

POSSIBILIDADES PARA O ENSINO ORIENTADO NA COMUNICAÇÃO: PARA A REALIZAÇÃO DA CONCEPÇÃO DE “AULAS ABERTAS ÀS EXPERIÊNCIAS”¹

Rodrigo Tetsuo Hirai; Carlos Luiz Cardoso
CDS/UFSC; NEPEF-CDS/UFSC e REDE CEDES-UFSC

RESUMO

A Concepção “Aberta” no Ensino da Educação Física escolar brasileira têm apontado para que se orientem as aulas na comunicação (Grupo de Trabalho Pedagógico UFPe-UFSM, 1991). Esta pesquisa teve como objetivo apreender, em uma experiência de ensino na Educação Física Infantil, possibilidades pedagógicas para a realização desta orientação. A pesquisa se deu pela observação, registro e interpretação de aulas realizadas em um Núcleo de Educação Infantil (NEI) no município de Florianópolis. Utilizou-se como metodologia a pesquisa exploratória-descritiva. Para a interpretação das aulas utilizou-se como método a hermenêutica, a arte de compreender. Do trabalho realizado, foram abertas duas possibilidades para a realização do ensino orientado na comunicação: o olhar interpretativo e as rodas de conversa.

Palavras chave: comunicação; Aulas Abertas; Educação Física escolar; Educação Física Infantil.

INTRODUÇÃO

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

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

Entretanto, a efetivação destas concepções de ensino, de caráter crítico, não tem ocorrido no cotidiano escolar (OLIVEIRA, 2000). Kunz (2006), também cita a existência de indicadores de que os professores que atuam na Educação Física escolar, têm tido dificuldades para a realização destas propostas inovadoras. O autor cita o aprofundamento teórico da área, avaliando que se desenvolveu uma boa fundamentação a partir das Ciências Humanas e Sociais. Porém, entende que a Educação Física de Concepção Crítica que se formou até o presente, tem se limitado a setores de Formação Profissional e alguns programas de Pós-Graduação, não tendo ainda atingido a realidade escolar. Indica, então, para a efetivação das propostas de ensino, que extrapolem o campo teórico, e consigamos também nos entender com o local onde estas teorias devem se realizar, ou seja, a realidade escolar.

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

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

Assim, esta pesquisa teve como objetivo compreender possibilidades pedagógicas para a realização do ensino orientado na comunicação na Educação Física Infantil, que têm se originado em um

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

NEI, localizado no município de Florianópolis. Tivemos como objetivos específicos: compreender a legitimidade pedagógica do ensino orientado na comunicação; interpretar o desenvolvimento de aulas, realizadas na realidade escolar, a partir das compreensões construídas acerca desta orientação da Concepção de “Aulas Abertas”; e indicar possibilidades pedagógicas para a realização do ensino orientado na comunicação na Educação Física Infantil.

Diante da necessidade de aproximação das pesquisas da área com a realidade escolar, compreendemos a necessidade da realização de estudos que investiguem como se tem dado a inserção destas concepções de ensino na realidade desses Núcleos – NEI's.

Porém, se percebemos a necessidade de nos debruçarmos sobre este campo empírico, também não desconsideramos a importância da fundamentação teórica destas intervenções. Freire (1987) adverte os educadores para que não se deixem levar pelo simples ativismo, ou seja, pela prática sem fundamento, em que há uma primazia pela ação, mesmo que oposta ao conhecimento.

METODOLOGIA

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

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

As aulas foram ministradas às turmas denominadas na instituição de G5 e G6, com alunos na faixa etária de, respectivamente, cinco e seis anos, aproximadamente². O número de aulas observadas foi determinado em função das possibilidades operacionais do pesquisador no período de realização do trabalho. A escolha destas turmas também se deu por coincidir com a disponibilidade do pesquisador com os horários em que as aulas destas turmas se realizaram. As observações foram realizadas nas últimas semanas do ano letivo de 2006, nos meses de novembro e dezembro.

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

O professor menciona a Concepção de “Aulas Abertas às Experiências” como um dos referenciais teóricos que legitimam a sua prática pedagógica. Cita ainda outros referenciais, destacando estudos provindos da Fenomenologia.

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

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

Partindo do entendimento de que a compreensão dos discursos não se dá por si, mas apenas através de um esforço consciente, Braida (2000) vê a necessidade da hermenêutica como prática

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

metódica, a qual se diferencia da prática natural por exigir o fornecimento das razões da compreensão alcançada.

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

REVISÃO DE LITERATURA

Anteriormente à realização deste trabalho, na literatura da nossa área de investigação, a Concepção de “Aulas Abertas às Experiências” havia sido pensada apenas para o Ensino Fundamental e Ensino Médio. Porém, isto não significa que não se possa conceber o ensino, tanto para a Educação Infantil como para o Ensino Superior de uma forma *aberta*. Apenas que, quando da sua apresentação, aquele era o campo de experiência dos propositores. Os próprios autores e idealizadores, Hildebrandt & Laging (1986), citam que esta concepção de ensino está *aberta*:

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

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

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

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

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

Assim, *abrimos* novos sentidos para a compreensão do ensino orientado na comunicação, fundamentado pela interpretação de “novos” referenciais teóricos. Tendo alguns destes trabalhos já sido apontados por Cardoso (2002 e 2004) para a busca e compreensão das atuais condições ‘espaço-temporais do se-movimentar’. Destacamos o termo “novos”, no sentido de que estas referências ainda não receberam a atenção devida pela área da Educação Física, porém, pode-se dizer que a direção para a qual apontam, é indicada há tempos por diferentes civilizações e culturas.

O ensino orientado na comunicação

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

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

Quadro 4 – Ensino orientado na intenção racionalista e na comunicação

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

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

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

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

Associada às dimensões ‘espaço-temporais’ indicadas pelo autor, produtos da construção de um “novo” modelo de universo (paradigma), nos é apresentada ainda uma outra dimensão. Elias (1994), ao tratar da evolução biológica do homem e do desenvolvimento histórico dos símbolos, também a cita:

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

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

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

Assim, o esforço que deve ser despendido pelo educador é o de apreender os sinais que os educandos transmitem na forma de signos/símbolos. E então, com a devida compreensão do que está acontecendo nas aulas, orientar os alunos, cumprindo com a sua tarefa de educador. Também os alunos deverão estar atentos para os sinais emitidos pelos outros, devendo o professor conduzi-los para este caminho. Porém, entendemos como incoerente exigir do aluno uma postura de atenção à realização de uma tarefa em que ele não possa pôr a ‘atenção em si mesmo’³. “Como podemos pensar em controlar as águas revoltas de um rio, se nos esquecemos das margens que as comprimem?” (PACHECO, 2001, p. 113).

³ Este ‘olhar para si’ ao qual orientamos, pela nossa compreensão de um indivíduo não isolado/compartimentado, não é um olhar individualista, em que a criança não percebe os que a cercam.

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

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

Compreendemos que as crianças estão na dimensão simbólica, citada por Elias (1998), quando conseguem “voar” e “vencer os vilões”. E o adulto, rígido, fechado, precisará então reaprender a brincar para se encontrar com elas, da mesma forma que Peter Pan ao voltar à ‘Terra do Nunca’ para resgatar seus filhos do Capitão Gancho⁴. Se prestarmos atenção, aprenderemos com ele qual é a ferramenta necessária para acessar este universo em que as crianças pulam de um local para o outro, de uma brincadeira para a outra. E, como ele fez junto aos “meninos perdidos”, conseguiremos ‘nos esbaldar com fartos banquetes, diante de pratos e copos vazios’.

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

POSSIBILIDADES ABERTAS PARA O ENSINO ORIENTADO NA COMUNICAÇÃO

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

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

Olhar interpretativo

Por *olhar interpretativo*, compreendemos uma disposição de atenção do professor para a compreensão sincera dos sinais emitidos pelos alunos. Diferencia-se de outros olhares, mais superficiais, de simples constatação, em que trata apenas de verificar se os alunos estão realizando a aula previamente desenhada por ele. No *olhar interpretativo* a compreensão é o elemento central, e esta se dá de forma refletida, demorada e profunda. Mais do que interpretar os movimentos que ocorrem no plano físico, busca-se compreender os seres humanos que ‘se-movimentam’, os alunos.

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

⁴ Referência ao filme “Hook - A volta do Capitão Gancho”.

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

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

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

Observando outra aula, temos outro exemplo da realização deste *olhar interpretativo*. Após certo tempo com a turma brincando com o balanço, o professor *percebe* que alguns alunos começam a se dispersar, entre eles o F., o qual dá a idéia de colocar uma tábua de madeira, encontrada no local, amarrada no pneu. O professor elogia a idéia e amarra a tábua no balanço, com a ajuda dos alunos, que seguram-na. A nova configuração do brinquedo torna a atrair o interesse das crianças. Nesta situação de aula, observamos que para a fluidez das atividades foram elementos chaves a *compreensão* por parte do professor do estado interior das crianças, de desmotivação em relação à brincadeira, e a *abertura* para a co-decisão na re-configuração da aula.

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

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

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

Rodas de conversa

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

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

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

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Primeiramente, aprofundando-nos teoricamente, destrinchamos a legitimidade do ensino orientado na comunicação. Assim, detendo-nos nesta orientação, compreendemos que sem a devida interação entre professor e alunos, estes terminam por estar em diferentes "locais" - as crianças num 'mundo de faz-de-conta' e o professor no seu cotidiano escolar, - impossibilitando a orientação pedagógica.

No momento seguinte de nosso trabalho, quando das interpretações das aulas, percebemos o campo de observação como um local fértil, rico, de onde se originou relevantes possibilidades pedagógicas para a realização de "aulas abertas". Assim, para o ensino orientado na comunicação, identificamos o olhar interpretativo e as rodas de conversa como meios para a sua realização.

Desta forma, apesar da efetivação da Concepção de "Aulas Abertas às Experiências" na realidade escolar brasileira ainda não ter ocorrido, e diante da incredulidade de pensamentos rígidos que concebem a transformação do cotidiano escolar como algo impossível, as possibilidades apreendidas, fendas abertas, de forma contrária, nos mostram a sua realização como algo possível. Indo além, citamos nossa compreensão de que não somente é possível a realização desta concepção de ensino, como acreditamos na existência de infinitas possibilidades, a serem abertas, para além das aqui identificadas.

Assim, por não objetivarmos esgotar aqui as possibilidades para a sua concretização, também por se tratar de aberturas originadas da interpretação de um número limitado de aulas, numa única instituição, orientamos os professores/pesquisadores para que não se prendam às fendas abertas nesta pesquisa.

Por fim, destacamos que nosso trabalho deteve-se no problema da concretização de uma *concepção de ensino*, na efetivação de uma forma de conceber o ensino. Desta forma, justamente por tratar-se de uma questão acerca da materialização de uma visão, citamos que a concretização da Concepção de "Aulas Abertas às Experiências" no contexto escolar só poderá partir da transformação dos próprios educadores. Ou seja, tais mudanças ocorrem apenas mediante a pré-disposição destes, para conhecer 'a si próprios'.

Pois se os educadores não estiverem *abertos* para esta "nova" legitimação pedagógica da Educação Física, não haverá fendas através das quais se possa transformar o cotidiano escolar. Sendo

primordial o dar-se conta de que quem realizará esta abertura do educador, para a co-decisão na configuração das aulas, será ele mesmo em si próprio, e não o 'outro' no 'outro'. E enquanto o educador não perceber isso, estando ainda fechado, quão mais força fizer para transformar o cotidiano escolar, mais ele se distanciará da legitimação 'aberta' neste trabalho, uma vez que mais fechado será o ensino. Sendo, desta maneira, não apenas difícil, mas impossível a realização de "aulas abertas às experiências".

REFERÊNCIAS

ANAXIMANDRO, PARMÊNIDES e HERÁCLITO. **Os pensadores originários**. Trad. Emmanuel Carneiro Leão e Sérgio Wrublewski. 4ed. Bragança Paulista: São Francisco, 2005. (Coleção Pensamento Humano).

BERGSON, H. **Cartas, conferências e outros escritos**. Trad. Franklin Leopoldo e Silva e Nathanael Caxeiro. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Coleção Os Pensadores).

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

BRAIDA, C. R. Aspectos semânticos da hermenêutica de Schleiermacher. In: Reis, R. R. e Rocha, R. P. (Orgs.). **Filosofia hermenêutica**. Santa Maria: UFSM, 2000. p. 23-8.

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

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

ELIAS, N. **Sobre o tempo**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

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

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

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

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

GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO UFPe-UFSM. **Visão didática da Educação Física: análises críticas e exemplos práticos de aulas**. Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1991.

HILDEBRANDT, R. L. & LAGING, R. **Concepções abertas no ensino da Educação Física**. Trad. Sonnhilde von der Heide. Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1986.

KUNZ, E. Pedagogia do Esporte, do Movimento Humano ou da Educação Física? In: Kunz, E. e Trebels, A. H. (Orgs.). **Educação Física crítico-emancipatória: com uma perspectiva da Pedagogia Alemã do esporte**. Ijuí: Unijuí, 2006. p. 11-22. (Coleção Educação Física).

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

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

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