendizagem, e não como finalidade do mesmo. Assim, poderá ser útil, tanto para o professor como para o aluno, para dimensionarem os avanços e as dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, a fim de torná-lo cada vez mais produtivo.

Em relação aos aspectos negativos apresentados no quadro, no discurso dos sujeitos entrevistados, pudemos perceber que muitas situações, em que determinado conhecimento era considerado compreendido, após algumas reflexões, era apenas percebido como um conhecimento temático. Isso nos leva a repensar as estratégias de avaliação da área de Educação Física no Colégio Sidarta, pois se mostram pouco sólidas e confiáveis. Além disso, outros aspectos caracterizados como negativos podem estar conduzindo os docentes a sérias dificuldades na avaliação, tais como:

- os professores percebem compreensão por dimensões distintas;
- dificuldade na percepção da compreensão em nível de procedimento;
- os professores atuarem de forma antagônica;
- os professores não conseguem reconhecer a obtenção da compreensão.

Podemos considerar que os professores percebem a compreensão por dimensões distintas, já que alguns afirmam que as reflexões sobre os conceitos explicitam o compreender, assim como temos outros que acreditam que aspectos atitudinais promovem muito mais facilidades nessa percepção. Nessa perspectiva, temos professores que afirmam terem dificuldade de perceber a compreensão de procedimento, o que para estes caracteriza a dimensão específica da nossa área.

Com professores que atuam de forma antagônica, temos, na visão dos estagiários, alguns docentes que partem das suas reflexões, relacionando-as ao EpC, e outros que fazem o inverso do EpC para suas reflexões. O interessante, nessa consideração, é analisarmos que a preocupação com a reflexão do aluno na ação passa a ser extremamente importante para alguns, sendo, para outros, apenas uma mera recomendação do marco.

Podemos citar também alguns aspectos positivos relacionados à compreensão dos conhecimentos da Educação Física no Colégio Sidarta, são eles:

- ser uma preocupação presente em todas as aulas;
- a necessidade de ser entendida nas diferentes faixas etárias;
- adequar o nível de compreensão para as faixas etárias;
- levar a criança a saber o que faz;

Como uma preocupação presente em todas as aulas, a compreensão dos conhecimentos, na visão dos entrevistados, é necessário adequar-se às diversas faixas etárias, já que as diferenças são grandes entre as crianças na Educação Infantil e os adolescentes do Ensino Médio. Para os sujeitos da amostra, a criança deve saber o que faz, sendo que, muitas vezes, quando pequeno, a simples lembrança de uma dica de segurança pode ser considerada um conteúdo compreendido no procedimento.

Uma das possibilidades de se avaliar o aluno, como já discutido em várias partes neste estudo, é a matriz de desempenho, que tem um valioso papel. No Colégio Sidarta, embora esse instrumento seja utilizado por alguns professores para avaliar o desempenho do aluno, a construção dessa matriz não é feita com o aprendiz, apenas pelo professor.

A partir dos discursos, pudemos perceber a preocupação de professores com as técnicas de avaliação diferenciada, o que caracterizamos como aspecto positivo, porém ao analisarmos que apenas um professor cogita tal discurso, avaliamos este aspecto como extremamente negativo.

Vale salientar que esse único professor também é o coordenador da Educação Física, o que o torna mais profundo em algumas reflexões, sendo o seu discurso muito relevante, principalmente, quando são apontadas, por ele, possibilidades de avaliação, como: observação, questionário, entrevista e, até mesmo os desenhos.

Em relação às formas de perceber a compreensão, podemos considerar alguns aspectos positivos e negativos.

Os aspectos positivos caracterizados são:

- referente às suas mudanças posturais em novas situações;
- referente à verbalização deles sobre as perguntas efetuadas;
- referente à aceitação deles de perder com competitividade;
- referente ao reconhecimento deles em relação à dica de segurança;
- referente às suas representações em forma de desenho.

Esses aspectos revelam que os professores conseguem perceber a importância da compreensão, em diferentes contextos, e a preocupação com a utilização da potencialidade dos alunos para demonstrarem suas compreensões, como por exemplo, desenhar e verbalizar.

Os aspectos negativos caracterizados são:

- referente à ampliação do conhecimento dos alunos no decorrer das aulas;
- referente apenas às reflexões dos alunos;
- referente apenas à melhora na técnica do movimento.

Esses aspectos revelam possíveis equívocos das pessoas que utilizam a teoria, assim, o fato da criança constantemente refletir sobre a situação já é suficiente para considerá-la detentora de compreensão. Além disso, temos a opinião oposta àquela que apresenta a melhora na técnica do movimento, como a compreensão do gesto motor.

Em se tratando da ampliação de conhecimento do aluno no decorrer das aulas, consideramos esse fato negativo já que o professor analisou apenas a capacidade do aluno arremessar uma bola dentro da cesta, sendo que, quando ele acertou a bandeja, aquele conhecimento foi considerado compreendido.

A partir do discurso da coordenadora, constatamos que a avaliação é um desafio do colégio, fato este que demonstra o quanto esse elemento do marco ainda tem que evoluir para chegar ao ideal. O positivo desse aspecto é a afirmação feita pelo mesmo sujeito que confirma a Educação Física ter objetivos de trazer assessores para discutirem esse assunto com o corpo docente e aperfeiçoar as avaliações propostas.

Em relação às quatro aulas observadas, percebemos, na prática dos professores, muitas diferenças na atuação profissional de cada um. Todos, claramente, com diferentes aprofundamentos em leituras relacionadas ao EpC, tinham distintas preocupações em aulas. Como exemplo, podemos citar aqueles que se refletiam, a todo instante, nos alunos, em todas as situações, os que apenas se preocuparam com a elaboração do objetivo da aula, mas que nem foram transmitidos aos alunos, e outros que mesclavam momentos de reflexões e práticas, conduzindo o aluno a trazer conceitos aprendidos em outras aulas.

Um dos aspectos semelhantes, em duas das aulas observadas, refere-se à reflexão final em relação às situações vivenciadas na prática, em que todos os alunos sentavam e o professor mediava a discussão, incentivando todos a falarem e participarem.

Um fator interessante percebido em uma das aulas refere-se ao professor de Educação Física trazer conceitos discutidos na aula anterior e pedir para que todos os aplicassem em uma nova situação de jogo.

Durante as aulas, além de perceber aqueles professores que detinham o comando absoluto da atividade, também pude perceber aqueles que dividiam responsabilidades com os alunos, propondo desafios para serem resolvidos por eles.

Em uma aula, observada no colégio Sidarta, num exemplo citado nesse estudo, nos eventos sociais, podemos perceber uma situação em que a professora aproveitou para discutir com a turma aspectos atitudinais. Todos os alunos que assistiam à atividade ociosamente se dispersaram, quando a docente resolve parar a atividade e discutir a atitude da turma.

Vale destacar que a discussão realizada demonstrou uma preocupação do professor com algumas situações de aula, porém nos remete a um outro questionamento: Será que se os alunos estivessem dispostos de outra forma, ou, ao menos fazendo algo, sem ser torcendo pelos amigos, essa situação se repetiria?

Em relação às reuniões acompanhadas, a seguir, discutiremos tanto a Descrição 1 como a Descrição 2, apresentadas neste estudo.

Na Descrição 1, percebemos o quanto uma reunião pode contribuir para o corpo docente trocar idéias de vivências distintas, já que todos os profissionais falaram de um planejamento de uma aula, discutiram aspectos internos da instituição, além de falarem sobre alunos problemáticos. Como todos discursaram sobre suas aulas, percebi que eram apontadas poucas informações, principalmente, no referente aos elementos do gráfico, tais como: fio condutor e tópico produtivo. Foram abordados pelos professores apenas os objetivos e as estratégias, sem ao menos refletir sobre uma possível avaliação da compreensão dos conhecimentos adquiridos pelos alunos nessa determinada aula.

O discurso com mais informações refere-se ao estagiário que apresentava informações sobre uma aula que será ministrada na sua Oficina Extracurricular. Nesta, o profissional aponta desde o conteúdo definido até a quantidade de material que utilizará para avaliação.

Na descrição 2, pudemos constatar que os professores de Educação Física do Colégio Sidarta, embora participem das reuniões, não gostam muito de verbalizar opiniões, nem de discutir referenciais teóricos.

Nessa reunião, a coordenadora, ao explicar sobre um referencial que ela tem como meta elaborar para a área, é interrompida por reflexões de professores relacionados à falta de tempo e a cobrança de um maior investimento do colégio.

No momento de se discutirem os embasamentos teóricos que subsidiaram a elaboração do referencial, muitos profissionais se mantiveram calados, apenas ouvindo, ou seja, sem participação ativa.

Um aspecto muito interessante que foi percebido durante a reunião é a Educação Física do Colégio Sidarta que, além de não ter um objetivo principal determinado para área, ainda não é capaz de afirmar que tipo de aluno quer formar após a vivência nas aulas. Vale salientar que, nessa reunião, foi discursado sobre as *PP coletivas de segmentos* que, mesmo apresentando projetos da escola, não conduzem os professores de diferentes áreas a interagirem.

Em relação às Informações Documentais, analisadas e anexadas neste estudo, o memorando representa uma reflexão da atuação profissional do corpo docente da Educação Física do Colégio Sidarta, ao passo que o quadro de conteúdos é exposto visando a subsidiar os professores nas suas escolhas.

A coordenadora demonstra-nos grande organização ao trazer esse memorando a uma das reuniões, pedindo que todos o preenchessem. Além disso, após as respectivas respostas escritas por todos os profissionais, ela propõe uma primeira discussão que terminará na próxima reunião, quando também trará, em quadros, os resultados e as categorias elencadas dos discursos.

Vale destacar que essas discussões foram extremamente ricas em opiniões e implicaram em muitas reformulações e aperfeiçoamentos de aspectos os mais diversos, para o ano posterior.

Em relação ao quadro de conteúdos podemos perceber analisando-o com mais rigor que, mesmo sendo dividido pelos blocos de conhecimentos propostos pelos PCN, é muito abrangente e demonstra unicamente os procedimentos a serem abordados. Como dito anteriormente, é abrangente, sem objetivos focados e não apresenta uma progressão dos conteúdos, nem mesmo para discuti-los nas diferentes dimensões: conceitual, atitudinal e procedimental.

A partir dos resultados obtidos, percebemos que a situação no Colégio Sidarta encontra-se extremamente distante da percebida tanto na Argentina como em Salvador, pois esse estudo de caso demonstra diversos aspectos positivos que a Educação Física

vem utilizando no seu projeto pedagógico, estreitamente relacionados com as idéias da teoria.

Embora tenham sido apontados aspectos negativos da utilização do EpC na área de Educação Física, dentre os aspectos positivos podemos afirmar, neste estudo, que, desde o planejamento de aulas até a prática pedagógica dos professores, perpassam características fortes do EpC.

Os elementos da teoria são definidos pelos professores, sendo parte integrante do planejamento escrito destes, que, com o gráfico de compreensão, têm um direcionamento da trajetória a ser utilizada durante o ano.

Os aspectos referentes às práticas pedagógicas, observados nas aulas e discursados nas entrevistas, apontam uma preocupação com a reflexão do aluno, o que demonstra a compreensão dos conhecimentos transmitidos ser de fato um objetivo da Educação Física.

Percebemos também uma coordenação de área que se mostra muito eficaz, contribuindo substancialmente para o aprendizado dos professores. Vale destacar esse fato a partir das reuniões observadas nesse estudo, que demonstram essa coordenadora de Educação Física a todo instante tentando atribuir significado à utilização do EpC na área.

Apresentamos a seguir dois discursos retirados da entrevista com os estagiários: "[...] a proposta do colégio é muito diferente. O aluno não tem que fazer o negócio por fazer, tem sempre um objetivo ali"; "[...] você faz com que o aluno não só reproduza alguma coisa, que ele pense naquilo que ele vai fazer, ou, às vezes, nem faça. Mas ele sabe que, se ele fizer tal coisa, o benefício é esse, ou o malefício é aquele".

Com percepções que compreendem o EpC não objetivar a mera reprodução dos conhecimentos adquiridos pelos alunos, e atuando na instituição apenas auxiliando no trabalho do corpo docente, podemos interpretar que esses profissionais apontam discussões muito enriquecidas. Elas nos conduzem a responder inquietações antes expostas: O trabalho com o EpC enriquece a instituição fazendo com que ela se diferencie no que diz respeito aos aprendizes, a não "fazer só por fazer" e, com um ensino crítico e reflexivo, conduzir o aluno a uma aprendizagem autônoma.

7. DIRETRIZES PARA O DESENVOLVIMENTO DE AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR FUNDAMENTADAS NO EPC

Como apresentado na introdução, esta pesquisa, até então, conseguiu responder aos dois primeiros objetivos propostos, referentes:

- à avaliação de como estão sendo desenvolvidas as aulas de Educação Física nas instituições Argentinas que utilizam o EpC fundamentando seu ensino;
- à análise da situação nas escolas no Brasil que utilizam a teoria pautando seu plano curricular.

Com isso, finalmente descrevemos, neste capítulo, o último objetivo determinado por este estudo, que se refere ao apontamento de diretrizes para o desenvolvimento de aulas de Educação Física fundamentadas na teoria do Ensinar para a Compreensão.

Para facilitar a visualização das diretrizes apontadas, apresentamos, a seguir, os quadros referentes aos aspectos importantes para a escola, para o professor e para o ensino, que objetiva utilizar o EpC fundamentando as aulas de Educação Física.

No QUADRO 33, buscamos apontar quais são as possíveis dificuldades que a Escola terá quando utilizar o marco, e o que é necessário fazer para minimizá-las.

QUADRO 33 - Dificuldades e necessidades de uma Escola que utiliza a teoria do EpC nas aulas de Educação Física.

Dificuldades	Necessidades
Os professores terão impressões iniciais negativas em relação ao EpC	Atribuir significado às características da teoria para o Projeto Pedagógico
O receio do professor iniciante em EpC ao ter que desenvolver um planejamento escrito	Elaboração de um planejamento, como o gráfico de compreensão
Falta de referencial na Educação Física	Necessidade de respaldo teórico
Alunos se sentirem perdidos	Todas as disciplinas estarem inseridas e se comunicarem dentro do processo
Incorporar os alunos novos à proposta do marco	Disponibilizar tempo para os professores se reunirem
A conscientização de que os professores podem utilizar a teoria de formas diferentes	Ter um sistema educacional que incentive a inovação e seja flexível
	Oferecer Formação Continuada aos professores e capacitá-los para trabalharem com o EpC

Como visto no estudo de caso realizado nesta pesquisa, todos os profissionais entrevistados afirmavam ter reações negativas ao iniciarem o trabalho com EpC, já que dentre os motivos apontados, aquele que se destaca refere-se à quantidade de tarefas que a teoria necessita que o professor faça. Vale destacar que esse excesso de afazeres é

uma característica do Colégio Sidarta, porém, acreditamos que, como reação inicial, o professor que utilizar a teoria poderá se manter receoso.

Essa reação negativa pode também ser justificada pela impressão que o EpC proporciona, por ser uma teoria complexa, porém compreendemos que, se a escola atribuir significado às características da teoria dentro do seu projeto pedagógico, tudo pode ser minimizado. A partir da capacitação dos professores para trabalharem com o EpC, demonstrando-lhes o significado que tem a utilização do marco, esses docentes poderão perceber até certas semelhanças entre elementos da teoria e suas convicções, fator esse citado pelos entrevistados.

Como prioridades para a escola, a capacitação e a formação continuada conduzirão o professor de Educação Física a estudar, auxiliando na dificuldade levantada, tanto na pesquisa realizada na Argentina como no Brasil, referente à descrição da reflexão. Em ambas, os coordenadores apontam seus profissionais terem dificuldade em elaborar planejamentos e colocarem no papel o que pretendem trabalhar nas aulas. Esse é um aspecto a que as Escolas devem ficar atentas, criando estratégias para solucionar esse problema, já que é necessário, ao trabalharmos com o EpC, a elaboração de um planejamento que comporte os elementos do marco.

Com a construção dos fios condutores, tópicos produtivos, metas de compreensão, desempenhos de compreensão e a avaliação diagnóstica contínua, passa a ser um dever da Escola criar meios para que os professores apresentem esse planejamento. Com isso, tanto o corpo docente como os alunos serão capazes de conhecer aonde se pretende chegar, evitando que, em algum instante, se perca o foco do trabalho.

Para construção desses elementos, é necessário respaldo teórico para os professores. O que dificulta essa leitura é a falta de referencial relacionando o marco e a Educação Física, pois, neste estudo foi procurado tal material e não se encontrou nada.

Um aspecto extremamente importante para o desenvolvimento do trabalho com o EpC refere-se à necessidade de reuniões entre docentes. Nelas os professores aproveitam muito, principalmente pela possibilidade de troca de idéias em relação às práticas pedagógicas e auxílio na construção do planejamento.

Muitos são os benefícios das reuniões entre docentes, pois as discussões nelas desenvolvidas conduzem desde a um ensino mais coerente com a proposta da Escola, até aos professores "falarem a mesma língua". Com isso, minimiza-se a utilização da

teoria pelos professores de formas diferentes e, embora possível, essa incoerência passa a ser refletida pelos docentes.

Além disso, um aspecto necessário, principalmente em escolas que utilizam a teoria fundamentando todo seu ensino, é a criação de projetos interdisciplinares. Estes, que podem ser feitos nessas reuniões com a participação de professores de outras áreas, são imprescindíveis para o aluno conscientizar-se da proposta da escola.

Vale destacar que, tanto na Argentina como no Brasil, foram percebidos muitos poucos projetos desenvolvidos entre a Educação Física e outras disciplinas, o que ao nosso ver, além de influenciar nossa área a se manter distante das demais, também contribui para que ela continue a ser considerada atividade e não área de conhecimento.

Uma dificuldade percebida no estudo de caso refere-se a alguns alunos se sentirem perdidos com as reflexões relacionadas ao trabalho com o EpC. Decidimos expor esse aspecto importante para ser refletido pela Escola que se fundamenta nesse marco, pois é necessário criar estratégias para que situações como essa não sejam rotineiras dentro da Educação Física.

Além disso, a Escola deve se manter atenta ao incorporar novos alunos no início do ano, pois estes ao entrarem na sala e perceberem a forma de trabalho podem se sentir da mesma maneira que citado anteriormente, ou seja, "perdidos".

Certamente, na nossa opinião o EpC pode ser incorporado apenas na Educação Física, em escolas que também não tenham seu projeto pedagógico fundamentado no marco, desde que o professor não queira mudar todo o ensino de uma só vez. É ideal que, aos poucos, se vá introduzindo aspectos e reflexões para que os alunos se acostumem com essa forma de trabalhar.

O importante para se implantar propostas como esta é, sobretudo, que a escola tenha um sistema educacional que incentive à inovação e seja flexível. Só assim, o professor terá liberdade na decisão de “o que”, “para que” e “como” trabalhar na Educação Física: visão necessária para o desenvolvimento de um bom planejamento com o marco teórico.

No QUADRO 34, buscamos apresentar quais são as características pessoais e profissionais que um professor deve possuir para trabalhar com o EpC.

QUADRO 34 - Características pessoais e profissionais que um professor deve possuir para trabalhar com o EpC.

Características Pessoais	Características Profissionais
Utilizar-se da reflexão escrita	Planejar suas aulas no papel
Ter disponibilidade de tempo	Planejar grande quantidade de tarefas a serem feitas
Fazer a auto-reflexão	Refletir na ação e sobre a ação com os alunos
Ter vontade, empenho e determinação	Conhecer o grupo de alunos
Ter coragem	Discutir o trabalho com colegas
Manter a "cabeça aberta"	Buscar novos conhecimentos
Estudar	Ter respaldo teórico
	Compreender os alunos com diferentes limitações
	Compreender a práxis
	Construir os elementos do gráfico com os alunos
	Apresentar os objetivos aos alunos
	Perceber a EF com dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais

No QUADRO 34, dentre as características pessoais que os professores devem possuir para o desenvolvimento do trabalho com o EpC, é apontada novamente a reflexão escrita como necessidade, já que o planejamento de aulas no papel, como discutido no quadro anterior, torna-se importante na busca de um trabalho de qualidade.

A complexidade do marco, na visão de alguns, conduz a uma grande quantidade de tarefas, que, conseqüentemente, necessita de tempo para serem resolvidas. Vale salientar que, para o professor dispor de tempo para o trabalho com o EpC, não está se referindo apenas ao planejamento, mas, principalmente, às leituras dos referenciais teóricos, necessárias no auxílio profissional do docente.

Passa a ser necessário, para o professor, utilizar o marco conceitual e, principalmente, a busca constante de novos conhecimentos, que o conduzirão a novas reflexões.

O professor que utiliza o EpC deve constantemente refletir sobre o seu trabalho, o que o fará progredir cada vez mais, tanto na mudança de características como no acréscimo de diferentes aspectos. Além disso, a reflexão com os alunos, sobre a ação durante a prática e sobre a ação após a prática passa a ser providencial junto a uma proposta de ensino que visa a compreensão.

Em relação aos alunos, o professor deve conhecer o grupo com quem trabalhará, propondo situações em que todos demonstrem suas características. Isso o conduzirá a uma aproximação dos aprendizes.

Essa relação professor-aluno é muito importante para o trabalho com o EpC, já que facilita a construção de elementos do gráfico com os alunos, e os fazem sentir-se responsáveis pelo plano pedagógico. Como outro fator que auxilia essa divisão de responsabilidades, a exposição feita pelo professor ao aluno, em relação aos objetivos, tanto do programa, em geral, como da aula, caracteriza-se como importante para o EpC.

Um professor que utiliza o EpC deve ter vontade, empenho e determinação, já que passará por muitos momentos de reflexões que o colocarão em situações-problema. A coragem pode ser um adjetivo importante para esse docente, que poderá ter que "quebrar barreiras" para desenvolver seus projetos.

A coragem de mudar práticas cotidianas será necessária para professores que são apresentados ao EpC. Com isso, compreendemos que, para uma rápida adequação às características da teoria, bem como o não bloqueio a nenhum dos aspectos por ela abordados, torna-se necessário que esse docente tenha uma "cabeça aberta". Concluindo, ele deve conseguir desde ouvir críticas de colegas até transformar todo seu conhecimento em ensino.

Dentre alguns aspectos importantes na prática profissional desse professor de Educação Física, podemos citar: a necessidade de compreender seus alunos com as diferentes limitações, o que o conduzirá à criação de estratégias que atinjam a todos, não apenas aos mais habilidosos ou àqueles com maiores facilidades motoras; a compreensão de que a prática não existe sem a teoria, e vice-versa, sempre trazendo bons exemplos práticos para as discussões teóricas; bem como, e reflexão de conceitos teóricos nas aulas práticas; a utilização de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, o que, ao mesmo tempo, o faz "estar por dentro" do que é recomendado pelos PCN; e a condução dos aprendizes a uma formação integral, como sujeitos ativos na sociedade.

No QUADRO 35, buscamos apresentar quais são as características do ensino da Educação Física fundamentas no EpC. Nele, apresentamos algumas orientações pedagógicas para o professor conseguir utilizar o marco.

QUADRO 35 - Orientações pedagógicas para a utilização do EpC na Educação Física.

Ambiente de aprendizagem baseado na solução de problemas.
Desenvolver desempenhos que impliquem em desafios.
Aprendizagem Construtiva.
Incentivar o papel ativo do aprendiz.
Aprendizagem como processo questionador.

Incentivar a reflexão e atitude crítica.
Atribuir significado aos objetivos.
Criar novas situações para a adaptação e transformação do conhecimento transmitido.
Considerar o conhecimento prévio.
Postura baseada na experiência vivida.
Reconhecimento do potencial do aluno.
Propor diferentes estratégias de ensino.
Ensino individualizado.
Aprendizagem centrada nos alunos.
Constante interação professor-aluno.
Avaliar de várias formas e processualmente.
Buscar a interdisciplinaridade.
Definir os conteúdos a serem abordados e suas progressões.

Como visto em nossa revisão de literatura, a teoria do EpC possui muitas características da teoria das Inteligências Múltiplas, que compreende o corpo em movimento ao solucionar problemas, como uma manifestação da inteligência humana.

Segundo Gardner (1994), a Inteligência Corporal, como capacidade do indivíduo utilizar o próprio corpo de diferentes formas para algum propósito expressivo, demonstra, que por meio de movimentos, podemos encontrar soluções para problemas motores.

Completa Brandl (2005, p. 30) que a inteligência corporal significa “[...] resolver problemas, criar e recriar manifestações da cultura a partir do potencial de cada um, o que nos pode indicar também, novas abordagens para a prática pedagógica”.

Com isso, apontamos como orientação pedagógica para a utilização do EpC na Educação Física, um ambiente de aprendizagem que deve propiciar situações-problema, utilizando desempenhos que desafiem o aluno na busca de soluções motoras.

Essas tarefas incentivarão uma aprendizagem construtiva conduzindo o aprendiz a um papel ativo, como sujeito questionador, e, por consequência, autônomo. Todas essas reflexões são importantes para um professor que objetiva a compreensão dos conhecimentos por parte dos alunos.

Essa compreensão só será alcançada com a reflexão na ação por um olhar crítico do aprendiz que o auxiliará, não somente para capacitá-lo no aspecto motor, mas também na sua formação humana, enquanto sujeito com direitos e deveres na sociedade.

Segundo Silva Junior et al. (s/d):

[...] A mudança de atitude em busca de ações que valorizem a reflexão e estimulem a criticidade é fundamental para o processo de mudança na sociedade. Por isso que a valorização de cada indivíduo, dando oportunidade de sua manifestação e sua

participação nos processos de decisões, tem grande importância para a construção de uma sociedade mais democrática.

Para os mesmos autores, com consciência crítica, o indivíduo analisa mais facilmente a si e ao seu mundo, sendo capaz de escolher o que é mais favorável para sua vida. Esse aspecto relacionado à atribuição de significado do conhecimento em Educação Física faz com que o aluno possa perceber, ou não, certa atitude, conceito ou procedimento como significativo e, assim, caso atribua valor, utilizá-lo ao longo de sua vida.

Vale destacar que, no nosso entender, o significado que o EpC atribui ao conhecimento transmitido pelo docente, na perspectiva dessa teoria, deve ser o mesmo significado atribuído pelo aluno, o que é difícil de reconhecer. O que pode nos servir de contribuição é o professor contextualizar e dar significado ao conteúdo abordado, porém quem realmente vai valorizar esse conhecimento é o aluno, mediante suas reflexões e valores.

Como percebido no estudo de caso, uma das professoras observou pelo discurso de um aluno que o conhecimento transmitido na aula foi utilizado, por ele, para orientação na prática de atividade física do seu pai. Esse exemplo confirma que um conteúdo ministrado na aula de Educação Física teve significado, para o aprendiz, a ponto de ser utilizado em uma nova situação.

Criar novas situações para a adaptação e transformação do conhecimento transmitido também passa a ser uma orientação pedagógica na utilização do marco. Difícil de perceber tal utilização do conhecimento na vida do aluno, já que como professores passamos apenas parte do tempo com eles. Temos que criar essas outras situações durante a própria aula.

Para isso, temos que tanto transformar o ambiente como também modificar os conteúdos que objetivam a compreensão. Como exemplo, podemos citar que se o objetivo é o aprendizado do conceito: “chute com a parte externa do pé”, temos que criar diferentes propostas para os alunos utilizarem tal conceito e demonstrarem se realmente o compreenderam.

Segundo Wiske (1999), a compreensão entendida como desempenho, deriva de invenção pessoal, que deve ser construída a partir da própria experiência do aluno. Com isso, entendemos, como prioritário para a utilização do EpC, a consideração aos

conhecimentos prévios dos aprendizes, já que uma postura do professor baseada na experiência vivida pode conduzir a outros desempenhos necessários aos alunos.

Utilizando diferentes estratégias de ensino, o professor de Educação Física, além de demonstrar reconhecimento aos diferentes potenciais dos alunos, ainda apresenta um ensino individualizado e preocupado com a multiplicidade do ser humano. A partir de diferentes aberturas ao conhecimento, necessitamos vivenciar diferentes situações para adquiri-los.

Essas reflexões levam-nos a afirmar que um projeto pedagógico fundamentado no EpC necessita de uma aprendizagem centrada nos alunos, e, embora o planejamento do marco possa parecer complexo, todos os seus elementos devem ser discutidos e definidos com os alunos. Fica claro que a interação professor-aluno auxiliará muito, já que ambos dividirão responsabilidades pelo processo de ensino e aprendizagem.

Um ensino diversificado propõe uma avaliação diagnóstica contínua dinâmica, que, como o próprio nome diz: apresenta um diagnóstico da atual situação, tanto do ensino como das aprendizagens adquiridas, o que, com as devidas considerações, sofrem contínuas situações de avaliação em busca de constante melhora.

A preocupação da articulação dos conteúdos da Educação Física com as demais disciplinas é uma importante orientação pedagógica para a utilização do EpC, já que atribui maior significado aos conhecimentos abordados na área.

Para que a interdisciplinaridade seja uma realidade, a Educação Física necessita, também, determinar quais são os conteúdos a serem abordados nas diferentes séries. Mesmo os PCN propondo blocos de conteúdo a serem trabalhados com o EpC nessa área, requer-se dos professores uma definição clara e objetiva de quais são os conhecimentos que se pretende transmitir aos alunos durante o ano letivo. Além disso, esses objetivos devem estar caracterizados de acordo com a faixa etária e seguirem uma progressão em séries subseqüentes.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] É necessário superar medos para promover mudanças, pois elas geram incertezas, mas são as incertezas buscadas com segurança que estabelecem a qualidade do pesquisar e do ensinar, em ciência (MOREIRA, 2001, p. 12).

A justificativa para essa citação iniciar o último capítulo deste estudo refere-se a um resultado percebido, relacionado à ausência de propostas pedagógicas na Educação Física que se fundamentem no EpC. Embora essa situação seja uma realidade nas escolas que utilizam a teoria em todo seu ensino, felizmente, encontramos aquela considerada exceção, o Colégio Sidarta.

Em teste, a Educação Física, nessa instituição, revela que, mesmo sem um respaldo teórico específico da área relacionado ao EpC, os trabalhos com esse enfoque são possíveis. A coordenadora de área, responsável direta por essa implantação, pode considerar-se vencedora, pois ultrapassou uma barreira, “comprando uma briga que não se sabia ao certo se haveria vencedores”.

Com aspectos, tanto positivos como negativos relacionados ao EpC e a Educação Física, levantados no estudo de caso, juntamente com os resultados da pesquisa realizada na Argentina, pudemos apontar diretrizes para o desenvolvimento de propostas motoras que objetiva à compreensão dos conhecimentos.

A grande contribuição do marco está exatamente nessa preocupação com a compreensão dos conhecimentos, por parte dos aprendizes, o que a todo instante é o objetivo principal do professor. Este, como mediador e facilitador do conhecimento, conduz o aluno à tomada de decisões, que remete a uma aprendizagem construtiva, crítica e reflexiva.

Paralelamente a isso, por mais que estejamos refletindo apenas sobre conteúdos da Educação Física, tal perspectiva de ensino ressalva a “formação humana”, em que o aluno é cidadão de uma sociedade democrática. O professor passa a ser somente um educador de homens livres e, conseqüentemente, auxilia-os no progresso, que sempre nasceu da liberdade humana.

Como área de conhecimento, a Educação Física deve compor seus conteúdos em três dimensões: conceituais, procedimentais e atitudinais; demonstrando os desempenhos desenvolvidos em aulas, enraizados no projeto pedagógico da escola. Só

assim, poderemos eliminar aquela consideração tradicional, que se refere à Educação Física como simples atividade.

Com a ausência de referencial específico da Educação Física, este estudo torna-se mais relevante, já que, pela primeira vez, foram discutidos aspectos do marco nessa disciplina. Através dos resultados obtidos, outras áreas também poderão se valer das considerações, já que contemplam aspectos fundamentais de um ensino para compreensão.

Saber exatamente o que se quer que nosso aluno compreenda de um determinado conteúdo, quais os meios que se pode usar para ajudá-lo a atingir a compreensão de um conhecimento, como delinear os processos para o progresso do aluno sobre um tema são as questões mais significativas que devem acompanhar o cotidiano do professor.

Esses questionamentos fazem-nos refletir sobre a importância da elaboração das propostas a serem desenvolvidas nas aulas. Ou seja, a partir do nosso planejamento, os objetivos, conteúdos e estratégias devem ser coerentes com o perfil do aluno que queremos formar.

Desenvolver propostas pedagógicas que interajam com os interesses, necessidades e expectativas dos nossos alunos não é uma tarefa fácil, haja vista a preocupação primeira em detectar métodos adequados à faixa etária com que se trabalha.

Nossa área de atuação, como professores de Educação Física, permitem grandes possibilidades de se proporcionar situações inusitadas aos alunos. Com conteúdos e métodos diversificados, é possível conduzi-los à compreensão dos conhecimentos que são transmitidos, por diferentes caminhos. E, por meio de tarefas motoras, podemos aprimorar, aperfeiçoar o desenvolvimento motor sem que esses elementos trabalhados se percam na vida dos alunos. Desenvolver hábitos saudáveis em relação à prática de atividade física, compreendendo a importância de uma vida fisicamente ativa para o bem-estar e para sua saúde, são aspectos que podem colaborar para a melhor qualidade de vida do ser humano.

A teoria “Ensinar para a Compreensão” apresenta muitos benefícios para o desenvolvimento motor dos nossos alunos, principalmente, na maneira diferenciada de olhar para eles, entendendo-os como seres múltiplos, conhecendo as suas capacidades, potencialidades e dificuldades para compreender os mais diversos conceitos, procedimentos e atitudes através da Educação Física.

A forma estrutural da teoria enriquece as possibilidades de atuação do profissional que a adota, porém, é preciso que os profissionais que atuam na nossa área se empenhem na interpretação de todo o conhecimento a ser transmitido aos alunos, buscando levá-los à compreensão dos conteúdos da Educação Física para que esses estudantes sejam capazes de transformar e adaptar os conhecimentos adquiridos, utilizando-os nas novas situações de suas vidas.

Assim, “Ensinar para a Compreensão” é ensinar a transformar as ações, ou seja, transformar a sociedade em que vivemos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, M. C.; MASETTO, M. T. *O Professor Universitário em Aula: prática e princípios teóricos*. 8. ed. São Paulo: Ed. Associados, 1990.
- AGUERRONDO, I. *La escuela Del futuro*. Vol.I, II, III. Buenos Aires: Papers Editores, 2002.
- BETTI, I. C. R. Educação Física Escolar: a percepção discente. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v.16, n.2, p.158-167, 1995.
- BETTI, M. Valores e finalidades na Educação Física escolar: uma concepção sistêmica. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 16, n. 1, p. 14-21, 1994 (a).
- _____. O que a semiótica inspira ao ensino da Educação Física. *Discorpo*, n. 3, p. 25-45, 1994 (b).
- _____. Educação Física esporte e cidadania *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Florianópolis: v.20, n.2 e 3, p.84-92, 1999.
- BETTI, M.; LIZ, M. T. F. Educação Física escolar: a perspectiva de alunas do ensino fundamental. *Motriz*, Rio Claro, v. 9, n. 3, p. 135-142, set/dez 2003.
- BETTI, M; ZULIANI, L. R. Educação Física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. *Revista Mackenzie de Educação Física e esportes*, São Paulo v.1, n. 1, p. 73-81, 2002.
- BLYTHE, T. *The Teaching for Understanding Guide*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers. 1998.
- BRANDL, C. E. H. A Estimulação da Inteligência Cinestésica Corporal no contexto da Educação Física escolar. Campinas: 2005. *Tese de Doutorado* - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Educação Física*, 1º e 2º ciclos, v. 7, Brasília: MEC, 1997.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Educação Física*, 3º e 4º ciclos, v. 7, Brasília: MEC, 1998.
- CANFIELD, M. S. A Educação Física nas séries iniciais: paralelo entre 15 anos. *Revista Kinesis*, Santa Maria, n. 23, p. 87-102, 2000.
- CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. *Metodologia Científica*. 5.ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.
- COLDEBELLA, A. O. C.; LORENZETTO, L. A.; COLDEBELLA, A. Práticas corporais alternativas: formação em Educação Física. *Motriz*, Rio Claro, v. 10, n.2, p. 111-122, 2004.

- COLL, C. *Psicologia e currículo*. São Paulo: Ática, 1997.
- CURTNER-SMITH, M. D. Teaching for Understanding: using games invention with elementary children. *JOPERD*, v. 67, n. 3, março de 1996.
- DANNA, M. F.; MATOS, A. M. *Ensinando observação: uma introdução*. 4. ed. São Paulo: Edicon, 1999.
- DAOLIO, J. *Da cultura do corpo*. Campinas: Papirus, 1995.
- DARIDO, S. C. Educação Física de 1ª a 4ª séries: quadro atual e as implicações para a formação profissional em educação física. *Revista Paulista de Educação Física*. São Paulo, supl. 4, p. 61-72, 2001.
- _____. *Educação Física na Escola: Questões e Reflexões*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan., 2003.
- _____. A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*. v. 18, n. 1, p. 61-80, jan./mar. 2004.
- DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. *Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.
- DARIDO, S. C.; RANGEL-BETTI, I.C.; RAMOS, G.N.S.; GALVÃO, Z.; FERREIRA, L.A.; MOTA E SILVA, E.V.; RODRIGUES, L.H.; SANCHES, L.; PONTES, G.; CUNHA, F. A educação física, a formação do cidadão e os Parâmetros Curriculares Nacionais. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 17-32, 2001.
- DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. Rio Tinto: Asa, 1996.
- DOURADO, M.; SAMIA, M. Avaliação: uma experiência de formação em comunidades de aprendizagem. Avante- Educação e Mobilização Social/ONG: Salvador, 2004. Disponível em: <http://www.avante.org.br>. Acesso em 28 jan. 2004.
- ETCHEPARE, L. S. A avaliação escolar da Educação Física na rede municipal, estadual, particular e federal de ensino de Santa Maria. 2000. *Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano)* - Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.
- ETCHEPARE, L. S.; PEREIRA, E. F.; ZINN, J. L. Educação Física nas séries iniciais do Ensino Fundamental. *Revista da Educação Física/UEM*, Maringá, v.14, n. 1, p. 59-66, 1º semestre de 2003.
- FERREIRA, L. *Reencantando o corpo na Educação Física: uma experiência com as práticas corporais alternativas no ensino médio*, 2000. 159 f. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Biociências. Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2000.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1996.

FREIRE, J. B. *Educação de corpo inteiro*. São Paulo: Scipione, 1989.

FREIRE, E. S. Educação Física e conhecimento escolar nos anos iniciais do ensino fundamental. São Paulo: 1999. *Dissertação (Mestrado)* - Escola de Educação Física, Universidade de São Paulo.

FREIRE, E. S.; OLIVEIRA, J. G. M. de. Educação Física no Ensino Fundamental: identificando o conhecimento de natureza conceitual, procedimental e atitudinal. *Motriz*, Rio Claro, v. 10, n. 3, p.140-151, set/dez de 2004.

GARDNER, H. *Estruturas da mente: A teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

_____. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. *O Verdadeiro, o Belo e o Bom: Os princípios básicos para uma nova educação*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.

_____. *Inteligência: um conceito reformulado*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva Ltda, 2000.

GARDNER, H.; PERKINS, D. La marca del Cero: se revela la identidad del Proyecto Cero. Trad. Patricia León. Portal Educacional das Américas, Faculdade de Educação, Universidad de San Andrés. Disponível em: <http://www.educoas.org>. Acesso em: 18 abril 2004.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GODOY, J.F.R. Educação Física não escolar. In: NISTA-PICCOLO, V.L.(Org) *Educação Física escolar: ser... ou não ter*. Campinas: UNICAMP, 3. ed. 1995.

GOODRICH, H. Em: Wideworld. *Valoración para la Comprensión*. Curso em línea, 2002.

GUIRALDELLI JUNIOR, P. G. *Educação Física Progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física Brasileira*. 8. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

HENRY, F. *Physical Education an academic discipline*. Proceeding of the 67th Annual Conference of NCPEAM, p. 6-9, 1964.

HOPPER, T. Teaching Games for Understanding: the importance of student emphasis over content emphasis. *JOPERD*, v. 73, n. 7, setembro de 2002.

KISHIMOTO, T.M. A LDB e as instituições de educação infantil: desafios e perspectivas. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, supl. 4, p. 7-14, 2001.

KRUSKAL, W.; MOSTELLER, F. Representative sampling, III: *The current statistical literature*. International Statistical Review, n.47, p. 245-265, 1979.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A construção do saber*: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Sétineri. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda, 1999.

LIBEDINSKY, M. *La innovación en la enseñanza*: diseño y documentación de experiencias de aula. Buenos Aires: Paidós, 2001.

MANOEL, E. J. Movimento Humano: considerações acerca do objeto de estudo da Educação Física. *Boletim FIEP*, n. 56, p. 33-39, 1986.

MARCELO, C. *Aprender a ensinar para la sociedad del conocimiento*. Universidad de Sevilla, Espanha. Trabalho apresentado no Congresso Internacional de Formación de Profesores, Temuco, Chile, 2003.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodología científica*. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MERCADO, L. P. L. *Novas Tendências na educação*: reflexão sobre a prática. Maceió: EDU/FAL, 2002.

MOLA, L.G. C. A Dicotomia Teoria- Prática na Formação Profissional em Educação Física : A Flexão de Zenão In: SEMANA DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA USJT, 3., São Paulo. *Anais*. p.22-30, 1995.

MOREIRA, W. W. *Educação Física escolar*: uma abordagem fenomenológica. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1992.

_____. *Educação Física e Esportes*: Perspectivas para o século XXI. Campinas. Ed.Papirus, 1995.

_____. Ponto de vista. *Corpoconsciência*, São Paulo: Faculdade de Educação Física de Santo André, n. 8, 2º semestre de 2001.

NEGRINE, A. *O ensino da Educação Física*. Porto Alegre, Globo, 1983.

NISTA-PICCOLO, V.L. Apresentação. In: NISTA-PICCOLO, V. L. (Org.). *Educação Física escolar: ser... ou não ter*. Campinas: UNICAMP, 3. ed. 1995.

NISTA-PICCOLO, V. L.; PRODÓCIMO, E.; SOUZA, M. T.; BRANDL, C. E. H.; ZYLBERBERG, T.P.; FARIAS, L. Manifestações da inteligência corporal cinestésica em situações de jogo na educação física escolar. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, Brasília, v.12, n.4, p.01-126, 2004.

NISTA-PICCOLO, V. L.; VECCHI, R. L.; PEREIRA, M. G. R.; PARTAMIAN, K.; REGNANI, M. .; STACLORIO, C. A. P.; CAMARGO, P.H. A. de.; BRANCO, R. C. A.; JARDIM, M. C.; CAMILO, T. M. A natureza da pesquisa em Educação Física escolar. *Anais*. 8º Seminário de Educação Física escolar da USP. São Paulo: Faculdade de Educação Física, p. 54, 2005.

OLIVEIRA, V. M. *Educação Física Humanista*. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1985.

OSLIN, J. L. Tactical approaches to teaching games. *JOPERD*, v. 67, n. 1, janeiro de 1996.

PERKINS, D. *La escuela inteligente: del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa, 1995.

PERKINS, D.; BLYTHE, T. “Ante todo, la comprensión”. *Educational Leadership*. n. 51. 5 ed. p. 4-7, 1994

PERRENOUD, P. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PERRENOUD, P.; BOLSTERLI, M.; BONNETON, D.; CAPITANESCU, A.; GATHER-THURLER, M.; MAULINI, O.; MULLER, A.; SAVOIE-ZAJC, L.; VELLAS, E. *A escola de A a Z: 26 maneiras de repensar a educação*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2005.

POGRÉ, P. La enseñanza para la comprensión, un marco para innovar en la intervención didáctica. *La escuela Del futuro II*. Como planifican las escuelas que innovan, capítulo III. Buenos Aires: Papers, 2002.

_____. Ensino para a compreensão: um marco para inovar na intervenção didáctica. Avante- Educação e Mobilização Social/ONG: Salvador, 2003. Disponível em: <http://www.avante.org.br>. Acesso em 14 fevereiro 2003.

_____. *Escuelas que enseñan a pensar: enseñanza para la comprensión, um marco teórico para la acción*. 1ª ed. Buenos Aires: Papers, 2004.

POGRÉ, P.; AGUERRONDO, I. Porque precisamos de escolas para a compreensão. Portal Educacional das Américas, Faculdade de Educação, Universidad de San Andrés, abril 2004. Disponível em: <http://www.educoas.org>. Acesso em: 15 abril 2004

RENSON, R. From Physical Education to Kinanthropology: a quest for academic and professional identity, *Quest*, n. 41, p. 235-256, 1989.

RUDIO, F. V. *Introdução ao projeto de pesquisa científica*. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

SEMLER, R.; DIMENSTEIN, G.; COSTA, A. C. G. da. *Escola sem sala de aula*. Campinas, SP: Papirus, 2004.

- SERGIO, M. *A prática e a Educação Física*. 2. ed. Compendium, s/d.
- SIDARTA. Disponível em: <http://www.sidarta.g12.br>. Acesso em: 20 janeiro 2006.
- SILVA, S. A. P. S. A Pesquisa qualitativa em Educação Física. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, v.10, n.1, p.87-98, 1996.
- SILVA JUNIOR, A. P. da.; NAKAMURA, A. L. L.; LOUZADA, J. C. L.; VELARDI, M. *Autonomia e Educação Física*: uma perspectiva à luz do ideário da promoção da saúde. Manuscrito não publicado, s/d.
- SIMRI, U. A diversidade dos conceitos de Educação Física e sua influência sobre seus objetivos. *Boletim FIEP*, v. 48, n. 1, p. 42-46, 1978.
- SOARES, C. L., TAFFAREL, C.N.Z. e ORTEGA ESCOBAR, M. “A Educação Física escolar na perspectiva do século XXI”. In: MOREIRA, W.W. (Org.) *Educação Física & Esportes: Perspectivas para o século XXI*. Campinas: Papirus, p. 211-24, 1992.
- SOUSA, E. S. de. Ensino da Educação Física escolar para turmas mistas: muito difícil! Difícil demais!?! *Revista Dois Pontos*, Minas Gerais, março/abril de 1997.
- SOUZA, A. J. É jogando que se aprende: o caso do voleibol. In: NISTA-PICCOLO, V.L.(Org) *Pedagogia dos Esportes*. Campinas: UNICAMP, 1999.
- SOUZA, E. S.; VAGO, T. M. A Educação Física e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. *Anais*: Congresso Sudeste do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Campinas: Faculdade de Educação Física da Unicamp, p. 29, 1999.
- SOUZA JUNIOR, O. M.; DARIDO, S. C. Influências da cultura escolar no desenvolvimento de propostas co-educativas em aulas de Educação Física. *Motriz*, Rio Claro, v. 9, n. 3, p.143-151, 2003.
- TANI, G. Perspectivas para a Educação Física escolar. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, v. 5, n. ½, p. 61-69, 1991.
- _____. Cinesiologia , Educação Física e Esporte: ordem imanente do caos na estrutura acadêmica. Rio de Janeiro: Universidade Gama Filho. *Motus Corporis*, v.3, n.2, p.9-50, 1996.
- _____. Educação Física na educação infantil: pesquisa e produção do conhecimento. *Revista Paulista de Educação Física*. São Paulo, supl. 4, p. 110-115, 2001.
- TANI, G.; MANOEL, E.J.; KOKUBUN, E.; PROENÇA, J.E. *Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária; Editora da Universidade de São Paulo, 1988.
- THOMAS, J. R.; NELSON, J. K. *Métodos de pesquisa em atividade física*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

TISHMAN, S.; PERKINS, D. N.; JAY, E. *A cultura do pensamento na sala de aula*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

VAGO, T. M. Intervenção e conhecimento na escola: por uma cultura escolar de Educação Física. In: GOELLNER, S. V. (Org.) *Educação Física/ Ciências do Esporte: intervenção e conhecimento*, 1. ed. Florianópolis: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, v. 1, p. 199, 1999.

VECCHI, R. L. “Ensinar para compreensão”: a teoria analisada a partir do conhecimento adquirido, na visão dos graduandos em Educação Física da USJT. São Paulo: 2003. *Monografia (Graduação)* - Departamento de Educação Física, Faculdade de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade São Judas Tadeu.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. trad. Daniel Grassi, 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

WERNER, P.; THORPE, R.; BUNKER, D. Teaching Games for Understanding: evolution of a model. *JOPERD*, v. 67, n.1, janeiro de 1996.

WISKE, M. S. Qué es la Enseñanza para la Comprensión? In: WISKE, M. S. *La enseñanza para la comprensión: vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Paidós, 1999.

ANEXO 1



Buenos Aires, 18 de agosto de 2005

Ante quién corresponda:

Por la presente me dirijo a Ud., en mi carácter de responsable del nodo sur de [L@titud](#) - Iniciativa para la Comprensión y el Desarrollo en América Latina - para certificar que las dos instituciones que desarrollan y promueven el marco de Enseñanza para la Comprensión en el Brasil son Avante, sita en San Salvador de Bahía y el Núcleo y Colegio Sidarta, que desarrolla sus actividades en la ciudad de Sao Paulo. Ambas instituciones se han constituido en nodos de la red que se está desarrollando en Brasil propiciando la difusión e implementación de esta línea de trabajo que fundada en las investigaciones de Project Zero, Graduate School of Education Harvard University.

Quedando a su disposición saluda a Ud. muy atentamente.

Paula Pogré
Responsable L@titud Nodo Sur
Argentina.



Eu, Maria Thereza Marcilio de Souza, como coordenadora da **AVANTE: EDUCAÇÃO E MOBILIZAÇÃO SOCIAL**, uma Organização Não-governamental (ONG) localizada em Salvador e uma das responsáveis em difundir e implementar a teoria do TFU (“Teaching for Understanding”), traduzida como EpC (“Ensinar para Compreensão”) e criada a partir do Projeto Zero, desenvolvido na Escola de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Harvard, declaro que os professores de Educação Física não participam das discussões desenvolvidas sobre a aplicação desta teoria e portanto, não vinculam seus trabalhos com as outras disciplinas.

Atenciosamente,

Salvador (Ba), 23 de maio de 2006

Maria Thereza Marcilio
Coordenadora

ANEXO 3

Atuação profissional em 2005 e 2006
Professor (a): _____

Ao fazer uma reflexão sobre a sua atuação profissional deste ano, responda:

1) Quais foram os seus maiores avanços?

2) O que você mais gostou de fazer? Com que turma, grupo, segmento?

3) Quais são os motivos que te incentivam nesta área?

4) O que você fez em 2005 para se tornar um profissional melhor?

5) O que você pretende realizar em 2006 para ser um profissional ainda melhor?

6) Com qual faixa-etária preferiu trabalhar?

7) Com quais faixas-etárias gostaria de trabalhar no próximo ano?

8) Em que área de Educação Física prefere trabalhar? (Ambiente escolar, cursos, treinamento, etc.)

9) Em que área de Educação gostaria de trabalhar aqui no colégio no próximo ano?



Quadro de Conteúdo - 2004
Educação Física
Educação Infantil

	G12 e G23	G3	G4
Conhecimento sobre o Corpo e movimento	<ul style="list-style-type: none"> - Lateralidade: simetria e esquerda / direita - Partes do corpo - Habilidades básicas: locomoção (correr, saltar, andar e rolar) - Manipulação (arremessar, receber, quicar, chutar e rebater) - Estabilização (equilíbrio) 	<ul style="list-style-type: none"> - Lateralidade: simetria e esquerda / direita - Partes do corpo (o que elas podem fazer) - Contrção e relaxamento muscular - Habilidades básicas: locomoção (correr, saltar, andar, rolar e escalar) - Manipulação (arremessar, receber, quicar, chutar e rebater) - Estabilização (equilíbrio) - Capacidade físicas: força e velocidade 	<ul style="list-style-type: none"> - RF/RT com auxílio - RL - Estrela - Parada de mãos (com auxílio) - Estabilização ("em pé" - ampliar com o conceito de base) - Capoeira (roda, cântigas, aguçs mov. de ataque e defesa)
Ginásticas	<ul style="list-style-type: none"> - RF (com auxílio) - RL 	<ul style="list-style-type: none"> - RF/RT com auxílio - RL - Estrela 	<ul style="list-style-type: none"> - RF/RT com auxílio - RL - Estrela
Lutas	<ul style="list-style-type: none"> - Rodas - Brincadeiras cantadas - Mímica - Locomoção diversa, adaptação órgãos sensoriais - Respiração (bocananz) 	<ul style="list-style-type: none"> - Rodas - Brincadeiras cantadas - Dança popular - Mímica - Locomoção diversa, flutuação de frente, de costas, propulsão, respiração e saltos 	<ul style="list-style-type: none"> - Estabilização ("em pé")
Atividades aquáticas	<ul style="list-style-type: none"> - Regras simples - Jogos de perseguição, de alvo - Jogo de faz de conta - Confeção de brinquedos 	<ul style="list-style-type: none"> - Regras simples: a importância da regulação - Jogos de perseguição - De contidas - Velocidade - Invasão - Alvo - De faz de conta - Brincadeiras historizadas - Confeção de brinquedos 	
JB			