

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
CENTRO DE TEOLOGIA E CIENCIAS HUMANAS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

SILVANA HAMMERSCHMIDT

**ESTILOS DE APRENDIZAGEM/ESTILOS DE ENSINO: A PRÁTICA
PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

CURITIBA

2011

SILVANA HAMMERSCHMIDT

**ESTILOS DE APRENDIZAGEM/ESTILOS DE ENSINO: A PRÁTICA
PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador(a): Prof. Dra. Evelise Maria Labatut Portilho

CURITIBA

2011

SILVANA HAMMERSCHMIDT

**ESTILOS DE APRENDIZAGEM/ESTILOS DE ENSINO: A PRÁTICA
PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, nível de Mestrado da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

COMISSÃO EXAMINADORA

Curitiba, ____ de _____ de 2011.

Dedico aos meus pais, exemplo constante de superação e amor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus.

Agradeço aos meus pais, seu Bernardino, pelas conversas nas longas horas de estrada durante esse tempo tão especial, e Dona Hilda que sempre foi o ombro amigo, o incentivo, o auxílio que me despertou um desejo real pela mudança de uma sociedade com oportunidades iguais para todos.

Não poderia deixar de citar ao Departamento Municipal de Educação que não mediu esforços para a realização da pesquisa, em especial a Secretária Municipal de Educação, Regina Hister, e ao coordenador de Educação Física, Anderson Guimarães.

A todos os professores Municipais de Educação Física que aceitaram dela participar e compreenderam sua importância diante da complexidade da educação nos dias de hoje.

As minhas amigas Rosana, Fernanda e Aline que entenderam a minha ausência durante esta pesquisa.

A professora Rosangela Maria Stahlschmidt pela compreensão e amizade nos momentos mais difíceis.

A equipe do Colégio Bom Jesus que sempre foi incentivadora e compreensiva comigo.

A minha irmã Silmara que, durante esse período, nos presenteou com a bela Letícia.

E, finalmente, agradeço ao Colegiado da PUC, e em especial, à Professora Dra. Evelise M. L. Portilho, por ter aberto um espaço em sua vida e ter me recebido tantas vezes em sua casa, ajudando-me a crescer como pessoa, como profissional e o mais importante, fazendo-me compreender que a aprendizagem se faz ao longo da vida, e que somos capazes, só precisamos encarar o desafio todos os dias.

"A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe."

Jean Piaget

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo conhecer o estilo predominante de aprendizagem e de ensino dos professores de Educação Física dos anos iniciais do Ensino Fundamental do Município de Palmas/PR, como subsídio à prática pedagógica. Ao total foram dezoito professores participantes, representantes de oito escolas da zona urbana. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semi-estruturadas, do Questionário Honey-Alonso de Estilos de Aprendizagem e do Protocolo de Observação. Dentre os autores que contribuíram para a revisão teórica e análise dos dados, destaca-se Pozo (2004 e 2002), Bransford, Brown e Cocking (2007), Portilho (2009), Claxton (2005), Behrens (2005) e Darido (2008). Os Estilos de Aprendizagem predominantes nesses docentes foram o reflexivo e o teórico, caracterizados pelas pessoas que, quando aprendem, valorizam a observação, a análise dos fatos, a ponderação, assim como buscam a fundamentação, a problematização, a objetividade e a estruturação daquilo que fazem e dizem. Nas observações das aulas foi identificado, predominantemente, o Estilo de Ensino Tradicional centralizado, no qual o professor é a voz de comando. Na investigação foi possível perceber que os professores desse contexto nunca foram convidados a refletir sobre suas aprendizagens e a influência delas na prática docente, o que denota um ensino voltado à técnica, desvinculado, portanto das aprendizagens dos alunos.

Palavras-chave: Estilos de Aprendizagem. Estilos de Ensinar. Professores de Educação Física. Prática Pedagógica. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

The purpose of this study is to learn about the predominant learning and teaching styles adopted by Physical Education teachers of the Primary School Level in the Municipality of Palmas, in the State of Paraná, as a tool for pedagogical practices. A total of eighteen teachers participated in the study, representing eight schools in the rural zone. Data was collected via a semi-structured interview based on the Honey-Alonso Learning Styles Questionnaire and the Observation Protocol. The most important authors that helped with the theoretical review and assessment of data were Pozo (2004 and 2002), Bransford, Brown and Cocking (2007), Portilho (2009), Claxton (2005), Behrens (2005) and Darido (2008). Predominant Learning Styles according to these authors were the reflexive and theoretical, which are typical of individuals that value observation, analyzing facts and pondering about what they are learning, and also that look for fundamentals, questioning, objectivity and structuring of what they say and do. During class observation, the predominant style identified was the centralized Traditional Learning Style, where the teacher has the word of command. The investigation also found that teachers under this context were never invited to ponder about their own learning style and how they influence the way they teach, which denotes a technical-oriented teaching, disengaged from the students' learning style.

Key-words: Learning Styles. Teaching Styles. Physical Education Teachers. Pedagogical Practices. Primary School Level.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CHAEA- Cuestionário Honey- Alonso de Estilos de Aprendizagem.

FACEPAL- Faculdade Reunidas de Administração Ciências Contábeis e Econômicas de Palmas

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC- Ministério da Educação e do Desporto

PCN'S- Parâmetros Curriculares Nacionais

PUCPR- Pontifícia Universidade Católica do Paraná

QHAEA- Questionário Honey- Alonso de Estilos de Aprendizagem

SEED- Secretaria de Estado da Educação

UNICS- Universidade Católica do Sudoeste do Paraná

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
1.1 OBJETIVO GERAL	14
1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	14
1.3 METODOLOGIA.....	15
2 EDUCAÇÃO FÍSICA	18
2.1 ABORDAGENS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA	19
2.2 OS PRINCÍPIOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO FÍSICA E A CONTEMPORANEIDADE DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA	21
3 APRENDIZAGEM: ESTILOS DE APRENDER E ENSINAR DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA	25
3.1 APRENDIZAGEM E SUAS CONCEPÇÕES	26
3.2 APRENDIZAGEM NA CONCEPÇÃO COGNITIVISTA	28
3.3 ESTILOS DE APRENDIZAGEM.....	39
3.4 AS ABORDAGENS PEDAGÓGICAS	45
3.5 O ESTILO DE ENSINO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	49
4 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO	55
4.1 IDENTIFICAÇÃO DA AMOSTRA	57
5 ANÁLISE DOS RESULTADOS	59
5.1 AS ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES	59
5.2 ESTILOS DE APRENDIZAGEM PREDOMINANTES NO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA	71
5.3 ESTILOS DE ENSINO PREDOMINANTE NO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	72
5.4 ESTILOS DE APRENDIZAGEM E ESTILO DE ENSINO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS	89
APÊNDICES	94
ANEXOS	101

1 INTRODUÇÃO

Viver o desafio de participar de um Programa de Mestrado que propõe a pesquisa como forma de investigação e análise da Educação Brasileira, deixa-nos na expectativa de assumir a responsabilidade perante a educação, contribuindo de uma forma mais segura e fundamentada.

Concluí o Ensino Superior no ano de 1997, no UNICS, denominado na época FACEPAL, Licenciatura em Educação Física. Minha especialização foi Metodologia do Ensino e Treinamento Desportivo, também pela FACEPAL, no ano de 1998.

Na vida profissional, houve grandes desafios na Educação Básica. A primeira experiência foi após o Concurso Público Municipal, no ano de 1994, na área de auxiliar administrativo. Em 1999, assumi o primeiro Concurso Público Municipal como Professora, lecionando a disciplina de Educação Física. Nesse período, enfrentei turmas enormes e sem um local adequado para ministrar as aulas. Em 2001, aprovada no segundo Concurso Público, fui efetivada professora no Município de Palmas, somando quarenta horas semanais.

No ano de 2004 fui nomeada vice-diretora da Escola Municipal Professora Nerasi Menin Calza e, durante a trajetória como gestora, ocorreu o aumento da demanda de setecentos para mil e duzentos alunos, devido à oferta de empregos manuais nas empresas de compensados do município. Foi diante dessa situação que começou minha preocupação com as mudanças que deveriam ocorrer na estrutura física da escola e, também, com o desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem para respeitar as características etárias, sociais e psicológicas dos alunos e seus estilos de aprendizagem, que, na sua grande maioria, estava em defasagem escolar. No ano de 2006, após o término da gestão como vice-diretora, retornei à função de professora de Educação Física, preocupada com o desenvolvimento dos meus alunos.

Após leituras sobre aprendizagem, encontrei no Projeto de Pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Ação Educativa da PUCPR, uma investigação voltada à reflexão sobre a prática dos professores e as consequências na aprendizagem dos alunos. Os resultados dessa investigação transformaram-se em ação social, na formação de sujeitos reflexivos e autores de seus conhecimentos. A

partir desta concepção, iniciou-se a reflexão: nossa prática pedagógica está voltada para nosso estilo de aprender e ensinar? Há compreensão do estilo de aprendizagem dos educandos pelos professores de Educação Física?

As transformações do mundo estão acontecendo rapidamente, e isso encaminha o professor de Educação Física a modificar sua prática para acompanhar as concepções inovadoras. Para Beti & Zuliane (2002):

Nesses tempos de rápidas e profundas transformações sociais que repercutem, às vezes de maneira dramática, nas escolas, a Educação Física e seus professores precisam fundamentar-se teoricamente para justificar a comunidade escolar e à própria sociedade o que já sabem fazer, e, estreitando as relações entre teoria e prática pedagógica, inovar, quer dizer, experimentar novos modelos, estratégias, metodologias, conteúdos, para que a Educação Física siga contribuindo para a formação integral das crianças e jovens para a apropriação crítica da cultura contemporânea (p. 06).

Pensando em práticas pedagógicas comprometidas, tornou-se importante a pesquisa voltada à aprendizagem do Professor de Educação Física, a qual objetiva a reflexão sobre a atuação docente.

De acordo com a minha experiência profissional, um aspecto que me chamou atenção é a existência de uma visão da Educação Física isolada, fragmentada, marcada por uma tendência tradicional e tecnicista, ocorrida pela construção histórica da Educação Física no Brasil, cuja origem está ligada às instituições militares e à saúde.

No momento que a Escola transforma a Educação Física em uma disciplina isolada, sem valorizar as ações cognitivas, ocorre a fragmentação na aprendizagem do aluno, como se corpo e mente fossem aspectos dicotômicos.

O ser humano é complexo e encontra-se em constante desenvolvimento e aprendizagem. Portanto, os paradigmas inovadores em educação apontam para a visão de totalidade, isto é, integram pensamento, sentimento, ação e interação do ser humano com o mundo (BEHRENS, 2005).

Segundo a Lei das Diretrizes e Base (LDB) número 9394/96, a Educação Física integrada à proposta pedagógica da escola é componente curricular da educação básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar (art. 26, inc. 3º). Entende-se assim, que a Educação Física não é somente jogar bola ou brincar sem um planejamento com os alunos. Ela deve estar inserida

na proposta da escola e proporcionar a aprendizagem que mobilize aspectos perceptivo-motores, sócio afetivos, cognitivos e éticos, e que os alunos sejam capazes de: participar de atividades corporais, respeitar o próximo, repudiar a violência, adotar hábitos saudáveis de higiene e alimentação e ter espírito crítico perante a sociedade, ou seja, uma visão corporal de totalidade.

A Educação Física pode colaborar de maneira efetiva na aprendizagem dos alunos. Por meio do movimento, a criança desenvolve aspectos relacionados ao físico, afetivo, cognitivo, social e cultural. Scarpato (2007) pontua a necessidade do professor da área não se deter apenas no movimento, mas estimular reflexão da ação.

Espera-se que se supere a prática do Ensino de Educação Física com fins a execução de tarefas, entendendo que o aluno deve ser estimulado pelo professor a refletir suas próprias ações, criar formas de manifestar-se corporalmente (SCARPATO, 2007, p. 27).

Da citação depreende-se que se deve integrar o pensar e o fazer, favorecendo a formação do indivíduo em sua totalidade. Torna-se clara, então, a necessidade de compreender os estilos de aprender e ensinar, e exigir um planejamento que contemple as diversas maneiras de interação.

Bransford, Brown e Cocking (2007, p. 250), comentam que “a aprendizagem envolve a capacidade do professor de tornar-se vulnerável e assumir riscos. Por isso todo crescimento tem que partir da aceitação da transformação do professor”. Sendo assim, solicita-se do professor contemporâneo um envolvimento com a aprendizagem do aluno, visto que o processo de ensino/aprendizagem deverá contribuir para a formação global e não apenas para a transmissão de conhecimentos prontos e acabados, como mera repetição de atividades motoras.

Portilho (2009, p. 140), salienta que,

A atitude dos professores é fundamental no processo de aprendizagem de seus alunos. No seu estilo de ensinar, ele denuncia os valores, os saberes, os sentidos, os princípios que norteiam a sua prática pedagógica.

De acordo com a autora, a transformação desse professor se faz necessária e ele só será capaz de modificar suas estratégias de ensinar quando conhecer e entender seu estilo de aprender.

A partir dessas reflexões, iniciou-se a pesquisa no Município de Palmas para que os Professores de Educação Física tomassem consciência do seu estilo predominante de aprendizagem e de ensino, e sobre a repercussão desse na sua prática pedagógica.

Entende-se a necessidade do professor desenvolver diferentes maneiras de ensinar, pois cada aluno apresenta um ritmo de aprendizagem e exige que lhe sejam disponibilizadas diferentes estratégias. O professor deve, igualmente, buscar a integração da Educação Física com as demais disciplinas, afim de que essa disciplina não seja vista somente como um momento de recreação.

Diante do exposto, destaca-se a questão que norteou esta pesquisa: **de que maneira os estilos de aprendizagem se manifestam nos estilos de ensino dos professores de Educação Física do Ensino Fundamental I, no município de Palmas?**

1.1 OBJETIVO GERAL

O principal objetivo dessa pesquisa foi relacionar o Estilo de Aprendizagem com o Estilo de Ensino predominante dos professores de Educação Física dos anos iniciais do Ensino Fundamental do município de Palmas, com vistas à análise da prática pedagógica.

1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Identificar os Estilos de Aprendizagem e de Ensino predominantes dos professores de Educação Física dos anos iniciais do Ensino Fundamental, do município de Palmas.

Relacionar os Estilos de Ensino dos professores de Educação Física do Ensino Fundamental I, no município de Palmas, com os seus Estilos de Aprendizagem predominantes.

Analisar a prática pedagógica dos professores de Educação Física dos anos iniciais do Ensino Fundamental, do município de Palmas, à luz das características identificadas nos Estilos de Aprendizagem e Ensino.

1.3 METODOLOGIA

A metodologia de pesquisa utilizada foi a qualitativa, de caráter descritiva. Segundo González (1998, p. 42):

A investigação qualitativa que defendemos substitui a resposta pela construção, à verificação pela elaboração e a neutralidade pela participação. O investigador entra no campo com o que lhe interessa investigar, no qual não supõe o encerramento no desenho metodológico de somente aquelas informações diretamente relacionadas com o problema explícito a priori no projeto, pois a investigação implica a emergência do novo nas idéias do investigador, processo em que a o marco teórico e a realidade se integram e se contradizem de formas diversas no curso da produção teórica.

A presente pesquisa oportunizou a imersão da pesquisadora nos diferentes ambientes onde os professores atuam, o que possibilitou a leitura da realidade.

Triviños (1987, p. 110) diz que a pesquisa descritiva “[...] exige do pesquisador uma série de informações sobre o que se deseja pesquisar [...] pretende descrever ‘com exatidão’ os fatos e fenômenos de terminada realidade.” Ou seja, cabe ao pesquisador estabelecer e selecionar minuciosamente quais informações precisam ser levadas em conta no ato da pesquisa.

A Rede Municipal de Ensino de Palmas é composta por oito escolas da zona urbana: uma situa-se na área central, e as outras sete em bairros do Município. Hoje, as escolas atendem aproximadamente cinco mil alunos do Ensino Fundamental I, no período matutino ou vespertino, contando no seu quadro funcional com 20 professores de Educação Física.

Os participantes desta pesquisa foram dezoito professores de Educação Física dos Anos Iniciais da Rede Municipal de Ensino do Município de Palmas – PR, porque dois não aceitaram fazer parte do estudo.

Inicialmente, o projeto de pesquisa foi encaminhado para o Colegiado do Programa de Mestrado Minter em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná PUCPR. Logo após a aprovação, foi apresentado à Diretora do Departamento Municipal de Educação e ao Coordenador Pedagógico de Educação Física do Município, em busca de parceria.

Depois do aceite, foi realizada uma reunião pedagógica com os professores de Educação Física do município, em que foram dadas as orientações sobre a pesquisa e o preenchimento do termo de consentimento livre e esclarecido (APÊNDICE A).

Posteriormente, iniciou-se a coleta de dados por meio de três instrumentos: o primeiro instrumento utilizado foi o Questionário Honey-Alonso de Estilos de Aprendizagem (CHAEA), dos autores Catalina M. Alonso, Domingo J. Gallego e Peter Honey (1994), com tradução e adaptação para a Língua Portuguesa realizada pela professora Doutora Evelise Maria Labatut Portilho, no ano de 2003 (ANEXO A).

Os professores responderam ao questionário, e, logo após, participaram da entrevista semiestruturada (APÊNDICE B), que continha 12 questões norteadoras.

Segundo Triviños (1987, p. 146), “a entrevista semiestruturada é aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa”.

A última etapa da coleta de dados foi a observação e o registro das aulas organizados no Protocolo de Observação das Aulas (APÊNDICE C), tendo, como orientação, os critérios estabelecidos anteriormente. Para Lakatos e Marconi (1999, p. 92) “na observação não participante o pesquisador [...] presencia o fato, mas não participa dele; não se deixa envolver pelas situações; faz mais o papel de espectador”. O principal objetivo da observação foi conseguir informações para identificar o Estilo de Ensino predominante dos professores de Educação Física.

Esta dissertação de mestrado está dividida em cinco capítulos. Após a introdução, o segundo capítulo apresenta a Educação Física, a organização escolar da disciplina no Brasil e o papel do profissional. Os autores consultados foram Soares (2004), Gois Junior (2000) e Darido (2008). Outro aspecto importante a ser destacado, neste capítulo, são os princípios norteadores da Educação Física dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná (2008).

O terceiro capítulo aborda o Processo de Aprendizagem e de Ensino, com destaque aos Estilos de Aprendizagem e de Ensino do Professor de Educação Física. As referências bibliográficas que se destacam nesta parte são as de Claxton (2005), Pozo (2002, 2004), Bransford, Brown e Cocking (2007), Portilho (2009) e os artigos da Revista Estilos de Aprendizaje *on line*.

O quarto capítulo destaca os procedimentos metodológicos vividos durante o processo de construção da pesquisa.

Os dados coletados nas entrevistas com os professores, no Questionário Honey-Alonso de Estilos de Aprendizagem, e as observações de aula estão registrados e analisados no quinto capítulo.

As considerações finais, escritas à luz dos objetivos da pesquisa, encerram o trabalho.

2 EDUCAÇÃO FÍSICA

Neste capítulo será apresentada a Educação Física como disciplina curricular, contendo os princípios norteadores nos anos iniciais do Ensino Fundamental, as Diretrizes da Educação Básica no Paraná e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN'S).

A Educação Física torna-se oficial no Brasil por meio da Reforma de Couto Ferraz, em 1851, que apresentava à Assembléia as bases para a reforma do ensino primário e secundário. Após três anos, sua regulamentação foi expedida e a obrigatoriedade da ginástica, no ensino primário, e a dança, no ensino secundário, foram concedidas.

Os anos se passaram e, já no século XX, por volta de 1920, o Brasil apresenta uma educação marcada pelo esforço da construção de uma unidade nacional.

Na década de 1940, o governo brasileiro instituiu o Conselho Nacional do desporto que incentivou o surgimento de uma Educação Física voltada a essa categoria. A visão da técnica com resultados precisos era o foco. Essa concepção estimulava os professores a reproduzirem códigos esportivos sem reflexão, visando, simplesmente, aos resultados e à separação da mente e do corpo.

Conforme as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná (2008), em virtude da conquista do Brasil das copas do Mundo de 1958 e 1962, a Educação Física era voltada ao esporte. Com o Golpe Militar de 1964 e a ditadura, o objeto de trabalho passa a ser a ginástica militar e, conseqüentemente, a Educação Física se torna uma prática voltada ao exercício, à técnica e o ao condicionamento físico.

No final da década de 70, começam a surgir novas concepções de Educação Física escolar, e estas principiam a contraposição ao modelo Histórico Brasileiro até então apresentado. A ênfase, neste período, é para uma Educação Física voltada à estimulação psicomotora, isto é, a uma prática preocupada com o desenvolvimento de habilidades necessárias à alfabetização e ao impedindo do fracasso escolar.

Soares (1996) ressalta que iniciou, na década de 80, nas escolas, uma visão mais articulada ao desenvolvimento e à aprendizagem da criança. Esta utilizou os processos cognitivos, afetivos e psicomotores e passou a buscar a formação integral

dos educandos. Deu-se o rompimento do dualismo corpo-mente, integrando, assim, o movimento na formação da personalidade humana.

Inspirados no novo momento histórico social dos dias atuais, a Educação Física Escolar, de uma maneira geral, iniciou as expectativas de extrapolar as tendências tradicionais, em que o aluno era concebido como um receptor passivo, para ser visto como sujeito que pensa, sente, age e interage.

Para entender a importância da Educação Física na escola de hoje, é essencial o conhecimento das abordagens pedagógicas e dos seus princípios norteadores.

2.1 ABORDAGENS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Ao longo deste estudo, definir-se-ão algumas abordagens pedagógicas da Educação Física vigentes no contexto escolar.

Primeiramente, encontra-se a denominada **Abordagem Desenvolvimentista**. Para Darido (2008), os autores dessa abordagem defendem que, para a Educação Física, o movimento é norteador da aula, considerado meio e fim, e ignora os sentimentos do ser humano. Sua função não é desenvolver capacidades, e sim dar respostas ao movimento mais coordenado e eficaz.

Para os adeptos dessa concepção, o objetivo da disciplina está na aprendizagem do movimento. É possível reconhecer o professor que se identifica com essa abordagem quando, na sua prática, ele valoriza a repetição do movimento até o acerto, sendo necessária muita repetição ou treino.

O conteúdo das aulas é organizado dentro de uma sequência distinta de movimentos, partindo do simples para o complexo. Um exemplo é a aula de basquete quando o professor inicia com a passada até a bandeja completa.

A segunda abordagem é chamada **Construtivista-Interacionista** em que o conhecimento acontece na interação entre o sujeito e o mundo,

Darido (2008, p. 07) ressalta “a preocupação com a aprendizagem de conhecimentos, especialmente aqueles lógicos matemáticos, prepara um caminho para a Educação Física como um meio para atingir o desenvolvimento cognitivo”.

O professor de Educação Física, que estabelece uma prática voltada à abordagem Construtivista-Interacionista, considera o conhecimento já adquirido, utilizando como conteúdo a cultura de jogos simbólicos e de regras, brincadeiras populares, envolvendo todo processo de ensino aprendizagem, caracterizada por atividades que levem em conta a reflexão, resolução de problemas relacionados ao meio e a cultura corporal, desenvolvendo assim o ser completo.

Destaca-se também a Abordagem **Crítico-Superadora**. Os adeptos dessa abordagem preconizam o discurso da justiça social. Darido (2008, p. 09) salienta que,

Esta pedagogia levanta questões de poder, interesse, esforço e contestação. Acredita que qualquer consideração sobre a pedagogia mais apropriada deve versar não somente sobre questões de como ensinar, mas também de como adquirimos esses conhecimentos, valorizando a questão da contextualização dos fatos e do resgate histórico.

O conteúdo dentro desta concepção é organizado igual para todas as séries com diferentes formas de aprofundamento, priorizando temas da cultura popular, jogos, ginástica, esporte e capoeira.

O professor parte do senso comum para o científico e, assim, amplia o conhecimento do aluno.

E, finalizando, destaca-se a abordagem **Crítico-Emancipatória**. Constata-se nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná, (2008), que as Escolas Públicas do Paraná são orientadas a basearem seus planejamentos segundo essa abordagem. Muitos teóricos estudaram tal abordagem, e com destaque, seu maior expoente foi Elenor Kunz.

A abordagem Crítico-Emancipatória considera que “o movimento humano em sua expressão significativa no processo de ensino/aprendizagem está presente para aprendizagem em todas as vivências e relações expressivas que constituem o ser no mundo.” (DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO PARANÁ, 2008, p. 45).

Na década de noventa, a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) apresenta os Parâmetros Curriculares Nacionais, elaborados, de um lado para respeitar as diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, para considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretendeu-se criar

condições, nas escolas, que permitissem aos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania.

A Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) reafirma o compromisso e assegura a Educação Física como componente curricular em seu artigo 26, parágrafo 3º: “[...] A Educação Física, integrada à proposta pedagógica curricular da escola, é componente curricular obrigatório da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar”. Assim, observa-se por meio das políticas públicas educacionais, que a aula de Educação Física é um direito de todas as crianças e jovens, e que o profissional subsidie a criança para desenvolver-se integralmente.

Destarte, ao ressaltar as diferentes abordagens pedagógicas, observa-se que o estudo e a pesquisa em Educação Física traduzem o esforço dos teóricos em garantir uma prática nesta área do conhecimento mais comprometida com a complexidade da pessoa e do mundo onde está inserida.

2.2 OS PRINCÍPIOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO FÍSICA E A CONTEMPORANEIDADE DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

O professor de Educação Física tem seu papel marcante na Educação Brasileira, principalmente quando, na Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a disciplina de Educação Física se torna componente curricular obrigatório.

As diferentes abordagens da Educação Física induzem os profissionais da área a refletir se ela é um ato biomecânico do movimento ou busca o desenvolvimento físico, emocional, comportamental e cognitivo do aluno, como um todo.

Na sociedade contemporânea, observa-se um interesse nas diversas práticas corporais. O culto ao corpo belo sobressai entre adolescentes, jovens e adultos que buscam a beleza padronizada pelos meios de informação, que criam heróis com corpos perfeitos.

Sendo a Educação Física uma área em que o profissional interage o tempo todo com corpos, nas diferentes perspectivas, torna-se interessante compreender que se mostra também influenciada pelo interesse consumista e de valorização atrelado ao esporte.

A escola não pode ser vista separada das vivências corporais trazidas pelos alunos, portanto, faz-se necessária a integração das diferentes expressões da cultura corporal como conteúdo importante e possibilita a construção de um conhecimento contextualizado e transformador.

Para aprofundar a questão, recorre-se aos PCN'S (1998), cujos pressupostos nortearam o ensino por um breve período.

Os PCN'S oferecem os princípios norteadores como um primeiro passo na busca do ser completo, à medida que reconhece que a Educação Física não pode se tornar uma prática restrita ao movimento, mas deve buscar o equilíbrio tendo em vista o desenvolvimento do ser completo.

Considerando que os PCN'S resultaram de um modelo desenvolvido para outra realidade que tinha como base o desenvolvimento de competências e habilidades, este não deu conta da diversidade do país, exigindo o surgimento das Diretrizes Curriculares Nacionais que devem se constituir no eixo central para o delineamento do currículo escolar.

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná foram elaboradas pelos especialistas das áreas específicas com a análise dos docentes, bem como das Orientações Pedagógicas para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental de nove anos (2010), documento este também elaborado pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, para que se compreendam os princípios norteadores da Educação Física na Educação Básica.

Os princípios norteadores apontados pelos PCN'S foram o da inclusão, da diversidade e a categoria de conteúdos.

No que se refere ao princípio norteador da inclusão, este se encontrava vinculado à cultura corporal de movimento, buscando eliminar o caráter seletivo ao qual estava vinculada a prática da Educação Física na escola. "Busca-se reverter o quadro histórico da área da seleção entre indivíduos aptos e inaptos para as práticas corporais, resultando na valorização exacerbada do desempenho e da eficiência" (PCN'S, 1998, p. 19).

Com a promulgação da Lei 9.394/96, período em que muito se discutiu a questão da necessidade de respeito às diferentes culturas, passa-se à compreensão de que muitas práticas regionais deveriam ser incorporadas no cotidiano das escolas, e, dessa forma, a diversidade amplia as relações entre os conhecimentos da cultura corporal. “Busca-se legitimar as diversas possibilidades de aprendizagem que se estabelecem com a consideração das dimensões afetivas, cognitivas, motoras e socioculturais dos alunos” (PCN’S, 1998, p. 19).

A categoria de conteúdos estimula o desenvolvimento de todo o ser. Segundo os PCN’S

Os conteúdos conceituais e procedimentos mantêm uma proximidade na medida em que o objeto central da cultura corporal de movimentos gira em torno do fazer, do compreender e do sentir com o corpo. (1998, p. 19).

O Estado do Paraná, a partir de inúmeras discussões que se originaram do chão da escola e organizadas pela Secretaria de Estado da Educação, preocupou-se em delinear as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná. Estas, no que se refere aos princípios Educação Física, recomendam que seja

Fundamentada nas reflexões sobre as necessidades atuais de ensino perante os alunos, na superação de contradições e na valorização da educação. [...] permitam entender a Cultura Corporal em sua complexidade, ou seja, na relação com as múltiplas dimensões da vida humana (DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO PARANÁ, 2008, p.50).

Nas Orientações Pedagógicas para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Nove Anos da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, a prática pedagógica da Educação Física nos Anos iniciais deve ser norteadas pelos seguintes eixos:

Aprendizagens que envolvem movimentações corporais para o desenvolvimento físico e motor, proporcionando assim o conhecimento, o domínio e a consciência do corpo, condições necessárias para a **autonomia e identidade corporal** infantil.

Aprendizagens que levem a compreensão dos movimentos do corpo como uma linguagem utilizada na interação com o meio através da **socialização**.

Aprendizagens que levem a **ampliação do conhecimento de práticas corporais** historicamente produzidas na e pela cultura em que a criança se encontra. (SEED, 2010, p.74.)

A partir do conjunto dessas idéias, é inegável que a cultura corporal se faz presente em todas as orientações e deve ser tratada, na escola, como atividade que busca o desenvolvimento do ser completo e não puramente enquanto atividade prática sem nenhum tipo de reflexão, desenvolvendo corpos acríticos.

Por que não investir na Educação Física escolar sem a pretensão de formar atletas, mas de possibilitar para muitos alunos/aprendizes o conhecimento de diferentes temáticas da Cultura corporal de acordo com seus limites e possibilidades? Essa sua contemporaneidade, enquanto conteúdo eminentemente válido e contextual deve, portanto, estar presente nas propostas curriculares da Educação Física Escolar.

3 APRENDIZAGEM: ESTILOS DE APRENDIZAGEM E ENSINO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Este capítulo apresenta uma síntese sobre o processo de aprendizagem, os estilos de aprendizagem e os estilos de ensino dos professores de Educação Física que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede municipal de Palmas. Também descreve as tendências pedagógicas da Educação (conservadoras e inovadoras) que muito refletem no Estilo de Ensino do Professor.

A aprendizagem é um processo que acontece de forma diferente para cada pessoa, por isso conhecer as teorias de aprendizagem remete a conhecer os estilos de aprendizagem.

Pretende-se, ainda, neste capítulo, desvelar como possibilidade de conhecimento, a forma como os professores de Educação Física, do município de Palmas aprendem, na busca de entender se suas posturas se mostram vinculadas ao comportamentalismo ou ao cognitivismo, e ainda os fundamentos sobre a teoria dos Estilos de Aprendizagem.

A base dos estudos foi realizada a partir de autores como Portilho (2009), Pozo (2002, 2004), Claxton (2005), teóricos que apresentam uma fundamentação precisa, descrevendo as teorias da aprendizagem defendidas por Ausubel, Bruner, Piaget e Vygotsky.

Portilho (2009) enfatiza que os cognitivistas acreditam que a aprendizagem não pode ser atribuída a conduta, a sucessos externos, mas ocorre a partir de estruturas mentais complexas e de determinados mecanismos de caráter interno.

Complementa Ferreras, citado por Portilho (2009), que as pessoas realizam processos de elaboração e que tais elaborações e interpretações são tão importantes que o comportamento das pessoas se ajusta a estas representações internas.

Claxton (2005, p. 27) comenta que “cabe ao professor capitalizar e maximizar a ‘melhor aprendizagem’, e/ou criar uma mistura de atividades, para que todos tenham uma oportunidade de usar seu estilo preferido”. Essa idéia reforça a necessidade de o professor conhecer sua maneira de aprender, suas facilidades e dificuldades, para entender como seu aluno aprende e, a partir disso, rever e redimensionar forma de ensinar.

Portilho (2009) considera que para que isto possa ocorrer é preciso conhecer a forma como se aprende, o que requer um conhecimento mais amplo e científico sobre a aprendizagem, visto que a informação só se transforma em conhecimento à medida que cada um elabora seus próprios conceitos.

Para que a escola possa cumprir com competência sua função de educar, entende-se que o aluno precisa ser visto na sua totalidade, pois, só acreditando nas suas possibilidades é que o professor poderá contribuir para o seu desenvolvimento harmonioso.

3.1 APRENDIZAGEM E SUAS CONCEPÇÕES

O conhecimento das concepções de aprendizagem que convivem na escola atual é fundamental para a tomada de consciência dos valores que subsidiam as práticas escolares.

Portilho (2009) afirma que diferentes concepções e teorias são encontradas em relação à aprendizagem, as quais evidenciam diferentes valores e crenças, e assevera também, a coexistência de diferentes concepções de aprendizagem que podem ser observadas em um mesmo espaço, gerando as diferentes visões apriorística, empirista e a interacionista. Segundo a autora, tais visões podem fazer avançar, retardar ou até impedir que a aprendizagem se produza, quando se prioriza uma em detrimento de outra.

Darsie concorda com Portilho quando afirma

Toda prática educativa traz em si uma teoria do conhecimento. Esta é uma afirmação incontestável e mais incontestável ainda quando referida à prática educativa escolar. (1999, p. 09)

Torna-se, portanto, essencial, que o professor perceba a realidade em que está inserido, para assim obter melhores resultados em sua docência.

A discussão sobre as concepções de aprendizagem que subsidiam as práticas pedagógicas terá como ponto de partida o conceito de aprendizagem segundo as diferentes visões teóricas: apriorista, empirista e interacionistas.

Os aprioristas ou inatistas concebem a origem da aprendizagem no próprio sujeito, dessa forma, sua bagagem cultural está, geneticamente, armazenada dentro dele. Ao professor cabe a função de estimular, em suas aulas, o aparecimento destes conhecimentos já existentes.

Entende-se que o apriorismo consiste em uma teoria da aprendizagem que considera que o homem já "nasce pronto", ou seja, as possibilidades de adquirir conhecimentos são hereditárias, inatas ou predeterminadas.

Para Davis e Oliveira (1994), as capacidades básicas de cada ser humano - sua personalidade, seus valores, hábitos e crenças, sua forma de pensar, suas reações emocionais e mesmo sua conduta social - já se encontram basicamente prontas.

Ressalta ainda Becker (1993), que para os aprioristas, desde Platão, todo o desenvolvimento do conhecimento compete restritivamente ao sujeito. Desta forma os objetivos da educação se encontram relacionados ao aprimoramento do conhecimento e à formação do homem mediante a capacidade deste em aflorar o que traz geneticamente. Entende-se que a concepção apriorística deposita no sujeito aprendente a responsabilidade por suas aprendizagens, isto é, uma vez que nasceu assim, vai morrer assim.

Para os empiristas ou ambientalistas, cuja origem se reporta a Aristóteles, as bases da aprendizagem encontram-se nos objetos, no ambiente em que a pessoa vive. O aluno, nessa perspectiva, é considerado uma tábula rasa, o conhecimento é algo repassado de um para outro pelo contato entre as pessoas, seja de forma oral, escrita ou gestual. Aos alunos cabe a recepção das informações e seu armazenamento na memória.

A função do professor, para essa visão de aprendizagem, encontra-se restrita ao ensinar, ao depositar no aluno os conteúdos previamente selecionados e tidos como verdadeiros e fundamentais. As experiências trazidas pelo aluno não são levadas em conta.

Para Neves e Damiani (2006), a conseqüência do empirismo mostra o processo de ensino/aprendizagem centrado no professor, é ele o responsável pela organização das informações que devem ser captadas do meio externo e internalizadas pelos alunos. Desta forma, o que se observa é um modelo de ensino no qual a noção de aprendizagem consiste na acumulação de fatos e informações isoladas que devem ser memorizadas, tal e qual foi passada.

A perspectiva epistemológica dos interacionistas consiste numa reelaboração dos inatistas e ambientalistas. Conforme Darsie (1999) é a partir da interação com o meio físico e social que o sujeito constrói a aprendizagem, e esta vai depender tanto das condições subjetivas do indivíduo como das condições do meio em que este está inserido.

Concorda-se com Giusta (1985), quando assevera que as práticas pedagógicas fundamentadas na concepção interacionista de aprendizagem devem estar apoiadas em duas verdades fundamentais: a de que todo conhecimento provém da prática social e a ela retorna, e a de que o conhecimento consiste num empreendimento coletivo, não sendo reduzido à solidão do sujeito.

Entende-se assim que, conforme a perspectiva interacionista, a aprendizagem consiste num processo de construção, no qual estão presentes tanto a bagagem hereditária como a advinda do ambiente social, não havendo a prevalência de um aspecto sobre o outro. Desta forma há que se reconhecer que o aluno só aprenderá alguma coisa, ou seja, conseguirá um conhecimento novo, a partir do momento em que age, problematiza a sua ação mediante a reflexão.

Nessa dissertação, a ênfase da aprendizagem está na concepção interacionista, com destaque aos autores cognitivistas.

3.2 APRENDIZAGEM NA CONCEPÇÃO COGNITIVISTA

Os autores cognitivistas ressaltam que a aprendizagem do ser humano acontece a partir de elaborações e interpretações internas, à medida que mobilizam esquemas mentais que tem como ponto de partida suas experiências, bem como entendem que os estímulos do ambiente também devem estar presentes e ainda priorizam a importância da interação, ou seja, do relacionamento que se estabelece entre professor e aluno.

O enfoque cognitivista encara a aprendizagem como um processo de armazenamento de informações que auxilia na organização do conteúdo e de ideias a respeito de um assunto, em uma área particular de conhecimento, e busca definir e descrever como os indivíduos percebem, direcionam a atenção, coordenam as suas interações com o ambiente.

As teorias cognitivas tratam da cognição, de como o indivíduo "conhece", processa a informação, compreende e dá significados a ela. As mais recentes e de bastante influência no processo instrucional são as de Ausubel, Bruner, Piaget e Vygotsky.

David Paul Ausubel nasceu nos Estados Unidos. Ausubel desenvolveu a Teoria da Aprendizagem significativa.

Bock et al. caracterizam a Aprendizagem Significativa:

Quando se processa um novo conteúdo (idéias ou informações) relaciona-se com conceitos relevantes, claros e disponíveis na estrutura cognitiva, sendo assim assimilados por ela. (2003, p. 118)

Usa-se o termo ancoragem para melhor entender a aprendizagem significativa. Para que o novo seja assimilado, é necessário que já exista uma noção básica do que vai ser aprendido, que, automaticamente, tornar-se-á um ponto de ancoragem para o conteúdo que seguirá.

É importante ressaltar que os pontos de ancoragem se formam mediante a incorporação à estrutura cognitiva de elementos relevantes para a aquisição de novos conhecimentos.

Aprender a proporcionar aos educandos um equilíbrio destes componentes no momento de direcionar os conteúdos escolares seria uma das maneiras de proporcionar uma aprendizagem significativa.

Jerome Bruner, Doutor em Psicologia, possui obras diversificadas em Psicologia, Educação e Pedagogia. Embora seja um psicólogo na sua formação e tenha dedicado grande parte de suas obras ao estudo da psicologia, ganhou grande notoriedade no mundo da educação, graças a sua participação, no movimento da reforma curricular, ocorrido nos Estados Unidos da América, na década de 50. Bruner denomina a sua teoria de instrumentalismo evolucionista, uma vez que para o psicólogo e pedagogo norte-americano, o homem depende das técnicas para a realização da sua própria humanidade.

Bruner formulou uma teoria da aprendizagem que acreditava "no processo de aprendizagem como captar as relações entre os fatos, adquirindo novas informações, transformando-as e transferindo-as para novas situações" (BOCK et al., 2003, p. 119)

O objetivo de seu estudo é a aquisição dos processos cognitivos pelo ser humano, ou seja, como ocorre a aquisição de conhecimentos que servirão como instrumento para o homem decifrar o meio que o cerca (transformando-o e dominando-o), bem como para solução de problemas, conceituação da realidade observada (por meio de sistemas de representação adequados, raciocínio lógico e reconhecimentos perceptíveis).

Na tentativa de adquirir conhecimento básico para decifrar o meio em que está inserido, o homem acaba por discernir estratégias sistemáticas de comportamento, reconhecendo, continuamente, regularidades dentro dos fenômenos que o cercam.

Ele começa a formar conceitos estratégicos que, com o passar do tempo, devidamente assimilados e sedimentalizados, permitir-lhe-ão influir sobre o meio, com o poder de moldá-lo e transformá-lo.

O estudo do comportamento humano não deveria analisar, crua e secamente, apenas os estímulos e as respostas dos indivíduos ao meio, mas sim realizar as observações, baseando-se na mediação da linguagem como vínculo entre o estímulo e a resposta.

O professor desafia o conhecimento do aluno pelo processo da descoberta por meio da exploração de alternativas.

Segundo Bock et al. (2003), para Bruner o desenvolvimento ocorre a partir das seguintes fases internas:

a) Representação ativa: ocorre quando se torna possível o estabelecimento de relações entre a experiência e a ação; está perceptível nas crianças em idade pré-escolar.

b) Representação Icônica: pode-se dizer que corresponde ao estágio operacional concreto, ou seja, há a possibilidade de que a resolução dos problemas aconteça na mente.

c) Representação Simbólica: fase que corresponde às operações formais, ocorrendo mediante a utilização de símbolos.

Entende-se que quando ocorre a compreensão de algo a partir de um exemplo específico de um caso mais geral, pode-se dizer que houve aprendizagem, pois esta servirá como base ou um modelo para a compreensão das coisas semelhantes.

Lev. S. Vygotsky nasceu na Bielo-Rússia, em uma família de origem judaica. Seu pai trabalhava num banco e sua mãe era professora formada, o que lhe proporcionou um convívio cultural desde cedo. Importante informar que conhecia diversas línguas, mesmo sem ter saído do país uma única vez. Isso foi possível pelo fato de ler desde muito cedo e obter informações de todos os lugares.

Sua vida acadêmica foi muito incerta, freqüentou diversas áreas acadêmicas: literatura, artes, linguística, antropologia, psicologia, filosofia e até medicina, o que lhe proporcionou um amplo conhecimento.

Seu interesse pela psicologia acadêmica levou-o ao trabalho com formação de professores, principalmente com crianças de problemas congênitos.

Seus estudos eram direcionados para o desenvolvimento infantil, considerando-o como uma síntese das diferentes disciplinas que estudam a criança.

Bock et al. (2003, p. 126) comenta que para Vygotsky a aprendizagem é,

Um processo essencialmente social, que ocorre na inserção com os adultos e os colegas. O desenvolvimento é resultado desse processo, e a escola, o lugar privilegiado para a estimulação.

O desenvolvimento da criança só ocorre quando situações de aprendizagem são provocadas, especialmente no ambiente escolar.

Na teoria de Vygotsky, a aprendizagem tem um papel fundamental para o desenvolvimento do saber, do conhecimento. Todo e qualquer processo de aprendizagem é ensino/aprendizagem, incluindo, aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre eles. Ele explica essa conexão entre desenvolvimento e aprendizagem através da zona de desenvolvimento proximal (distância entre os níveis de desenvolvimento potencial e nível de desenvolvimento real), um “espaço dinâmico” entre os problemas que uma criança pode resolver sozinha (nível de desenvolvimento real) e os que deverá resolver com a ajuda de outro sujeito mais capaz no momento, para em seguida, chegar a dominá-los por si mesma (nível de desenvolvimento potencial).

Zona de desenvolvimento proximal se refere às potencialidades da criança que podem ser desenvolvidas a partir do ensino sistemático. Consiste na distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar mediante a solução independente de problemas pela criança, e o nível de desenvolvimento

potencial, determinado pela solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros.

De acordo com Bock et al. (2003), segundo Vygotsky, a escola precisa se voltar para as funções psicológicas emergentes, ou seja, para o potencial que a criança pode atingir. Bem como a escola, deve se constituir num espaço privilegiado para que ocorra o contato social entre seus membros. Jamais o aluno deve ser visto como alguém incapaz de aprender. Assim o professor torna-se figura fundamental, o colega um parceiro importante, o planejamento tarefa essencial e a escola o lugar de construção humana.

Filósofo e educador, Jean Piaget nasceu na Suíça. Doutor em ciências, especializou-se nos estudos do conhecimento humano e foi o responsável por uma das maiores contribuições no campo da psicologia científica contemporânea, na área específica do comportamento cognitivo.

Na perspectiva construtivista de Piaget, o começo do conhecimento é a ação do sujeito sobre o objeto, ou seja, o conhecimento humano se constrói na interação homem-meio, sujeito-objeto. Conhecer consiste em operar sobre o real e transformá-lo a fim de compreendê-lo, é algo que se dá a partir da ação do sujeito sobre o objeto de conhecimento.

Segundo Bock et al. (2003), para Piaget a formação das operações cognitivas do homem se encontra subordinada a um processo geral de equilíbrio para o qual tende o desenvolvimento cognitivo como um todo.

Ainda segundo Piaget, o desenvolvimento mental ocorre espontaneamente a partir de suas potencialidades e da interação da criança com o meio, levando à construção de um conjunto de significados. É mediante a interação do sujeito com o ambiente que ocorrerá a organização de significados em estruturas cognitivas. Os vários modos de organização dos significados marcam diferentes estágios de desenvolvimento. O processo de desenvolvimento mental é lento, ocorrendo por meio de graduações sucessivas, através de estágios: período da inteligência sensório-motora; período da inteligência pré-operatória; período da inteligência operatório-concreta; e período da inteligência operatório-formal.

Para os cognitivistas, o foco da teoria está nos processos mentais superiores - percepção, resolução de problemas, tomada de decisões, processamento de informação, compreensão. Entende-se que trata dos processos mentais que se ocupam da compreensão, transformação, armazenamento e uso da informação

envolvida na cognição, o que implica deixar de ver o aluno como receptor de conhecimento, e sim como elemento ativo do seu processo de aprendizagem.

Escrever sobre a aprendizagem na contemporaneidade sugere reportar-se a Guy Claxton, que é formado em Ciências Naturais pela Universidade de Cambridge e Doutor em Psicologia Cognitiva pela Oxford. Professor e pesquisador da Ciência do aprendizado, escritor de renome internacional, ele ensina que desde que nascem, as pessoas estão aprendendo. De acordo com os pressupostos da psicologia do desenvolvimento, o ser humano aprende ao longo de toda a vida, mesmo porque não há como desconsiderar as inúmeras mudanças decorrentes do mundo globalizado, visto que exigem uma educação transformadora para acompanhar e desenvolver integralmente. No entanto, há que se reconhecer que a mudança é lenta e exige reflexão e consciência para que, de fato, transformações possam ocorrer.

As situações diárias oferecem oportunidades de aprendizagens e ela acontece nas mais variadas maneiras.

Claxton (2005, p. 19) “relata que a aprendizagem é companheira inseparável do aprender a aprender. Quando se usam diferentes desenvolturas, praticam-se habilidades de aprendizagem e desenvolve-se o potencial de aprendizagem”.

Para construir uma aprendizagem com potencial dinâmico para a vida, Claxton (2005, p. 16) identifica três pilares da aprendizagem: “resiliência, desenvoltura e flexibilidade”.

Entenda-se resiliência como a capacidade de não desistir frente às adversidades que surgem no caminho. Aprender é uma estratégia de sobrevivência que envolve riscos e promete retornos. Exige a capacidade de tolerar as frustrações e a confusão; de agir sem saber o que vai acontecer; de enfrentar a incertezas sem ficar inseguro.

O pilar da resiliência na aula de Educação Física apresenta-se de vários aspectos, desde a brincadeira simples do pega-pega até um jogo competitivo, visto que o ser humano, aluno ou professor, tem que tomar decisões e enfrentar a incerteza do resultado.

Encontramos na atividade física uma atmosfera favorável para o desenvolvimento da resiliência, sendo que durante a atividade, a pessoa assume responsabilidades no convívio social que acarretam controle emocional, superação nas atividades em grupo e no momento de decisões pessoais. É necessário não

desistir perante as adversidades, portanto, na proposição das atividades torna-se importante que o professor mantenha um clima favorável a fim de que não ocorram frustrações e/ou fracassos, de forma que a criança mantenha o interesse e assim, de fato, ocorra à aprendizagem.

Rocha, em sua pesquisa sobre a Educação Física escolar no desenvolvimento da resiliência, conclui que:

[...] a atividade física pode contribuir para bons resultados de alunos que enfrentam adversidades, proporcionando atividades motivadoras com criatividade, propostas pelo educador incluindo os fatores de proteção. Formamos assim um forte ponto para a superação de fatores de riscos que seriam as adversidades que os alunos enfrentam. (2010, p. 06)

Conforme indica acima, o ser humano, por meio das atividades práticas, encontra estímulo para superar as adversidades e busca soluções para problemas em sua vida escolar, familiar, social entre outras.

A desenvoltura é o segundo pilar e consta em ser hábil e possuir talentos práticos. Os bons aprendizes precisam ser desenvolvidos neste sentido, assim como ter recursos internos bem desenvolvidos, é como ter uma caixa de ferramentas variadas: ter a capacidade, demonstrando coragem e entusiasmo para empregá-las eficientemente.

Nas aulas de Educação Física, a desenvoltura caracteriza-se quando a dinâmica dos movimentos sugere o desenvolvimento de habilidades, através da conscientização de sua capacidade corporal.

Quando se relata sobre a desenvoltura não se pode deixar de identificá-la com a Educação Física voltada para o ser completo.

Souza afirma:

Penso numa Educação Física integrada com a educação, onde a criança utilize o corpo e o movimento desse corpo, para interagir com o mundo, e se ela puder fazer isso com mais desenvoltura, talvez possa aproveitar melhor a comunidade em que vive. (2002, p. 97)

A desenvoltura sugere um ser completo de potencialidades.

O terceiro pilar é a reflexão por meio do qual os estrategistas conhecem a sua própria mente, conhecem sua potencialidade e fragilidade. Avaliam sua aprendizagem e administram-na eficientemente.

Na Educação Física, a reflexão é estimulada quando surgem situações-problemas. Souza (2002, p.97) reafirma que:

A estimulação realizada pela Educação Física Escolar, por meio das situações problema que privilegiem a atividade motora e seu aspecto lúdico, poderá estimular a criação da cultura infantil do movimento humano, criando uma interação com as outras áreas do conhecimento, desenvolvendo o senso crítico, através da reflexão e síntese do conteúdo, estimulando o desenvolvimento da inteligência de uma maneira prazerosa.

Estimulada a reflexão desde criança na Educação Física com os subsídios próprios da atividade física (decisões, ações pré-definidas, estratégias para obter resultados), conscientes de suas potencialidades e fragilidades, o ser humano, quando adulto, poderá interagir na sociedade em que vive e a aprendizagem será empregada para transformar a sua realidade contemporânea.

Aprender é importante para sociedade contemporânea e o mais urgente é identificar as condições em que melhor criam-se bons aprendizes. (Claxton, 2005, p.24).

Quando se está diante do desconhecido, o homem tem a oportunidade de tomar decisões. Estas são influenciadas por emoções. Escolher com clareza a opção de maior interesse é um aspecto fundamental para um bom aprendiz.

Por isso Claxton (2005, p. 47) ressalta que:

Se as pessoas querem desenvolver ao máximo o seu potencial de aprendizagem, é muito importante que entendam a necessidade, até mesmo o valor, das emoções no contexto da aprendizagem; que elas possam desenvolver a competência para avaliar as situações com precisão, para que se envolvam naquelas que são suficientemente seguras e válidas, evitando aquelas verdadeiramente perigosas ou desprovida de valores.

Todo esse processo de aprendizagem, com os desafios ao longo da vida e, principalmente na vida moderna, exige objetivos novos para a educação.

Delors (1998, p. 40) afirma que, “para que a educação apareça como uma experiência global a levar a cabo do longo de toda a vida, no plano cognitivo como no prático, para o individuo como pessoa e membro da sociedade,” esse ser humano tem que aprender a agir em uma sociedade.

Delors (1998) enfatiza que refletir implica reconhecer que a aprendizagem não visa a saberes codificados, ao contrário, exige domínios do conhecimento. O ser humano deve adquirir instrumentos de compreensão (aprender a conhecer), poder

agir sobre os conhecimentos adquiridos (aprender a fazer), participar da formação da sociedade e cooperar com os outros (aprender a viver juntos) e, finalmente, integrar os saberes para realização da pessoa em sua totalidade (aprender a ser).

De acordo com Pozo (2002), na cultura da aprendizagem, encontra-se algo mais que simples fatos que se encadeiam entre si e com o comportamento. Grande é a quantidade de informação que é possível processar ou computar em cada momento, a partir do estabelecimento de relações implícitas entre os elementos que a compõem.

Embora não pré-exista a realidade de nosso conhecimento como um todo organizado como acreditavam os empiristas, mas construções intelectuais que se encontram presentes mais na mente do que na matéria, tem que se admitir que no mundo, a avalanche informativa recebida em cada momento, possui uma certa estrutura correlacional. Entende-se assim, que os fatos não ocorrem de forma independente uns dos outros, e a tendência é de que haja relações de contingência entre eles (ROSCH apud POZO, 2002, p. 182).

Determinadas características e atributos que se encontram no mundo físico e social tendem a co-variarem entre si. Nem todas as combinações de características mostram-se igualmente prováveis entre si, e uma forma eficaz de aprender sobre esse mundo de organização da avalanche informativa, fazendo-as mais previsíveis, pode estar na aquisição de teorias implícitas capazes de otimizar a estrutura correlacional do mundo, a partir da extração de suas características mais essenciais e previsíveis, ou seja, as mais prováveis e redundantes.

Rosch, citado por Pozo (2002, p. 182), “sustentava que as pessoas, de forma implícita, adquirem categorias naturais”, ou seja, representações que proporcionam informação probabilística sobre a estrutura correlacional do mundo.

As categorias podem ser interpretadas a partir de sua organização e natureza, como teorias implícitas, as quais seriam produto de uma aprendizagem implícita com base em processos de aprendizagem associativa, a partir do quais se estabelece uma rede de conexões entre unidades de conhecimento que se associam entre si, no mundo e, principalmente, na mente. (RODRIGO, 1985, RODRIGO, RODRIGUEZ e MARRERO, 1993, citados por POZO, 2002, p. 182).

As teorias implícitas se encontram apoiadas em processos associativos, tanto na aquisição da informação, como na organização e ativação da informação

adquirida, pelo que tem certas características em comum com modelos conexionistas.

Rodrigo (1993), citado por Pozo (2002), ressalta ainda, que estas não se limitam a repetir ou estilizar a estrutura correlacional do mundo, uma vez que também possibilitam a construção de modelos mentais ou interpretações dessa realidade que não podem ser reduzidas a processos associativos.

Entende-se, que há hipóteses que sugerem que, desde seu nascimento, um ser humano de verdadeiras idéias ou teorias sobre o mundo dos objetos e das pessoas, gradativamente vai assimilando e condensando informações, automatizando relações e liberando recursos cognitivos para atender e relacionar, cada vez mais, elementos de informação entre si. Tais regras heurísticas, embora possam levar a distorções no conhecimento e nas teorias implícitas que geram, são extremamente eficazes, uma vez que permitem maior quantidade possível de informação com o menor custo cognitivo possível, continuando a se mostrar eficazes para aprendizes de todas as idades. (POZO, 2002, p. 187).

Entende-se que ao se deparar com uma situação relativamente nova, o aprendiz tenta relacionar essa situação às suas aprendizagens anteriores, ou seja, às suas teorias implícitas, buscando elementos de informação associados a esse efeito, a fim de que possam funcionar como causa dele.

De acordo com Pozo (1987), Gómez Crespo (1994), Pozo et al. (1991) apud Pozo (2002) são regras de aprendizagem associativa:

a) Semelhança entre causa e efeito ou entre a realidade observada e o modelo que a explicaria: características mais observáveis da situação são as que mais afetam o pensamento cotidiano do que as que se mostram menos visíveis.

b) A contiguidade espacial, o contato físico entre causa e efeito.

c) A contigüidade temporal entre a causa e o efeito.

d) A covariação qualitativa entre a causa e o efeito, ou seja, são consideradas variáveis relevantes as que covariem com o efeito.

e) A covariação quantitativa entre causa e efeito, na medida em que se incrementa a causa, proporcionalmente aumenta-se o efeito, ou vice-versa.

Pozo (2002) afirma que tais regras colaboram não apenas para a busca de antecedentes causais em novas situações, como também para regras de ativação ou conexão entre os conhecimentos na memória permanente. Dessa forma

As teorias implícitas seriam como redes ocultas de conhecimento, pensamentos clandestinos [...] que subjazeriam aos modelos que utilizamos para interpretar o mundo, as representações que ativamos e das quais podemos nos tornar conscientes. (POZO, 2002, p. 184)

Tanto para mestres como para aprendizes, a forma pela qual se pode ter acesso a essas teorias implícitas, seja para conhecê-las ou modificá-las, ocorre a partir da ativação contextual para a resolução de um problema, ou para o enfrentamento de uma tarefa de aprendizagem.

As teorias implícitas e as representações delas decorrentes, seja a partir de modelos mentais contextuais ou de esquemas estáveis, têm uma função descritiva ou de previsão, mas escassamente explicativa, isto é, podem servir para a previsão de fatos, mas não para a sua compreensão. Assim, freqüentemente, há a necessidade de transcender nossas teorias implícitas, ou seja, há necessidade de aprender a explicar o conhecimento implícito para que se possa modificá-lo.

Ressalta-se que, embora muito eficazes em rotinas diárias, as teorias implícitas podem interferir em aprendizagens explícitas, na medida que podem dificultar a assimilação de conhecimentos disciplinares ou científicos em contextos de instrução.

A compreensão exige que haja relação da nova informação com os conhecimentos prévios dos alunos, que em inúmeros casos são formados a partir de teorias implícitas, uma vez que a estrutura correlacional do mundo é própria de sua natureza associativa. de modo simplificado, que muitas vezes geram uma estrutura incompatível com as teorias científicas.

Observa-se, ainda, que pode ocorrer uma divergência entre o que se pode dizer e fazer, uma vez que se trata de dois conhecimentos distintos que, em muitos casos, podem ser adquiridos por diferentes caminhos. Nem sempre somos capazes de verbalizar o conhecimento procedimental adquirido através da ação e executado de modo automático. (ANDERSON, apud POZO, 2002)

De acordo com Bransford, Brown e Cocking (2007), os professores continuam a aprender a ensinar de diversas maneiras, especialmente com a própria prática, e, verifica-se assim, que facilmente verbalizam o que consideram o ideal. No entanto, os procedimentos apresentados durante o período de observação apontam as discrepâncias entre o dizer e o fazer.

3.3 ESTILOS DE APRENDIZAGEM

A aprendizagem é um processo que acontece de maneira diferente para cada pessoa. Como essa dissertação pretende entender a prática pedagógica do professor de Educação Física do município de Palmas, é importante estudar a teoria dos Estilos de Aprendizagem, uma vez que ela dá conta de explicar as características presentes em cada um dos Estilos de Aprendizagem.

Essa parte do trabalho exigiu uma investigação em livros, revistas, pesquisas, sites, sobre o assunto, que, de maneira geral, no Brasil não é tão conhecido.

A Teoria dos Estilos de Aprendizagem é um referencial para estudos na área de educação, que evolui a cada dia e proporciona aos aprendizes novas situações cotidianas relacionadas com o mundo atual.

Ao analisarmos os artigos contidos na Revista de Estilos de Aprendizaje *online*¹, da sua primeira edição em abril de 2008 à quinta edição de abril de 2010, verifica-se que não há nenhuma publicação sobre o professor de Educação Física e seu estilo de aprendizagem.

Na maioria dos artigos da referida revista, encontra-se o Questionário Honey-Alonso de Estilos de Aprendizagem (CHAEA), dos autores Catalina M. Alonso, Domingo J. Gallego e Peter Honey, como instrumento mais utilizado. As áreas da Formação dos Professores, Tecnologias, Ensino a Distância e Avaliação são as mais pesquisadas.

Com relação aos artigos apresentados nos três Congressos Mundiais (Madrid/Espanha, Concepción/Chile e Cáceres/Espanha), consta, nos anais do I Congresso, o pesquisador na área da Educação Física, Pedro Gil Madrona (2004), que relatou conceitos de aprendizagem e memória, a construção do estilo de aprendizagem e a compreensão do comportamento motor humano, baseado na Teoria do Estilo de Aprendizagem de Kolb.

Considerando que os estilos de aprendizagem são um campo abrangente para ser pesquisado, conhecê-los, compreendê-los e conseguir perceber como

¹ Disponível em www.estilosdeaprendizaje.es

alunos apresentam estilos que facilitam sua aprendizagem, consiste num modo de ajudar a prática pedagógica dos professores.

Para que melhor se possa delinear esse panorama, entende-se a necessidade de compreender em que consistem os estilos de aprendizagem, a fim de que se possa intervir positivamente no processo de aprendizagem.

De acordo com Barros, Garcia e Amaral (2008, p. 90), “os estilos de aprendizagem se definem como maneiras pessoais de processar informação, os sentimentos e comportamentos em situações de aprendizagem”. Miranda e Morais (2008, p. 69) reforçam afirmando que “um estilo de aprendizagem é uma referência profundamente enraizada que um indivíduo tem relativamente a um tipo particular de aprendizagem”.

Ainda cita Alonso y Gallego, apud Martinez et al (2009, p. 141),

Los Estilos de Aprendizaje son los rasgos cognitivos afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje.²

Com essas definições, verifica-se que a teoria dos estilos de aprendizagem consiste em um referencial para a construção do processo de ensino e aprendizagem nas perspectivas individuais de cada estilo, mas, ao mesmo tempo, objetiva o respeito a todas as habilidades para uma aprendizagem mais completa.

Conhecer os estilos de aprendizagem e suas características é dar oportunidade para as pessoas conhecerem seu potencial de aprendizagem.

Ao estudar sobre a teoria dos Estilos de Aprendizagem, as referências voltam-se aos estudos de Kolb, Peter Honey e Alan Munford e Catalina Alonso e Portilho.

David Kolb, professor da área comportamental organizacional, tem suas pesquisas voltadas para a Teoria da Aprendizagem Experimental, que direciona seu estudo na perspectiva de como se apreende e se assimila a informação, de como se solucionam os problemas e de como as pessoas tomam decisões. O instrumento desenvolvido por ele é chamado Learning Style Inventory (LSI), tendo como base teórica o modelo estrutural da aprendizagem, centrado na pessoa.

² Estilos de aprendizagem são características fisiológicas cognitivas e afetivas que servem como indicadores relativamente estáveis de como os alunos percebem, interagem e respondem a seus ambientes de aprendizagem.

Em 1971, sustenta que o ciclo da aprendizagem se organiza na experiência concreta - a estrutura afetiva onde acontece a vivência de sentimentos mais importantes, passando a observação reflexiva em que acontecem observações mais agudas, seguida da conceitualização abstrato-resultante na criação dos conceitos e, por fim, pela experimentação ativa - que procede em atos maiores e mais complexos (CERQUEIRA, 2008).

Os ingleses Honey e Mumford, em 1988, trabalharam com o mundo empresarial, embasados nas teorias de Kolb. O instrumento sobre estilos de Aprendizagem criados por eles é denominado Learning Styles Questionnaire (LSQ).

Importante ressaltar que nos estudos de Alonso, Gallego e Honey as respostas do Questionário são um ponto de partida e não um fim e proporcionam um diagnóstico da realidade para ocorrer um tratamento e uma melhoria desta.

É oportuno citar que a diferença entre o instrumento de Kolb e o de Honey e Mumford, é que, nestes, as descrições dos estilos são mais detalhadas e tendem a diagnosticar, tratar e melhorar a ação (BARROS, GARCIA, AMARAL, 2008).

Uma pesquisadora na Espanha, chamada Catalina Alonso, levou ao campo educativo as teorias de Honey e Mumford, realizando pesquisas na universidade no ano de 1991. Junto com Gallego e Honey, apresenta o Cuestionário Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA).

Alonso, Gallego & Honey, pesquisaram o campo educativo, tendo como ponto de partida o questionário elaborado por eles.

É consensual que pessoas diferentes possam ter estilos diferentes, mas por outro lado, existem traços comuns a grande número de pessoas que não o são as outras. Assim, admitimos que é possível, sem fronteiras demasiadas rígidas que as características das pessoas se podem enquadrar em quatro estilos distintos, a saber: teórico, pragmático, ativo e reflexivo (HONEY E MUNFORD, 2000 apud MIRANDA, MORAIS, 2008, p. 67).

Gallego & Alonso (2008) identificam três elementos psicológicos que compõem o estilo: componente afetivo, cognitivo e de comportamento. Estes refletem no próprio estilo dominante que auxilia na construção de seu próprio processo de aprendizagem.

Afirman Gallego & Alonso que:

El interés permanente en el concepto de estilos en tantos campos y contextos refleja la necesidad humana de crear un sentido de identidad,

que es la esencia de la individualidad. Nosotros lo utilizamos para expresar la diferencia en los modos de aprender y llamamos "estilo" a la manera cómo una persona puede pensar, aprender, enseñar o conversar (GALLEGO & ALLONSO, 2008, p. 24)³

O mesmo instrumento, traduzido e adaptado ao português por Portilho (2003), é utilizado também com estudantes universitários.

Miranda e Morais (2008, p. 72) e Portilho (2009, p. 100), apontam as características das pessoas que pertencem aos seguintes estilos.

ATIVO: São pessoas que se destacam por uma vivacidade, mente aberta e gosto por novas experiências, envolvem-se com os outros e tornam-se sociáveis. Favorecem o trabalho em equipe e suas principais características são: criatividade, animação, inovação, improvisação, risco, renovação, espontaneidade, aventura, experiência, liderança, participação, diversão, competitividade, desejo de aprender e mudar, resolução de problemas. Gostam de aprender fazendo.

REFLEXIVO: São pessoas que utilizam a observação e a análise antes de chegarem a alguma conclusão ou intervir. Suas principais características são: observação, ponderação, receptividade, análise, cuidado, detalhamento, paciência, argumentação, assimilação, investigação, elaboração de informações e declarações. Gostam de observar, escutar e pensar antes de agir.

TEÓRICO: São aquelas que integram as observações dentro das teorias lógicas e complexas. Buscam a racionalidade, a objetividade e a lógica, assim como a análise e a síntese, tendem a ser perfeccionistas. Suas principais características são: estruturação, metodicidade, ordem, objetividade, planejamento, disciplina, crítica, sistematização. Gostam de questionar, sentir-se pressionadas intelectualmente, encontram um modelo, um conceito ou uma teoria que tenha relação com aquilo que escutaram.

PRAGMÁTICO: São aqueles que tendem a colocar em prática as idéias, mostrando-se impacientes até poder aplicar o que aprenderam. Têm como objetivo a funcionalidade; gostam de experimentar teorias, ideias e técnicas para ver se funcionam na prática, tendem a evitar a reflexão. Suas principais características são: técnica, experimentação, praticidade, eficácia, utilidade, realismo, rapidez,

³ O contínuo interesse no conceito de estilos em diversas áreas e contextos humanos reflete como necessário para criar um senso de identidade, que é a essência da individualidade. Nós usamos para expressar a diferença no aprendizado formas e me chamava de "estilo" de como uma pessoa pode pensar, aprender, ensinar ou falar.

capacidade de solucionar problemas. Gostam de ter a possibilidade de experimentar o aprendido, assim como de viver uma boa simulação de problemas reais.

Essas características são importantes porque possibilitam ao professor adquirir conhecimentos, atitudes e habilidades que lhe permitirão alcançar melhor os objetivos do ensino.

A Teoria dos Estilos de Aprendizagem é um referencial para estudos na área de educação, que evolui a cada dia, proporcionando aos aprendizes novas situações cotidianas relacionadas com o mundo atual.

Os Estilos de Aprendizagem não querem rotular ninguém de forma estagnada. Barros, Garcia e Amaral (2008) defendem que esta teoria não tem por objetivo medir os estilos de cada indivíduo, e sim a identificação daquele que predomina em sua forma de aprender, possibilitando o desenvolvimento dos demais estilos. Considera-se que, no processo de aprendizagem dos alunos, os demais estilos também devem estar presentes.

Mencionam ainda, os referidos autores, que o objetivo desta teoria consiste em ampliar as capacidades dos indivíduos para que a aprendizagem seja um ato motivador, fácil, comum e cotidiano, para que este processo não se mostre restrito, apenas, à reprodução do conhecimento.

As pessoas podem apresentar distintas formas de comportamentos relativos à aprendizagem e podem usar diferentes estratégias. Alguns preferem observar, outros interagir, ainda há os que questionam e os que preferem pôr em prática o que aprenderam. Desta forma, é importante que o professor observe a atuação dos alunos, o que lhe possibilitará a identificação de preferências, e, assim, poderá oportunizar diferentes estratégias que permitam o aprimoramento dos diversos estilos.

Na Educação Física, pode-se citar, como exemplo, uma atividade que apresente uma dança atual. Para respeitar o estilo predominante, precisa respeitar a identidade corporal do aluno, em seu próprio meio. Não necessita ficar somente com as que eles conhecem. Ajudar a analisar uma coreografia, entender por que ela surgiu, estudar as letras e entender o que está embutido nelas, fazer reflexões, criar movimentos novos, ser uma ponte entre o repertório conhecido e o desconhecido, é um exemplo claro de respeitar o estilo predominante e auxiliar na desenvoltura de outras habilidades necessárias para aprendizagem.

A reflexão deve estar constante nas aulas de Educação Física para que o aluno integre a aprendizagem escolar e a utilize no contexto de vida. A aprendizagem pode acontecer comparando, indagando e aprofundando conteúdos para que a turma reflita. Depois de pular amarelinha, pense por que existem as "casas" do céu e do inferno. Durante o estudo dos exercícios físicos, reflita por que a academia se transformou numa espécie de espaço sagrado da saúde e se as qualidades físicas alcançadas, por lá, também são obtidas, de graça, no parque. Uma Educação Física que trabalha apenas com o movimento não constrói esse senso crítico.

Nesse sentido, o importante é que cada professor se preocupe por desenvolver competências nos educandos que permitam considerar todos os estilos.

Entende-se que o processo de aprendizagem deve estar pautado em estratégias que possibilitem o desenvolvimento não apenas motor, mas que, a partir do desvelamento das potencialidades latentes nos educandos, os estímulos que pode utilizar e as experiências do ambiente, resultem em um indivíduo transformado, capaz de reconstruir sua própria história. Portanto, é fundamental o papel do professor no processo de aprendizagem.

A responsabilidade que cada pessoa tem com o ser humano completo, social, autônomo e com aspirações e necessidades, direciona os professores de Educação Física a conhecer as suas características para suprirem os desafios educacionais e desenvolver competências inerentes ao sucesso e desenvolvimento do ser humano.

Durante a aprendizagem, o professor depara-se com diversas situações, que proporcionam usar estratégias para uma aprendizagem satisfatória. Rocha (2008, p. 55), relata que "o ideal seria usar todas as estratégias que temos para aprender, mas as pessoas demonstram tendência a um determinado aspecto, a um estilo predominante".

A contemporaneidade exige que se compreenda que o aluno deve ser visto como capaz de construir o conhecimento, e para tal, entende-se a necessidade de reconhecer, no processo de aprendizagem, a experiência e o interesse do educando. Exige ainda, o reconhecimento dos estilos de aprendizagem como forma de melhor organizar as estratégias para que se atinjam os objetivos de ensino, o que se confirma com Miranda e Morais (2008), quando se conhecem e se respeitam os diferentes estilos de aprendizagem dos alunos e, se o ato de ensinar é adaptado a

esse fato, os alunos podem se tornar mais responsáveis e atingir de um modo significativo, níveis mais altos de aprendizagem.

Acredita-se que à proporção que o professor reconhece o seu estilo de aprendizagem e de seus alunos, consegue estabelecer um elo entre o ensino e o modo de aprender, possibilita melhores resultados e os alunos demonstrarão maior desejo de aprender.

3.4 AS ABORDAGENS PEDAGÓGICAS

Após serem apresentadas algumas considerações em relação à aprendizagem e aos estilos de aprender, outro tema abordado nesta pesquisa faz referência ao modo de ensinar do professor, em especial, o de Educação Física.

Sabe-se que existe uma diferença entre o professor regente e o professor de Educação Física, cujas características distintas fazem com que o ambiente, a abordagem, o material e o tempo em que ele está em contato com aluno, devam ser observados no seu estilo de ensinar.

A compreensão do estilo de ensinar exige conhecimento acerca das tendências pedagógicas, que se encontram divididas em duas linhas: Conservadora e Inovadora.

A abordagem conservadora apresenta os princípios da escola tradicional, constatando-se que o aluno era visto como um ser passivo que assimilava o conteúdo, sem oportunidade para refletir e se posicionar criticamente, visto que o conhecimento era inquestionável. O centro do processo, o professor, era considerado como detentor supremo do conhecimento. A relação professor-aluno se mostrava marcada pelo poder, e, conseqüentemente, não havia interação. A verificação da aprendizagem acontecia a partir de provas que priorizavam a repetição do conteúdo e, causavam, por conseguinte, o fracasso do aluno.

Moraes (1989, p. 44), ao mencionar a tendência reprodutivista, lembra que

Não se trata de mais uma análise pessimista do mundo contemporâneo, mas de uma visão de onde devemos começar a procurar as novas saídas, as soluções geradoras de possíveis transformações, tendo a educação como eixo fundamental de um forte processo de renovação da humanidade.

Não se pode negar que na educação contemporânea ainda há muitos vestígios dos princípios tradicionais, pois, como afirma Morin (2000), não se podem ignorar as concepções que sustentaram o pensamento até então, só porque pertence ao passado. Há aspectos positivos e estes são importantes na elaboração da visão da complexidade, e para que ela se concretize, faz-se necessário propiciar, de acordo com o mesmo autor, uma conjugação de princípios.

Talvez na busca pelos princípios que contemplam o homem em sua essência e, em oposição à rigidez da lógica e da fragmentação da escola tradicional, surge a Escola Nova. Perante essa abordagem, o aluno passa a ser a peça central da educação, participa e desenvolve suas potencialidades e o professor é tido como o facilitador da aprendizagem. Ele orienta, respeita as diferenças individuais do aluno e acredita que cada criança tem suas potencialidades. O trabalho é realizado em grupo, com pesquisas dirigidas e experimentação. Logo, na avaliação, prioriza-se a auto avaliação.

A escola, sob essa visão, pretende estimular a democracia, a redescoberta do conhecimento, do aprender a aprender. Não há dúvidas de que é um novo jeito de ver e fazer a educação. Contudo, apesar do fascínio, a Escola Nova apresentou muitas fragilidades.

Behrens (2005 p. 47), diante da perspectiva mencionada, considera que “houve uma dificuldade de implementação dessa tendência em larga escala nas instituições de ensino pela falta de equipamento, laboratório e, principalmente, pela falta de preparo do professor para assumir a nova postura.”

Na verdade, como lembra a própria autora, era uma escola voltada para a elite. Para sua implantação e sucesso, três critérios mínimos eram fundamentais: investimentos para a construção de escolas equipadas para o desenvolvimento do método, conscientização e unidade de pensamento e de ação de toda a comunidade escolar.

Tal insucesso não ocorreu com a terceira abordagem conservadora, a escola tecnicista. No Brasil, devido à influência da ditadura militar e dos interesses econômicos, a tecnicidade ancorou-se, severamente, na educação do país, caracterizando, muito, as realidades escolares até hoje.

Para Behrens (2005, p. 49)

O sistema capitalista exige uma escola que articule uma formação do aluno para o sistema produtivo. Na realidade a tendência tecnicista procurou transpor para a escola a forma de funcionamento da fábrica, perdendo de vista a especificidade da educação.

Assim, para uma escola que deve ensinar a fazer, o aluno passa a ser compreendido como um ser de eficiência e produtividade. Cabe ao professor selecionar, organizar e aplicar um conjunto de meios que garantam a eficiência do ensino. A avaliação torna-se um resultado de produtividade.

A educação reproduz o sistema e transmite conhecimentos específicos para moldar o comportamento da sociedade em benefício do sistema.

Porém, Moraes (1992, p. 53) alerta para,

O fato de a escola apenas cumprir, obedecer e pouco 'pensar' tem levado a um certo descompromisso com a qualidade dos serviços que têm sendo prestados. E se isso ocorre em nível de administração da escola, possivelmente ocorrerá também na sala de aula, no ambiente de aprendizagem, refletindo uma falta de postura filosófica, pedagógica e administrativa, demonstrando muito pouco compromisso com a educação em si e um desconhecimento das diferentes dimensões do fenômeno educativo.

A educação não pode estar a serviço da minoria favorecida e considerar os educandos membros de sua clientela escolar, porque a escola não é uma empresa, possui um compromisso que está acima do lucro, é agente de transformação social. E ainda vale ressaltar que, em um ritmo de número cada vez mais freqüente, o que se observa nas escolas são olhares curiosos e vibrantes em não apenas virar a página do livro, mas compor uma nova história, a própria história de vida em busca da identidade.

Tais palavras há alguns anos seriam consideradas utópicas. Hoje é o desejo de muitos e que querem fazer acontecer uma educação transformadora, que caracterizam os paradigmas pedagógicos contemporâneos, bem como as abordagens inovadoras (holística, progressista e ensino com pesquisa) que compõem o Paradigma da Complexidade.

É visível o descontentamento dos educandos e de educadores diante do ensino conservador. E isso por uma razão muito simples: os ventos mudaram de direção. Alterou-se o contexto, as vivências, entretanto, nas escolas, as mudanças ocorrem num ritmo muito mais lento. É como afirma Ferguson (1992, p. 265), "a

educação é uma das instituições menos dinâmicas”. Contudo, o seu papel político é transformar e não reproduzir a sociedade.

Por meio da abordagem inovadora, pretende-se resgatar muitas essências que foram abandonadas no passado e agora passam a ser resgatadas e valorizadas no contexto escolar. Finalmente, nessa nova concepção de educação, há espaço para o coletivo, para o diálogo, para a investigação, para a expressão e para o ser humano.

Para Behrens (2005, p. 55),

A produção de conhecimento com autonomia, com criatividade, como criticidade e espírito investigativo provoca a interpretação do conhecimento e não apenas a sua aceitação. Portanto, na prática pedagógica o professor deve propor um estudo sistemático, uma investigação orientada, para ultrapassar a visão de que o aluno é um objeto e torná-lo sujeito e produtor do seu próprio conhecimento.

Não é tarefa fácil romper com um paradigma por tanto tempo reinante. Behrens (2005, p. 56) propõe ainda que para o paradigma inovador consolidar-se na educação do século XXI, faz-se necessária “uma aliança, formando uma verdadeira teia, com a visão sistêmica, com a abordagem progressista e com o ensino com pesquisa”.

Nesse sentido, através da visão holística, o ser humano passa a ser contemplado como um todo, repleto de potencialidades que precisam ser estimuladas constantemente pela escola.

Segundo Cardoso (1995, p. 47),

Hoje, ser holístico é saber respeitar as diferenças, identificando a unidade dialética das partes no plano da totalidade. A atual abordagem holística da educação não pretende ser uma nova verdade que detenha a chave única das respostas para os problemas da humanidade. Ela é essencialmente uma abertura incondicional e permanente para o novo, para as infinitas possibilidades de realização do ser humano.

Uma educação voltada para essa visão compreende que o homem faz parte de uma totalidade planetária e, como tal, precisa encontrar meios para interagir de forma harmônica, respeitando e valorizando o desenvolvimento do meio onde vive, do outro e de si próprio.

Valoriza-se ainda o ser humano com um ser repleto de potencialidades e não apenas constituído pela razão, mas também pela sensação e emoção.

É justamente o que se espera da educação: construir o futuro de maneira justa e igualitária. É o que se pretende com a abordagem progressista. Fundamenta-se na valorização da coletividade e está vinculada em três grandes correntes: Libertadora (precursor Paulo Freire), Libertária (precursor Guiomar de Melo) e Crítico Social dos Conteúdos (Demerval Saviani). O aluno é um ser transformador da sociedade, consciente da realidade que o circunda e partícipe da construção do conhecimento, por isso o professor direciona e conduz seus alunos para o processo de construção do saber e tornam-se sujeitos deste processo, buscando o diálogo e provocando a análise do contexto. A reflexão e a crítica resultarão na ação. O conteúdo abordado deverá estar associado à vivência, interesse ou necessidade do aluno e, após um intercâmbio entre o sujeito do conhecimento e o objeto a ser conhecido, será superado o estágio de senso comum e tornar-se-á conhecimento.

As estratégias usadas para que ocorra aprendizagem refletem na docência do professor, sendo que a segurança da sua prática pode definir seu estilo de ensinar.

O professor expressa seu saber por meio de atitudes humanas. Ele tem liderança, mas coloca o aluno a seu serviço e não há autoridade.

A educação, nesse processo, ganha uma dimensão muito maior do que simplesmente a apropriação do conhecimento historicamente acumulado. O aluno se torna parte deste processo, possibilitando a descoberta de um novo mundo, uma nova história, um sentido para ser e estar.

3.5 O ESTILO DE ENSINO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Os professores de Educação Física ao desenvolverem um ensino conectado aos estilos de aprendizagem de seus alunos, favorecem a significação deste processo por parte dos alunos e promovem uma prática inserida na realidade.

No ato de ensinar, podem ser detectadas características que deflagram as influências que o professor recebeu durante as suas interações nos ambientes em que participou e participa.

Postic (1984) considera que se a aprendizagem for orientada desprezando as influências interpessoais que se exercem na situação pedagógica, o ensino fica falho.

O professor, ao reconhecer que os alunos aprendem de formas diferentes, está considerando as interferências exercidas pelo meio e a necessidade de variar suas aulas e os estilos de ensino, oportunizando o atendimento às diferenças do alunado.

Nesta pesquisa, para identificar o estilo de ensino do professor de Educação Física, utilizou-se a categorização construída na pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Formação Docente⁴: Tradicional Centrado no Professor, Tradicional Dialogado, Tecnista, *Laissez Faire* e Interacionista.

O **Estilo Tradicional Centralizado** é aquele em que o professor é o centro do processo ensino/aprendizagem. As decisões partem dele e o aluno reproduz exatamente o que foi solicitado. As variáveis que por ventura venham a surgir, não são consideradas importantes.

No caso do professor de Educação Física observa-se este estilo quando ele planeja, decide e executa suas aulas, partindo sempre do que ele “acha” que é o correto, antecipando, muitas vezes, a experiência que seria do próprio aluno.

É possível observar um predomínio deste estilo na aula do professor 17, quando ele iniciou o alongamento no centro da quadra, e os alunos foram convidados a repetir os movimentos.

P 17: Vamos lá... um , dois, três
Os alunos indicavam sobre uma bola que estava saindo do lugar com o vento.
Aluno: Professor a bola tá passeando (risos).
P 17 continuava: quatro, cinco...

Diário de Campo de Observação da Pesquisa realizado em 25/06/2010.
Fonte: Dados da Pesquisa

No exemplo, o professor está preso ao planejado e não flexibiliza a atividade a partir do inédito, como no caso da bola que aparece durante aula.

Na mesma aula, durante a explicação da atividade o “rebote”:

⁴ Sobre este tema, consultar o artigo de PORTILHO, Evelise M. L.; ROCHA, Lia B. M; DREHER, Simone A. S, A influência do estilo de ensinar na conduta do aluno brasileiro em processo de alfabetização, apresentado no 3º CONGRESSO MUNDIAL DE ESTILOS DE APRENDIZAJE, em Cáceres, Espanha, 2008.

P 17: O nome da brincadeira é rebote.
 Os alunos perguntavam: Como? Rebote? Igual futebol?
 P 17: A brincadeira é formada em duas colunas e vocês vão até aquela trave. Se dividam e vamos iniciar.
 E eles fazem as colunas e começa a brincadeira.

Diário de Campo de Observação da Pesquisa realizado em 25/06/2010.
 Fonte: Dados da Pesquisa

O professor continua a falar sobre a atividade, mesmo sem ter esclarecido aos alunos suas dúvidas. A falta de informação resultou na parada e mudança da atividade, o que confirma a rigidez do planejamento.

No **Estilo Tradicional Dialogado** verifica-se que, apesar da presença do diálogo, a centralidade do processo está ainda no professor. São utilizadas estratégias que promovem a participação dos alunos, no entanto, os comandos são todos focados no professor, não sendo discutidas regras e normas de conduta.

Esse estilo foi observado nas aulas do professor de Educação Física, principalmente quando, depois de ouvir os alunos, segue fazendo o que havia planejado.

Na aula do professor 13, depois da explicação da atividade, um aluno perguntou:

Aluno: Posso correr para frente?
 O professor respondeu: Não.
 O aluno obedeceu nos primeiros instantes e durante a brincadeira, corria para frente, fazendo ao contrário do que o professor desejava.
 O professor repreendia:
 J. Você está indo para frente.
 O aluno voltou para o lugar sem nenhum questionamento e a atividade prosseguiu normalmente.

Diário de Campo de Observação da Pesquisa realizado em 02/06/2010.
 Fonte: Dados da Pesquisa

O exemplo possibilita observar que o aluno consegue questionar a brincadeira, mas não consegue que o professor lhe dê atenção.

O **Estilo Tecnicista** é caracterizado por aulas que se prendem na técnica como um fim em si mesma. Ao planejar, o professor assegura uma quantidade suficiente de atividades para a turma, sem a preocupação de contextualizá-las e significá-las no todo da aula.

Neste estilo, o professor de Educação Física tem em vista a performance, a sua habilidade é voltada para técnica, para a resposta padrão de movimento. Todos

executam os movimentos igualmente, sem que sejam consideradas as diferenças individuais.

O professor 18 demonstrou predomínio no estilo tecnicista, na maioria de suas ações e falas, durante a aula observada. Ele utilizou giz para que os alunos do 1º ano desenhasssem, na quadra, um caminho que depois seria percorrido por eles. O que chamou a atenção foi a maneira deste caminho ser construído.

P 18: Todos desenharam uma linha reta saindo da linha lateral da quadra.
 P 18: Chega. Agora façam um círculo, uma roda depois do traço.
 P 18: Terminaram, agora um traço pequeno e comecem a letra M de mãozinha.
 P 18: Parem. Deixem eu ver.
 Dois alunos fizeram muito pequeno o trajeto, ele apagou e fez para eles.
 Ainda, havia dois alunos que não tinham conseguido realizar a atividade. Ele foi até eles e também (...) fez trajeto com o giz.
 Enquanto o professor desenhava para alguns alunos o restante já descobrira que a linha era um caminho e andavam alegremente por ele.
 P 18: Fiquem na linha branca da quadra. Olhem aqui o professor. Caminhem sobre a linha com um pé só.
 O professor fica atento as crianças realizando atividade e corrige alguns alunos, a técnica de saltar com um pé só.
 E assim prossegue a aula.
 P: Saltar com os dois juntos, caminhar um próximo do outro, sucessivamente.

Diário de Campo de Observação da Pesquisa realizado em 15/06/2010.
 Fonte: Dados da Pesquisa

A aula de psicomotricidade, isolada do contexto, tornou-se uma técnica sem sentido. Logo os alunos perderam o interesse.

Estilo Interacionista é aquele em que existe uma interação entre aluno/conhecimento/professor. Conseqüentemente, as pessoas, o saber e os conteúdos interagem no processo ensino/aprendizagem.

No professor de Educação Física, tal estilo é observado quando há interação entre o que o aluno realiza, ainda que seja com dificuldade, o que consegue realizar e o que ainda pode realizar por meio das ações, criando condições para desenvolver a autonomia, a socialização, a ampliação do conhecimento de práticas corporais.

O predomínio deste estilo de ensino foi percebido na aula do professor 5, quando ele criou situações em que o aluno explorou seus movimentos usando o próprio conhecimento e criando movimentos diferentes.

Durante o alongamento um aluno realizava o movimento de forma incorreta.
 P 5: Onde que a mão deve estar apoiada? No ombro?
 O aluno respondeu:
 Não. Nesta parte (apontando para seu cotovelo).
 P 5: Como se chama?
 Aluno: Cotovelo?
 P 5: Isto, certinho.
 E o aluno corrigiu o movimento.

Diário de Campo de Observação da Pesquisa realizado em 01/07/2010.
 Fonte: Dados da Pesquisa

O mesmo professor 5 apresentou características do estilo interacionista, em outro momento da aula.

P 5: Quem consegue fazer um rolamento diferente?
 Aluno: Eu consigo. Pode ser um mortal?
 P 5: Pode ser. Vamos ver.
 O professor ficou próximo dos colchões e do aluno, transmitindo segurança necessária para realizar o movimento.
 O aluno completou a atividade.
 S 5: Isso! Muito legal! Quem de vocês consegue fazer um movimento diferente?
 Vários alunos se apresentaram criando movimentos novos.

Diário de Campo de Observação da Pesquisa realizado em 01/07/2010.
 Fonte: Dados da Pesquisa

Nessa situação, percebe-se a presença próxima e respeitosa do professor para com os alunos, indicando uma concepção de ensino centrada na relação professor/conhecimento/aluno. É importante ressaltar que havia somente um colchão para 20 alunos, mas eles esperavam na fila ansiosamente pelo momento de realizar a atividade. Algumas vezes o professor chamava a atenção para conter o tumulto dos alunos, mas a aprendizagem ocorria de forma estimulante e o professor conseguia, por meio de questionamento e incentivo, acalmar os alunos.

O **Estilo laissez faire** é observado nas aulas em que os objetivos de ensino são construídos durante a ação, não há clareza no que se quer da atividade proposta, é o deixar acontecer. A ausência de planejamento e objetividade são aspectos fortes nesse Estilo de Ensino.

Para o professor de Educação Física este estilo aparece geralmente quando utiliza em suas aulas atividades livres e o aluno realiza a atividade como deseja, isto é, sem nenhuma orientação.

Na aula observada, do P4, este reuniu os alunos no canto da quadra para que a pesquisadora não conseguisse ouvir o que estava sendo relatado para eles.

Logo em seguida, os alunos pegaram os materiais que eram corda, uma bola de futsal e uma bola de vôlei e ocuparam a quadra jogando o que queriam.

O professor se dirigiu ao pesquisador e ficou conversando sobre vários assuntos e a aula aconteceu sem intervenção do professor.

O que chama a atenção nesta aula é que dentro da quadra (mesmo sendo de asfalto, o que coloca em risco a segurança dos alunos), os alunos brincavam misturados, uns jogavam futebol sem regras básicas, outros pulavam corda e ainda alguns, em meio a tudo isso, conversavam.

A partir do conceito de aprendizagem dentro de uma visão cognitivista que impulsiona a ação dos professores, é possível a análise dos dados da pesquisa inseridos na compreensão entre os Estilos de Aprendizagem e Ensino que será apresentado no Capítulo seguinte.

4 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

Neste capítulo, será apresentada a trajetória metodológica percorrida durante a pesquisa qualitativa com enfoque descritivo.

Durante o ano de 2009, o Projeto de Pesquisa apresentado para a seleção do mestrado foi reelaborado, em consonância com a pesquisa da professora orientadora.

Logo após a aprovação pela banca examinadora, o projeto foi apresentado à Diretora do Departamento Municipal de Educação e ao Coordenador Pedagógico de Educação Física do Município que deram parecer favorável à execução da Pesquisa com os professores de Educação Física do Município, a partir do mês de fevereiro de dois mil e dez.

Durante uma reunião pedagógica com os professores da Rede Municipal, no mês de fevereiro de dois mil e dez, foram explicadas as orientações sobre a pesquisa e o preenchimento do termo de consentimento livre e esclarecido (APÊNDICE A). A rede Municipal contava, na época, com vinte professores, dos quais, dois não aceitaram participar sem apresentar justificativa.

Portanto, os participantes foram dezoito professores de Educação Física dos Anos Iniciais da Rede Municipal de Ensino, do Município de Palmas – PR, de oito escolas urbanas.

Na mesma reunião foi aplicado o Questionário Honey-Alonso de Estilos de Aprendizagem (CHAEA), que aborda quatro estilos de aprendizagem: reflexivo, ativo, teórico e pragmático. O instrumento é composto por oitenta itens, divididos em 20 situações de aprendizagem para cada estilo, distribuídas de maneira aleatória no questionário.

O resultado é obtido pelo próprio professor que realiza a somatória dos itens marcados e define o Estilo de Aprendizagem predominante, conforme a pontuação máxima alcançada em cada um dos estilos.

Após aproximadamente trinta minutos, os professores entregaram os questionários e receberam esclarecimentos sobre as características de cada estilo.

A entrevista semiestruturada, utilizada como segundo instrumento de pesquisa com os professores de Educação Física, foi realizada durante a hora atividade, na sala dos professores das oito escolas urbanas, conforme agendamento

prévio. A duração média das entrevistas foi de dez minutos, sendo gravadas e transcritas posteriormente.

Este instrumento foi elaborado a partir de doze questões norteadoras e objetivava conhecer o perfil de cada professor, sua formação, motivação para trabalhar na área, o planejamento das aulas, a concepção de Educação Física e a relação Professor/aluno/escola. Para concluir, foram questionados sobre a visão que tinham deles próprios, da área da Educação Física e como isso refletia sobre sua prática pedagógica.

Essa etapa da pesquisa pode ser considerada a mais difícil, uma vez que os professores se sentiram intimidados diante do gravador, o que acabou gerando respostas evasivas.

A última etapa da coleta de dados foi a observação e o registro das aulas. O principal objetivo desse instrumento foi conhecer o Estilo predominante de Ensino dos professores de Educação Física. Para a observação das aulas de Educação Física, foram respeitados os horários estabelecidos pelas escolas durante o mês de abril, maio, junho e julho de 2010. O protocolo de observação contém espaço para o registro da fala e da ação do professor, assim como o registro do fio condutor da aula, o material utilizado, o início, meio e fim das aulas, o ambiente onde acontecia a aula e características da turma (número de alunos, conduta dos alunos etc.). Ao total, foram registradas dezoito aulas observadas, de quarenta e cinco minutos cada, totalizando treze horas e trinta minutos.

Para identificar o Estilo de Ensino do professor de Educação Física, utilizou-se a categorização construída na pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Formação Docente.

Esta pesquisa foi realizada na Rede Municipal de Ensino da cidade de Curitiba – Paraná, nas turmas da 1ª Etapa do 1º Ciclo do Ensino Fundamental, nos anos de 2005 e 2006. Ao observar os ambientes educativos, o grupo pesquisado categorizou os Estilos de Ensino em Tradicional Dialogado, Tradicional Centrado no Professor, Tecnicista, *Laissez Faire* e Interacionista (PORTILHO et al., 2008).

No mês de junho, com o encerramento da última observação de aula, iniciou-se a transcrição e análise dos dados, utilizando, como referência, a bibliografia específica da área.

4.1 IDENTIFICAÇÃO DA AMOSTRA

A Rede (urbana) Municipal de Ensino de Palmas, Paraná, Brasil, apresenta no total, vinte professores de Educação Física nos Anos Iniciais, distribuídos em oito escolas. Dos dezoito professores participantes, dez são do gênero feminino e oito do gênero masculino. São professores com idade entre 18 a 38 anos, sendo que cinco têm entre 18 a 20 anos, nove entre 21 a 30 anos e quatro com mais de 31 anos.

Nesta amostra, sete professores são acadêmicos e onze são professores graduados na Licenciatura de Educação Física. Do total, catorze professores lecionam a menos de cinco anos, um a seis anos e três há mais de dez anos.

Com o intuito de contextualizar os participantes da pesquisa, serão fornecidos, a seguir, dados de cada um.

P1 – gênero feminino, 19 anos, cursa o 3º período de Educação Física, um ano de docência.

P2 – gênero feminino, 20 anos, cursa o 3º período de Educação Física, dois anos de docência.

P3 – gênero feminino, 27 anos, graduação em Educação Física e duas especializações: Pedagogia Gestora; Educação Física e Saúde, cinco anos de docência.

P4 – gênero feminino, 32 anos, graduação em Educação Física e duas especializações: Educação Especial e Educação Física, doze anos de docência.

P5 – gênero feminino, 26 anos, graduação em Educação Física e especialização em Educação Especial, seis anos de docência.

P6 – gênero feminino, 20 anos, graduação em Educação Física, dois anos de docência, predomínio no estilo teórico.

P7 – gênero feminino, 38 anos, graduação em Educação Física, duas especializações: Gestão Escolar e Treinamento Desportivo, dezenove anos de docência.

P8 – gênero feminino, 26 anos, graduação em Educação Física e especialização em Educação Especial, três anos de docência.

P9 – gênero feminino, 28 anos, graduação em Educação Física e especialização em Educação Especial, três anos de docência.

P10 - gênero feminino, 33 anos, graduação em Educação Física e especialização em Educação Física: Saúde e Qualidade de Vida, quatorze anos de docência.

P11 – gênero masculino, 29 anos, graduação em Educação Física e especialização em Treinamento Desportivo: Saúde e Qualidade de Vida, primeiro ano de docência.

P12 – gênero masculino, 27 anos, graduação em Educação Física, primeiro ano de docência.

P13 – gênero masculino, 22 anos, cursa o 7º período de Educação Física, dois anos de docência.

P14 - gênero masculino, 30 anos, cursa o 5º período de Educação Física, primeiro ano de docência.

P15 - gênero masculino, 32 anos, graduação em Educação Física, três anos de docência.

P16 - gênero masculino, 30 anos, cursa o 3º período de Educação Física, primeiro ano de docência.

P17 - gênero masculino, 19 anos, cursa o 3º período de Educação Física, primeiro ano de docência.

P18 - gênero masculino, 18 anos, cursa o 3º período de Educação Física, dois anos de docência.

Do total de professores pesquisados, quatorze tem menos de cinco anos de exercício profissional e quatro já estão com mais de cinco anos lecionando, o que caracteriza um grupo de docentes no início de carreira.

Por serem professores nos primeiros anos de magistério, é importante ressaltar que sete deles ainda não concluíram o Ensino Superior, dois são graduados e nove possuem especialização.

A amostra revela que os Professores de Educação Física na Rede Municipal de Palmas em 2010, na sua maioria, lecionam há pouco tempo e são acadêmicos.

5 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Este capítulo apresenta os resultados da pesquisa e a análise realizada a partir dos instrumentos utilizados, como o Questionário de Estilos de Aprendizagem Honey/Alonso, as observações de aula e as entrevistas realizadas com dezoito professores de Educação Física do Município de Palmas/Paraná/Brasil.

Os resultados da pesquisa estão divididos em quatro itens: primeiramente constam as entrevistas com a análise, seguida do estilo de ensino e o estilo de aprendizagem predominantes. Posteriormente, a quarta parte apresenta a relação do Estilo de Aprendizagem predominante, com o Estilo de Ensino dos professores de Educação Física do município de Palmas/Paraná.

5.1 AS ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES

Na primeira questão das entrevistas com os dezoito professores, “O que motivou você a escolher a profissão de professor(a) de Educação Física?”, foi possível observar que cinco optaram pela profissão por gostarem de esporte, quatro estão na licenciatura por falta de oportunidades na área de bacharel, três afirmaram que tiveram seu professor de Educação Física como modelo, quatro ressaltaram que são incentivados desde cedo a seguir a carreira do magistério e dois indicaram que as práticas nas aulas de educação física são diferentes das práticas de sala de aula, o que fez a diferença em optar por ser professor.

No caso dos professores 11 e 6, o gosto pelo esporte e a falta de oportunidade para serem bacharéis foi registrado assim:

P11: Acho que desde a aula de Colégio sempre gostei de esporte, de Educação Física e já tentei fazer vestibular para outra faculdade, não gostei, acabei optando para Educação Física. Desde que me formei, minha preferência é por treinamento, academia, assim.

P6: Eu pretendo trabalhar na área de bacharel. Na verdade na academia, enquanto não tenho oportunidade...

Já o professor 07, indica a questão do “modelo” na hora de realizar sua opção:

P7: Porque quando eu era criança eu gostava de um professor de Educação Física, que eu tive de 5ª à 8ª. Ele era muito legal, o jeito que ele ensinava era amável, ele amava o que fazia. Eu queria ser igual a ele, eu o adorava, eu me espelhei nele.

Os professores 01 e 05 afirmam que foram incentivados desde cedo a seguir a carreira do magistério e que as práticas nas aulas de educação física são diferentes das práticas de sala de aula, e isto fez a diferença em optar por ser professor.

P1: Eu sempre quis ser professora, daí eu fiz magistério, depois que eu fiz magistério a minha intenção já era ser professora de Educação Física, já treinei, sempre gostei de esporte e queria passar isso para as crianças.

P5: Por ser uma disciplina diferente da sala de aula, ser mais recreativa, livre, espontânea.

A partir das respostas apresentadas, é possível identificar que os professores de Educação Física, que estão na Rede Municipal de Palmas há mais tempo, gostam de ser professores, e que lecionar faz parte de sua formação. Os que iniciaram a carreira nos últimos cinco anos consideram o magistério uma segunda opção profissional, pois seu grande desejo é trabalhar como bacharel.

Importante à citação de Hargreaves, (2004), que salienta,

Ensinar não é apenas a prática intelectual ou cognitiva de transmitir conhecimento ou desenvolver habilidades nos alunos. [...] é também, e sempre, uma prática emocional de envolvimento com a aprendizagem, de relacionamento com alunos e adultos e de vínculo com os propósitos e o trabalho construídos pelo ensino (HARGREAVES, 2004, p. 132).

Somente um professor que está álcere no que faz, poderá auxiliar no desenvolvimento integral do aluno, e para que isto aconteça, o professor tem que estar envolvido com a aprendizagem do aluno.

Partindo para a pergunta dois, “Na sua formação, você foi preparado(a) para ser professor(a)? E isso foi suficiente?”, as respostas dadas pelos professores permitem inferir que eles compreendem que a aprendizagem é constante e não acontece somente com os alunos. Seis professores responderam que se consideram preparados para a docência, onze que não estão, e um respondeu mais ou menos.

Desse número, sete professores são acadêmicos, e destes, quatro se acham preparados para lecionar. Dos licenciados, oito não se acham preparados.

Segundo Hargreaves (2004, p. 46), o profissional professor deveria colocar em prática o seguinte conjunto de virtudes: criatividade, flexibilidade, solução de problemas, inventividade, inteligência coletiva, confiança profissional, disposição para o risco e aperfeiçoamento permanente. Por mais difícil que possa ser praticar tais qualidades, o docente, ao optar pela profissão, deveria estar ciente do aspecto de permanência de sua formação, uma vez que vivemos em uma sociedade em constante mutação.

Na pergunta 03, “Para você, qual a função da Educação Física de 1º ao 5º ano?”, foi identificado que o professor compreende a Educação Física embasada nos eixos norteadores do Ensino Fundamental do Estado do Paraná.

Nas respostas analisadas, onze professores de Educação Física do Município de Palmas relataram que a função da Educação Física é, basicamente, desenvolvimento psicomotor e valências motoras, e sete professores de Educação Física relacionam a função da educação física com proposta base das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná seguinte:

Com base no pressuposto de que na pequena infância o corpo em movimento constitui a matriz básica da aprendizagem, propomos a organização pedagógica do movimento corporal na educação infantil em torno de três eixos:

1. Autonomia e identidade corporal – implica aprendizagens que envolvem o corpo em movimento para o desenvolvimento físico-motor, proporcionando assim o domínio e a consciência do corpo, condições necessárias para a autonomia e formação da identidade corporal infantil.
2. Socialização – é a compreensão dos movimentos do corpo como uma forma de linguagem, utilizada na e pela interação com o meio social.
3. Ampliação do conhecimento das práticas corporais infantis – envolve aprendizagens das práticas de movimentos corporais que constituem a cultura infantil, na qual a criança se encontra inserida. (GARANHANI, 2002, p.116)

Dos sete pesquisados que relacionam a educação física com a aprendizagem do movimento, três professores (05, 09 e 10) identificam a visão da Educação Física num todo, desenvolvendo a socialização, a recreação, formação de cidadania, movimento e aprendizagem.

P5: *Recreação, socialização principalmente.*

P9: *Formar a criança um cidadão crítico e fazer com que ela aprenda a viver em sociedade, a crescer e a perder, isso é muito importante na educação física. Claro que tem a parte do motor, mas a atividade física se faz com que a criança aprenda a ser uma pessoa mais humana.*

P10: *Eu acho que tem uma importância primordial, mais do que o professor de sala de aula, o regente, porque é através do movimento que a gente aprende.*

Os professores 14, 03, 08 e 18, incluem-se nos 11 professores que ressaltaram, em suas respostas, a função da Educação Física como basicamente desenvolvimento psicomotor e incluem algumas valências motoras que são relatadas a seguir:

P14: *Função do professor nesta idade é trabalhar mais brincadeiras pra desenvolver a parte mais motora da criança.*

P3: *Tem que trabalhar mais atividades psicomotoras, porque tem que começar desde o básico para ir ao mais avançado.*

P8: *Função? Ensinar eles a prática, a psicomotricidade, cada vez eles a gostarem mais da aula de Educação Física, motivando sempre.*

P18: *Eu acho que o pouco tempo que eu aprendi, dentro da faculdade ou principalmente dentro do próprio trabalho mesmo, é tudo voltado para a questão da psicomotricidade, é questão de lateralidade, é questão de... sabe são coisas tão pequena que parecem que a gente faz para a criança vão se resultar sabe... tudo se resume na verdade em psicomotricidade.*

Após análise dessas respostas, observam-se as Orientações Pedagógicas para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Nove Anos da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED, 2010), no momento de suas considerações finais.

Nestas, relatam o grande desafio de dar início a uma discussão entre os profissionais responsáveis pela educação escolar da criança, indicam que se valorize a movimentação do corpo infantil e, conseqüentemente, a disciplina de Educação Física se agrupe a essas práticas.

Nas questões quatro e cinco da entrevista, foi abordado o planejamento, como ele acontece e quais subsídios são utilizados com as seguintes questões: Quais os subsídios teóricos que você utiliza para o seu planejamento? Você tem liberdade para planejar e executar suas aulas?”

Por meio das respostas dos dezoito professores de Educação Física, é possível observar que o planejamento anual é realizado em conjunto no início do ano com o coordenador Municipal. O total de professores afirma ter liberdade de planejar e executar, dentro de sua realidade, suas aulas. Mas o que chama a atenção é a afirmação de dois professores:

P13: Esse planejamento foi reunido todos os professores e entrando em um consenso do que seria bom para as crianças aprenderem. Esse planejamento foi pego do ano passado e reformuladas algumas coisas.

P12: Esse ano foi feita uma reunião com todos os professores dos colégios municipais, e foi elaborado a partir do ano passado para as escolas. Dentro da realidade.

Na fala destes professores, percebe-se um planejamento limitado ao cumprimento de tarefa, isto é, à entrega do material. Não aparece a preocupação com a atualização, com a realidade nova.

Nesta análise não se deseja separar a teoria da prática, mas identificar que é necessário que ambas se unifiquem para que a prática tenha subsídios teóricos e assim se construa um planejamento dentro da realidade, mas com conhecimento do desenvolvimento do ser completo.

As questões a seguir, seis e sete, investigavam a relação professor/escola: “Você acha importante participar das reuniões pedagógicas e do conselho de classe? Por quê?” e “Você se sente inserido na escola? Por quê?”.

Os dezoito professores desta pesquisa consideraram importante participar das reuniões pedagógicas e do conselho de classe da escola, como demonstrado nos exemplos a seguir:

P10: *Acho muito importante. Por mais que a gente pegue dez turmas, são turmas diferentes, mas em duas por semana a gente tem condições de perceber aquela criança. E geralmente a criança que tem dificuldade de realizar a aula de Educação Física são as crianças que apresentam dificuldade em sala de aula.*

P12: *Sim. É onde o professor está interagindo com os outros professores, porque os outros professores não têm a visão da educação física como uma matéria, tem como uma disciplina especial, eles não dão muita importância para a matéria.*

Ao serem indagados sobre o sentimento de pertença à escola, catorze professores disseram que sim e quatro não. Justificaram suas respostas com as seguintes declarações:

P9: *Eu me sinto. Porque assim a escola é pequena, e quer sempre estar presente nas atividades, em dança, em joguinhos, tudo isso sabe, é uma parte de mim, eu gosto disso.*

P15: *Sim. Eu participo muito, a coordenação pede muito meu auxílio na avaliação dos alunos para encaminhamento para fono, psicólogo, para essas coisas, daí me sinto bem inserido.*

Quatro afirmaram não se sentir inseridos:

P4: *Não. Porque eles não dão espaço para a Educação Física, o que acontece que eles dão espaço mais para professores regentes, mais apoio em cima daquilo. A coordenação não entende da área, entende da área de pedagogia vamos dizer assim e nós não somos formados em pedagogia.*

P11: *Não. Porque como a gente comenta, o professor de sala de aula vai dar um castigo, vai deixar o professor sem educação física.*

A partir do conjunto dessas respostas, acredita-se que a Educação Física conseguirá atingir seu papel quando for capaz de definir e explicar o que ensina.

É fundamental que todos os professores da escola entendam e reconheçam que a educação física é um componente curricular e o professor dessa disciplina faz parte da escola.

Na pergunta oito, “Como você percebe o aluno de hoje?”, dos dezoito professores entrevistados, dezessete ressaltaram, em suas respostas, pontos negativos dos alunos, e somente um professor conseguiu evidenciar pontos positivos.

Os pontos negativos se apresentaram com as seguintes conotações: carentes, agressivos, desmotivados, individualistas, preguiçosos, sem limites, sem educação, agitados, com muitas dificuldades motoras, o pensamento muito lento, falta de concentração; e os positivos: com muita vontade de aprender. Nessas respostas, os professores evidenciaram que não conhecem as ferramentas que seus alunos possuem para que ocorra a aprendizagem. Claxton (2005, p. 39) menciona que:

Quando alguém opta por não aprender, é porque não sente que isso seja bastante seguro, ou porque acredita não possuir habilidades que isso requer, ou não há tempo bastante, ou os possíveis sacrifícios envolvidos são grandes demais, ou simplesmente isso não é importante o suficiente. Explicar a indisposição de uma pessoa para se envolver com um determinado desafio de aprendizagem usando termos como 'preguiçoso' ou 'desmotivados' dificilmente faz justiça a esse processo psicológico sutil.

Diante disso, surgem os questionamentos: os alunos apresentam-se desmotivados, agitados, agressivos quando o conteúdo trabalhado não desperta sua atenção e motivação? A responsabilidade é única deles ou a escola está distante do aluno?

Os professores que não conhecem os conceitos básicos da Educação Física e do desenvolvimento da criança, como esta amostra apresenta, com professores no início da formação e ainda desmotivados para lecionar, por desejarem seguir a carreira de bacharel, conseguem propor atividades coerentes com a idade e interesse dos alunos? E as atividades são condizentes com os objetivos da Educação Física escolar no Ensino Fundamental?

Essa preocupação fica mais acentuada quando alguns alunos não querem participar da aula, e os professores demonstram despreparo para interagir com esses eles, como veremos na questão seguinte.

Para a análise das respostas da pergunta nove da entrevista, "Como você trabalha com os alunos que não querem participar da sua aula?", foram elencadas duas linhas de ação. A primeira considera os professores de Educação Física que envolvem os alunos não participantes por meio de ações pedagógicas e de afeto. Foram identificados, nessa primeira categoria, catorze professores que, em suas respostas, ressaltaram a conquista dos alunos. Nas entrevistas citam pequenos atos, conversas reflexivas, atividades envolventes, aulas mais lúdicas.

A segunda categoria evidencia os professores que durante suas aulas dão um enfoque maior aos alunos que participam e acabam excluindo os que não querem participar. Três professores responderam que não podem deixar os outros de lado e acabam não forçando os que não querem participar.

Para concluir essa resposta, um professor afirmou que todos alunos participam intensamente de suas aulas. Não existe nem um aluno que não quer fazê-la.

Portilho (2009, p.140), salienta que,

A atitude dos professores é fundamental no processo de aprendizagem de seus alunos. No seu estilo de ensinar, ele denuncia os valores, os saberes, os sentidos, os princípios que norteiam a sua prática pedagógica.

De acordo com a autora, a atitude do professor perante o aluno demonstra como ele encaminha sua prática pedagógica. Interagir de forma flexível, de modo que a tomada de consciência da sua prática gere um envolvimento professor/aluno que resulte em uma prática responsável.

Nas perguntas dez e onze, os professores foram questionados sobre a visão que tinham deles próprios, na área da Educação Física - "No que você se destaca na área de Educação Física?". As respostas foram díspares: voleibol (1), treinamento (1), jogos (2), atletismo (1), esportes radicais (1), basquetebol (1), dança (4), tudo que tenha esporte (1), ser professor (6).

Ao analisar estas respostas, volta-se à questão um, que perguntava sobre o motivo da escolha da profissão professor, em que nove professores indicaram o fato de serem bacharéis e a licenciatura ser um segundo objetivo na carreira profissional.

Essa situação parece revelar que os professores de Educação Física das Séries Iniciais do Município de Palmas, quando optaram pela profissão, não tinham clareza da especificidade dela, uma vez que a maioria deles aponta, em sua resposta, práticas pessoais.

Com os dados até aqui apresentados, percebe-se uma lacuna entre os papéis de professor e aluno, cada um centrado em seus interesses, sem se darem conta de que ambos fazem parte da mesma comunidade de aprendizes, como relata Miguel Arroyo (2007, p. 166).

Os aprendizes se ajudam uns aos outros a aprender, trocando saberes, vivências, significados, culturas. Trocando questionamentos seus, de seu tempo cultural, trocando incerteza, perguntas, mais do que respostas, talvez, mas trocando. Não se trata de minorar a importância da professora ou do professor, mas de recuperar a centralidade da interação de todas as pessoas envolvidas nas relações escolares.

Os professores, ao responderem a pergunta onze, “O quanto você valoriza em suas aulas aquilo de que você mais gosta? Ex: vôlei, basquete, academia etc.”, foi possível destacar questões voltadas ao esporte e às práticas pedagógicas.

Seis professores vincularam sua resposta com o que mais valorizam e de que mais gostam como foi o caso dos três professores seguintes:

P8: Uns 80% para fazer a aula. Que bom se fosse só dança. Mas tem que ensinar de tudo.

P4: Eu faço assim, eu do minha atividade normal no início e se deu tempo eu sempre dou um futebolzinho no final, uns cinco, dez minutos eu sempre to dando. Independente sempre do, que há... você não pode dar futebol, isso aquilo, mas futebol é uma das atividades que mais desenvolve a criança, porque ele é corrida, é movimentação, é tudo, eu do futebol mesmo.

P13: Eu valorizo, assim, posso dizer que o futebol eu trabalho mais, tanto no piás como com as meninas. Os piás gostam mais. Vamos fazer aula que daí eu deixo vocês jogarem um pouco. Daí eu vou motivando eles através do futebol a fazer a aula.

Esses professores parecem voltar suas aulas à formação de atletas.

Por outro lado, doze professores de Educação Física da amostra responderam justificando as aulas voltadas para uma prática pedagógica vinculada à ludicidade, como observado nos professores 12 e 14:

P12: Não sou atleta e procuro trabalhar todas.

P14: Procuro na escola trabalhar mais nas séries iniciais com brincadeiras, ludicidade, que não envolva muito esporte porque a criança não necessariamente... quero dizer no meu ponto de vista não é necessariamente trabalhar o esporte em si, mas brincadeira, ludicidade do que a criança precisa para o desenvolvimento do corpo e da mente dela.

Esses professores parecem estar mais preocupados com uma prática comprometida com o desenvolvimento global do aluno e pertinente à faixa etária em que ele se encontra, como o caso da ludicidade.

A última pergunta solicitava do professor uma proposta de mudança com relação a sua prática pedagógica: “Se você pudesse mudar algo em suas aulas o que faria?”.

A resposta obtida com maior frequência entre os participantes da pesquisa registra-se no desejo de ter uma quantidade maior de material em suas aulas.

Oito professores afirmaram ter o desejo de mudar algo em sua aula.

Dos oito que querem a mudança, cinco analisaram as suas próprias ações, como é o caso dos professores a seguir:

P15: Sem dúvida, eu considero que a gente tem que aprender todo dia, se auto-avaliar todos os dias para ir melhorando, às vezes eu falo que a minha aula não foi aquilo que eu esperava. Não atingiu os objetivos, os alunos não assimilaram como era para ser, precisa mudar.

P11: Eu acho que sempre tem algo que tem que mudar. Eu chego ao final do dia e acho que minha aula foi um lixo. Sempre a gente tem para melhorar. Na terceira e quarta série eu os deixo proporem atividades. Eles trazem muitas coisas e daí eu tenho que correr atrás para fazer com eles.

P13: É sempre bom mudar, manter aquela rotina não é bom, então se eu pudesse mudar eu mudaria para melhor, algo que motivassem eles na aula.

P08: Mudaria. Assim talvez, mais vontade de ensinar em tão pouco tempo.

P18: Eu mudaria. Eu poderia pensar em outros métodos. Parece que eu sou tão incompetente, não que eu não queira desenvolver, sou limitado, procuro, procuro não consigo. Tenho que me aprofundar muito mais mesmo.

Conforme indicado, dos oito professores que querem a mudança, o professor 07 afirma a necessidade que alguém analise e sugira para ele o erro. Deixa evidente a característica da receptividade, mas sente a dificuldade de transformar o que considera errado.

P07: Mudaria. Dizem que eu sou muita rígida com as crianças, sou

muito gritona. Eu tenho o tom de voz muito alto, tento me corrigir, mas às vezes não consigo. Se alguém me apresentar que eu to com algum defeito, que eu tenho que mudar e fiz errado, eu não ligo. Aceito as opiniões e mudo. Se for possível.

Outros dois professores (2 e 6), inclusos nos 8 que deram respostas afirmativas sobre a mudança, justificam com diferentes análises:

P2: Se eu fosse mudar, eu mudaria para melhor. Por que acho que tá sendo bom para mim. Tô gostando e se você para mudar sempre para melhor.

O professor 02 indica a mudança para a melhor, evidenciando o intuito de sempre querer ser um bom profissional.

P6: Precisaria mudar em questão de divisão de idade para conseguir ter um trabalho diferenciado com eles, que eu acho que isso faz muita falta e daria diferença nas aulas, mudaria a forma de ensinar, que é uma coisa complicada pela disciplina deles. Separaria as idades para poder trabalhar melhor com eles.

O professor 06 analisa a sua forma de ensinar que se torna muito significativa quando essa reflexão faz parte da prática pedagógica do professor.

Sete professores afirmaram que a mudança seria no ambiente ou no material.

P10: O que eu mudaria? Eu acho que deveria ter mais recursos, materiais, porque um dia desses, eu trabalhei com figuras geométricas que na verdade foi feito circuito, só o fato de trazer material diferente chama a atenção deles, das crianças, você traz uma bola colorida, uma bola de plástico, mas seja grande para eles já é um diferencial.

P5: Se fosse mudar, só de ter mais material para poder trabalhar de outras formas.

P1: Se eu fosse mudar, sei lá, bom, o único problema é o espaço, material, nada assim que não de para dar aula.

*P9: Eu acho que tá legal. Mas eu ter a disponibilidade de trazer mais materiais alternativos, plinto...
A escola já é carente, mas pode ajudar assim.*

P17: Eu acho que hoje, aqui em Palmas, tá muito precária a parte de material, você não tem muita opção para fazer as atividades, você procura uma atividade excelente nos livros tanto livros que a gente tem disponibilizado, mas chega na parte da gente montar a tua aula, você

não tem material necessário e daí você fica triste. Essa parte material mas o que eu tenho a disposição eu uso, eu não tenho preguiça.

P12: Minhas aulas, acho que não. Só gostaria de mais material, que não existe.

P 04: Eu não mudaria pela falta de estrutura, mudaria sim se estivesse eu espaço adequado, um lugar bom mudaria, mas como nós não temos estrutura, não tem como mudar, quadro de asfalto, no sol o dia inteiro, você sai da quadra pega brita não tem como fazer nada, é escola central, é carro que passa na rua pega atenção das crianças daí você fica no grito o dia inteiro.

Três professores foram categóricos ao afirmar que não mudariam nada em suas aulas.

P16: Não tem muito o que mudar. Tá legal minhas aulas.

P14: Exatamente nas minhas aulas meu trabalho que eu desenvolvo, eu não mudaria nada, eu continuaria aplicando no mesmo sistema que eu trabalho porque eu acho que é bem seguro, né? A pessoa que ter bem direcionada, uma meta certa.

P 03: Eu não mudaria.

Os professores de Educação Física desta pesquisa demonstraram insatisfação com relação ao material disponível nas escolas. A prática pedagógica desses docentes parece estar mais voltada à técnica em si, do que ao trabalho comprometido com a humanização de nossas aprendizagens e ao convívio, como ressalta Arroyo (2007, p. 65),

Aprender a ser, desenvolver-se no convívio com semelhantes e diversos em temporalidades do fazer-nos humanos, no convívio com sujeitos respeitados para expressar significados e aprender significados no convívio próprio de seu tempo cultural. Convívio de semelhantes e diversos onde seja pedagogicamente possível contar-nos uns aos outros; adultos a crianças e adolescentes, estes àqueles e entre si, contar-nos nossas histórias, nossos significados, nossos saberes e ignorâncias. Nossa cultura.

O professor, como partícipe da cultura, é convidado a se perceber aprendiz de um novo tempo, com exigências e possibilidades novas. E refletir sobre suas

ações exige ir além do “fazer” aula. É necessário e urgente que se envolva com o seu aprender e o aprender do seu aluno, comprometendo-se com práticas mais responsáveis e efetivas.

5.2 ESTILOS DE APRENDIZAGEM PREDOMINANTES NO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A proposta de apresentar os Estilos de Aprendizagem predominantes dos professores pesquisados é conhecer o conjunto de características predominantes adotadas por eles na hora de realizarem suas aprendizagens.

Os dados coletados no instrumento CHAEA indicam que o Estilo de Aprendizagem predominante dos professores de Educação Física do município de Palmas está distribuído entre o teórico e o reflexivo, como indica o gráfico 01.

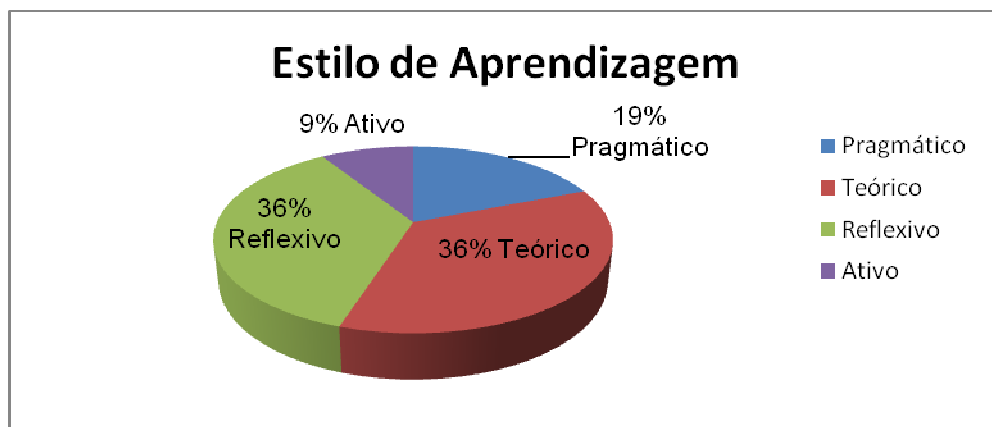


Gráfico 1 - Estilo de Aprendizagem do Professor de Educação Física do município de Palmas.

Fonte: Dados da Pesquisa

Ao fazer a leitura do gráfico 01, percebe-se que, do total de professores pesquisados, oito (36%) apresentam o estilo teórico, e oito (36%) o estilo reflexivo. Somente quatro (19%) apresentam o estilo pragmático, e dois (09%) o estilo ativo. É importante destacar que o mesmo professor pode ter apresentado dois ou mais estilos predominantes na sua aprendizagem.

O Estilo Teórico é caracterizado por pessoas que apresentam objetividade e planejamento em suas atividades. Elas buscam reconhecer um modelo ou uma teoria na hora de identificar uma nova proposta. Gostam de questionar, sentir-se pressionadas intelectualmente e tendem ao perfeccionismo em tudo o que realizam.

Já aqueles que apresentam mais características do Estilo Reflexivo, tendem a observar e analisar detalhadamente tudo o que fazem. Apreciam investigar e elaborar as informações, antes de se manifestar sobre ela.

5.3 ESTILOS DE ENSINO PREDOMINANTE NO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Com a observação das aulas, foi possível identificar o predomínio do Estilo de Ensino utilizado pelos professores de Educação Física, sujeitos desta pesquisa. Primeiramente, é preciso salientar que os professores, geralmente, apresentam características de mais de um estilo de ensino em suas aulas.

Bransford, Brown e Cocking (2007), em suas pesquisas, salientam que os professores continuam a aprender e ensinar de várias maneiras. No que diz respeito ao estilo de ensino, recebem influência da forma como aprenderam, o da própria prática, da interação com os outros professores, das ações fora da escola por meio de sindicatos e outros órgãos, de programas de formação para professores e, ainda, de lembranças e características dos seus próprios professores. Evidenciamos, assim, a caracterização de mais de um estilo de ensino em um único professor.

Com relação ao Estilo de Ensino predominante dos professores de Educação Física pesquisados, foi observado que o tradicional centralizador se destaca perante os demais, como apresenta o gráfico 02.

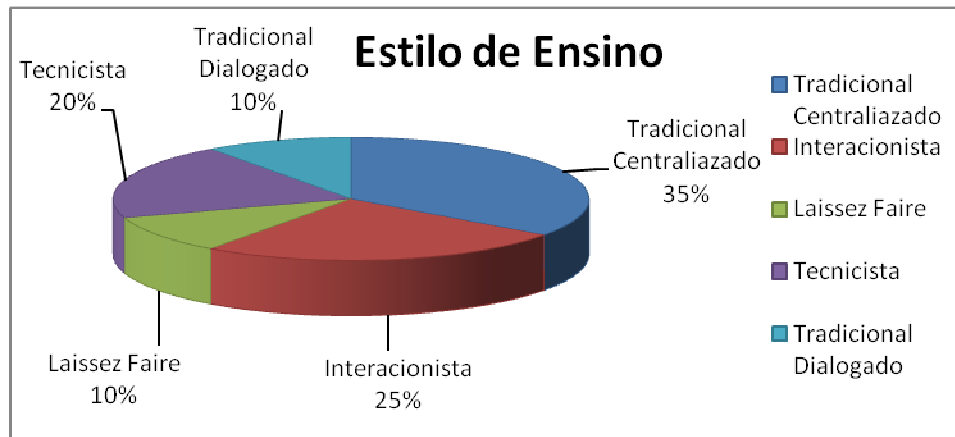


Gráfico 2 – Estilo de Ensino do Professor de Educação Física de Palmas - Paraná
Fonte: Dados da Pesquisa

A amostra indica que sete (35%) dos professores apresentam como Estilo de Ensino o tradicional centralizado; quatro (20%), tecnicista; dois (10%), tradicional dialogado, perfazendo, assim, um total de treze (65%) de professores com práticas pedagógicas conservadoras, e, somente cinco (25%) apresentam um Estilo de Ensino interacionista, o que indica uma prática pedagógica inovadora. Ainda foi possível observar que dois (10%) dos professores apresentam aulas soltas, sem planejamento e estruturação, indicando predomínio no estilo *laissez faire*.

Ao considerar os dados, os treze professores que apresentaram práticas pedagógicas conservadoras estão vinculados aos princípios da escola tradicional, em que o aluno era visto como um ser passivo que assimilava o conteúdo, sem oportunidade para refletir e se posicionar criticamente. Visto que conhecimento era inquestionável, o professor era o centro do processo, considerado como detentor supremo do conhecimento. A relação professor-aluno se mostrava marcada pelo poder, conseqüentemente não havia interação. A verificação da aprendizagem acontecia a partir de provas que priorizavam a repetição do conteúdo e, por conseguinte, induziam ao fracasso do aluno.

Durante as aulas, o predomínio Estilo de Ensino Tradicional Centralizado foi identificado quando o professor tomou as decisões, partindo sempre do que ele “achava” correto. Impedindo o aluno de criar e decidir, interferia nas próprias experiências do aluno.

O professor 01, durante a observação da aula, apresentou um predomínio no Estilo de Ensino Centralizado, principalmente quando, durante as atividades, ele

decidiu todos os passos, não levando em consideração o tempo e ritmo de cada aluno.

P01: *Por que já misturam as peças?
Cada um fica com sua peça.
Você sempre derruba, pare de colocar.
Tire a luva se não você sempre erra.
Abra.
Coloque ali.*

Este professor excluía o aluno que apresentava dificuldade ao realizar a tarefa ordenada. A aula era centrada na figura dele.

Quando o adulto se envolve com as crianças em atividades agradáveis, oferece dicas e estímulos que permitem à criança fazer coisas que não teriam feito sozinhas, essas são consideradas experiências novas. Claxton (2005, p.192) destaca que a “aprendizagem da criança é mais bem encorajada quando um adulto realmente participa com ela [...] de uma atividade e quando as interações surgem de ações iniciadas pela criança”. A atividade proposta pelo professor 01 dificulta ações iniciadas pela criança, principalmente quando ele é o centro da ação.

Com a aula no mesmo modelo do anteriormente apresentado, o professor 7 trabalhou com coreografias infantis. Ele participou ativamente da aula, sempre à frente dos alunos que se posicionavam em fileiras. Sua voz de comando ditava a ordem da coreografia e decidia todos os passos. Importante ressaltar que o professor 07 sempre incentivava os alunos a participarem da aula, mas sem poderem expressar seus desejos e intenções.

Outra situação que chamou a atenção foi quando o professor saía da frente dos alunos para observar a realização das atividades. Ele escolhia um aluno que demonstrava já ter decorado a coreografia para ficar em seu lugar à frente dos outros.

Enquanto o aluno repete os gestos já decorados, o professor anda entre os participantes, mas continua realizando o movimento.

Durante esta aula, as crianças tiveram o professor como referência, pois procuram por meio do olhar o que ele está fazendo e onde ele está para assim executar as ações pedidas. Se ele para de fazer os gestos da coreografia em qualquer momento da aula, eles ficam perdidos, olham para o professor e procuram o colega modelo da frente para copiar.

Essa situação destaca o aluno que apresenta uma melhor coordenação para realizar os movimentos.

Para o estilo de ensino centralizado no professor, que é considerada uma prática conservadora, Behrens (2005, p. 42) afirma que,

A cópia e a imitação levam o aluno a assimilar o conteúdo permitindo ao professor um domínio total ao processo educativo em sala de aula. Numa relação vertical, o aluno é o indivíduo submisso, obediente e resignado. Os alunos que apresentam esse comportamento são premiados.

Neste momento, o professor deixa de oportunizar os alunos a viver experiências novas necessárias para a aprendizagem. Ele centraliza a aula em movimentos repetitivos para fixar a coreografia.

Um dia chuvoso e com poucos alunos foi o dia de observação da aula do professor 16, que ministrou a aula na sala. Ele apresentou à turma atividades com blocos lógicos, dizendo:

P16: *Agora vocês vão fazer um prédio, de seis andares. A frente tem que ser vermelha.*

Os alunos foram convidados a repetir os movimentos mesmo tendo dúvidas, o que confirma a rigidez do planejamento da aula. Este professor 16 apresentou um predomínio no estilo de Ensino centralizado.

Outra situação que mostra a rigidez de planejamento e centralidade observou-se na aula do professor 12. Ele sugeriu aos alunos uma aula de “cross-country” pelos arredores da quadra. O professor participou da atividade com os alunos, como modelo e sempre à frente deles. Depois de 10 minutos de corrida, chegou por primeiro e, em seguida, iniciou o alongamento com os três alunos que conseguiram acompanhá-lo durante a corrida. Durante os próximos minutos, os alunos iam chegando e o professor continuava o alongamento sem dar importância ao que acontecia. Alguns alunos sentavam cansados e outros iam para o centro da quadra tentando acompanhar o exercício do professor.

Observa-se a rigidez no planejamento, pois ele não esperava e não modifica suas estratégias com os alunos que não estavam acompanhando o decorrer da aula.

Na mesma aula, o professor 12 utilizou expressões para chamar a atenção dos alunos, evidenciando a centralidade:

P12: *Parem lá, quem manda aqui sou eu.*
A: *Isso é ruim professor.*
P12: *É para ser ruim.*

Logo em seguida o aluno reclama que a atividade é ruim. O professor responde.

P12: *É para ser ruim.*

Esse professor utiliza o Estilo Tradicional Centrado no professor, principalmente para conseguir manter o domínio da turma, não explicando o significado do exercício.

As situações vividas nas aulas dos professores 16 e 12 dificultaram para que suas propostas pedagógicas fossem agradáveis. Toledo (2009) salienta que as propostas pedagógicas planejadas com o brincar de maneira prazerosa que estejam vinculadas a regras entre colegas e professor, auxiliam no domínio da turma e influenciam na aprendizagem.

O Estilo do Professor Tradicional Dialogado foi identificado por meio da observação da aula de dois professores que utilizaram estratégias para promover a participação dos alunos, no entanto, os comandos são todos centralizados no professor, que, mesmo depois de ouvir os alunos, seguiu fazendo o que havia planejado.

O professor 13 apresentou o Estilo Tradicional Dialogado, principalmente no início da aula, quando, conversando com os alunos, explicava quem era o pesquisador que estava ali. O professor utilizou o pesquisador como ameaça aos alunos.

P13: *Esta professora veio ver o professor dar aula, mas ela é do Conselho Tutelar, vocês têm que fazer tudo direitinho.*

Nesta aula observada do professor 13, as atividades foram desenvolvidas com o professor sempre impondo aos alunos o que fazer. O diálogo acontecia, mas o professor não respondia o questionamento dos alunos, ele aplicava ordens.

O mesmo Estilo de Ensino se observou no professor 15. Ele explicava o exercício, ouvia o questionamento dos alunos, mas não dava importância ao que os alunos sugeriam. Durante a atividade, o aluno oferecia uma nova maneira de resolver o exercício proposto, carregando a bola de uma forma diferente que não alteraria o objetivo da brincadeira, mas proporcionaria a maior velocidade da ação.

O professor responde:

P15: *Com certeza, mas quero que carregue da forma que expliquei.*

Neste momento, observa-se que o professor tem atitudes tradicionais, acontece o diálogo, mas não deixa o aluno vincular o novo aprendizado, que, naquele momento, era resolver o problema de fazer a atividade em maior velocidade.

Pozo (2002, p. 63) menciona que “a aprendizagem está na possibilidade de defrontar se defrontar com situações novas, assimilando-as ao já conhecido”. Quando o professor possibilita a abertura ao diálogo, mas não deixa o aluno experimentar novas ações, o conhecimento adquirido torna-se pouco eficaz.

No exemplo acima, o aluno já havia descoberto uma maneira diferente de carregar a bola, que, para aquele contexto da aula, levaria a atividade a ser realizada com sucesso. O professor impediu que o aluno colocasse em prática essa aprendizagem descoberta por ele.

Na observação de sala de aula, foram identificados quatro professores com predomínio no Estilo de Ensino tecnicista.

O professor 02 apresentou uma aula diferente de futebol, utilizando materiais alternativos como bola, arco e vassouras. Mas o que ele privilegiou foi somente o movimento durante a atividade, deixando de perceber que alguns alunos se aproveitavam de ações fraudulentas para fazer o gol. Esse docente ficou preso ao planejado e não observou a interação dos alunos. Perdeu um momento singular de intervenção junto aos alunos.

Diante disso, Freire e Scalglia (2003) salientam que as aulas de Educação Física precisam oferecer diferentes formas de organização, e entre elas, as que valorizam posturas de cooperação e participação, a partir da criação e do respeito às regras, que auxiliem na conduta do aluno.

O mesmo ocorreu com os outros três professores que privilegiaram a técnica em suas aulas, assegurando uma quantidade suficiente de atividades para a turma, sem a preocupação de contextualizá-las e significá-las no todo da aula.

No capítulo 3 deste estudo, foi apresentado o professor 18 com predomínio no estilo tecnicista durante a aula observada na maioria de suas ações e falas.

Iniciou a aula entregando um giz para cada criança. O objetivo era que os alunos do 1º ano (crianças de seis anos) desenhasssem na quadra um caminho que depois seria percorrido por eles. O que chamou a atenção foi a maneira deste caminho ser construído.

P18: *Todos desenharam uma linha reta saindo da linha lateral da quadra.*
 P18: *Chega. Agora façam um círculo, uma roda depois do traço.*
 P18: *Terminaram? Agora um traço pequeno e a comecem fazer a letra M de mãozinha.*
 P18: *Parem. Deixem eu ver.*

Quatro alunos fizeram o trajeto de forma inadequada ou não conseguiram terminar. Ele apagou o que eles tinham realizado e fez outro caminho. Enquanto o professor desenhava para alguns alunos, o restante da turma já havia descoberto que a linha era um caminho e andavam alegremente por ele. O professor interferiu na atividade dos alunos novamente:

P18: *Fiquem na linha branca da quadra. Olhem aqui o professor. Caminhem sobre a linha com um pé só.*
 P18: *Saltar com os dois juntos, caminhar um próximo do outro, sucessivamente.*

O professor ficou atento, observando as crianças durante a atividade e corrigindo alguns alunos. Esse professor relatou para a pesquisadora que, neste dia, sua aula seria de psicomotricidade e propôs as atividades em que os alunos repetiam exercícios motores sem significado e executavam o movimento repetitivo.

Ficou evidente que os alunos perderam o interesse pela aula, tentando criar brincadeiras utilizando as linhas desenhadas pelo professor.

Nesta hora, gerou a dificuldade de conseguir manter o controle da turma.

Toledo (2009, p.113) defende que “para a criança o importante é mover-se, o mais importante é brincar. A criança que tem a oportunidade de aprender brincando com todo seu corpo (pensamento e ação), sente muito mais prazer.”

Cobrar a perfeição na técnica dos alunos ao realizar movimentos sem conexão com o mundo deles faz com as condições de aprendizagem sejam menores.

Garanhani (2002, p. 117) afirma da necessidade da movimentação corporal desenvolver os aspectos motores, sem dividir o corpo em ação e pensamento,

brincando em atividades de intensa movimentação corporal, a criança desenvolverá os seus aspectos físico-motores e, ao mesmo tempo, poderá ser levada a entender que esses movimentos têm significados, pois se manifestam com o objetivo de expressão e comunicação. Poderá entender, também, que os movimentos corporais se agrupam em diversas práticas.

O professor, ao realizar práticas em que os aspectos motores sejam evidenciados, pode aproveitar para contextualizar o movimento corporal na formação integral do aluno, ajudando-o a dar significado àquilo que realiza.

O Estilo de Ensino *Laissez Faire* foi observado nos professores 04 e 11, uma vez que eles utilizaram atividades livres, deixando aos alunos a decisão de como lidar com o tempo e o material disponível para aula.

O professor 04 iniciou a aula com aquecimento e alongamento e, nos quinze minutos finais da aula, deixou que os alunos brincassem com uma bola e uma corda livremente.

O professor 11 entregou vários materiais para as crianças (bola de vários tamanhos, peteca, arcos) e os alunos decidiram a maneira que iriam brincar. Ele conversava com alguns alunos sobre assuntos não pertinentes a aula e desconsiderava os demais.

Nos dois exemplos, é possível observar que, ao deixar a aula livre, desvincula-se da proposta curricular e acaba por restringir a oportunidade do ensino voltado à aprendizagem do aluno.

Sobre o pode ser visto nos modelos apresentados, Nista-Piccollo & Moreira (2009, p. 129) defendem que “as aulas de Educação Física assumem grande relevância ao permitir que a criança trabalhe, simultaneamente, as dimensões motoras, cognitivas, sócioafetiva no seu desenvolvimento”. Para tanto, é necessário que o professor esteja mediando essas atividades.

No estilo de Ensino Interacionista, o professor é o mediador das atividades.

Cinco professores apresentaram, durante as aulas, o predomínio no Estilo de Ensino Interacionista. Nestas prevaleceu a interação entre aluno/conhecimento/professor. Esses docentes estimularam os alunos a fazerem reflexões sobre o que estavam aprendendo e o que poderiam melhorar, tornando-os partícipes de sua história.

Behrens (2005, p. 55) reforça essa ideia quando afirma que:

A produção do conhecimento com autonomia, com criatividade, com criticidade e espírito investigativo provoca a interpretação do conhecimento e não apenas a sua aceitação. Portanto na prática pedagógica o professor deve propor um estudo sistemático, uma investigação orientada, para ultrapassar a visão de que o aluno é um objeto e torná-lo sujeito e produtor de seu próprio conhecimento.

A citação reforça a visão da Educação Física como um todo e desenvolve diferentes aspectos como a socialização, a recreação, a formação de cidadania, o movimento e a aprendizagem.

Um exemplo peculiar desse estilo de ensino foi observado na aula do professor 10, que iniciou a aula no 1º ano, contextualizando o momento que o país vivia, isto é, o mês de junho - copa do mundo.

Durante a chamada realizada em sala de aula, as crianças deveriam responder gol e não presente, o que motivou os alunos, deixando-os atentos para responder.

No trajeto da sala até a quadra, o professor utilizou questionamentos.

<p>P10: <i>Como devemos andar no corredor?</i> Alunos: <i>Em silêncio.</i> P10: <i>Por quê?</i> Aluno P: <i>Porque tem aula.</i> P10: <i>Isso mesmo, vamos andar nas nuvens.</i></p>
--

E o trajeto aconteceu em silêncio.

Durante a aula, o professor trabalhou com quadrilhas, informando as crianças de que, além de copa, no mês de junho existem Festas Juninas.

Ao passar as coreografias para os alunos, esse professor interrogava os alunos a todo momento.

P10: *O que podemos fazer agora?*

Os alunos sugeriam, o professor aceitava algumas dicas, mas orientava para que a coreografia ficasse criativa e coerente. Sempre elogiava os alunos durante a atividade.

Com atitude similar, o professor 05 durante a aula, criou situações em que os alunos exploravam os movimentos, usando o conhecimento pré-existente e criando movimentos diferentes.

Ele ajudava os alunos a refletirem sobre os movimentos realizados, levando-os a perceberem a maneira adequada. O Estilo de Ensino Interacionista ficou evidente com a presença próxima e respeitosa do professor junto aos alunos, indicando uma concepção de ensino centrada na relação professor/aluno. Algumas vezes, o professor chamava a atenção para conter o tumulto dos alunos, mas a aprendizagem ocorria de forma estimulante e o professor conseguia, por meio de questionamento e incentivo, acalmar os alunos.

O papel do professor de Educação Física, nas séries iniciais, fica evidente quando ele apresenta interesse em conhecer seu aluno. Nista-Piccollo & Moreira (2009, p. 22) apontam que “é preciso que o professor tenha um novo olhar para seu aluno.” Assim compreende-se a relação professor/aluno.

Na aula do professor 03, observou-se que o objetivo era o desenvolvimento motor dentro de uma perspectiva de totalidade, isto é, de interação professor/conhecimento/aluno. O ponto marcante dessa aula foi quando o professor distribuiu balões para os alunos e eles realizaram os mais variados movimentos. O professor conseguiu manter a ordem, tratando os alunos carinhosamente, com entusiasmo e firmeza.

P03: *Agora toquem no balão só com a mão direita.*
P03: *Mais alto!*
P03: *Só com a mão esquerda.*

P03: *Com o pé direito.*

Cada criança realizou a atividade dentro de suas possibilidades, esforçando-se para não deixar o balão cair. Não eram cobrados movimentos perfeitos, e sim, eram estimulados a desenvolver novas experiências.

Behrens (2005) salienta que ensinar diz respeito a explorar a capacidade do aluno ao máximo, respeitando o limite de cada um e refletindo como podem avançar na aprendizagem. Esta situação foi evidenciada nas atividades do professor 03.

O professor 14, durante a aula observada, realizou atividades de brincadeiras populares, Batatinha Frita, Relógio de Corda, Passa Anel. O Estilo de Ensino Interacionista foi observado, principalmente, pela presença constante do professor próximo ao aluno durante a atividade.

Durante uma aula de handebol, depois do aquecimento, o professor 09 dividiu os alunos em equipes. Os alunos recorreram ao professor declarando que uma equipe ficara mais forte que a outra. O professor argumentou:

P09: *Por quê?*

Alunos: *Porque o J. e o L. são muito bons e não podem ficar juntos.*

P09: *Vocês também são bons, mas vou dividir novamente, para equilibrar a força.*

Como é possível perceber no exemplo, o professor elogiou os alunos, ouviu-os e acatou a queixa apresentada. Durante o jogo, o professor adaptou o jogo de handebol para que as crianças conseguissem jogar. Corrigiu movimentos, apresentou as regras de forma clara. Quando, na execução do jogo, os alunos desrespeitavam alguma regra, ele apontava os erros e os levava a refletirem sobre as ações. Demonstrava realização profissional ao ministrar aquela aula, sempre tratando todos os alunos com respeito.

Portilho (2009, p.56) entende que “um professor que tem prazer no que faz, tende a favorecer um clima de aprendizagem em suas aulas”. E ainda ressalta:

Seu grau de compromisso com o desenvolvimento intelectual dos alunos e seu entusiasmo com a matéria a ser trabalhada podem fazer melhorar, de maneira notável, os resultados da aprendizagem acadêmica. (PORTILHO, 2009, p.57).

Para os professores de Educação Física que apresentam um predomínio no Estilo de Ensino Interacionista, as situações de aprendizagem são construídas a partir da tomada de consciência das potencialidades e fragilidades de cada aluno, bem como da regulação dos seus movimentos.

Estimular a atitude reflexiva na aula de Educação Física é oportunizar ao aluno, diante do desconhecido, a oportunidade de tomar decisões. Escolher com clareza a opção de maior interesse é um aspecto fundamental para a aprendizagem com significados para a vida.

Quando relacionados os estilos de aprendizagem predominantes dos professores pesquisados com as aulas observadas, foi possível observar outras questões que auxiliaram a análise dos dados. A seguir, serão apresentados os resultados desses instrumentos.

5.4 ESTILOS DE APRENDIZAGEM E ESTILO DE ENSINO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Em busca de alternativas que proporcionem uma prática pedagógica mais comprometida com a aprendizagem, encontra-se, a seguir, a tabela 1, que apresenta a relação do Estilo de Aprendizagem predominante, com o Estilo de Ensino dos professores de Educação Física do município de Palmas/Paraná.

Professor	Estilo de aprendizagem	Estilo de Ensino
P 01	Pragmático	Tradicional Centralizado
P 02	Teórico	Tecnista
P 03	Reflexivo	Interacionista
P 04	Ativo/ Pragmático	Laissez Faire
P 05	Reflexivo	Interacionista
P 06	Teórico	Tradicional Centralizado
P 07	Reflexivo/Teórico	Tradicional Centralizado/Tecnista
P 08	Reflexivo	Tecnista
P 09	Pragmático	Interacionista
P 10	Reflexivo/Teórico	Interacionista
P 11	Reflexivo/Teórico	Laissez Faire
P 12	Teórico	Tradicional Centralizado
P 13	Teórico	Tradicional Dialogado
P 14	Reflexivo	Interacionista
P 15	Reflexivo	Tradicional Dialogado
P 16	Teórico	Tradicional Centralizado
P 17	Pragmático	Tradicional Centralizado

P 18	Ativo	Tecnicista/ Tradicional Centralizado
------	-------	--------------------------------------

Tabela 1 – Estilo de Aprendizagem com Estilo de Ensino.

Fonte: Dados de Pesquisa

Nos dados da Tabela 01, pode-se observar que não existe uma relação correspondente entre o estilo de aprendizagem predominante nos professores e o seu estilo de ensino. Os oito professores que se observaram com características mais teóricas no seu estilo de aprendizagem apresentaram, com mais incidência, ações voltadas ao estilo tradicional. Ora, por um lado afirmaram gostar de perguntar, planejar e fundamentar suas atividades; e por outro, apresentaram um ensino preso ao previamente fixado e em que os sujeitos não são percebidos.

Os oito professores que afirmaram ter características do estilo reflexivo mais presentes no seu estilo de aprendizagem, movem-se entre o estilo de ensino tecnicista ou tradicional e o interacionista, demonstrando que a amostra de docentes está confusa na hora de praticar aquilo em que dizem acreditar.

Entre os três professores que indicaram o estilo de aprendizagem pragmático como o mais presente, dois deles apresentam práticas de aula mais voltadas ao estilo de ensino tradicional.

O estilo de aprendizagem ativo foi detectado em dois professores que mostraram ações de aula mais inseridas na realidade de um ensino tecnicista, tradicional ou laissez-faire, isto é, enquanto afirmam ser espontâneos, gostarem de diversificar as tarefas, demonstraram em suas aulas, práticas voltadas a atividades únicas ou soltas.

Enfim, parece existir uma dicotomia entre o discurso e a prática, o que indica que esses professores ainda não estão sensibilizados a tomar consciência de suas aprendizagens e práticas de ensino. O que não invalida os dados que demonstram existir algumas atitudes interacionistas, aquelas que buscam privilegiar as relações entre os sujeitos entre si, e os sujeitos e o objeto do conhecimento.

Entende-se que cabe ao professor organizar, planejar as suas aulas tendo em vista a aprendizagem dos alunos. Acredita-se que a prática desenvolvida durante as aulas, na disciplina de Educação Física, pode contribuir para minimizar as características apontadas pelos docentes, desde que bem estruturadas e planejadas.

Para planejar suas aulas, Pozo (2002, p. 58) destaca que:

Trata-se de que os professores organizem e planejem suas atividades levando em conta não só como seus os alunos aprendem, mas principalmente como querem que seus alunos aprendam. Para isso, é preciso compreender em que consiste uma boa aprendizagem, conhecer as dificuldades que enfrentam os alunos para ajudá-los a superá-las.

O autor enfatiza o valor da aproximação entre professor e alunos, como sendo a possibilidade do docente se fazer presente na construção da aprendizagem do aluno, superando barreiras e conquistando desafios.

Em seu livro, Tescarolo (2004, p. 105) reforça ainda:

Planejar supõe paciência e tolerância, negociação para se negociar o consenso. Exige também e principalmente reflexão e estudo para fundamentar posições e argumentos e proporcionar alternativas. Vale lembrar que reflexão implica considerar o cotidiano humano, com suas crenças, expectativas, lembranças e incertezas, e com critérios de julgamento às vezes muito particulares e contraditórios.

Refletir no que consiste uma boa aprendizagem conduz os professores à ponderação de como essa boa aprendizagem acontece.

A prática pedagógica exige reflexão e ação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do objetivo da pesquisa de relacionar o Estilo de Aprendizagem com o Estilo de Ensino predominante dos professores de Educação Física dos anos iniciais do Ensino Fundamental do município de Palmas com vistas à análise da prática pedagógica, os dados e o estudo decorrentes apontaram novos desafios.

Dos dezoito professores pesquisados, oito revelaram que apresentam características do estilo de aprendizagem teórico, oito do reflexivo, três do pragmático e dois do ativo, o que caracteriza professores mais voltados à observação, à persistência, ao detalhe ou ao posicionamento criterioso, a práticas fundamentadas e a exposições cuidadosas.

Por outro lado, do total de participantes, mais da metade dos docentes demonstraram práticas de aula voltadas ao estilo de ensino tradicional centralizado. Por outro lado, já existe um movimento indicando ações interacionistas, isto é, preocupadas com a relação entre os sujeitos e os sujeitos e o objeto do conhecimento.

Nas entrevistas com os professores, foi possível constatar que sete deles ainda não concluíram o Ensino Superior: dois são graduados e nove possuem especialização, o que revela que a maioria deles leciona há pouco tempo e ainda são acadêmicos. O que pode justificar o fato deles, em sua maioria, apresentarem dificuldade em relacionar os eixos norteadores da Educação Física com sua prática pedagógica, demonstrando que a preocupação maior é conseguir manter o domínio da turma e a realização da atividade proposta.

A inexperiência e a troca anual de professores de Educação Física nas escolas municipais de Palmas podem levar à dificuldade na criação de vínculo entre professores e alunos, e com a própria comunidade onde estão inseridas as diferentes escolas.

A atitude de alguns professores de Educação Física participantes da pesquisa sugere, ainda, uma visão fragmentada da disciplina (corpo X mente) no contexto geral da série. As atividades docentes parecem estar resumidas ao desenvolvimento e à estimulação motora, o que não é suficiente para a construção da autonomia, da consciência corporal, da reflexão, enfim, dos valores necessários para um bom desempenho na escola e na vida.

A prática educativa do professor contemporâneo exige inovação, convívio, conhecimento e abertura para compreender as novas formas de aprendizagem,

Os professores cientes de como seus alunos aprendem, podem ter melhores condições de ajudá-los no desenvolvimento máximo do potencial de aprendizagem.

Claxton (2002, p. 233) defende que

A nova ciência da aprendizagem nos diz que todos têm competência para se tornar um melhor aprendiz e que há condições nas quais o potencial da atividade se desenvolve. E isso ocorrerá se nos for oferecida uma maneira de pensar mais rica sobre a aprendizagem, que inclua o sentimento e a imaginação, a intuição e a experiência, as ferramentas externas e o meio cultural, assim como o esforço para entender.

A perspectiva de um ensino que não fique preso a uma única dimensão, como no caso desta pesquisa, ao movimento, mas aos aspectos cognitivos, relacionais, sociais, culturais e éticos, tende a intervir com compromisso na humanidade de todos nós.

A aprendizagem deve levar a uma construção da identidade, isso quer dizer, “que qualquer aprendizagem real só pode provir de um dinamismo interior, o que conduz ao conhecimento, porque este responde a uma necessidade imperiosa de ser, de encontrar um sentido à sua vida”. (POSTIC, 1995, p. 92)

Faz-se necessária a auto-reflexão sobre a forma com que os professores e alunos aprendem. A teoria dos estilos de aprendizagem pode ser um dos caminhos viáveis para que a tomada de consciência e a regulação das aprendizagens ocorram, e, conseqüentemente, aconteça um ensino preocupado com o aluno concreto e presente. Como diz Arroyo (2004), “os corpos nos trazem o outro como presença” (p. 138).

Ensinar alguém requer preparação. Orientar alguém na aprendizagem requer conhecimento do estilo de aprendizagem. Após conhecer o estilo de aprendizagem e o estilo de ensino do professor de Educação Física do Ensino Fundamental I no município de Palmas, direcionados para entender a prática pedagógica desses professores, instiga a uma nova pesquisa para compreender se este estilo de ensino predominante leva o aluno a uma verdadeira aprendizagem.

Esta pesquisa no município de Palmas não apresenta somente o enfoque investigativo, pois os professores demonstram interesse em conhecer o resultado da pesquisa.

Por essa razão, acreditamos que a partir dessa pesquisa, os professores terão subsídios para refletir sobre sua prática pedagógica, e por meio de momentos de estudo, perceber a identidade profissional destes professores.

Os profissionais de Educação Física do Município de Palmas terão uma prática pedagógica com objetivos interacionistas quando acreditarem na sua própria capacidade de ensinar e na capacidade dos alunos, respeitando seu estilo, sua história. Enfim, juntos fazerem da escola um ambiente de aprendizagem e que esta tenha significado ao longo da vida.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BARROS, Daniela M. Vieira; GARCIA, Catalina Alonso; AMARAL, Sérgio Ferreira. **Estilo de Aprendizagem no Espaço Virtual**. Revista on line (<http://www.estilosdeaprendizaje.es>), v. 01, n. 01, 88 – 108, abril de 2008.

BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. Petrópolis: Vozes, 1993.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 3. ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2005.

BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. **Educação Física Escolar: Uma proposta de diretrizes pedagógicas**. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, São Paulo: Editora Mackenzie. Ano 1, nº1, p. 73-81, 2002.

BOCK, Ana Mercês Bahia, FURTADO, Odair, TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias – Uma Introdução ao Estudo da Psicologia**. Editora Saraiva, 2003, São Paulo.

BRANSFORD, John; BROWN, Ann; COCKING, Rodney (org). **Como as pessoas Aprendem**. Cérebro, mente, experiência e escola. São Paulo; SENAC, 2007.

BRASIL. Lei nº. **9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1996. Disponível em: < <http://www.planalto.gov.br> >. Acesso em: set. 2009.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARDOSO, Clodoaldo Meneguello. **A canção da Inteiraza**. Uma visão holística da educação. São Paulo: Summus, 1995.

CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB fácil. Leitura Crítico-compreensiva artigo a artigo.** Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

CASTELLANI, Lino Filho. **Educação Física no Brasil: A História que não se conta.** 4ª Ed. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

CERQUEIRA, Tereza Cristina. **Estilo de Aprendizagem de Kolb e sua importância na Educação.** Revista on line (<http://www.estilosdeaprendizaje.es>), v. 01, n. 01, 109-123, abril de 2008.

CLAXTON, Guy. **O desafio de aprender ao longo da vida.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

CUNHA, Maria Izabel & LEITE, Denise. **Ensino e Pesquisa.** IN: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.) **Didática: O Ensino e suas relações.** Campinas, SP: Papyrus, 1996.

DARIDO, Suraya Cristina, **Educação Física na Escola. Questões e Reflexões.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan. 2008.

DARSIE, M.M.P. **Perspectivas Epistemológicas e suas Implicações no Processo de Ensino Aprendizagem.** Uniciências, Cuiabá, v. 3: p. 9-21, 1999.

DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, Zilma M. R. de. **Psicologia na educação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

DELORS, Jacques et al.. **Educação - Um Tesouro a Descobrir** – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

FERGUSON, Marilin. **A conspiração aquariana.** Trad. COSTA, Evaristo, 7ª Ed., Rio de Janeiro: Record, 1992.

FREIRE, João Batista **De corpo e alma: o discurso da motricidade.** São Paulo: Summus, 1991.

_____. **Educação de corpo inteiro.** São Paulo Scipione, 1999.

FREIRE, Paulo & SHOR, Ira. **Medo e Ousadia.** O cotidiano do Professor. Paz e Terra. 1986.

FREIRE, J .B.; SCAGLIA, A. J. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.

GARANHANI, Marynelma Camargo. **A Educação Física na Escolarização da Pequena Infância**. Pensar a Prática. V. 5, 2002. Disponível em <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fe/rt/printerFriendly/49/2700> acesso em 03 Abril de 2011.

GALLEGO, Domingo J; ALONSO, Catalina M. **Estilos de aprender em El siglo XXI**. Revista de Estilos de Aprendizaje. Pág. 23 a 32. Disponível em: www.learningstylesreview.com Acesso em: 17 de jul de 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5ª Ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIUSTA, A. da S. **Concepções de Aprendizagem e Prática Pedagógica**. Educ. Rev. Belo Horizonte, v.1, p.24-31, 1985.

GOIS JUNIOR, Edivaldo. **Os higienistas e a Educação Física: A História de seus ideias**. 2000. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2000.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, Pensar, agir: Corporeidade e Educação**. 4ª ed. Campinas: Papirus, 1994.

GONZÁLEZ REY, F. **Lo cualitativo y lo cuantitativo en la investigación de la psicología social**. Psicologia & Sociedade, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 32-52, 1998.

HARGREAVES, Andy. **O ensino na sociedade de conhecimento: educação na era da insegurança**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de A. **Técnicas de Pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MACHADO, Afonso A. **Psicologia do Esporte: da Educação Física escolar ao esporte de alto nível**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S.A., 2006.

MARTINEZ, Maria do V. de Moya et al. **Um Estilo de Aprendizajaze, una actividad, diseño de un plan de trabajo para cada estilo.** Revista on line. Disponível em: <http://www.estilosdeaprendizaje.es>, v. 04, n. 04, 140-152, outubro de 2009.

MIRANDA, Luísa; MORAIS, Carlos. **Estilo de Aprendizagem CHAEA adaptado para Língua Portuguesa.** Revista on line (<http://www.estilosdeaprendizaje.es>), v. 01, n. 01, 66-86, abril de 2008.

MORAES, Maria Candido. **O paradigma educacional emergente.** Campinas: Papyrus, 1998.

MOREIRA, Evandro Carlos. NISTA-PICOLLOO, Leni. (org). **O quê e como ensinar educação física na escola.** -1ª Edição – Jundiaí, SP. Fontoura, 2009.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do Futuro.** São Paulo: Cortez, 2000.

NEVES, Rita de A; DAMIANI, Magda F. **Vygotsky e as teorias da aprendizagem.** UNirevista, v. 01, n. 2, p.1-10, abril. 2006.

PORTILHO, Evelise M. L.; ROCHA, Lia B. M; DREHER, Simone A.S. **A influência do estilo de ensinar na conduta do aluno brasileiro em processo de alfabetização.** In: CONGRESSO MUNDIAL DE ESTILOS DE APRENDIZAJE, 3., 2008, Cáceres, Espanha. Anais cd. p 215-226

PORTILHO, Evelise. **Como se aprende? Estratégias, estilos e metacognição.** Rio de Janeiro: WAK, 2009

POSTIC, Marcel. **A Relação pedagógica.** Coimbra: Coimbra Editora, 1984.

_____. **Para uma estratégia pedagógica do sucesso escolar.** Portugal: Porto Editora, Ltda, 1995.

POZO, Juan Ignácio. **Aprendizes e Mestres.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **Aquisição do conhecimento.** Quando a carne se fez verbo. Porto Alegre, 2004.

ROCHA, E. et al. **Educação Física Escolar no desenvolvimento da resiliência.** Disponível em : <http://www.efdeportes.com/> Revista Digital - Buenos Aires - Año 15 - Nº 145 - Junio de 2010

SCARPATO, Marta. **Educação Física: como planejar as aulas na Educação Básica.** São Paulo: Avercamp, 2007.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica. Educação Física.** 2008. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/diretrizes_2009/ou_t_2009/ed_fisica.pdf?PHPSESSID=3ed45c36bf8efe7b3ce988fec17ef50c Acesso em: 25 jun. 2010.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Ensino Fundamental de Nove Anos. Orientações Pedagógicas para os Anos Iniciais. Educação Física.** 2010. Curitiba. Paraná.

SOARES, Carmem Lúcia. **Educação Física Escolar: Conhecimento e Especificidade.** In: Revista Paulista de Educação Física. São Paulo, supl., p. 6 a 12, 1996.

_____. **Educação Física Raízes Europeias e Brasil.** 3ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SOUZA, Mauricio Teodoro de. **Educação Física Escolar: a compreensão do comportamento corporal como manifestação da inteligência humana.** Revista Bras. Ciên. e Mov. V. 10 n. 2 p. 95-101, abril 2002 disponível em http://www.ucb.br/mestradoef/rbcm/10/10%20-%202/c_10_2_12.pdf acesso jul. 2010

TESCAROLO, Ricardo. **A escola como sistema complexo: a ação, o poder e o segredo.** São Paulo: Escrituras Editora, 2004.

TRIVIÑUS, Augusto N. S. **Introdução a Pesquisa em Ciências Sociais. A pesquisa qualitativa em Educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, LEV S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 3ª.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989. 168p. (Coleção Psicologia e Pedagogia. Nova Série).

APÊNDICES

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____ RG nº _____, estou sendo convidado(a) a participar de um estudo denominado: Estilos de Aprendizagem/Estilos de Ensinar: A Prática Pedagógica do Professor de Educação Física.

Sei que para o avanço da pesquisa a participação de voluntários é de fundamental importância. Caso aceite participar desta pesquisa, eu responderei a um questionário de questões fechadas e objetivas, referentes aos Estilos de Aprendizagem, bem como de um questionário aberto elaborado pelo pesquisador sobre a prática pedagógica. Autorizo o pesquisador a observar minhas aulas.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome, ou qualquer outro dado confidencial, será mantido em sigilo. A elaboração final dos dados será feita de maneira codificada, respeitando o imperativo ético da confidencialidade.

Estou ciente de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, nem sofrer qualquer dano.

A pesquisadora envolvida com o referido projeto está sendo orientada pela Professora Evelise Maria Labatut Portilho.

Estão garantidas todas as informações que eu queira saber antes, durante e depois do estudo.

Li este termo e fui orientado(a) quanto ao teor da pesquisa acima mencionada e compreendi a natureza e o objetivo do estudo do qual fui convidado a participar. Concordo, voluntariamente em participar desta pesquisa, sabendo que não receberei nem pagarei nenhum valor econômico por minha participação.

Assinatura do sujeito da pesquisa

Assinatura do pesquisador

Palmas, ____ de _____ de 2010.

APÊNDICE B**ENTREVISTA COM O (A) PROFESSOR (A)**

Professor (a): _____

Escola: _____

Graduação: _____ Ano: _____

Pós-Graduação: _____ Ano: _____

Docente há quanto tempo? _____

- 1 - O que motivou você a escolher a profissão de professor(a) de Educação Física?
- 2 - Na sua formação, você foi preparado(a) para ser professor(a)? E isso foi suficiente?
- 3 - Para você, qual a função da Educação Física de 1º ao 5º ano?
- 4 - Quais os subsídios teóricos que você utiliza para o seu planejamento?
- 5 - Você tem liberdade para planejar e executar suas aulas?
- 6 – Você acha importante participar das reuniões pedagógicas e do conselho de classe? Por quê?
- 7 – Você se sente inserido na escola? Por quê?
- 8 - Como você percebe o aluno de hoje?
- 9 - Como você trabalha com os alunos que não querem participar da sua aula?
- 10 - Em que você se destaca na área de Educação Física?
- 11 - O que você mais valoriza em suas aulas? As atividades de você mais gosta?
Ex: vôlei, basquete, academia etc.
- 12 - Se você pudesse mudar algo em suas aulas, o que mudaria?

APÊNDICE C**PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Escola: _____

Data: _____ nº total de alunos: _____

Professor(a): _____

Turma: _____ Horário da observação: _____

Local da aula: _____

Material utilizado: _____

OBSERVAÇÃO	PROFESSOR (FALA)	PROFESSOR (AÇÃO)

Critérios para observação da aula

A aula foi realizada com o seguinte meio condutor:

Movimento livres

Aprendizagem de conhecimentos (desenvolvimento cognitivo)

Atividades Psicomotoras

Outras

Preparação para inicio da aula:

Iniciou com atividades

Conversou com os alunos

Já iniciou com correções

Motivou os alunos

Outro:

Durante a aula:

Participou da aula ativamente

Observou seus alunos

Participou da aula com estratégias e questionamentos

Participou com impaciência até a perfeição

Outro

Finalizou a aula:

Com a própria atividade

Ouvindo os alunos

Questionando os alunos

Conversando com os alunos

Outro

Ambiente:

Turma:

Outro:

Estilo de Ensinar:

- () Estilo Tradicional Dialogado: Centrado no professor que promove o diálogo
- () Estilo Interacionista: Promove a interação / prof-conhec-aluno
- () Estilo Tradicional: Centrado no professor
- () Estilo tecnicista: Centrado na técnica
- () Estilo *Laissez faire*: Sem fio condutor

Observações:

ANEXOS

ANEXO A

Questionário Honey-Alonso de Estilos de Aprendizagem

Autores:

Catalina M. Alonso

Domingo J. Gallego

Peter Honey

Tradução e adaptação:

Evelise Maria Labatut Portilho

INSTRUÇÕES PARA RESPONDER AO QUESTIONÁRIO

- Este questionário está sendo aplicado para identificar o seu estilo preferido de aprendizagem.
- Não é um teste de inteligência, nem de personalidade.
- Não existem respostas corretas nem erradas. Será útil à medida que for sincero(a) em suas respostas.
- Se seu estilo de aprendizagem está **mais de acordo** que em desacordo com o item, coloque um **X** dentro do .
- Por favor, confira todos os itens.

a) Sexo: Masculino Feminino

b) Idade: anos _____ meses _____

c) Data: _____

- 01. Tenho fama de dizer o que penso claramente e sem rodeios.
- 02. Estou seguro(a) do que é bom e do que é mau, do que está bem e do que está mal.
- 03. Muitas vezes faço, sem olhar as conseqüências.
- 04. Normalmente, resolvo os problemas metodicamente e passo a passo.
- 05. Creio que a formalidade corta e limita a atuação espontânea das pessoas.
- 06. Interessa-me saber quais são os sistemas de valores dos outros e com que critérios atuam.
- 07. Penso que agir intuitivamente pode ser sempre tão válido como atuar reflexivamente.

- 08. Creio que o mais importante é que as coisas funcionem
- 09. Procuo estar atento(a) ao que acontece aqui e agora.
- 10. Agrada-me quando tenho tempo para preparar meu trabalho e realizá-lo com consciência.
- 11. Estou seguindo, porque quero, uma ordem na alimentação, no estudo, e em exercícios regularmente.
- 12. Quando escuto uma nova ideia, em seguida, começo a pensar como colocá-la em prática.
- 13. Prefiro as ideias originais e novas, mesmo que não sejam práticas.
- 14. Admito e me ajusto às normas somente se servem para atingir meus objetivos.
- 15. Normalmente me dou bem com pessoas reflexivas e me custa sintonizar com pessoas demasiadamente espontâneas e imprevisíveis.
- 16. Escuto com mais frequência do que falo.
- 17. Prefiro as coisas estruturadas às desordenadas.
- 18. Quando possuo qualquer informação, trato de interpretá-la bem, antes de manifestar alguma conclusão.
- 19. Antes de fazer algo, estudo com cuidado suas vantagens e inconvenientes.
- 20. Estimula-me o fato de fazer algo novo e diferente.
- 21. Quase sempre procuro ser coerente com meus critérios e escala de valores. Tenho princípios e os sigo.
- 22. Em uma discussão, não gosto de rodeios.
- 23. Não me agrada envolvimento afetivo no ambiente de trabalho. Prefiro manter relações distantes.
- 24. Gosto mais das pessoas realistas e concretas do que as teóricas.
- 25. É difícil ser criativo(a) e romper estruturas.
- 26. Gosto de estar perto de pessoas espontâneas e divertidas.
- 27. Na maioria das vezes, expresso abertamente como me sinto.
- 28. Gosto de analisar e esmiuçar as coisas.
- 29. Incomoda-me o fato das pessoas não tomarem as coisas a sério.
- 30. Atrai-me experimentar e praticar as últimas técnicas e novidades.
- 31. Sou cauteloso(a) na hora de tirar conclusões.
- 32. Prefiro contar com o maior número de fontes de informação. Quanto mais dados tiver reunido para refletir, melhor.
- 33. Tenho tendência a ser perfeccionista.
- 34. Prefiro ouvir a opinião dos outros antes de expor a minha.
- 35. Gosto de levar a vida espontaneamente e não ter que planejá-la.
- 36. Nas discussões, gosto de observar como atuam os outros participantes.

- 37. Sinto-me incomodado(a) com as pessoas caladas e demasiadamente analíticas.
- 38. Julgo com freqüência as ideias dos outros, por seu valor prático.
- 39. Angustio-me se me obrigam a acelerar muito o trabalho para cumprir um prazo.
- 40. Nas reuniões apoio as ideias práticas e realistas.
- 41. É melhor aproveitar o momento presente do que deleitar-se pensando no passado ou no futuro.
- 42. Incomodam-me as pessoas que sempre desejam apressar as coisas.
- 43. Apoio ideias novas e espontâneas nos grupos de discussão.
- 44. Penso que são mais consistentes as decisões fundamentadas em uma minuciosa análise do que as baseadas na intuição.
- 45. Detecto freqüentemente a inconsistência e os pontos frágeis nas argumentações dos outros.
- 46. Creio que é preciso transpor as normas muito mais vezes do que cumpri-las.
- 47. Freqüentemente, percebo outras formas melhores e mais práticas de fazer as coisas.
- 48. No geral, falo mais do que escuto.
- 49. Prefiro distanciar-me dos fatos e observá-los a partir de outras perspectivas.
- 50. Estou convencido(a) de que deve se impor a lógica e a razão.
- 51. Gosto de buscar novas experiências.
- 52. Gosto de experimentar e aplicar as coisas.
- 53. Penso que devemos chegar logo ao âmago, ao centro das questões.
- 54. Procuo sempre chegar a conclusões e ideias claras.
- 55. Prefiro discutir questões concretas a perder tempo com falas vazias.
- 56. Incomodo-me quando dão explicações irrelevantes e incoerentes.
- 57. Comprovo antes se as coisas funcionam realmente.
- 58. Faço vários borrões antes da redação final de um trabalho.
- 59. Sou consciente de que nas discussões ajudo a manter os outros centrados nos temas, evitando divagações.
- 60. Observo que, com freqüência, sou um(a) dos(as) mais objetivos e ponderados nas discussões.
- 61. Quando algo vai mal, não dou importância e trato de fazê-lo melhor.
- 62. Desconsidero as ideias originais e espontâneas se não as percebo práticas.
- 63. Gosto de analisar diversas alternativas antes de tomar uma decisão.
- 64. Com freqüência, olho adiante para prever o futuro.
- 65. Nos debates e discussões, prefiro desempenhar um papel secundário do que ser o(a) líder ou o(a) que mais participa.
- 66. Incomodam-me as pessoas que não atuam com lógica.
- 67. Incomoda-me ter que planejar e prever as coisas.

68. Creio que o fim justifica os meios em muitos casos.
69. Costumo refletir sobre os assuntos e problemas.
70. O trabalho consciente me traz satisfação e orgulho.
71. Diante dos acontecimentos, trato de descobrir os princípios e teorias em que se baseiam.
72. Com o intuito de conseguir o objetivo a que viso, sou capaz de ferir sentimentos alheios.
73. Não me importa fazer todo o necessário para que o meu trabalho seja efetivado.
74. Com frequência, sou uma das pessoas que mais anima as festas.
75. Aborreço-me, freqüentemente, com o trabalho metódico e minucioso.
76. As pessoas, com frequência, creem que sou pouco sensível a seus sentimentos.
77. Costumo deixar-me levar por minhas intuições.
78. Nos trabalhos de grupo, procuro que se siga um método e uma ordem.
79. Com frequência, interessa-me saber o que as pessoas pensam.
80. Evito os temas subjetivos, ambíguos e pouco claros.

QUAL É MEU ESTILO DE APRENDIZAGEM?

1. Faça um círculo em cada número que você marcou com um X.
2. Some o número de círculos que você marcou em cada coluna.
3. Agora veja qual é seu estilo ou estilos de aprendizagem dominantes.

ATIVO	REFLEXIVO	TEÓRICO	PRAGMÁTICO
3	10	2	1
5	16	4	8
7	18	6	12
9	19	11	14
13	28	15	22
20	31	17	24
26	32	21	30
27	34	23	38
35	36	25	40
37	39	29	47
41	42	33	52
43	44	45	53
46	49	50	56
48	55	54	57
51	58	60	59
61	63	64	62
67	65	66	68
74	69	71	72
75	70	78	73
77	79	80	76