

UFRRJ
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/ INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES.

DISSERTAÇÃO

O ENSINO DIFERENCIADO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.

ELIZÂNGELA CELY DA SILVA OLIVEIRA.

2015



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES PPGEDUC**

O ENSINO DIFERENCIADO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.

ELIZÂNGELA CELY DA SILVA OLIVEIRA

Sob a orientação do Professor

Dr. José Henrique dos Santos

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Curso de Pós-Graduação em Educação Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Seropédica, RJ
Junho de 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/ INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES PPGEDUC

ELIZÂNGELA CELY DA SILVA OLIVEIRA

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Educação** no curso de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos de Demandas Populares.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM ___/___/___

José Henrique dos Santos. Dr. UFRRJ
Orientador

Sissi Aparecida Martins Pereira. Dra. UFRRJ

Francis Natally de Almeida Anacleto. Dr. CELER

“(...) o que ensina, esmere-se no fazê-lo”.

Romanos 12.7

*Dedico este estudo
à memória de José Deodato, meu pai, o maior sonhador que já conheci,
à minha mãe Helena Maria, minha base e minha inspiração,
à Edson, meu amado, grande amigo, incentivador, meu porto seguro,
e aos meus filhos Natã e Júlia, meus maiores projetos de vida.*

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer a Deus, o Eterno, pela graça de concluir esse trabalho, e pelos preciosos aprendizados que este me proporcionou.

Ao meu orientador professor Dr. José Henrique, pela confiança e, por me possibilitar o convívio com o GPPEFE. Também pelas discussões e orientações valiosas e enriquecedoras. Pelo respeito e carinho com que sempre me tratou.

À minha mãe, pelos ensinamentos desde a infância, pelo rigor com que me educou e me ensinou a buscar sempre oferecer o melhor em tudo o que fizesse.

Ao meu marido Edson pela abnegação com que cuidou de mim e de nossos filhos para que eu pudesse me dedicar a este trabalho e também por supri-los em minhas ausências, sendo-me um grande amigo e incentivador.

Aos meus filhos Natã e Júlia, pelo amor, pelo incentivo e, por se alegrarem comigo a cada passo dado. Pelo sorriso, pelo abraço, pelo amor incondicional, por suportarem minhas ausências e por me darem tanto carinho sempre. Vocês são meu sustento emocional.

A todos os meus familiares pela paciência e compreensão de minhas ausências. Também aos amigos e irmãos que me incentivaram e oraram por mim.

Aos amigos do GPPEFE – Grupo de Pesquisa Pedagogia da Educação Física e Esporte – da UFRRJ, que me acolheram e me ajudaram com seus ricos conselhos e produtiva convivência.

Ao professor Doutor Francis Anacleto e à professora Doutora Sissi Aparecida, por aceitarem o desafio de avaliar esta pesquisa, pelas contribuições valiosas e pelo carinho.

À rede Municipal de Seropédica e professores da mesma, pela autorização para a realização desta pesquisa. Também aos professores da rede estadual que igualmente participaram. Obrigada pelo carinho com o qual fui recebida e sob o qual pude desenvolver a pesquisa.

Aos meus alunos, minha inspiração inicial, os responsáveis por minhas inquietações e pela constante busca por um ensino eficaz.

RESUMO

CELY, Elizângela. **O ensino diferenciado na Educação Física escolar: Seropédica, RJ.** 2015. 225p Dissertação de Mestrado em Educação. Instituto de Educação/ Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2015.

O ensino diferenciado consiste em adequar métodos, técnicas e materiais às necessidades dos alunos, respeitando seu ritmo de aprendizagem. Nas aulas de Educação Física, em que as diferenças individuais são mais evidenciadas, torna-se necessário alternativas que proporcionem aos professores as condições para ir ao encontro das necessidades dos alunos. O estudo teve como objetivo identificar, descrever e analisar indicadores de diferenciação do ensino nas decisões de planejamento, nas intervenções de ensino, analisando a coerência entre estas dimensões e a capacidade de reflexão dos professores de educação física para reorientar o ensino, de modo a atender à diversidade existente nas classes. O estudo adotou o modelo qualiquantitativo. A amostra consistiu de oito professores em diferentes estágios da carreira atuantes no ensino público, que foram observados *in loco*, durante três semanas. Os instrumentos utilizados foram entrevistas retrospectivas pré e pós-interativas para obtenção de dados relativos aos pensamentos de planejamento e reflexão sobre a prática de ensino; bem como de um sistema de análise do comportamento do professor para, mediante técnicas de observação sistemática, registrar intervenções de monitoramento, afetividade e *feedback*. A interpretação e análise das transcrições das entrevistas foram realizadas por meio de análise de conteúdo. As conclusões apontam para a maior incidência de diferenciação mínima nas práticas letivas dos professores. A maioria das intervenções foi direcionada aos alunos mais hábeis. Os planejamentos se mostraram pouco estruturados e detalhados. Os professores utilizaram estratégias de ensino massivas, em sua maioria, através de estruturas de ensino pouco complexas, bem como enunciaram poucas estratégias alternativas de ensino. As preocupações da maioria dos docentes estavam focadas em aspectos atitudinais voltados para o comportamento social e disciplinar dos alunos. As intervenções diferenciadoras foram efetivadas com base na urgência, face demanda gerada pela força do contexto de ensino sobre as ações dos professores.

Palavras chave: ensino diferenciado, intervenção pedagógica, educação física.

ABSTRACT

CELY, Elizângela. **The differentiated instruction in Physical Education: Seropédica, RJ.** 2015 225p. Dissertation Master of Education. Institute of Education / Multidisciplinary Institute, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2015.

Differentiated provision is to adapt methods, techniques and materials to the needs of students, respecting their learning pace. In physical education classes, where individual differences are more evident, it is necessary alternatives that provide the conditions for teachers to meet students' needs. The study aimed to identify, describe and analyze the teaching differentiation indicators in planning decisions, in educational interventions, analyzing consistency between these dimensions and physical education teachers' reflection ability to reorient education in order to meet the diversity in classes. The study adopted quantitative qualitative method. The sample consisted of eight teachers at different career stages active in public education, which were observed in place for three weeks. The instruments used were retrospective interviews pre- and post-interactive to obtain details for the thoughts of planning and reflection on teaching practice; as well as a professor of behavior analysis system for through systematic observation techniques, recording interventions monitoring, affection and feedback. The interpretation and analysis of the transcripts of the interviews were conducted through content analysis. The findings point to a higher incidence of minimal differentiation in teaching practices of teachers. Most interventions were directed to the most able students. The plans have proven ill-structured and detailed. Teachers used massive teaching strategies, mostly through some complex educational structures as well as enunciated little alternative teaching strategies. The concerns of the majority of teachers were focused on attitudinal aspects related to social discipline and student behavior. The distinguishing interventions were effected on the basis of urgency, given demand generated by the power of teaching context on the actions of teachers.

Keywords: differentiated teaching, pedagogical intervention, physical education;

LISTA DE FIGURAS

Figuras	Título	Página
Figura 1.	Modelo de Estudo do Ensino de Dunkin e Biddle.....	24
Figura 2.	Modelo de pensamento e ação do professor (Clarck e Peterson)...	29

LISTA DE TABELAS

Tabelas	Título	Página
Tabela 1	Intervenções de ensino - professora Camila - aula 1	69
Tabela 2	Intervenções de ensino - professora Camila - aula 2	72
Tabela 3	Intervenções de ensino - professora Camila - aula 3	77
Tabela 4	Intervenções de ensino - do professor Erick - aula 1	84
Tabela 5	Intervenções de ensino - professor Erick - aula 2	89
Tabela 6	Intervenções de ensino – professor Erick – aula 3	94
Tabela 7	Intervenções de ensino - professora Alice - aula 1	101
Tabela 8	Intervenções de ensino - professora Alice - aula 2	106
Tabela 9	Intervenções de ensino - professora Alice - aula 3	112
Tabela 10	Intervenções de ensino - professora Bruna - aula 1	118
Tabela 11	Intervenções de ensino - professora Bruna - aula 2	122
Tabela 12	Intervenções de ensino - professora Bruna - aula 3	126
Tabela 13	Intervenções de ensino - professor Felipe - aula 1	131
Tabela 14	Intervenções de ensino - professor Felipe - aula 2	134
Tabela 15	Intervenções de ensino - professor Felipe - aula 3	138
Tabela 16	Intervenções de ensino - professor Gustavo - aula 1	144
Tabela 17	Intervenções de ensino - professor Gustavo - aula 2	149
Tabela 18	Intervenções de ensino - professor Gustavo - aula 3	153
Tabela 19	Intervenções de ensino - professora Celeste - aula 1	159
Tabela 20	Intervenções de ensino - professora Celeste - aula 2	163
Tabela 21	Intervenções de ensino - professora Celeste - aula 3	168
Tabela 22	Intervenções de ensino - Professor Diego - aula 2	179
Tabela 23	Intervenções de ensino - professor Diego - aula 3	183

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Professora Camila diferenciação do planejamento e do ensino	67
Quadro 2	Professor Erick diferenciação do planejamento e do ensino	81
Quadro 3	Professora Alice diferenciação do planejamento e do ensino	98
Quadro 4	Professora Bruna diferenciação do planejamento e do ensino	116
Quadro 5	Professor Felipe diferenciação do planejamento e do ensino	129
Quadro 6	Professor Gustavo diferenciação do planejamento e do ensino	141
Quadro 7	Professora Celeste diferenciação do planejamento e do ensino	157
Quadro 8	Professor Diego diferenciação do planejamento e do ensino	172

SUMÁRIO

Capítulo I	Página
.....	13
1. Introdução	13
1.1. Objetivos	15
1.1.2. Objetivo Geral	15
1.1.3. Objetivos Específicos	15
1.2. Justificativa	15
Capítulo II	18
2. Revisão de Literatura	18
2.1. Pesquisas sobre o ensino na perspectiva qualitativa e quantitativa.	18
2.1.1. Perfil ideal de professor	19
2.1.2. Métodos de ensino	21
2.1.3. Pedagogia Experimental	22
2.1.4. Paradigma processo-produto	23
2.2. Pesquisas sobre ensino na perspectiva qualitativa	28
2.2.1. Estudo do Pensamento do professor	28
2.2.2. As tomadas de decisão no ensino	32
2.3. Ensino Diferenciado	32
2.3.1. Abordagem formativa e construtivismo	41
2.3.2. Inteligências Múltiplas e diferentes estilos de aprendizagem	
.....	43
2.4. As intervenções do professor	45
2.4.1. O Feedback	45
2.4.2. Monitoramentos	48
2.4.3. Afetividades	48
2.5. Modelos de desenvolvimento profissional	50
2.5.1 Modelos dos ciclos de vida profissional	50
Capítulo III	56
.....	

3	Material e métodos	56
3.1	Modelo de estudo	56
3.2	Amostra	57
3.3	Instrumentos	58
3.3.1	Pensamentos pré-interativos – planejamento e reflexão sobre o ensino.....	58
3.3.2	Comportamentos de ensino do professor	59
3.4.	Procedimentos.....	61
3.4.1	Treinamento para recolha de dados e fiabilização.....	62
3.4.2	Procedimentos de recolha de dados.....	62
3.6.	Análise dos dados.....	63
Capítulo IV	65
4.	Apresentação e Discussão do resultado.....	65
4.1	Perfil de diferenciação	65
4.2	Professores Iniciantes.....	66
4.2.1	Professora Camila.....	66
4.2.1.1	Aula 1 – Planejamento	67
4.2.1.2	Aula 1 – Ensino	68
4.2.1.3	Aula 1 – Reflexão	69
4.2.1.4	Aula 2 – Planejamento	70
4.2.1.5	Aula 2 – Ensino	71
4.2.1.6	Aula 2 – Reflexão	72
4.2.1.7	Aula 3 – Planejamento	74
4.2.1.8	Aula 3 – Ensino	75
4.2.1.9	Aula 3 – Reflexão	77
4.2.1.10	Síntese das três aulas	78
4.2.2	Professor Erick.....	80
4.2.2.1	Aula 1 – Planejamento	81
4.2.2.2	Aula 1 – Ensino	83
4.2.2.3	Aula 1 – Reflexão	85
4.2.2.4	Aula 2 – Planejamento	86
4.2.2.5	Aula 2 – Ensino	88

4.2.2.6	Aula 2 – Reflexão	90
4.2.2.7	Aula 3 – Planejamento	91
4.2.2.8	Aula 3 – Ensino	93
4.2.2.9	Aula 3 – Reflexão	95
4.2.2.10	Síntese das três aulas	96
4.2.3	Professora Alice.....	98
4.2.3.1	Aula 1 – Planejamento	99
4.2.3.2	Aula 1 – Ensino	100
4.2.3.3	Aula 1 – Reflexão	102
4.2.3.4	Aula 2 – Planejamento	104
4.2.3.5	Aula 2 – Ensino	105
4.2.3.6	Aula 2 – Reflexão	107
4.2.3.7	Aula 3 – Planejamento	108
4.2.3.8	Aula 3 – Ensino	111
4.2.3.9	Aula 3 – Reflexão	112
4.2.3.10	Síntese das três aulas	114
4.3	Professores em Fase intermediária da carreira.....	115
4.3.1	Professora Bruna.....	115
4.3.1.1	Aula 1 – Planejamento	116
4.3.1.2	Aula 1 – Ensino	117
4.3.1.3	Aula 1 – Reflexão	119
4.3.1.4	Aula 2 – Planejamento	120
4.3.1.5	Aula 2 – Ensino	121
4.3.1.6	Aula 2 – Reflexão	123
4.3.1.7	Aula 3 – Planejamento	124
4.3.1.8	Aula 3 – Ensino.....	125
4.3.1.9	Aula 3 – Reflexão	126
4.3.1.10	Síntese das três aulas	126
4.3.2	Professor Felipe	128
4.3.2.1	Aula 1 – Planejamento	129
4.3.2.2	Aula 1 – Ensino	130
4.3.2.3	Aula 1 – Reflexão.....	132

4.3.2.4	Aula 2 – Planejamento.....	133
4.3.2.5	Aula 2 – Ensino.....	134
4.3.2.6	Aula 2 – Reflexão.....	135
4.3.2.7	Aula 3 – Planejamento	136
4.3.2.8	Aula 3 – Ensino	137
4.3.2.9	Aula 3 – Reflexão	138
4.3.2.10	Síntese das três aulas	139
4.4	Professores Experientes	140
4.4.1	Professor Gustavo	140
4.4.1.1	Aula 1 – Planejamento	141
4.4.1.2	Aula 1 – Ensino	143
4.4.1.3	Aula 1 – Reflexão	145
4.4.1.4	Aula 2 – Planejamento	146
4.4.1.5	Aula 2 – Ensino	148
4.4.1.6	Aula 2 – Reflexão	149
4.4.1.7	Aula 3 – Planejamento	151
4.4.1.8	Aula 3 – Ensino	152
4.4.1.9	Aula 3 – Reflexão.....	154
4.4.1.10	Síntese das três aulas	155
4.4.2	Professora Celeste	156
4.4.2.1	Aula 1 – Planejamento	157
4.4.2.2	Aula 1 – Ensino	159
4.4.2.3	Aula 1 – Reflexão	160
4.4.2.4	Aula 2 – Planejamento	161
4.4.2.5	Aula 2 – Ensino	162
4.4.2.6	Aula 2 – Reflexão	164
4.4.2.7	Aula 3 – Planejamento	165
4.4.2.8	Aula 3 – Ensino	167
4.4.2.9	Aula 3 – Reflexão	169
4.4.2.10	Síntese das três aulas	170
4.4.3	Professor Diego	171
4.4.3.1	Aula 1 – Planejamento	172

4.4.3.2	Aula 1 – Ensino	173
4.4.3.3	Aula 1 – Reflexão	175
4.4.3.4	Aula 2 – Planejamento	176
4.4.3.5	Aula 2 – Ensino	178
4.4.3.6	Aula 2 – Reflexão	180
4.4.3.7	Aula 3 – Planejamento	181
4.4.3.8	Aula 3 – Ensino	182
4.4.3.9	Aula 3 – Reflexão	184
4.4.3.10	Síntese das três aulas	185
4.5	Professores no estágio inicial da carreira	187
4.6	Professores na fase intermediária da carreira	187
4.7	Professores Experientes na Carreira	191
4.8	Discussão dos Resultados	193
Capítulo V	204
5	Considerações Finais	204
	Referências	210
	Apêndices	216
	APÊNDICE A – Entrevista pré-interativa retrospectiva de planejamento	217
	APÊNDICE B – Entrevista pós-interativa retrospectiva de planejamento	218
	APÊNDICE C – Sistema de Análise de Intervenções de Ensino para recolha dos comportamentos interativos de ensino dos professores.....	219

CAPÍTULO I

1 INTRODUÇÃO

O interesse particular em pesquisar este tema surge da própria formação de vida da pesquisadora, sua formação num todo, que abrange a formação inicial e continuada no sentido real destes conceitos de formação, ou seja, aquele que abrange suas experiências como estudante, os seus questionamentos vivenciados no curso normal de formação de professores, sua formação na graduação em Educação Física e em sua prática profissional e formação continuada que já ultrapassa 15 anos. É também movido pelo anseio de conceber um ensino eficaz e equânime aos seus alunos.

Pensando em equidade, faz-se necessário recordar que as classes heterogêneas são uma realidade na educação no Brasil e no mundo. Nelas estão presentes diferenças de todo tipo: de classe social, cultura, religião, étnica-racial, ideológica, e, de habilidades. A visão da diversidade entre os alunos é geralmente evitada pelos professores, talvez discriminada, mas precisa ser enfrentada. Na educação física como em outras áreas disciplinares a existência de alunos com competências e/ou habilidades diferentes precisa ser administrada pedagogicamente pelo docente.

Mas, o que se percebe na verdade, é que muitos professores encontram dificuldade para ensinar aos seus alunos devido aos diferentes níveis de habilidades presentes na turma. Reconhecer que existem alunos com diferentes níveis de habilidade, nem sempre é uma tarefa fácil. Inicialmente parece uma tarefa discriminatória, mas, aqueles que se aprofundaram nesta questão, puderam perceber que tal atitude na verdade demonstra coerência. Pois, utilizar as mesmas abordagens do conteúdo e estratégias de ensino para todos os alunos não garantirá que todos alcancem os mesmos resultados.

O Ensino diferenciado, relacionado aos estudos sobre eficácia pedagógica, oferece um caminho possível para atender à formação de professores no trabalho com a diversidade em classe.

Neste capítulo se abordou o problema da pesquisa, seus objetivos e a justificativa para sua realização. No segundo capítulo se apresenta a evolução das pesquisas sobre o ensino em suas diferentes fases de desenvolvimento, entre elas, o paradigma do pensamento do professor, referencial no qual este trabalho se apoia. Abrangeu, ainda, a questão das classes tidas como homogêneas no contexto brasileiro, os objetivos, e os equívocos; as diferentes fases da carreira docente; e a análise de literatura na qual se fez um aprofundamento nos conceitos e diferentes níveis de ensino diferenciado.

O terceiro capítulo trata da metodologia utilizada na realização deste trabalho de pesquisa. No quarto capítulo foram apresentados os resultados e as discussões acerca do perfil de diferenciação de ensino e intervenção pedagógica empregados pelos professores pesquisados e a relação destes com a fase do desenvolvimento profissional em que os mesmos se encontram. O quinto capítulo contemplou as conclusões e recomendações de pesquisa.

As diferenças individuais são evidentes. Independente de ser uma escola no campo, nas comunidades em situação de vulnerabilidade social ou no meio urbano, sempre haverá diferenças de diversas naturezas presentes na realidade de cada sala de aula.

O ensino diferenciado ou diferenciação pedagógica não se trata de um evento novo. Provavelmente o primeiro professor que se incomodou com a diversidade de seus alunos foi o primeiro a decidir diferenciar o ensino em sua sala de aula. Outra possibilidade é que antes disso, pais que perceberam que o que dava certo na aprendizagem de um de seus filhos, não funcionava com outro, tenham iniciado esse processo exigindo mudanças na prática docente (MAIA, 2009).

Pode ser definido de maneira geral como o conjunto de esforços dos professores para atender a todos os alunos em sala de aula (TOMLINSON, 2000).

Januário (1992) expõe que as diferenças individuais vêm sendo estudadas amplamente em educação, e o conceito de diferenciação do ensino contrapõe-se à ideia de padronização estabelecida nas escolas, nas quais acontece a massificação do ensino.

Na maioria das salas de aula alguns alunos lutam com dificuldades de aprendizagem, outros possuem um desempenho que supera as expectativas e os demais estão em algum lugar entre eles. Dentro de cada uma dessas categorias de alunos, cada um também aprende de maneira variada e possui interesses distintos. Para suprir as necessidades de um universo de estudantes tão diversificado, muitos professores diferenciam o ensino (TOMLINSON, 2000).

A questão principal da pesquisa refere-se às dificuldades encontradas pelos professores para ensinar a alunos com níveis diferentes de habilidades e competências.

Embora as diferenças individuais sejam diversas, o foco deste trabalho está nas diferenças de habilidades e competências, pois o objetivo principal é analisar a aprendizagem do aluno no âmbito da Educação Física Escolar.

O tema investigado relaciona-se com a área e especificidade do mestrado da linha de pesquisa intitulada *Estudos Contemporâneos e práticas educativas*, posto que a mesma se propôs exatamente a estudar um tema atual da pedagogia, e, a analisar práticas em contextos reais para delas depreender conhecimentos e informações relevantes à pesquisa em educação.

1.1 Objetivos

1.1.2 Objetivo Geral

Analisar os mecanismos de diferenciação pedagógica do ensino nas decisões de planejamento e na intervenção pedagógica de professores de Educação Física do Ensino Fundamental de Escolas Públicas.

1.1.2.1 Objetivos Específicos

- Identificar as intenções de diferenciação pedagógica nas decisões pré-interativas no planejamento da educação física curricular.
- Identificar o nível de diferenciação pedagógica implementado pelo professor durante as aulas de educação física.
- Verificar em que medida as intenções de diferenciação do ensino previstas no planejamento do professor se efetivam durante a sua intervenção pedagógica nas aulas de educação física.
- Descrever o perfil de diferenciação pedagógica de professores em função do estágio de desenvolvimento profissional.

1.2 Justificativa

O ensino diferenciado foi bem explicado na frase do professor português João Barroso em palestra no Congresso Internacional Educador, realizada no dia 18 de maio de 2008, em São Paulo (SP), quando este apontou como necessária uma mudança que leve a educação no Brasil a avaliar-se e passar “*De ensinar a muitos como se fossem um só a ensinar a todos como se fossem cada um*”. Se faz, portanto, necessário, diante das demandas do nosso país, uma reflexão não apenas sobre os rumos da educação mas, do papel da escola, do professor e da educação popular nos próximos anos.

Na verdade, deveria nos parecer óbvio que pessoas diferentes possuem maneiras diferentes de aprender. Porém, o que constatamos este conhecimento não está tão disponível, ou não é tão utilizado. Embora os professores sejam capazes de reconhecer as diferenças individuais entre seus alunos, e de identificar seus diferentes níveis de habilidades, não é comum haver ênfase na utilização de estratégias diferenciadas no ensino-aprendizagem.

Por isso é grande a necessidade de gerar conhecimento a respeito do ensino diferenciado, e as pesquisas de campo são instrumentos fundamentais para extrair saberes oriundos da realidade.

Diante das características dos sistemas educacionais brasileiros, repletos de diferenças sociais entre os alunos, as quais interferem diretamente no seu nível de habilidade e, conseqüentemente, na aprendizagem, o ensino diferenciado deve ser visto como um caminho necessário à efetivação de aprendizagens significativas, à integração e ao respeito aos direitos à aprendizagem, destacados na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996).

Comportamentos inadequados de alunos são apontados diariamente pelos professores como responsáveis por reprovações e conseqüente abandono escolar. Tais comportamentos podem ser minimizados se a estes alunos for oferecido um ensino voltado para suas necessidades e que corresponda à sua condição para aprender.

Diversos problemas de comportamento são, na verdade, fruto dos sentimentos de incapacidade gerados quando o aluno percebe não “ser capaz” de realizar determinada tarefa, por não estar adequada às suas possibilidades nem às suas maneiras próprias de aprender. Outros comportamentos são gerados pela desmotivação fruto da mesmice causada pelo oferecimento de atividades aquém da percepção de competência do aluno.

Assim, na Educação Física escolar, o ensino diferenciado se tornaria ainda fator promotor de inclusão e motivação, pois, conforme visto, os alunos tendem a se desmotivar e não participar de atividades que não se percebam capazes de realizar, ou ainda, por atividades cujo nível de dificuldade não lhes desafiem por estarem abaixo de sua percepção de competência.

É possível ainda que o ensino diferenciado não esteja recebendo a atenção necessária na formação inicial de professores, especificamente na graduação e estágio, o que pode estar contribuindo para que os mesmos encarem com certa dificuldade a realidade da sala de aula, por acreditarem ser possível trabalhar com todos os alunos utilizando um único método, uma única forma de exposição, as mesmas atividades, e esperando os mesmos resultados a partir de intervenções desta natureza. Isso possui uma raiz histórica, sobre a qual nos debruçaremos adiante na revisão da literatura.

Esta pesquisa teve como propósito analisar o ensino diferenciado na educação física escolar, conhecer experiências de docentes em salas de aula reais, e encontrar possíveis caminhos para lidar com a questão das classes heterogêneas. E ao final, oferecer a devolutiva através de produção acadêmica que contribua para a orientação de professores em exercício, pois se trata de conceitos pouco conhecidos, constatado isso, devido à escassez de trabalhos

publicados no Brasil sobre este assunto, sendo necessário buscar base na literatura internacional.

Publicações e materiais frutos de pesquisa sobre o assunto são escassos no país, e o que se tem, é a possibilidade de aprender com a prática, com a observação e interpretação dos ambientes reais onde o ensino acontece de fato.

Diante da assunção de que os alunos são diferentes, e, portanto, precisam ser encarados como seres únicos e individuais e, apesar disso, da manutenção dos modelos educacionais centrados na homogeneização do tratamento e também do investimento nestes alunos, pode-se afirmar que esta pesquisa busca preencher lacuna existente na formação inicial e continuada de professores de Educação Física e das diversas áreas disciplinares.

CAPÍTULO II

2 REVISÃO DA LITERATURA

Neste capítulo se buscou fazer a apresentação das pesquisas sobre o ensino, a partir das principais literaturas que tratam desta evolução, ao estudo da eficácia pedagógica e especificamente do ensino diferenciado.

Assim, existem “*dois grandes modelos inspiradores*” (JANUÁRIO 1996, p.15), das pesquisas sobre ensino um behaviorista e outro cognitivista. Ambos têm fornecido quadros teóricos de referência que se dedicam a explicar e melhorar o ensino e a aprendizagem.

O modelo behaviorista parte da realidade objetiva, ou seja, o comportamento do professor. O modelo cognitivista parte de uma realidade subjetiva que se consubstancia nos pensamentos e processos decisoriais adotados pelo professor.

A investigação sobre o ensino, qualquer que seja sua abordagem ou orientação metodológica ou conceitual, está intrinsecamente imbuída de interesse pela melhoria das práticas de ensino e aprendizagem (GRAÇA, 2001).

2.1 Pesquisas sobre ensino sob a perspectiva quantitativa e positivista

De acordo com a perspectiva quantitativa de pesquisa, a lógica e a matemática são válidas porque estabelecem as regras da linguagem, e tal conhecimento independe inicialmente da experiência. Os positivistas acreditam que cada conceito de uma teoria deve ter como referência algo observável e defendem a possibilidade de verificar a validade dos enunciados científicos e ainda estabelecer uma lógica entre os mesmos, impondo um critério “ideal” de agir e pensar (TERENCE E ESCRIVÃO FILHO, 2006).

De modo geral o ensino é entendido como uma ação intencional e estruturada pelo professor no processo de ensino-aprendizagem, visando objetivos pedagógicos. Por esse motivo, ao analisar-se o ensino, utiliza-se a atividade educativa formal na sala de aula (no caso da educação física escolar, também a quadra de esportes).

Para relatar um acontecimento referente ao ensino, é preciso saber que abordagem de qualquer fenômeno acontece sempre a partir de um modelo de referência, que funciona como um ponto de partida a fim de esclarecer e explicar determinada realidade. Um conjunto de quadros teóricos de referência, que sejam capazes de mostrar diferentes maneiras de abordar determinadas questões, é chamado de paradigmas (ANACLETO, 2008).

Segundo Anacleto (2008):

Por paradigma, entendemos o conjunto de conhecimentos aceitos pela ciência, e tidos como verdades, que são transmitidos às novas gerações de cientistas através de

manuais. O paradigma representa o que a comunidade científica alcançou até o momento. Embora possa ser substituído, de tempos em tempos, por outro, nunca pode ser facilmente abandonado (ANACLETO, 2008, p.26).

Assim, as pesquisas sobre ensino, a partir destes paradigmas possibilitam a compreensão da realidade investigada em um determinado espaço e tempo.

Investigar o ensino passa pela busca do ensino eficaz. Assim, a Eficácia do ensino será um dos assuntos que certamente hão de acompanhar os caminhos da História da Educação. A ideia de excelência na ação educativa está presente nas fases pelas quais a investigação sobre a eficácia do ensino percorreu, sendo fator determinante para a sua evolução (HENRIQUE, 2004).

Quando o pesquisador está preocupado em investigar o ensino eficaz, ou como se dá o aprendizado, logo está envolvido pelo anseio de realizar um ensino melhor. A ideia de investigar, assim, está diretamente ligada à necessidade de desvendar os caminhos mais eficazes para a aprendizagem.

2.1.1 Perfil ideal de professor

O início das investigações sobre o ensino foi dominado pela busca de um perfil ideal de professor. Acreditava-se que o sucesso da aprendizagem estaria fundamentado no perfil de personalidade do professor. Assim, determinados traços eram valorizados e buscados nos professores como: aptidões intelectuais, características sociais, atitudes, interesses, idade e formação profissional. Tudo isso na crença de que tais características seriam suficientes para alcançar êxito na atividade docente (HENRIQUE 2004). Segundo esta abordagem, a eficácia do ensino resultaria diretamente das características pessoais dos professores (BIDARRA, 1996).

O ensino baseado nas características do professor partia da teoria de que os traços de personalidade determinavam a conduta docente (JANUÁRIO, 1996).

Para estes, a eficácia do ensino acontecia como resultado direto das características físicas e psicológicas que definiam a personalidade do professor. Assim, logo se tornou uma investigação centrada em suas qualidades pessoais enquanto preditoras de eficácia, que ao serem avaliadas sistematicamente por escrito, baseadas em juízos de alunos e especialistas, eram traduzidas quantitativamente e se correlacionavam com medidas de eficácia, tais como o rendimento do aluno.

Partia-se do pressuposto de que as qualidades pessoais do professor contribuiriam para a obtenção da eficácia pedagógica, mas não foi explicada, à exceção das investigações

sobre expectativas, de que maneira as qualidades pessoais do professor poderiam influenciar a aprendizagem dos alunos, chegando-se apenas à causa mais plausível: a motivação, isto é, os professores com determinadas qualidades positivas seriam presumivelmente mais aptos para motivar melhor os alunos (DOYLE, 1985, apud BIDARRA, 1996).

Sem preocupar-se com o processo de interação pedagógica, um dos métodos para caracterizar o docente eficaz foi buscar a avaliação de especialistas da área, administradores escolares e alunos para determinar o professor eficaz para que os mesmos determinassem as características necessárias à eficácia docente.

Dessa maneira, para os alunos, os professores deveriam ser atenciosos, exigentes, bondosos. Porém para os administradores, os mesmos deveriam ser pontuais e cumpridores de seus deveres administrativos. Assim, a caracterização ficava diretamente influenciada pela relação existente entre os avaliadores (JANUÁRIO, 1996).

Utilizaram-se também medidas de QI e testes de personalidade, bem como listas compostas por características do bom professor centradas na opinião dos alunos, e avaliações impressionistas de diretores escolares e pares para categorizar os professores e permitir a comparação dos resultados dos alunos em testes e exames padronizados (GRAÇA, 2001).

Segundo a lógica desta perspectiva, se fosse possível moldar os futuros professores de acordo com as características pessoais concebidas como necessárias e definidoras do “bom professor”, seria possível “selecionar” docentes com plenas condições de tornar-se bem sucedidos na tarefa do ensino.

A estes estudos atribui-se importância relativa, possuindo reduzido impacto científico. Porém, eles ajudaram a esclarecer certos mitos e preconceitos como a perspectiva inatista do professor e o valor absoluto de seus dons e qualidades, porque, ainda que o ensino comporte componentes pessoais, artísticos e artesanais, o tema central a ser analisado é o ensino e não a pessoa do professor (JANUÁRIO, 1996).

Verificou-se que os testes de personalidade não mostraram respostas afinadas com a maneira como o professor se assumia e se comportava com os alunos durante a sua atividade pedagógica. Além disso, as avaliações globais e subjetivas dos gestores escolares e professores, na maioria das vezes feitas sem qualquer avaliação da prática do professor, não mostraram validade e fidelidade. Ainda, os professores que mostraram possuir o maior número de características das listas, não obtiveram de modo geral grandes avanços e nem consistência na aprendizagem de seus alunos. Concluiu-se, portanto, que as características pessoais do professor, ainda que importantes, não atuam isoladamente (GRAÇA, 2001).

Esta abordagem da Eficácia pedagógica com implicações na escolha de professores, apesar de possibilitar reunir certo consenso em torno de algumas características desejáveis em qualquer professor, mostrou resultados pouco consistentes e várias limitações entre as quais podemos destacar a pobreza conceitual e o simplismo do design que caracteriza todas as investigações psicologizantes do ensino, baseadas apenas nas capacidades e aptidões do professor (DOYLE, 1985, p. 4, *apud* BIDARRA, 1996).

Os estudos efectuados dentro deste paradigma, que se realizaram a partir dos anos 30, são hoje menos frequentes e o interesse sobre as qualidades do professor deslocou-se para os modelos de desenvolvimento e para os estudos sobre o modo como o conhecimento e as crenças do professor influenciam as suas decisões de ensino.

2.1.2 Métodos de ensino

A necessidade de considerar as variáveis capazes de explicar o resultado diferenciado de professores com características pessoais semelhantes levou ao estudo dos métodos de ensino (BIDARRA, 1996).

Por isso, a partir desse momento, voltaram-se as atenções para a eleição do melhor método, dessa forma, os estudos procuraram focar na comparação entre os resultados obtidos pela aplicação de diferentes métodos de ensino, ou diferentes estilos de liderança, procurando modos de intervenção ideais. Acreditava-se que ao encontrar o melhor método de ensino, se aproximariam do ensino ideal.

São muitos os estudos que compararam os métodos de ensino. Nenhum deles obteve parâmetros que pudesse ser utilizados com segurança como indicativo de promoção de melhor aprendizagem. Isto não é surpreendente quando se consideram as diferenças existentes entre os alunos em termos de interesse, habilidades e necessidades (PIÉRON, 1999).

Esperava-se encontrar evidências que pudessem relacionar o ganho de aprendizagem dos alunos com determinado método, e para isso, foram feitas comparações entre métodos tradicionais e métodos considerados inovadores a fim de encontrar o mais eficaz (HENRIQUE, 2004).

Diante da pouca credibilidade acadêmica e científica à sistematização do conhecimento sobre os métodos de ensino, tentou-se responder à questão da eficácia no ensino com a exibição de resultados escritos obtidos a partir de prova científica e do método experimental clássico. Tais métodos eram derivados de teorias psicológicas ou retirados de descobertas de estudos laboratoriais de aprendizagem motora, onde indivíduos haviam sido avaliados em situação de ensaio e ensino artificiais. O que se obteve como resultado foram

contradições, inferências ingênuas e suspeitosamente tendenciosas. Havia, ainda, do ponto de vista conceitual alguma confusão entre ensino e aprendizagem motora (GRAÇA, 2001).

No aspecto metodológico, de acordo com GRAÇA (2001), destacou-se a ausência de controle das variáveis de processo, pois, não existiam indicadores de comprovação de aplicação do método analisado. Variáveis de processo são aquelas que *(...) representam o comportamento do professor e dos alunos, fruto da interação pedagógica, bem como a mudança de comportamento do aluno face ao envolvimento no processo interativo* (HENRIQUE, 2004, p.11,12).

O número de turmas envolvidas nos estudos era insuficiente. As avaliações eram realizadas a partir da adoção de unidades de análise inadequadas em que se confundiam os efeitos que porventura eram produzidos pelo método com os resultantes das diferenças individuais entre os professores. Tornou-se bastante popular em Educação Física este esquema de investigação porque oferecia uma estrutura montada para resolução de problemas das provas acadêmicas, mas não conquistou credibilidade por mostrar-se fraco nos aspectos elencados (GRAÇA, 2001).

Assim, como turmas reduzidas eram utilizadas num estudo, poderia ser criado um ambiente artificial de ensino, e a maneira de avaliar era muito confusa, baseada em resultados hipotéticos, produzidos pelos métodos conhecidos até então, ou os resultados do trabalho resultante das diferenças individuais dos professores.

Ainda assim, o interesse pelos métodos não acabou, pelo contrário, este interesse de certa forma conduziu os pesquisadores do ensino a buscar legitimar os métodos em situações reais de ensino e não mais em ambientes artificiais.

2.1.3 Pedagogia experimental

A partir do momento em que se percebeu não ser possível eleger o melhor método, pois o que de fato gerava a aprendizagem se relacionava mais com o que o professor fazia com e para o aluno, do que com algum método, os olhares dos que buscavam essas respostas se voltaram para procurar aquilo que Graça (2001) chamou de *“saber o que faz o professor eficaz”*.

Perceber que não há como entender o ensino eficaz sem conhecer o processo em que a aprendizagem se desenvolve ou como o professor conduz este momento, e, como este comportamento do professor influencia no resultado, ou seja, analisar a aprendizagem passou então a ser o objetivo perseguido nesta fase das pesquisas.

Se antes havia uma distância da sala de aula nas investigações sobre o ensino, a partir desse momento, ela foi superada pelo movimento interessado na análise do que acontecia em seu interior.

Inspirados nos trabalhos de Medley e Mitzel (1959) e Flanders (1960), entre as décadas de 1950 e 1960, o interesse pelo clima e pelas competências de ensino associadas às aprendizagens dos alunos, aparece iniciando a observação sistemática do comportamento do professor (ROSENSHINE, 1997, *apud* HENRIQUE, 2004).

Este período foi marcado pela elaboração de instrumentos que auxiliaram a investigação:

O investimento na identificação das ações do professor foi marcado pelo desenvolvimento de um diversificado conjunto de sistemas de observação, na sua maioria inspirados no modelo de Ned Flanders, então denominado “Flanders interaction analysis system” (SIEDENTOP, 1998; CARREIRO DA COSTA, 1988; BROPHY & GOOD, 1986), instrumento que seria ampliado e adaptado por Cheffers para a investigação no ensino da Educação Física (GONÇALVES, 2009; CARREIRO DA COSTA, 1988; CHEFFERS, 1978) (HENRIQUE, 2004, p.10).

Os trabalhos de grandes nomes da pedagogia experimental, como Flanders, Bellack, Joyce, Dunkin e Biddle, Rosenshine, Berliner, Doyle, De Landsheere e Dussalt, têm servido de inspiração para aqueles que consideraram que a aplicação dos paradigmas da investigação pedagógica geral ao ensino das atividades físicas poderia ser benéfica (PIÉRON, 1996).

2.1.4 Paradigma Processo-produto.

Surge o paradigma processo-produto, que se propunha a conhecer em que medida as variáveis de processo se relacionavam com as variáveis de produto. Nesta perspectiva, era preciso descobrir quais os comportamentos dos professores seriam mais propícios à aprendizagem, relacioná-los e aplicá-los na prática pedagógica dos docentes, a fim de melhorar a educação.

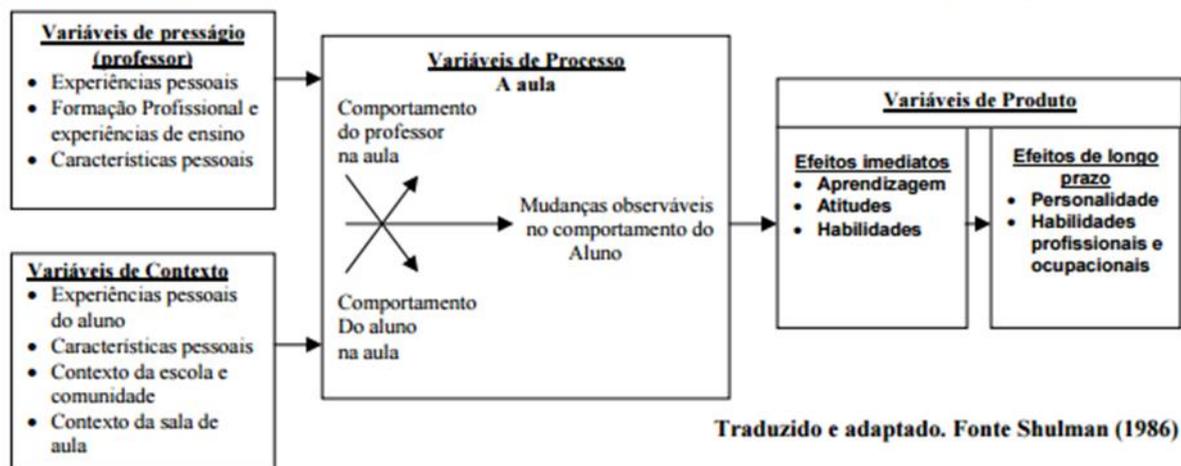
Coerente com uma lógica behaviorista e positivista, esta linha de pesquisa propunha investigar as relações entre o comportamento do professor e as aprendizagens dos alunos. Seu fundamento básico consistia em definir a relação existente entre o que o professor fazia (processo de ensino) e a aprendizagem dos alunos a partir dessa intervenção.

Neste momento a investigação sobre o ensino estava preocupada em conhecer que comportamentos e características docentes, mais se aproximavam da sala de aula, da interação, procurando nas aulas respostas que contemplassem a eficácia do ensino.

Conforme explica Henrique (2004), a configuração que melhor caracteriza este paradigma de investigação foi descrita por Dunkin e Biddle (1974), adaptando o modelo de

Mitzel (1960). Este modelo contempla um conjunto de variáveis estruturadas em quatro grandes grupos: as variáveis de presságio, variáveis de contexto, variáveis de processo e variáveis de produto (Figura 1).

Figura 1. Modelo do estudo do ensino de Dunkin & Biddle (1974).



Neste modelo de estudo estruturado por Dunkin e Biddle (1974), aspectos do interior da sala de aula antes negligenciados, passaram a ser investigados e considerados na busca por um ensino eficaz.

As experiências, crenças e características dos professores bem como as experiências características, e contextos da comunidade, da sala de aula e dos alunos, passaram a ser considerados, e vão refletir em seus comportamentos. A estes chamaram variáveis de presságio e contexto respectivamente.

Estas variáveis (presságio e contexto) influenciavam as variáveis de processo, ou seja, a aula propriamente dita, na qual os comportamentos de ambos, professores e alunos acontecem e geram mudanças observáveis no comportamento do aluno que são evidenciadas como produto desse processo, por isso, são chamadas de variáveis de produto.

As variáveis de produto se traduzem nas aprendizagens discentes, atitudes e habilidades. Alcançam efeitos de longo prazo os quais são a personalidade e habilidades profissionais e educacionais.

Assim, com o objetivo de compreender o processo ensino-aprendizagem, explicando a influência do comportamento do professor nos resultados dos alunos, ou seja, na aprendizagem, um novo foco de preocupações surge – o estudo da **eficácia pedagógica** centrado no processo interativo de ensino na sala de aula. Esta visão obteve grande

crescimento a partir da criação do modelo de Dunkin e Biddle (1974), adaptado a partir de outros autores, entre os quais se destacam os quatro grupos de fatores levados em consideração numa situação de ensino-aprendizagem. São eles:

As variáveis de presságio representam os dados de input do professor, as suas experiências de vida, que abrangem classe social, idade, sexo, entre outros; suas experiências de formação, com questões como grau acadêmico, currículo formativo e experiência docente, e até suas características particulares que abarcam expectativas, atitudes, capacidades e conhecimentos que o mesmo dispõe (HENRIQUE, 2004). São aquelas relacionadas às características dos professores, capacidades de influenciar no desenvolvimento e nos efeitos do ensino, tais como a experiência adquirida durante a formação profissional, as aquisições posteriores que resultam do convívio com os alunos, de características pessoais como as motivações, a inteligência, os traços de personalidade, os valores e as atitudes (PIÉRON, 1999).

As variáveis de contexto dizem respeito à influência do ambiente e do envolvimento em que decorre o processo ensino-aprendizagem: experiências de vida do aluno (estatuto socioeconômico, ambiente do lar, processo de socialização), as suas próprias características (comportamentos afetivos e cognitivos de entrada) ou o contexto da comunidade, da escola e da turma (clima, composição ética, dimensão da escola, números de aluno por turma) (HENRIQUE, 2004).

As variáveis de produto dizem respeito aos resultados, aos frutos ou àquilo que vai resultar a partir das variáveis anteriores, o processo e o contexto (HENRIQUE, 2004). Elas se referem aos resultados da ação pedagógica, às mudanças que afetam ao aluno depois de participar das atividades de classe. Esses efeitos podem ser educativos, na melhora de suas qualidades atléticas, aprendizagens, atitudes diante das atividades físicas, etc. Os eventos podem ser esperados a curto e longo prazo (PIÉRON, 1999).

Variáveis de processo são os comportamentos de ensino, ou seja, o comportamento do professor em sala de aula. Já as variáveis de produto, são os resultados, ou a aprendizagem dos alunos (HENRIQUE, 2004). PIÉRON (1999) classifica as variáveis de processo como aquelas que se referem às atividades e aos comportamentos que têm lugar em uma classe durante a aprendizagem. Trata-se de identificar claramente o que fazem os alunos durante a aula.

Assim, a investigação no domínio dos fenômenos e processos de ensino é marcada, particularmente pelas tendências e movimentos que aparecem na investigação em Ciências

Sociais, ainda que isso ocorra com grande atraso. Em face de sua vertente positivista e sua decadência, a psicologia, a fenomenologia e a sociologia vão influenciar diretamente o destino deste paradigma de investigação (BIDARRA, 1996).

Bidarra (1996) acrescenta que as investigações desenvolvidas de acordo com estas perspectivas diferenciaram da concepção de Ciência Social quanto à definição do objeto, o “ensino”, em sua fundamentação epistemológica, seus procedimentos metodológicos e seus critérios de credibilidade e rigor científico, conduzindo, conseqüentemente, a diferentes tipos de conhecimento.

Sobre isso, Bidarra (1996) *apud* Doyle (1985), afirma não existir um paradigma dominante, mas a coexistência de diferentes perspectivas paradigmáticas, sendo inclusive possível registrar uma evolução dos paradigmas na investigação sobre o ensino.

É a Gage que se deve uma primeira análise dos paradigmas de investigação sobre o ensino, que os define como modelos, que representam modos de pensar e esquemas gerais de pesquisa, que não se identificam com teorias, podendo, no entanto, conduzir ao seu desenvolvimento (BIDARRA, 1996, p.137).

A possível falta de estabilidade do comportamento docente motivou críticas ao modelo processo-produto (ROSENSHINE, 1970). Porém, as mesmas não impediram investigadores como Biddle, Gage, Medley, Soar, Flanders, Bellack, Taba e outros de continuarem investindo no aprimoramento metodológico e aperfeiçoamento dos sistemas de observação, acreditando no potencial desta via de investigação.

Este esforço deu frutos, sendo o próprio Rosenshine (1971), o realizador da primeira revisão no âmbito deste modelo de investigação, responsável por indicar as consistências observadas entre certos comportamentos de ensino e o ganho de aprendizagem dos alunos. Porém chamou a atenção para a natureza diversa das relações existentes entre algumas variáveis analisadas, e para os dilemas encontrados na interpretação dos resultados diante de novos problemas metodológicos que se apresentavam. Assim, considerou a importância dos resultados, mas sugeriu precaução na sua interpretação (HENRIQUE, 2004).

Vários autores frequentemente insistem em afirmar que a investigação processo-produto apenas proporcionou resultados de pouca utilidade prática, tanto para o ensino de modo geral como no ensino das atividades físicas. De modo geral, as relações presságio-produto são fracas. As características dos professores raramente explicam mais do que 5% das variáveis de rendimento dos alunos e geralmente muito menos que isso. Mas é importante destacar que o conhecimento dos valores e atitudes do professor ou do aluno na prática pôde

contribuir para explicar seus comportamentos e suas decisões na prática pedagógica (PIÉRON, 1999).

No ensino em sala de aula, os estudos experimentais realizados baseados na associação das variáveis de presságio e de produto, apenas geraram resultados decepcionantes. Nas atividades físicas e desportivas, os conhecimentos adquiridos graças a esta metodologia de investigação são também bastante pobres. A comparação entre distintos métodos de ensino levava geralmente a conclusões contraditórias, por isso, se tornou conveniente adotar uma posição mais ampla que no ensino geral (Ibidem).

No que refere a avaliar os resultados de uma intervenção pedagógica sob a égide do paradigma processo-produto em educação física, Piéron afirma que são mais fáceis de verificar, pois, *“Cuando se trata de objetivos cuantitativos como el desarrollo de cualidades atléticas, más fáciles de medir.”* (PIÉRON, 1999, p. 21). Por ser mais aplicável a objetivos quantitativos, esse paradigma se tornou limitado, embora trouxesse muitas contribuições que permitiram, a partir das suas limitações, repensar a investigação sobre o ensino e a aprendizagem.

2.2 Pesquisas sobre o Ensino na Perspectiva Qualitativa

A linha de pesquisa qualitativa é considerada interpretativa, porque se preocupa em abordar o fenômeno e os atores a fim de compreender a subjetividade das ações dos mesmos, ou seja, a causa das ações; confrontando-se com a investigação quantitativa baseada no modelo processo-produto. Existem três paradigmas dentro desta abordagem, o mediacional centrado no professor, o mediacional centrado no aluno e o ecológico (ANACLETO, 2008).

O mediacional centrado no professor atua na dimensão do ensino e da aprendizagem. Este paradigma é denominado de Pensamento do Professor.

O foco da área desta área de investigação de acordo com Clarck e Peterson (1986) contempla três perspectivas ou três categorias dos processos de pensamento do professor:

- O planejamento: decisões, pensamentos e reflexões pré-interativas e pós-interativas;
- Os pensamentos e decisões interativas que ocorrem durante a interação em sala de aula;
- As teorias implícitas, as concepções e as crenças dos professores, as quais transferem para a atividade docente.

O mediacional centrado no aluno é aquele que se concentra na observação e interpretação do pensamento do aluno, pois, o mesmo é visto como um agente ativo no processo ensino aprendizagem.

O modelo ecológico tem relação com os estudos etnográficos, pois, inspira-se na necessidade de compreender os processos ou estruturas subjacentes aos acontecimentos em determinadas situações.

Destes três paradigmas, vamos nos aprofundar apenas no Mediacional Centrado no Professor, comumente conhecido como “Pensamento do Professor”, pois nele está baseado o presente estudo.

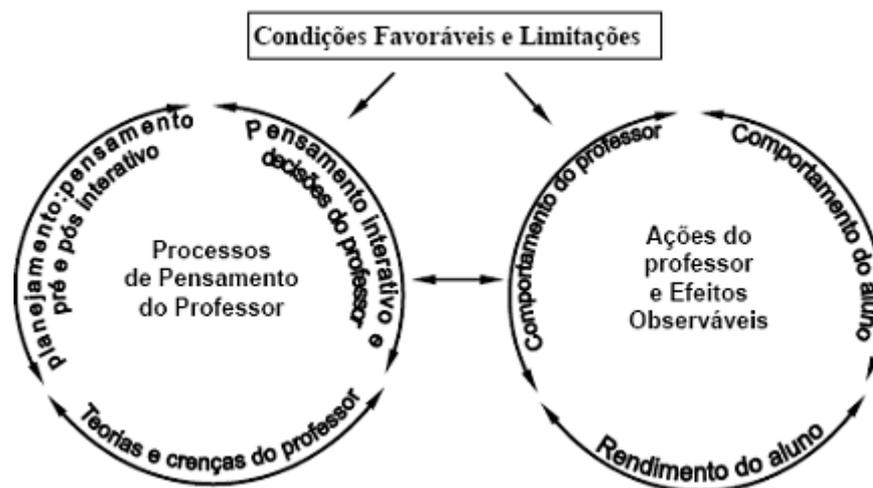
2.2.1 Estudo do Pensamento do Professor

A essência desta abordagem vem de bases psicológicas com o objetivo de superar as limitações imputadas ao paradigma anterior, tomando para si a responsabilidade de compreender os valores das experiências individuais, das tomadas de decisões e das crenças e valores implícitos, nos professores, ou nos alunos (JANUÁRIO, 1996).

Os investigadores procuraram com esta perspectiva primeiramente delinear as características psíquicas dos professores e, depois, em um segundo momento compreender e explicar como e por que das suas ações cotidianas (ANACLETO, 2008).

A área de investigação chamada de “Pensamento do professor” engloba três grandes dimensões de análise, as quais correspondem às categorias dos processos cognitivos dos professores propostas por Clarck e Peterson (1986): as Concepções e as Teorias Implícitas; as Decisões e os Pensamentos Pré e Pós-interativos ou de Planejamento; e os Pensamentos e Decisões Interativas (JANUÁRIO, 1996). Clark e Peterson projetaram um modelo heurístico (Figura 2) que abrange tanto a dimensão mais *visível* do ensino, como a sua dimensão mais *invisível*, com o objetivo de organizar e integrar o campo investigativo no âmbito do *Pensamento do Professor*, integrando afinal as duas grandes orientações investigativas – a via behaviorista e a via cognitivista (JANUÁRIO; ANACLETO; HENRIQUE, 2009).

Figura 2 – Modelo de pensamento e ação do professor (CLARCK E PETERSON, 1986)



O modelo propõe a integração desses dois grandes domínios. Nele, pensamento e ação são apresentados na forma circular de forma proposital a fim de dar sentido à influência recíproca existente entre as componentes de cada dimensão do ato educativo. Dessa maneira a título de exemplo, definem que os pensamentos e decisões dos professores diferem qualitativamente entre a fase interativa, a pré-interativa e a pós-interativa, enquanto são influenciadas pelas crenças transportadas por eles para a sua prática.

No âmbito da ação docente, este modelo propõe ultrapassar a limitação presente no paradigma processo-produto, o qual conceituou a causalidade unidirecional entre o comportamento do professor e o comportamento e rendimento do aluno. Esta perspectiva denota uma causalidade recíproca das interações, na qual o comportamento do professor afeta o comportamento do estudante que, em contrapartida, influencia o comportamento e as decisões do professor, bem como as próprias realizações (Clark & Peterson, 1986).

O planejamento do professor envolve os pensamentos e as decisões pré e pós-interativas relacionadas à organização, elaboração e avaliação deste processo de ensino e aprendizagem.

Conhecer a maneira como os professores tomam suas decisões é importante, pois as mesmas relacionam-se às suas crenças e teorias intrínsecas. Tais decisões ainda refletem o conhecimento docente, os julgamentos que faz e como processa e responde à necessidade exposta.

Sobre essas decisões, há as chamadas pré-interativas, que são aquelas que representam os alicerces que os professores transportam para a sala de aula, e que podem influenciar o processo ensino/aprendizagem (JANUÁRIO, 1992).

Há também as decisões interativas, que são aquelas relacionadas ao momento que acontece em sala de aula, quando da interação entre professor e alunos, que são os processos psíquicos que dão origem às decisões imediatas, reclamadas pelas circunstâncias pedagógicas concretas (JANUÁRIO, 1996).

Por último temos as decisões pós-interativas, que ocorrem após a aula. Nesse momento, o professor se divide entre avaliar a aula, e replanejar atividades para a próxima intervenção, baseado na experiência desta aula.

As teorias implícitas, concepções e crenças dos professores, são na verdade, processos cognitivos que representam quadros de referência ou formam as condições dos professores, próprias da atividade docente ou da orientação específica da atividade formativa. Fornecem informações valiosas que contribuem para um melhor conhecimento, dos seus processos de pensamento. Elas representam as teorias e as convicções que os professores possuem, as suas opiniões e os valores que movimentam as suas ações. Estas representações são parte integrante do seu repertório pedagógico (Ibidem).

Inúmeras pesquisas são realizadas tendo em conta as teorias implícitas, concepções e crenças dos professores, das quais podemos destacar as que são destinadas a conhecer quais são as preocupações docentes com destaque aos seguintes modelos de pesquisa:

- TCQ – Questionário sobre as preocupações docentes baseado na teoria de Fuller.
- Teacher Stress Events Inventory (Wendt e Bain, 1989).
- Inersive Needs Inventory (Olivier, 1987).
- Revisão de periódicos sobre problemas sentidos pelos professores no ensino em geral (VEEMAN, 1988).
- Compreensão das histórias de vida (HUBERMAN, 1988).

A segunda dimensão da investigação sobre o pensamento do professor baseia-se nas decisões de ensino. A teoria da decisão, baseada em estudos na área da economia, foi aplicada na área educacional “*No ensino, esta área procura iluminar-nos sobre a tomada de decisão docente – suas fontes e influências, bem como os processos de recolha e tratamento da informação e, finalmente, o estudo do produto obtido – a decisão* (JANUÁRIO, 1996, p.36)”.

A expressão “pensamento do professor” consolidou-se ao longo das duas últimas décadas do século XX. É uma linha de investigação de origem norte americana que ganhou

visibilidade com P. Jackson, que editou “*Life in classroom*” a partir de 1968, denominando como “paradigma mediacional centrado no professor”. Ele também foi responsável por criar as expressões *ensino pré-ativo e interativo* (ANACLETO, 2008).

Esta linha didática foi consolidada a partir de 1974 na Conferência do *National Institute of Education*, confirmando que a investigação do pensamento do professor se tornava necessária para compreender o processo de ensino como uma atividade especificamente humana. As primeiras pesquisas surgem a partir do *Institute for research on teaching*, da Universidade de Michigan, criado em 1976, que possibilitou importantes trabalhos (Ibidem).

Difundiu-se na Comunidade Européia devido à contribuição da *International Study Association on teacher thinking* (ISATT). Dessa forma, essa linha de investigação despontou no universo científico, pois oferecia questões para investigação, campo de observação, de aplicação e de controle, possibilitando uma investigação holística com perspectivas inovadoras e de um hibridismo metodológico. Possuindo natureza opositiva às abordagens de tendência behaviorista, preconizava implicitamente sua contribuição para a compreensão do processo ensino-aprendizagem e da reflexão da ação docente (ANACLETO, 2008).

Segundo, os investigadores procuravam, nesta perspectiva, primeiramente delinear as características psíquicas dos professores, e depois, em um segundo momento, compreender e explicar como e porque as suas ações cotidianas docentes os caracterizam (CLARK E PETERSON, 1986, apud ANACLETO, 2008).

“O paradigma dos processos de pensamento do professor parte, por sua vez, do pressuposto que os professores estruturam a sua actividade profissional a partir das representações que formulam dos fenômenos em que estão envolvidos, dos significados que lhes atribuem e dos valores que defendem. Segundo este modelo de investigação, a maioria das decisões e comportamentos de ensino reflectem as crenças dos professores acerca da sua função, do papel que atribuem à escola e à Educação Física na formação dos alunos. Pode dizer-se em suma que esta linha de investigação se preocupa, sobretudo com a dimensão invisível do ensino, razão pela qual a interrogação constitui o procedimento metodológico mais utilizado na recolha da informação” (CARREIRO DA COSTA, 1996, p.3).

São exatamente estas crenças e valores que influenciam as decisões de planeamento do professor. Como ele escolhe suas atividades, como organiza a classe.

O planeamento do professor se estabelece como um aspecto fundamental do ensino. Seu caráter fundamental deve-se ao fato de ser estruturado e concebido pessoalmente, num esforço íntimo e mental do professor, se constituindo uma interface entre o currículo e o ensino (JANUÁRIO, 1996).

Assim, o planeamento tem uma dimensão mais definida conforme pactuado pelo sistema educacional em que está inserido através do currículo, mas o manuseio pelo professor

permite desenvolvê-lo conforme as suas crenças e concepções pessoais. Também uma função na qual o professor estabelece suas metas, planeja as atividades de acordo com o que acredita. Este se constitui no desenvolvimento curricular a um nível micro e singular.

Já as decisões interativas abrangem aquelas decisões tomadas durante a aula, também denominadas como decisões durante a ação, decisões de processo ou fatores durante a instrução (Ibidem).

Ainda é pequeno o número de estudos realizados sobre as decisões pós-interativas, mesmo assim, os termos ensino reflexivo, decisões reflexivas, decisões de avaliação e decisões de balanço, são usados para designar e exemplificar essas decisões (Ibidem).

2.2.2 As tomadas de decisão no Ensino

Os estudos decisoriais hoje se constituem em um largo campo de estudo das Ciências Sociais. Constitui-se originalmente em um campo de pesquisa chamado Teoria da Decisão, a qual consiste no estudo da natureza e da forma como as decisões são ou deverão ser tomadas. A teoria da decisão propõe-se a estudar os comportamentos e as expectativas específicas e são oriundas da área de economia (GOUVEIA, 2012).

Levando em conta que as escolhas feitas pelos pertencentes aos meios econômicos são feitas racionalmente, os economistas postularam a racionalidade do agente econômico, tentando apresentá-la a partir de modelos matemáticos. Esta mesma teoria da decisão possui aplicações em outros domínios, dentre os quais destacamos o educacional, onde estão presentes desde as decisões relacionadas à política educativa, até aquelas tomadas pelo professor na sala de aula (Ibidem).

No ensino, esta área vem nos esclarecer a respeito das decisões docentes, suas fontes e influências, os processos para obtenção e análise da informação e, finalmente, o estudo do processo obtido: a decisão (JANUÁRIO, 1996).

2.3 Ensino Diferenciado

O ensino diferenciado deveria atravessar qualquer metodologia de ensino. Ele consiste em reconhecer que toda turma tem alunos com características diferentes e que a ação pedagógica precisa considerar esta diversidade. Diferenciar é, portanto, ensinar de maneira que cada aluno esteja sempre diante de situações didáticas ótimas para aprender. Exclui-se, portanto aquelas que não trazem desafio ou as que propõem uma missão impossível. A exemplo da medicina, no qual um médico não pode dar o mesmo medicamento a todos os

doentes, é preciso realizar diagnósticos individuais e adaptar o tratamento a cada um (PERRENOUD, 2000).

Para diferenciar o ensino é preciso estabelecer estratégias variadas, passos e planejamentos efetivos. Diferenciar o ensino não será possível sem que haja uma reflexão e estabelecimento de estratégias eficazes (MACARTHY, 2014).

Para diferenciar o ensino os professores precisam se esforçar para construir confiança, assegurar o ajuste, fortalecer a voz, e desenvolver a consciência dos alunos (TOMLINSON, 2008).

A confiança começa quando os alunos acreditam que o professor está ao seu lado, quando eles percebem que o professor os enxerga como pessoas de valor, que acredita na sua capacidade para ter sucesso, e que trabalha em seu melhor interesse. Ela desenvolve a consciência dos alunos de que o que se passa na sala de aula apoia o seu sucesso individualmente e como grupo. Este tipo de confiança cria uma parceria na luta pela excelência. Afinal, quando nos sentimos impulsionados por expectativas e parceria de outrem, tendemos a perseverar.

Um segundo elemento que dá aos alunos propriedade sobre a sua aprendizagem é adequá-la a sua capacidade. Se a atividade proposta está acima da capacidade do aluno, ele se ocupará mais em tentar escapar de um possível perigo ou humilhação, do que em aprender. Ou ainda, se o trabalho é consistentemente muito fácil, o aluno se preocupará mais em desenvolver estratégias para deixar o tempo passar, do que para suplantar um desafio. Em ambos os casos, a disposição do aluno para persistir, diante do nível de dificuldade, diminui, pois o ensino não foi ajustado ao seu nível de competência.

O conhecimento, a compreensão e a habilidade levam os alunos a darem sentido ao seu mundo, a fazer coisas que desejam e desenvolverem o senso de agência pessoal, fazendo o que for preciso para realizar as atividades propostas. Além disso, o ajuste do ensino às capacidades discentes garante aos alunos a oportunidade de aprender e ao professor a de ensinar. Tais oportunidades tornam a aprendizagem eficiente, em vez de incômoda, e aumentam a probabilidade de que os esforços dos estudantes os levem ao sucesso (Ibidem).

Professores em salas de aula diferenciadas criam ajustes usando instruções em pequenos grupos, parceiros de leitura, texto em níveis variados de dificuldade de leitura, rubricas personalizadas, mini *workshops*, contratos de aprendizagem, opções de produtos e tarefas com objetivos comuns de aprendizagem, estudos independentes, tarefas de casa

variadas, e uma série de outras estratégias a fim de tornar a aprendizagem adequada para cada aluno (Ibidem).

A voz é o elemento que se constitui em uma extensão e aperfeiçoamento do pensamento e dá aos alunos o poder sobre seus próprios destinos. A aprendizagem não acontece quando os alunos não têm a oportunidade de expressar suas ideias, emoções, confusão, ignorância e preconceitos. Os professores valorizam a voz do estudante quando o convida, incentiva, afirma, apoia, orienta e lhe responde com honestidade (Ibidem).

É importante também que o professor desenvolva a consciência dos alunos quanto às suas deficiências e habilidades. O aluno precisa ter consciência do que consegue realizar, e do que ainda não consegue realizar. Essa consciência é que possibilitará a superação de limites (Ibidem).

É importante pontuar que o professor é o mediador do processo ensino-aprendizagem e gestão da dinâmica das aulas, mantendo contato direto com os alunos e, portanto, deve conhecer as diferenças e características individuais dos alunos. Por isso, torna-se necessário que o professor conheça bem os alunos e respectivos níveis de habilidades, pois, é impossível tornar um conteúdo significativo para alguém que não se conhece (TONMLINSON, 2008).

Para Santos (2008) apud Hargreaves e Fink (2003), o ensino diferenciado não é apenas uma proposta possível a ser introduzida na prática educativa, mas um imperativo, pois, quando se propõe uma escola orientada por princípios de equidade e de direito de todos à aprendizagem, não se poderá mais encará-la como um *fast food*, em que todos comem sozinhos, a comida vem em pacotes, é igual para todos, é feita à distância e não tem sabor.

O professor precisa planejar um ensino para desiguais, orientado a atender aos mais e menos habilidosos. “*As diferenças são imensas – capacidades, estilos de aprendizagens, interesses, vivências, condições de vida, cultura, etc. – as respostas dadas pela escola e pelos professores não podem, portanto ser as mesmas*” (CHOUSA, 2012, p.41).

É preciso se dispor a atender às diferentes habilidades e maneiras de aprender dos alunos para, assim, oportunizar a todos a possibilidade de aprender e manter-se motivados. Nesta perspectiva o professor planejará e desenvolverá atividades em nível adequado às capacidades dos alunos.

Muitos professores tem uma tendência a subestimar as oportunidades educativas dos alunos, não só daqueles com menores capacidades, mas também daqueles com aptidões mais elevadas. Na Educação Física essas questões aparecem muito mais evidentes, visto ser uma

disciplina em que os aspectos constitucionais, físicos e motores dos alunos têm maior visibilidade que as aptidões intelectuais (CARREIRO DA COSTA, 1988).

O ensino diferenciado é característica do ensino que se preocupa com resultados e que respeita a diversidade existente em sala de aula. A diferenciação do ensino pode ser implementada de várias formas de acordo com Januário (1992, p.89):

Estabelecer objetivos realmente desiguais para os alunos, e conseqüentemente diferentes tipos de tarefas e de critérios de avaliação; consideramos esta estratégia como diferenciação “máxima”.

Outra forma envolve a utilização de tarefas de aprendizagem e meios diferenciados para alcançar metas sensivelmente idênticas; esta forma de diferenciação foi considerada como “média”;

Através de estratégias de actuação ou decisões de ajustamento particulares do professor dirigidas aos alunos – tempos de aprendizagem desigualmente atribuídos, prioridades na supervisão, incentivos, reforços e *feedback* diferentes para os vários alunos, etc., embora os objetivos e conteúdos sejam à partida, implícita ou explicitamente, iguais para todos os alunos.

O Ensino diferenciado “*opõe-se à ideia de normalização, conceito que na prática leva a uma atitude didática de massificação do ensino*” (JANUÁRIO, 1996, p. 94). Caminha no sentido oposto à homogeneização implantada pelos sistemas educacionais.

Na diferenciação máxima os objetivos são diferentes, de acordo com as especificidades dos alunos. Além disso, as atividades são igualmente diferentes, perseguindo, portanto os objetivos a serem alcançados.

O professor ainda poderá planejar os mesmos objetivos aos alunos com diferentes habilidades alunos, aplicando-lhes, no entanto, atividades diferentes, adequadas aos níveis de habilidades e critérios de avaliação diferenciados. Esse seria, de acordo com Januário (1996), o nível médio de diferenciação.

Além disso, diante de alunos ou grupos de alunos com diferentes níveis de habilidades, o professor poderá preparar objetivos iguais, e ainda desenvolver atividades iguais a todos. Assim, seu modo de diferenciar o ensino seria utilizar estratégias de ajustamento no sentido de proporcionar atenção diferenciada aos alunos, oferecer-lhes mais tempo para aprender, e diversas outras possibilidades tais como atenção, presença, estímulos verbais e não verbais, dentre outros. Além disso, seus critérios de avaliação seriam diferenciados. A esse nível de diferenciação do ensino Januário (1996), chamou de diferenciação mínima.

É possível ainda que o professor opte por não aplicar estratégia diferenciadora do ensino, utilizando-se de objetivos, atividades, estratégias de ensino e critérios de avaliação

iguais a todos os alunos. Nesse caso, prevalecerá o contexto indiferenciado de ensino (JANUÁRIO, 1996).

O contexto indiferenciado, neste caso, prenuncia a conduta do professor em promover o ensino dirigido a um suposto aluno médio, exigindo daqueles que fogem à norma a adaptação sem o necessário suporte pedagógico. Uma pedagogia magistral que precisa se transformar em diferenciada.

Neste contexto, impera o ensino planejado em função de um aluno médio hipotético e a classe passa a ser vista como um todo homogêneo, ignorando-se que as tarefas de aprendizagem podem ser tão difíceis para alguns ao ponto de causar-lhes frustração ou tão fácil para outros, desmotivando-os (PIMENTEL, 1993, p.502).

Na voz de Perrenoud (1986), o que se percebe, muitas vezes, é uma “indiferença às diferenças” por parte dos educadores, embora segundo Veeman (1988), lidar com as diferenças individuais dos alunos se constitua na segunda maior preocupação entre os professores, seguinte a motivação dos alunos.

A escola brasileira tal como se apresenta na atualidade, quando idealizada pouco antes do fim do período imperial, desejava reunir os alunos em grupos menores, mas, principalmente a escola graduada pretendia ter turmas nas quais o nível dos alunos fosse o mais homogêneo possível (MARTINS, 2015).

A criação de classes homogêneas foi justificada através de dois pressupostos. O primeiro de cunho pedagógico e o segundo de cunho financeiro. Pedagogicamente seria mais proveitoso para o professor trabalhar conteúdos, atividades e falar ao mesmo tempo para todos os alunos. Financeiramente, uma classe homogênea precisaria de um único professor para ensinar aos alunos ao mesmo tempo, visando melhores resultados. Essa foi a propaganda da República e pretendia oferecer educação de qualidade mediante classes homogêneas (Ibidem).

A estratégia de separar os alunos de acordo com critérios de nivelamento, no entanto, não foi suficiente, pois crianças de mesma idade, sexo e série quando submetidas ao ensino da mesma professora, no mesmo horário, com um programa comum, apresentavam rendimentos diferentes (Ibidem).

Constatou-se assim que as classes eram na verdade heterogêneas. E embora isso tenha sido constatado há muitos anos, continua-se ensinando às classes brasileiras sem respeitar as características dos alunos, e seus níveis de competências e/ou habilidades.

A adequação do planejamento às características dos alunos adquire importância crucial no que diz respeito à (a) especificidade das atividades praticadas facilitarem a transmissão de seus efeitos para o resultado final da aprendizagem; (b) a adequação da tarefa ao nível de habilidade do aluno representar uma das chaves para o sucesso e êxitos posteriores, pois, nem todos os alunos aproveitam da mesma forma um tratamento idêntico (PIÉRON, 1999).

Perceber que em uma classe existem pessoas diferentes, com ritmos de aprendizagem diferentes, habilidades motoras e cognitivas diferentes, e que precisam receber incentivos, atenção e atividades adequadas a si, passa a ser algo muito importante para o professor que compreende e almeja a aprendizagem do aluno.

A aprendizagem deixa de ser justificada pelo efeito do tratamento ou atitude únicos, mas pelas intervenções apropriadas aos alunos que possibilitam desenvolver suas qualidades e habilidades (PIÉRON, 1999, p. 87).

Ter o conhecimento do que significa oferecer um ensino diferenciado é fundamental para se planejar um ensino que alcance todos os alunos. Não respeitar as diferenças configura-se um equívoco, pois assim fazendo, o professor estará planejando e realizando suas atividades pedagógicas como se todos os alunos fossem iguais.

Dessa forma, enquanto muitas vezes observamos o professor reclamando a respeito da heterogeneidade da classe, por seu turno demonstra comportamento nivelador e igual para todos. O professor que assim age, possivelmente o faça por faltar-lhe o conhecimento sobre as bases do ensino diferenciado.

Quando o professor assume que os alunos apresentam características diversas, que possuem formas próprias de aprender e que a aprendizagem é um direito de todos, sendo o principal responsável pela construção de experiências de aprendizagem, deve gerir o currículo, considerando essas diferenças. Santos (2008) defende que o professor não deve adequar os conteúdos às características do aluno depois que o conteúdo já estiver concluído, pois o importante é o trabalhá-lo de maneira inter-relacionada durante todo o processo.

Até os anos 1950 a enunciação intencional da diferenciação pedagógica não era ainda fator de preocupação dos sistemas educativos, pois eram norteados por uma avaliação de caráter normativo. A partir dos anos 60, com a valorização da dimensão formativa de avaliação, passa-se a formular alguns modelos de diferenciação pedagógica (SANTOS, 2008).

Seguindo o modelo pedagógico vigente à época, chamado de *Pedagogia por Objetivos*, a aprendizagem acontecia através de um encadeamento de objetivos seguindo um processo de acumulação linear e normalizado assente em pré-requisitos (BLOOM, 1977).

O que justificava a diferença de desempenho entre os alunos era a diversidade de tempo dedicado à aprendizagem, ou seja, alguns alunos precisavam de mais tempo que outros. Assim, o que chamamos hoje de diferenciação pedagógica era senão “dar mais do mesmo” àqueles alunos que ainda não tivessem alcançado os objetivos propostos, enquanto os alunos que já os tivessem alcançado realizavam tarefas de enriquecimento.

Programas de recuperação de alunos se tornaram conhecidos. Os mesmos foram projetados em uma lógica de progressão linear em que os percursos acontecem de acordo com as respostas individuais dos alunos. Embora com um olhar distanciado seja possível identificar as limitações deste modelo de diferenciação, é preciso reconhecer que os mesmos serviram como ponto de partida para a construção de um conceito de diferenciação pedagógica mais rica e promissora no que diz respeito à aprendizagem (SANTOS, 2008).

Assim, acontece a evolução da compreensão do que é aprender e ensinar, sustentada pelos resultados da investigação em educação a partir da qual a diferenciação pedagógica passa a ser entendida de outro modo. A aprendizagem deixa de ser vista como um processo de acumulação linear, para ser vista como um processo complexo, que implica uma apropriação pessoal de experiências, feita através de uma atitude pessoal, favorecida quando acontece em um contexto social (VIGOTSKY, 1978).

Outra questão levantada por Santos (2008) diz respeito ao entendimento mais amplo do que nos distingue enquanto humanos, pois, apenas o tempo não é fator suficiente para explicar a diferença no desempenho, devendo ser consideradas as diversas maneiras de pensar e de estabelecer relações entre o que sabemos e o que aprendemos de novo.

Santos (2008, p.3) fornece orientações sobre como deve ser o trabalho diferenciado:

Mas fazer um ensino dirigido a todos não é como por vezes se diz, “baixar o nível de exigência”, mas sim fazer uma gestão curricular que tenha presente que os alunos não aprendem todos do mesmo modo, nem as suas dificuldades são as mesmas, é, sim, procurar ajustar as práticas de ensino aos alunos que se têm, às suas características pessoais e colectivas, aos pontos fortes e menos conseguidos. Tal requer, evidentemente, um conhecimento profundo sobre os alunos e o conhecimento e domínio de múltiplas estratégias de ensino.

Perrenoud (1978) questiona a existência de um *mesmo* ensino para todos os alunos, afirmando que esta linguagem é ambígua e que não há como estabelecer o mesmo ensino a todos os alunos, devido às diferenças.

O mesmo ensino? Não exatamente sem dúvida, já que as turmas se compõem de alunos diferentes, confiados a professores diferentes. Os alunos diferem quanto à sua origem, às suas aquisições anteriores, aos seus projetos, e no seu número e nas relações que estabelecem entre si (PERRENOUD, 1978, p.137).

Quanto ao ensino diferenciado, há especificidade de uma disciplina para outra, de um nível de ensino para outro e a análise detalhada do processo de ensino mostraria exatamente as muitas formas dele se apresentar. As condições em que se processa o ensino impõem limites à diferenciação da ação pedagógica em função das características individuais (Ibidem).

Para obter o sucesso acadêmico é muito importante desenvolver mecanismos de diferenciação pedagógica na sala de aula, sendo este o caminho que melhor responde às necessidades e interesses dos alunos, aumentando o tempo passado em atividade e conseqüentemente o tempo de empenhamento motor (SANTOS, 2008).

Não há como desenvolver processos de diferenciação pedagógica que contribuam para a aprendizagem dos alunos, planejada de maneira improvisada ou surgida ao acaso, de forma espontânea. É preciso decidir o momento em que deve ocorrer, que tipo de procedimentos devem ser adotados e os motivos pelos quais se diferencia o ensino. Cada uma destas decisões depende dos objetivos de aprendizagem e das peculiaridades dos alunos e do professor (Ibidem).

As condições que interferem na diferenciação pedagógica são *o “número de alunos, a exigência dos horários uniformes, a concentração do grupo num local único, a sala de aula, o programa que é preciso seguir, as regras de avaliação que é preciso respeitar”* (PERRENOUD, 1978, p.40).

Outra dificuldade ainda realçada por Santos (2008) encontra-se no fato de que o ensino diferenciado não pode ser reproduzido em diversas turmas, pois, uma estratégia usada para um contexto pode não ser apropriada para um contexto diferente. Além disso, os instrumentos utilizados em uma disciplina podem não se adaptar a outras áreas disciplinares.

Diante dessas dificuldades, Santos (2008) enuncia um estímulo:

Assim, os professores que decidirem avançar por esta prática terão de repensar o seu papel e o dos seus alunos, a forma de organização do trabalho, a natureza das tarefas a propor e, mesmo, a gestão do espaço da sala de aula. Não é de facto uma tarefa fácil, a acrescentar a tantas outras que o professor tem de enfrentar no seu dia-a-dia profissional (SANTOS, 2008, p.12).

Sugere ainda que se criem parcerias entre professores, o que possibilitará um “pensar” coletivo, e que se aproveite todo o suporte pedagógico que o sistema educativo puder oferecer (Ibidem).

Os alunos aprendem melhor quando o professor considera as suas características individuais, pois cada indivíduo possui pontos fortes, interesses, necessidades e estilos de aprendizagens diferentes. Ou seja, aprendem melhor quando o professor respeita a

individualidade do aluno e ensina atendendo a essas diferenças (RESENDE E SOARES, 2002).

Além disso, pode-se dizer que:

A diferenciação pedagógica é necessária, pois trata-se da identificação e, ao mesmo tempo, da tomada de resposta, a uma variedade de capacidades de uma turma. Tal implica que os mesmos alunos de uma turma não estudem/trabalhem as mesmas coisas, ao mesmo ritmo e do mesmo modo (CHOUSA 2012, p.41).

Assim, diferenciar a ação pedagógica consiste em adequar métodos, técnicas e materiais, às necessidades e especificidades dos alunos, individualizando, sempre que possível. Consiste também em reconhecer o que o aluno é capaz de fazer tendo sempre respeito ao seu ritmo de trabalho e aprendizagem (Ibdem).

O trabalho por projetos é uma estratégia de intervenção pedagógica que promove a diferenciação do ensino, das atividades e do tempo necessário à concretização das aprendizagens. O mesmo centra-se no trabalho dos alunos, ou seja, no aprender, e não apenas na diretividade e onipresença do professor (RESENDE e SOARES, 2002).

Este tipo de trabalho está ligado a três estratégias de diferenciação: individualização trabalho de grupo e o uso do documento como fonte de conhecimento (Ibdem).

Além disso, pode-se utilizar a aprendizagem cooperativa:

A cooperação educativa, o trabalho a pares ou em pequenos grupos, para que se atinja o mesmo fim, contraria a tradição individualista e competitiva da escola. Pressupõe também que cada um dos membros do grupo só pode atingir o seu objetivo se cada um dos outros o tiver atingido também (CHOUSA, 2012, p.49).

Chousa (2012) propõe que quando os alunos trabalham juntos, para atingir um objetivo comum, podem trocar ideias, saberes e aprendizagens. Da mesma forma, Resende e Soares (2002, p.56) afirmaram que:

A aprendizagem acaba por ser um ato que cada um elabora a partir dos conhecimentos que já possui, estabelecendo relações múltiplas entre aquilo que já sabe e os novos conhecimentos que já possui, estabelecendo relações múltiplas entre aquilo que já sabe e os novos conhecimentos que, em interação com os outros, vai desenvolvendo.

Ainda depois de mais de 20 anos de reflexão acerca da diferenciação, a maioria dos sistemas escolares mantém a ideia de que as crianças de seis anos que entram na primeira série da escola obrigatória devem estar igualmente desejosas e prontas para aprender a ler e a escrever em apenas um ano, ignorando as diferenças entre os alunos (PERRENOUD, 2000).

É muito comum observarmos pais preocupados com o desempenho de seus filhos, e comparando-os aos colegas de classe da mesma idade, mas cada criança tem seu próprio ritmo de aprendizagem, sua própria maneira de aprender. Esta ótica precisa ser conhecida e

respeitada, sob o risco de se impor às crianças expectativas que elas não podem atender, criando uma pressão desnecessária e atrapalhando o seu processo natural de aprendizagem.

2.3.1 Abordagem Formativa e Construtivismo

Para aprender melhor, o aluno deveria ser constantemente exposto a uma situação “ótima” de aprendizagem, que faça sentido, que fosse capaz de envolvê-lo e mobilizá-lo, mas, sobretudo requerê-lo em sua zona de desenvolvimento próximo (VYGOTSKY, 1997).

No entanto há muitos alunos em uma sala de aula e o professor acaba por utilizar uma situação-padrão para alcançar a todos os alunos. Isso caracteriza a adoção de uma estratégia ineficaz, porque estes ainda não possuem o mesmo nível de desenvolvimento, os mesmos conhecimentos prévios, a mesma relação com o saber, os mesmos interesses, os mesmos recursos e maneiras de aprender.

Além disso, é importante lembrar que o aprendiz não chega à escola como uma tábula rasa, pronto para aprendizagens normatizadas, pois possui conhecimentos prévios, fruto de suas vivências.

Neste aspecto, é preciso que o professor avalie os alunos em situações de aprendizagem mediante uma abordagem formativa. Ou seja, a fim de controlar o desenvolvimento das aprendizagens, é preciso realizar “balanços” esporádicos dos avanços dos alunos.

Esses balanços deveriam ratificar e aperfeiçoar aquilo que já é conhecido e pressentido pelo professor. A avaliação contínua exerce uma função cumulativa e até certificativa, porque o aluno é avaliado em todo o processo e não apenas ao final de um período. Esta observação deve ser realizada de maneira sistemática.

O grande desafio, sobretudo para os professores que acreditam que todos podem aprender, é que o fracasso escolar não é uma fatalidade. Outro desafio é gerar e promover a evolução de dispositivos que lhes possibilite encaminhar seus alunos à situação ótima de aprendizagem. Desenvolver esta competência, sem dúvida é um dos grandes desafios que os professores conquistam pouco a pouco, influenciados pela convicção de que todos podem aprender desde que lhes sejam propostas situações de aprendizagem adequadas (PERRENOUD, 2000).

Criar uma situação ótima para cada aluno não significa encarregar-se dele individualmente. Isso além de não ser possível, por certo não é a melhor estratégia de ensino.

Não basta estar ou mostrar-se totalmente disponível para um aluno, é preciso, na verdade, entender o porquê das suas dificuldades e encontrar um caminho para superá-las.

É a interação do indivíduo com o contexto sócio cultural que vai promover a aprendizagem, da qual resultará o desenvolvimento. Como a linguagem representa o momento mais importante do desenvolvimento cognitivo, pois é um instrumento importante na organização do pensamento, os ambientes de diferenciação pedagógica serão mais produtivos se promoverem aprendizagens cooperativas (VIGOTSKY, 1997).

Não basta praticar uma pedagogia diferenciada em uma turma tradicional, pois é necessário criar estruturas de acompanhamento e de regulação durante longos períodos de tempo. Defende-se que os programas anuais sejam substituídos pelos ciclos de aprendizagem, com espaços e tempos maiores, pois seria complicado aplicar a diferenciação em uma turma em um nível de escolaridade, mantendo a rigidez das progressões e reprovações (PERRENOUD, 2000).

Perrenoud (2000) ainda propõe que se rompa como conceito de individualização do ensino e a apropriação do conceito de personalização de percursos, sugerindo um domínio de progressões nas aprendizagens por ciclos de aprendizagem não menores que dois ou três anos. Propõe ainda que se acabe com as turmas tradicionais, que se criem grupos diversificados, sem colocar, no entanto, em risco a estabilidade, em função de critérios diferentes tais como: idades diferentes, projetos em comum, necessidades semelhantes e grupos de níveis.

As pedagogias diferenciadas terão condições para serem desenvolvidas ou não, de acordo com os contextos de ensino construídos pelo professor e as oportunidades que estes contextos representam na promoção de aprendizagens significativas, motivo pelo qual, importa abordar a importância de uma ação docente baseada nas teorias construtivistas da aprendizagem, partindo do pressuposto que esta seja facilitadora de aprendizagens diferenciadas (GOUVEIA, 2012, p.53).

As investigações sobre educação centradas em teorias predominantemente construtivistas vêm trazendo muitas contribuições, comprovando que não existe um aluno médio, mas ritmos diferenciados de aprendizagem, sendo o conhecimento é-fruto da interação com o mundo e com os outros, e não de uma mera transmissão de conhecimentos (GOUVEIA, 2012).

A partir do momento em que a pedagogia por objetivos introduz o conceito de *avaliação formativa*, a avaliação aparece pela primeira vez no processo pedagógico, e mais que isso, passa-se a admitir a possibilidade de diferentes ritmos de aprendizagem.

No paradigma construtivista a avaliação formativa não é mais vista como um instrumento para medir desempenho, mas, como parte do processo de aprendizagem,

permitindo aos professores acompanhar o desempenho de seus alunos, ajudando-os durante o percurso. Isso exige envolvimento do professor, disponibilidade de tempo e planejamento diário das atividades, além do registro do desenvolvimento do aluno de modo a ser permanentemente avaliado.

Assim, as teorias construtivistas do conhecimento têm como base as construções particulares dos indivíduos, deixando em segundo plano a transmissão de conhecimentos, pois não contemplam a causalidade direta entre o ensino e a aprendizagem (Ibdem).

O conhecimento, no construtivismo, é construído ativamente pelo aluno mediante oportunidades para o desenvolvimento das suas capacidades criativas, alimentando o seu processo de construção. O estudante não é considerado como uma tabula rasa, tão pouco, o professor é visto como autoridade que impõe o conhecimento. Por isso, a Diferenciação Pedagógica se torna uma opção pedagógica relevante de intervenção, já que respeita às diferenças e valoriza os conhecimentos que os alunos possuem (GOUVEIA, 2012).

Espera-se não mais um aluno passivo, reproduzidor dos conhecimentos recebidos através da transmissão do professor, mas um aluno que consiga resolver problemas em contexto, que tenha competências da integração de saberes na perspectiva sócio construtivista (Ibdem).

Segundo Vigotsky (2007), todo o conhecimento precisa ser mediado, o que faz com que o papel do ensino e do professor passe a ser mais ativo. O ensino deve antecipar-se ao que o aluno ainda não aprendeu, nem seria capaz de aprender sozinho.

2.3.2 Inteligências Múltiplas e Diferentes Estilos de Aprendizagens

Não há como se referir às metodologias diferenciadas de ensino sem considerar a Teoria das Inteligências Múltiplas e dos estilos de aprendizagens, responsáveis, portanto pelas diferentes formas de aprender, por isso sobre elas pode-se afirmar que:

Howard Gardner (1999) e Carl Jung (1991) deram um contributo valioso ao criarem um modelo de aprendizagem. Gardner definiu a existência de inteligências múltiplas, enquanto Jung revelou a importância dos estilos de aprendizagem. Estes modelos assentam na ideia de que é indispensável atender a todas as formas de diversidade (intelectual, física e cultural) que encontramos nas escolas e constituem um poderoso fundamento da Diferenciação Pedagógica (GOUVEIA, 2002, p.67).

Gardner (1999; 2002) pluralizou a noção de inteligência, e a subdividiu em sete categorias, ou seja, sete inteligências, as quais são: verbo-linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal sinestésica, interpessoal, intrapessoal tendo posteriormente acrescentado mais uma: a naturalista. Este autor sustenta a ideia de que todas as pessoas apresentam estas inteligências e as usam em diferentes contextos. Defende que é possível

desenvolvê-las e que a maioria das pessoas vai demonstrar maior competência em uma ou duas delas.

Tarefas complexas exigirão que se recorra a várias inteligências, disciplinas específicas priorizam tipos de inteligência, por isso, um bom professor vai recorrer a várias inteligências, enquanto vias de estímulos, para transmitir conceitos ou processos, sendo por isso importante que o ensino seja diversificado e diferenciado (GARDNER, 2000).

É também importante conhecer os estilos de aprendizagens no contexto educativo, pois se os alunos conhecerem e compreenderem seus melhores canais de aprendizagem poderão contribuir para o aperfeiçoamento de suas capacidades. Na medida em que o professor reconheça os estilos de aprendizagens dos alunos poderá potencializar sua aprendizagem, utilizando linguagem e procedimentos mais adequados aos alunos.

Para Goulão (1998), os estilos de aprendizagem são o resultado de características cognitivas, afetivas, fisiológicas e culturais que indicam de maneira relativamente estável como alguém percebe, interage e responde a determinado ambiente de aprendizagem. É a forma como os alunos percebem, acumulam conhecimentos e o desejo que manifestam de aprender mediante estratégias diferentes adaptadas a determinados contextos.

Existem duas perspectivas sobre os estilos de aprendizagem. Enquanto alguns autores acreditam que estes são inalteráveis porque são baseados em traços genéticos fixos, outros acreditam que fatores relacionados a contextos e experiências podem torná-los versáteis.

Algumas pessoas aprendem melhor se forem estimuladas com imagens ou textos escritos, pois são mais estimuladas pelo canal visual; outras aprendem melhor com fala ou música, pois possuem o canal auditivo mais sensível; e existem ainda aquelas que aprendem melhor quando lhe é possível se movimentar, fazer ou manipular objetos, pois têm desenvolvido o canal sinestésico tátil.

Os alunos não aprendem todos do mesmo jeito, pois os seus estilos de aprendizagem são diferentes. Enquanto uns aprendem melhor parados em silêncio, outros precisam se deslocar ou de estímulos visuais, auditivos ou tácteis. Assim, é importante oferecer alternativas a estes alunos (TOMLINSON, 2008).

Esses conhecimentos poderão auxiliar o professor ao planejar as atividades letivas. Se ele for capaz de perceber o melhor canal de aprendizagem do aluno. Isso dependerá do nível de conhecimento que ele possui a respeito da turma, a fim de que, baseado nos diferentes estilos de aprendizagens, possa oferecer um ensino diferenciado capaz de alcançar a todos.

2.4 As Intervenções do Professor

O professor para ensinar se utiliza de intervenções específicas as quais possibilitam a apreensão de conteúdos, a correção de erros, e, um melhor desenvolvimento do aluno.

Estas intervenções relacionam-se com a maneira como o professor observa o desenvolvimento dos alunos no desempenho das tarefas, as informações prestadas aos alunos após esta observação, quer seja de correção, quer de reforço.

Também se relacionam com as questões afetivas, porque a aprendizagem do aluno é potencializada também com estímulos, atenção e presença do professor.

Por isso, tornou-se necessário estudar estes três aspectos das intervenções docentes. Um ligado às respostas do professor no que diz respeito ao conteúdo propriamente dito, o *feedback*, que na verdade é fruto das observações realizadas pelos professores, nas quais eles identificam as necessidades de intervenção por parte dos alunos, onde estão errando, onde estão precisando de reforço que é o monitoramento, e os voltados para aspectos afetivos, afetividade.

2.4.1 O Feedback

O *feedback* Pedagógico em educação física é um comportamento de ensino que se baseia na reação verbal, ou não verbal do professor à prestação motora do aluno, com a finalidade de aperfeiçoá-lo, intervindo no processo de aprendizagem, e com a incumbência de avaliar o aluno, de descrever a sua prestação, de prescrever um movimento ou de interroga-lo sobre o que ou como realizou uma tarefa (JANUÁRIO, 1992).

De acordo com Bloom (1981) a tendência do ensino para o domínio está fortemente relacionada ao trabalho de elaboração de novas abordagens de currículo e ensino. Essa abordagem procurava utilizar mecanismos didáticos, além de um conjunto de técnicas de *feedback* e de correção, a fim de proporcionar um alto nível de aprendizagem à maioria dos alunos.

Bloom (1981) contribuiu com a ideia de que a maioria dos alunos pode aprender o que a escola pretende ensinar, ao que se tem chamado de ensino para o domínio.

O ensino para o domínio parte da ideia de que:

(...) a maioria dos alunos pode atingir um alto nível de aprendizagem, se o ensino for considerado de modo cuidadoso e sistemático, se os alunos receberem ajuda quando e onde tiverem dificuldades para aprender, se lhes for dado tempo suficiente para atingir a mestria ou o domínio, e se lhes forem estabelecidos alguns critérios nítidos do que se considera domínio na aprendizagem (p.4).

Bloom (1981), após quase dez anos de pesquisas, concluiu:

(...) que as diferenças individuais na aprendizagem escolar, em condições muito favoráveis de escolaridade, tenderão a desaparecer quase totalmente, enquanto sob condições menos favoráveis, tenderão a ser mais frequentes.

A diferenças individuais na aprendizagem e o nível de aprendizagem são dois sintomas da eficiência dos métodos educacionais que utilizamos na escola (p.6).

Tratando dos comportamentos do professor, notadamente o *feedback* tem merecido atenção especial na investigação sobre a eficácia do ensino. Porém, seu papel está distante de ser esclarecido, pois, por vezes, resultados divergentes são observados. Porém, para entender o papel do *feedback*, é preciso superar seu simples aspecto quantitativo, para se deter no aspecto qualitativo e sua adequação ao erro cometido pelo aluno (PIÉRON, 1999).

O *feedback* pode ser também definido como uma informação oferecida ao aluno para lhe ajudar a alcançar os comportamentos motores adequados, evitar os comportamentos incorretos e conseguir sucesso nas aprendizagens (Ibidem).

Ao enunciar o *feedback*, o educador deve decidir entre uma intervenção que viabilize uma informação específica, ou simplesmente um reforço para motivar o aluno em seu desejo de participar e de repetir o gesto, a técnica ou a habilidade motora em questão (Ibidem).

Diversos elementos tornam o *feedback* determinante na relação pedagógica, além de se constituir em uma das inquietações dos formadores quanto à aquisição de habilidades pedagógicas pelos futuros professores (Ibidem).

Na área da aprendizagem motora, o *feedback* é considerado uma noção fundamental, embora neste campo, prioritariamente se limite ao conceito de conhecimento do resultado. Neste caso, se trata de um simples reforço, já que o retorno se restringe a informar o indivíduo sobre o caráter correto e incorreto de sua resposta (Ibidem).

Pesquisas baseadas nas aquisições motoras dos alunos mostraram que o *feedback* adequado diferenciava claramente os professores em termos de um contínuo de eficácia (CARREIRO DA COSTA e PIÉRON, 1990).

Os *feedbacks* podem ser caracterizados quanto às funções, e de acordo com Piéron (1999), o mesmo possui duas funções principais: avaliação, que tem como objetivo produzir um efeito de reforço, e, informação.

O *feedback* possui um caráter de aprovação ou reprovação, sendo definido como *feedback* positivo e *feedback* negativo. No positivo, os professores expressam sua satisfação de maneira global no que se refere à realização do movimento. No negativo, ele mostra sua insatisfação que se traduz em uma explicação ou na descrição do movimento errôneo e/ou na

prescrição que indique o aluno o que deveria fazer em uma próxima tentativa (PIÉRON, 1992).

O *feedback* também pode ser caracterizado por objetivos, segundo Piéron (1999). Nesta pesquisa a dimensão ‘Objetivo’ contemplou os seguintes parâmetros:

- Avaliação: tem como objetivo avaliar a prestação do aluno. Proporciona uma estimativa qualitativa da atuação e adota um aspecto de aprovação, ou desaprovação.
- Descrição: o professor descreve o movimento efetuado pelo aluno, em sua totalidade ou em parte. Relembra os principais critérios de realização da atividade e compara a atuação do aluno com a atuação ideal.
- Prescrição: o professor fornece informações sobre como o aluno deve proceder na execução seguinte.
- Interrogativo: O professor questiona ao aluno sobre sua prestação para fazer com que encontrem, através de processo de descobrimento guiado, os seus erros e os meios que deve utilizar para corrigi-los.

Finalmente o *feedback* pode ser classificado pela direção. Esta direção se classifica em categorias claramente diferenciadas que impõem poucas dificuldades de observação. Ele pode ser direcionado à classe como um todo, a um grupo, ou a um aluno isoladamente (PIÉRON, 1999).

Piéron (1999) relata que em pesquisas anteriores, cerca de 80% dos *feedbacks* se dirigiam ao aluno de maneira isolada (ARENA, 1979; FISHMAN y TOBEY, 1978; PIÉRON y DEVILLERS, 1980; PIÉRON y R. DELMELLE, 1983). Esta resposta se assemelha a uma espécie de “contrato privilegiado” entre o professor e o aluno em busca de uma excelência na prestação motora.

Este mesmo autor afirma que a direção do *feedback* apresentou variação em pesquisas realizadas, tendo como diferencial, o objetivo da aula e/ou o tipo de atividade realizada. Assim, se obteve um maior número de *feedbacks* direcionados a grupos quando enunciados em seções de esportes de equipe (PIÉRON y DELMELLE, 1983), bem como observou-se também que a maioria dos *feedbacks* foram direcionados à classe em uma atividade de balé moderno, no qual as formas de organização habitualmente utilizadas levam a intervenções orientadas para a classe em uma proporção muito mais elevada (BRUNELLE Y DE CARUFEL, 1982; PIÉRON y V. DELMELLE, 1983).

2.4.2 Monitoramentos

Após a apresentação da tarefa aos alunos, para que haja um ensino eficaz, Mesquita e Rosado (2009) afirmam que estes devem ser conduzidos a uma prática altamente estruturada, na qual darão os passos em direção ao desempenho desejado. Por isso, para assegurar-se de que os alunos possuem as competências básicas para o desenvolvimento da atividade, o professor precisará monitorá-los constantemente nas atividades, emitindo *feedbacks*, corretivos em sua maioria.

Segundo Tomlinson (2008), a diferenciação exige que professores monitorem de perto o estudante para mantê-lo próximo dos objetivos estabelecidos ao longo do ciclo de aprendizagem.

Os monitoramentos representam as intervenções do professor que possuem relação direta com o conteúdo. Consistem diretamente na presença do professor, demonstrando interesse na aprendizagem do aluno, e se são capazes de realizar a atividade.

O monitoramento de contato visual representa o momento em que professor mantém seus olhos voltados para o que o aluno está fazendo. Esta atitude passa segurança ao educando e o sentimento de que está sendo acompanhado e valorizado em sua aprendizagem. O olhar do professor, atento ao que está sendo feito pelo aluno, proporciona maior percepção do que precisa ser corrigido na prestação do aluno, e aumenta a confiança mencionada por Tomlinson (2008).

Tomlinson (2008) tratou esse monitoramento como “treinar a confiança”, pois, de acordo com a autora, começa quando os alunos acreditam que o professor está ao seu lado, quando percebem que os enxerga como pessoas de valor, acredita na sua capacidade para ter sucesso, e trabalha em seu melhor interesse. O monitoramento de contato físico acontece através do toque do professor no aluno, seja uma mão sobre o ombro, um toque nas costas ou no braço que demonstre ao aluno que está, atento ao que ele realiza, que está pronto a ajudá-lo e disposto a motivá-lo e guiá-lo à construção do conhecimento.

O monitoramento de atenção individual refere-se à atenção verbal ou não verbal ao aluno nos momentos em que estiver em situação de aprendizagem.

2.4.3 Afetividade

Para Rosado e Ferreira (2009) a otimização do ambiente de ensino exige que se considere o sistema de relações entre professor e aluno, pois é num ambiente caloroso e vivencial, de consideração e cuidado, em uma orientação clara para o aluno, que os níveis mais elevados de participação podem ser atingidos. Torna-se necessário compreender e

encarar o ambiente relacional na sala de aula como determinado por diversas variáveis, entre as quais sobressai a afetividade, e em particular, a percepção do ambiente afetivo existente.

A afetividade refere-se aos comportamentos do professor que revelam através de palavras, gestos e atitudes, uma intervenção relacionada a aspectos afetivos. Pode ser afetividade voltada a aspectos positivos, como as de rir, sorrir e gracejar, elogiar e encorajar, como também podem estar voltadas a aspectos negativos, como as de afetividade negativa ou de irritabilidade.

A afetividade de rir, sorrir e gracejar se refere a comportamentos do professor de achar graça de algo, ou de simplesmente rir com os alunos ou fazer alguma brincadeira com eles, ou ainda rir de alguma brincadeira feita por eles. Também é atribuída a esta intervenção, os momentos em que o docente mesmo em momentos de grande irritabilidade, opta por rir e evitar o clima negativo.

A afetividade na forma de elogio e encorajamento refere-se às intervenções voltadas à motivação do aluno. Palavras de incentivo e de ânimo utilizadas para manter o aluno motivado principalmente quando está com dificuldades em uma tarefa.

A afetividade negativa são as intervenções voltadas a comportamentos indevidos dos alunos e que precisam ser repreendidos. O professor mostra seu compromisso com o aluno, pois, ainda que o corrija, demonstra afeição, e preocupação com seu desenvolvimento na aula.

A afetividade de irritabilidade refere-se aos momentos em que o professor fica irritado com alguma atitude do aluno e como se não bastasse apenas uma repreensão, pode mostrar irritação através de palavras, gestos e expressões faciais.

Estas afetividades podem ser direcionadas à Classe, que representa o conjunto de todos os alunos da turma. Também podem ser direcionadas a grupos ou a alunos individualmente. Em se tratando de grupos e indivíduos, ainda podem ser direcionadas a grupos ou alunos menos hábeis, mais hábeis ou com nível de habilidade intermediário.

Além de observar as intervenções docentes, para realizar uma análise mais adequada, torna-se necessário padronizar a amostra a fim de saber o que esperar de determinado professor, de acordo com sua fase na carreira. Para isso é preciso conhecer as teorias que tratam do desenvolvimento profissional docente.

2.5 Modelos de desenvolvimento profissional

De acordo com a fase na carreira, os professores possuem e desenvolvem determinadas características específicas. O intuito em abranger o perfil de diferenciação do

ensino de professores a partir dos diferentes estágios da carreira surgiu face ao interesse em observar se o estágio de desenvolvimento profissional dos professores envolvidos estaria associado aos comportamentos de ensino diferenciadores.

O Desenvolvimento profissional busca explicitar as fases vivenciadas pelos professores em momentos distintos da carreira docente. Esses momentos abrangem a entrada na carreira e vão sendo alterados à medida que o tempo passa e os professores vão obtendo experiências e delas se apropriando.

Assim apresentaremos as teorias mais recorrentes sobre as fases pelas quais passam os professores ao longo da carreira, sendo estas as descritas por BERLINER (1994), FULLER (1969), GONÇALVES (2000) e HUBERMAN (2000).

2.5.1 Modelo dos ciclos de vida profissional

Existem várias maneiras de se estruturar o ciclo de vida profissional dos professores, mas, ele afirma ter optado pela perspectiva clássica, a da “carreira” (HUBERMAN, 2000).

Para ele, o desenvolvimento de uma carreira é caracterizado como um processo e não como uma série de acontecimentos. Como pioneiro nos estudos sobre desenvolvimento profissional, dividiu este processo em fases, sendo estas (a) entrada na carreira, (b) estabilização, (c) serenidade e (d) desinvestimento (HUBERMAN, 2000).

A entrada na carreira é caracterizada nos dois ou três primeiros anos da carreira docente e apresenta dois estágios: de sobrevivência e de descoberta. No estágio de sobrevivência, o professor relaciona a realidade cotidiana com a fragmentação do trabalho. A caracterização do estágio de sobrevivência, passa pelo “choque de realidade”, quando o professor se dá conta da complexidade do contexto profissional. No estágio de descoberta, se evidencia o entusiasmo inicial, no qual o professor se apropria da responsabilidade em enfrentar o contexto de atuação profissional.

Nesta fase o professor está preocupado consigo mesmo, diante das dificuldades encontradas com o choque de realidade, em lidar com a distância existente entre os ideais e o novo contexto e as questões que inquietam seus pensamentos e preocupações.

A fase de estabilização é aquela que compreende o período entre quatro a seis anos de profissão. Tem como característica a “tomada de responsabilidade” e o “comprometimento definitivo”. O professor adquire personalidade profissional e se impõe diante de colegas mais experientes e autoridades escolares. Nesta fase os professores se sentem mais confortáveis e

confiantes, se preocupam menos consigo próprios, e suas preocupações se situam nos objetivos didáticos.

A fase de diversificação ocorre entre os sete e os vinte e cinco anos de profissão. Tem como característica a experimentação e a diversificação. Neste momento os professores, a partir de experiências pessoais já adquiridas, passam a diversificar sua metodologia e maneiras de aplicar e organizar os programas e as estratégias de ensino. São mais produtivos e os mais motivados na escola. Impulsionados por esta motivação, alguns, passam a ambicionar cargos de gestão e administração escolar. Porém, alguns professores, passam a experimentar certa rotinização da profissão, o que lhes ocasiona o desejo de fazer algo diferente, podendo gerar conflitos, frustrações e decepção com a profissão abraçada.

A fase de Serenidade se situa entre o vigésimo quinto ano e o trigésimo quinto ano da atividade docente. Nesta etapa o professor passa a questionar seu período de atuação intensa, pois, na juventude, manifestava sentimentos e disposição diante do magistério. É capaz de prever o que vai acontecer, e, por isso, possui respostas concretas. Não se preocupa mais tanto com as avaliações dos outros, pois se autoafirma como é, sem se importar com o que querem que ele seja. Os professores nesta fase sentem que não tem mais nada a provar para ninguém. Outra característica é que ela pode vir acompanhada por um afastamento dos alunos

Já a fase de Desinvestimento aparece em torno dos trinta e cinco anos, e é a última fase da carreira. Os professores passam a investir mais em si mesmos, em sua vida fora da escola, e deixam de investir no trabalho. Acredita-se que os mesmos desinvestem progressivamente. O desinvestimento pode ocorrer de maneira positiva, denominado “desinvestimento sereno”, que ocorre quando o professor encara a saída da carreira de maneira positiva, e, está satisfeito quanto a sua vida profissional; ou de forma negativa, denominado “desinvestimento amargo”, quando o professor desenvolve o sentimento de insatisfação, tristeza e mágoa com a profissão. Acredita que perdeu tempo.

Gonçalves (2000, 2009) criou um modelo desenvolvimental de ciclos na carreira docente a partir da análise do percurso profissional de professoras no 1º ciclo do ensino básico. Caracteriza as fases de Divergência, Serenidade, Renovação de interesse ou Desencanto.

O Início na Carreira é caracterizado por uma variação entre luta pela “sobrevivência”, devido ao “choque de realidade”, e o entusiasmo da “descoberta” de um mundo profissional ainda idealizado. Esta fase se estende até o período de quatro anos na carreira. Ela envolve

uma luta pessoal que cada professor desenvolve que transita entre a vontade de se firmar na profissão, e a vontade de abandoná-la devido aos fatores negativos que possuem relação com sua inexperiência (COSTA, 2013).

A fase de Divergência pode representar uma dicotomia para aos professores. Alguns professores buscam a valorização profissional e continuam investindo na carreira com entusiasmo. Mas, outros, devido ao “cansaço”, permitem que sua atuação profissional, caia na rotina. Assim, esta fase pode tomar dois caminhos, um positivo, no qual há empenhamento e entusiasmo, ou um negativo, no qual há descrença e rotina. Esta abarca dos 8 a 14 anos na carreira (GONÇALVES, 2009).

Na fase de Serenidade, entre os 15 e 22 anos de carreira, acontece uma diminuição no entusiasmo que havia na fase anterior, e, esta diminuição se explica por certo “distanciamento” afetivo e por uma maior capacidade de reflexão e ponderação que ocorre por causa do amadurecimento e da experiência (Ibidem).

A fase de renovação de interesse ou desencanto está compreendida entre 23 e 30 anos na carreira, e, traduz sentimentos conflitantes. Neste momento, o professor fará a opção pela renovação do interesse ou pelo desencanto. Aos que optam pelo desencanto mostram cansaço e impaciência, enquanto os que demonstram renovação do interesse, ainda são capazes de aprender “coisas novas” (Ibidem).

Outra teoria que trata do desenvolvimento profissional de professores é a de Fuller (1969). A autora observou em reuniões e encontros de professores em seu primeiro ano de atuação na docência, que os assuntos das discussões entre eles modificavam ao longo do tempo. As mudanças se davam a partir do princípio da motivação, no qual uma necessidade de nível superior não se manifestaria se outras mais básicas não estivessem satisfeitas. Por isso, defendeu que as mudanças de fase ocorrem à medida que dificuldades ou carências são sanadas nas fases anteriores (COSTA, 2013). As fases baseiam-se nas preocupações dominantes, a saber: Sobrevivência, Eficácia e Impacto.

Na fase de sobrevivência, o objeto de preocupação do professor é consigo (self). É o momento em que se pergunta se será capaz de realizar determinada tarefa ou ensinar algo. Encontra-se preocupado com o que os colegas e os alunos pensam a seu respeito e, se saberá agir diante de situações imprevistas.

A fase da eficácia ocorre quando as preocupações do professor se voltam às tarefas, pois visa transmitir determinado conteúdo, o que deve fazer para que seus alunos aprendam mais e melhor. Sua preocupação é com a eficácia do ensino.

A fase do impacto é aquela em que a preocupação do professor passa a estar sobre os alunos. Estão desejosos de contribuir de alguma maneira com a formação desses indivíduos e deseja oferecer algo verdadeiramente relevante a eles e a atendê-los em suas necessidades.

Outro autor que abordou a questão do desenvolvimento da carreira docente quando buscou categorizar os estágios da expertise, foi Berliner (1994). Não fez exclusivamente pensando no professor, pois, sua teoria tem origem na observação do domínio e expertise em diferentes áreas do conhecimento, sendo, portanto aplicada a qualquer profissão ou atividade.

Piéron (1999) discute a teoria de Berliner, e afirma que o objetivo é compreender melhor o caminho de professor iniciante até se tornar um mestre na arte. Na pedagogia das atividades físicas e desportivas, este tipo de investigação é utilizado para destacar o que diferencia os experientes dos novatos no que diz respeito ao planejamento e, em sua forma de considerar o ensino.

Com a experiência adquirida no ensino e em outras áreas alguns indivíduos se saem melhor no que fazem. Assim, descreve os estágios em Iniciante, Intermediários e Experientes.

No estágio Iniciante, os erros são mais frequentes, pois os docentes ainda estão aprendendo com as experiências, e possuem um pequeno repertório de soluções para os problemas;

Já no estágio intermediário, é a fase em que alguma consolidação da aprendizagem ocorre e automaticamente é desenvolvida.

Mas, para aqueles que se dedicam para aquisição de suas habilidades há uma fase em que níveis elevados de desempenho ocorrem, e nesta fase estes se tornam experientes, detentores de capacidades diferenciadas (BERLINER, 1994).

Assim, Berliner (1994) propõe as fases Iniciante, Iniciante avançado, Competente, Competente Avançado e Expert.

Na fase iniciante, futuros professores e muitos professores no primeiro ano podem ser considerados iniciantes. Para os professores iniciantes são ensinadas regras livres de contexto, como, “dar elogios para respostas certas”, esperar três segundos para depois fazer uma pergunta mais difícil e nunca criticar o aluno. O entendimento é que essas regras livres de contexto são os lugares comuns, sendo o necessário para ensinar. O comportamento do iniciante tende a ser mais racional, relativamente inflexível, e eles costumam seguir as orientações recebidas, custe o que custar. É uma fase em que se objetiva ganho de

experiência, assim, não se deve esperar nada mais elaborado desses profissionais (BERLINER, 1994).

Com a experiência adquirida, o iniciante se torna um principiante avançado. Muitos professores de segundo e terceiro anos estão provavelmente neste estágio de desenvolvimento, isto é, quando a experiência pode ser mesclada com o conhecimento teórico e quando episódios são acumulados. Semelhanças entre contextos são reconhecidas e estes são capazes de relacionar a experiência do presente.

A fase competente é aquela em que o professor adquire experiência adicional e desejo de obter sucesso, a maior parte dos iniciantes avançados tornam-se executantes competentes de habilidades necessárias em seu domínio de interesse, que podem ser inúmeros, dentre os quais destacamos o ensino.

Nem todos os iniciantes avançados, no entanto, são suscetíveis de atingir o nível competente. As evidências mostram que alguns professores permanecem "fixos" em um nível menor de desempenho. Isso quer dizer que muitos professores, embora adquiram experiência profissional relacionada ao tempo de prática profissional, e, ainda que obtenham conhecimentos práticos, não chegarão ao nível competente, pois não se trata de seguir um "passo a passo" simplesmente, mas de aprender de fato com as experiências e permitir que estas modifiquem seu pensamento e suas práticas.

Talvez por volta do quinto ano, um número pequeno de professores possa avançar para o estágio do desenvolvimento competente avançado. Essa é a fase em que a intuição ou conhecimento torna-se proeminente.

Se considerarmos os ajustes feitos ao aprender a andar de bicicleta ou a dar os primeiros os passos de uma dança perceberemos que em algum momento em que se está aprendendo a andar de bicicleta ou realizando o mambo, a pessoa não pensa mais sobre os tipos de ajustes necessários. Eles não se preocupam mais com o equilíbrio e não contam mais os passos para ficar no tempo da música. Em ambos os casos eles simplesmente desenvolveram um sentido mais intuitivo da situação.

Além disso, além da vasta experiência que o indivíduo competente acumulou, desenvolve a visão sobre as situações com que se deparam. Os professores neste estágio reconhecem semelhanças entre os eventos que o iniciante não consegue ver, por isso, tirando proveito da experiência.

Sobre a fase da expertise, pode-se dizer que, se o principiante é deliberado, o principiante avançado esclarecedor, o competente racional, o competente avançado intuitivo,

pode-se categorizar o experiente como sendo o especialista racional, que tem tanto alcance intuitivo da situação que parece sentir de maneira não deliberativa a resposta adequada a ser dada.

Eles mostram o desempenho profundo como todos nós fazemos quando não precisamos mais escolher as palavras para falar ou pensar ou não precisamos pensar no local onde vamos colocar os pés para caminhar. Nós simplesmente falamos e andamos de uma forma aparentemente fácil.

Experts fazem coisas com as quais geralmente já trabalharam, assim, quando as coisas estão sendo realizadas, os experts não estão resolvendo problemas ou tomando decisões, de maneira geral estão apenas realizando. Eles simplesmente “seguem o fluxo”, como às vezes é descrito. Quando ocorrem anomalias, quando as coisas não acontecem como o planejado, ou algo atípico é observado, processos de avaliação intencional são realizados para representar a situação. Por outro lado, quando as coisas estão indo bem, os especialistas raramente parecem reflexivos sobre a sua atuação (BERLINER, 1994).

Assim, os *experts*:

- Fazem suas inferências a partir de objetos ou de acontecimentos enquanto os iniciantes se limitam a uma visão mais literal dos objetos e acontecimentos.
- Classificam frequentemente os problemas que precisam ser resolvidos a um nível relativamente elevado, enquanto os iniciantes os classificam a partir de características menos profundas.
- Possuem padrões precisos e rápidos em sua capacidade de reconhecimento.
- Constroem representações distintas dos problemas, algo que não fazem os iniciantes.
- Dão mostras de capacidades metacognitivas e autorregulação superiores.
- Constroem sua competência de forma progressiva durante um longo período de tempo para uma prática importante.

Desta metodologia de investigação, segundo Piéron (1999), se depreende a dificuldade de definir, caracterizar e identificar o *expert*, enquanto o iniciante é tipicamente um professor que começou recentemente a ensinar.

Neste trabalho, buscou-se um diálogo entre estas teorias, e, delineou-se a amostra a partir da caracterização geral: iniciantes, intermediários e experientes (BERLINER, 1994).

CAPÍTULO III

3 MATERIAL E MÉTODOS

3.1 Modelo de Estudo.

O presente estudo se desenvolve na perspectiva quali-quantitativa, com caráter descritivo. Qualitativa porque se apoia em uma metodologia indutiva, partindo do pressuposto de que o pesquisador busca compreender a intenção, o propósito, o pensamento de uma ação, analisando-a na sua individualidade significativa (PACHECO, 1995).

Neste enfoque, na abordagem qualitativa de investigação educativa, o objeto de estudo não é constituído pelo comportamento, mas pelas “intenções e situações”, ou seja, investiga-se mais do que a relação entre um “processo e um produto”, pretende-se investigar os “significados e a sua influência na interação didática”. Estes significados compreendem numa dupla dimensão, resultante das perspectivas da investigação mediacional e ecológica: por um lado, um significado cognitivo, isto é, que representa a cognição humana que abrange os processos mentais de alunos e professores que estão presentes que estão presentes no processamento da informação e tomada de decisões (ANACLETO, 2008, p.43).

A opção pela abordagem qualitativa está ligada à natureza do próprio paradigma do Pensamento do professor e ao desejo de encontrar respostas por meio da interpretação dos dados obtidos a partir da realidade e da interlocução com os sujeitos da pesquisa.

Caracterizamos como descritiva na medida em que se preocupa em observar os fatos, registrá-los a partir da realidade, no habitat dos professores para analisá-los, classificá-los e interpretá-los (PÉREZ, 2006). Os fenômenos são estudados, porém não sofrem interferência do pesquisador, ou seja, não são manipulados (CERVO e BERVIAN, 2002 apud PÉREZ, 2006).

Na pesquisa qualitativa descritiva o objetivo primordial é a descrição de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados. Estas pesquisas são realizadas geralmente para atender aos pesquisadores que tem preocupações com a atuação prática, sendo, portanto muito solicitadas por instituições educacionais (CARLOS GIL, 2008).

A pesquisa quantitativa pode ser definida nas palavras de Gatti (2004, p.13) como “*Os métodos de análise de dados que se traduzem por números*”. E nas palavras desta autora, aplica-se em áreas da pesquisa educacional quando o objeto de pesquisa se relaciona a problemas educacionais que para serem corretamente contextualizados, precisam ser qualificados mediante dados quantitativos.

Os métodos mistos, caracterizados pela perspectiva quali-quantitativa, combinam os métodos predeterminados das pesquisas quantitativas com métodos recentes e inovadores das qualitativas, e também questões abertas e fechadas, com formas múltiplas de dados abrangendo todas as possibilidades, incluindo análises estatísticas e análises de textos. Assim, os instrumentos de coleta de dados podem ser ampliados com observações abertas, ou mesmo, os dados censitários podem ser seguidos por entrevistas exploratórias de maior profundidade. No método misto, o pesquisador fundamenta a investigação acreditando que a coleta de diversos tipos de dados garanta um entendimento melhor do problema pesquisado (CRESWELL, 2007).

As vantagens da estruturação da pesquisa modelo híbrido foram adequadamente mencionadas por DUFFY (1987):

- a) A possibilidade de agregar controle dos vieses (aplicação da abordagem quantitativa) com compreensão da perspectiva dos sujeitos envolvidos no fenômeno (aplicação da abordagem qualitativa);
- b) Possibilidade de congregação a identificação de variáveis específicas (aplicação da abordagem qualitativa)
- c) Possibilidade de completar um conjunto de fatos e de causas associado ao uso de metodologias quantitativas com uma visão da natureza dinâmica da realidade investigada;
- d) Possibilidade de enriquecer constatações obtidas em condições controladas, com dados extraídos do contexto social, histórico e cultural de sua ocorrência;
- e) Possibilidade de reafirmar validade e confiabilidade das descobertas pela aplicação de métodos e técnicas diferenciadas obtidas a partir de ambas as abordagens;

Além dos dados obtidos sob a perspectiva qualitativa, fez-se necessário a observação e registro frequencial das intervenções pedagógicas dos docentes, sobre as quais nos debruçamos para análise e interpretação à luz do contexto observado, por isso, trabalhou-se com a perspectiva quali-quantitativa.

3.2- Amostra

Constituíram a amostra oito professores da rede pública de ensino básico. Esta amostra foi intencional na qual se utilizou a técnica de amostragem conveniente (CARLOS GIL, 2008).

A amostra por conveniência deve-se ao fato de que a população selecionada possuía os sujeitos mais convenientes para nossa observação.

Nesta pesquisa pretendeu-se observar docentes experientes, em fase intermediária e iniciantes. Mas tais docentes deveriam ser comprometidos com seu trabalho, sendo recomendados por pares e confirmarem isso em seus discursos e práticas.

Foram respeitados critérios de amostragem para evitar que a conveniência fosse confundida com a acessibilidade. Dessa forma, os critérios de inclusão na amostra foram: tempo de experiência na carreira docente, sendo três iniciantes, que abrange do primeiro ano até o terceiro ano de entrada na carreira; dois professores na fase “competente”, os quais possuíam em média dez anos na carreira (Inicialmente foram selecionados três professores na fase “competente”, mas uma professora não pôde ser incluída na pesquisa porque entrou em licença); e, três “experientes”, professores que possuíam entre dezoito e vinte anos na carreira docente. Os critérios para a seleção dos professores foram baseados nas teorias do desenvolvimento profissional (BERLINER, 1994; HUBERMAN, 2000; FULLER, 1969). A sobreposição dos estágios de desenvolvimento na carreira permitiu encontrar os períodos coincidentes para a definição dos critérios de inclusão. No entanto, há de se reconhecer certa vulnerabilidade na efetiva consideração dos estágios de desenvolvimento dos professores, na medida em que não só o tempo, mas também as experiências acumuladas no percurso profissional são determinantes para a caracterização do real estágio em que se encontram os professores.

Além disso, os professores deveriam lecionar na rede pública de ensino em turmas do ensino fundamental e aceitarem participar da pesquisa mediante assinatura de TCLE.

3.3 Instrumentos

Nesta pesquisa foram utilizados três instrumentos: Entrevistas Estruturadas pré-interativas (APÊNDICE A) e pós-interativas (APÊNDICE B), e o Sistema de análise de Intervenções de Ensino para coleta de dados dos comportamentos interativos de ensino dos professores (APÊNDICE C).

As entrevistas pré-interativas e pós-interativas, foram elaboradas com base nas entrevistas Pré-aula e Pós-aula de Januário (1996). As mesmas foram adaptadas à realidade brasileira e, aos objetivos da nossa pesquisa, tendo sido necessário abordar mais diretamente a questão do ensino diferenciado.

3.3.1 Pensamentos pré e pós-interativos – planejamento e reflexão sobre o ensino

As entrevistas são, sem dúvida, um dos instrumentos técnicos mais usados na metodologia qualitativa e é fruto da interação entre aquele que realiza a entrevista

(pesquisador) e quem é entrevistado (sujeito da amostra) (JANUÁRIO, 1996). As entrevistas qualitativas podem ser utilizadas de duas maneiras: como estratégia dominante para obter dados, ou ainda usada em conjunto com outros procedimentos como a observação participante, análise de documentos e outros (BRITO, 1994).

Com a entrevista retrospectiva pré-interativa buscou-se rememorar pensamentos de planejamento para as aulas observadas. Na entrevista pós-interativa, a rememoração relacionou-se à avaliação e à reflexão como elementos impulsionadores e embaixadores do planejamento da aula seguinte, pois era composta por perguntas mais gerais e voltadas à apreciação da aula e os focos de preocupação resultantes da análise da aula pelos professores (JANUÁRIO, 1992).

Ambas as entrevistas retrospectivas foram realizadas na forma estruturada. A estrutura das questões da entrevista foi fundamentada em aspectos centrais da didática, levando os professores a debruçarem-se sobre seu planejamento e sobre a aula para fornecerem as informações requeridas. Deste modo, as entrevistas pré-interativa e pós-interativas foram compostas por seis questões de natureza estruturada.

3.3.2 Comportamentos de ensino do professor

Utilizou-se o método da observação direta e sistemática, pois os registros ocorreram no momento em que as ações aconteceram (BRITO, 1994).

Uma vez que este tipo de observação se processa em situações naturais, isto é, “situações normais e às quais o sujeito está habituado”, estas são objeto de estudo rigoroso realizado previamente, a fim de não produzir qualquer interferência. Assim, toda a intervenção se situa ao nível das técnicas e métodos e dos observadores (BRITO, 1994, p.13).

Seguindo a recomendação deste autor, a fim do pesquisador melhor se adaptar aos ambientes e ações dos sujeitos da pesquisa, todos os procedimentos de observação e registros foram realizados mediante a aplicação de piloto previamente à coleta definitiva dos dados.

A observação sistemática é frequentemente utilizada em pesquisas que objetivam realizar uma descrição precisa dos fenômenos ou testar hipóteses. O pesquisador sabe quais os aspectos pretende observar da comunidade ou grupo em questão, por isso, elabora previamente um plano de observação. Este plano de observação deve estabelecer o que deverá ser observado, em que momentos acontecerão as observações e também a forma de registrar e organizar as informações. O primeiro passo então é definir o que deve ser observado. E, para realizar esta definição, o pesquisador deve levar em consideração os objetivos da pesquisa. (CARLOS GIL, 2008).

Assim, o objeto de observação na pesquisa foi delimitado através da composição de um sistema de análise, construído com base em adaptações de instrumentos fundamentados na literatura (PIERON, 1999; SANTOS, 1997, HENRIQUE, 1997), conforme descrito na sequência.

O Sistema de Análise de Intervenções de Ensino constou de uma planilha (APÊNDICE C) composta pelos seguintes subsistemas de análise: Diferenciação de Ensino; *feedback*; monitoramento; e, afetividade.

No Subsistema de Análise de Diferenciação de Ensino registrou-se o caráter das Instruções e objetivos caracterizados como diferenciados ou indiferenciados; Contexto de organização da classe – disperso, grupos, duplas, outros; e níveis de diferenciação visível nas atividades da aula – Diferenciado (máximo, médio, mínimo) ou indiferenciado. Para o registro de diferenciação/indiferenciação foi adotado o critério proposto por Januário (1992, p. 89), em que a diferenciação máxima corresponde ao contexto em que o professor estabeleceu objetivos, tarefas e critérios de avaliação desiguais para os alunos; a diferenciação média, quando o professor desenvolveu tarefas de aprendizagem e meios diferenciados, mas visando objetivos idênticos para todos os alunos; e diferenciação mínima, quando o professor estabeleceu objetivos, tarefas e conteúdos idênticos para toda a classe, mas se valeu de estratégias de atuação ou decisões interativas de ajustamento visando diferenciar tempos de aprendizagem, prioridades de supervisão, *feedbacks*, além de atribuir incentivos e reforços de forma diferenciada aos alunos. Os registros de indiferenciação foram feitos considerando a evidência de contextos de aprendizagem massivos atribuído igualmente a todos os alunos, inclusive, interpretados e ratificados a partir das informações obtidas nas entrevistas pré e pós-interativas.

O subsistema de Análise do *feedback* contemplou o registro multidimensional das categorias em função do objetivo: avaliativo, descritivo, prescritivo e interrogativo. Estes registros foram complementados, ainda, nas subcategorias: positivo, negativo e neutro; além da direção observada na sua enunciação: classe, grupos e alunos. Por fim, registrou-se a que grupo de habilidade as intervenções foram dirigidas, se aos alunos mais hábeis, menos hábeis e medianos.

No subsistema de Análise do monitoramento, foram registrados os contatos visuais, contatos físicos, comunicações não verbais e atenção individual, bem como o direcionamento à classe, grupo ou alunos individualmente e aos alunos por grupos de habilidade. Rosenshine (1983) afirma que a monitorização elevada da atividade motora dos alunos durante as aulas, é

tarefa obrigatória para o professor. Com ela o professor pode assegurar-se de que os alunos possuem as competências básicas para a realização da atividade.

No subsistema de Análise de afetividade, foram registrados os comportamentos de rir, sorrir e gracejar, elogios e encorajamentos, afetividade negativa e irritabilidade, manifestados pelo professor. Da mesma forma que o monitoramento, registrou-se também a direção à classe, grupo ou aluno individualmente e aos grupos de habilidade correspondentes. Santos (2013) sugere que para o aluno obter o sucesso acadêmico, é muito importante a intervenção pedagógica do professor, o elogio ou uma recompensa para melhorar o processo de aprendizagem.

A observação da intervenção pedagógica, visando à identificação dos contextos de ensino foi realizada de forma direta e presencial em três aulas intercaladas dos professores. Inicialmente pretendeu-se que a observação das aulas se dessa semana sim, semana não. Porém, devido aos problemas característicos de cada ambiente escolar, nem sempre foi possível cumprir esta meta, ainda que as unidades de ensino observadas não tenham sofrido descontinuidade.

3.4 Procedimentos

Os procedimentos da pesquisa foram aprovados pelo comitê de ética na pesquisa da UFRRJ, sob o Parecer N° 494/2014, constante do processo N° 23083.008523/2014-31.

O primeiro procedimento realizado referiu à obtenção de autorização para realização da pesquisa junto às redes na qual foi realizada a pesquisa. Na sequência, procedeu-se a identificação dos professores que compuseram a amostra, em conformidade com os critérios adotados na pesquisa.

Os professores foram solicitados a assinar o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), caso manifestassem a concordância em participar da pesquisa. Posteriormente foram agendadas as aulas que seriam observadas no segundo semestre de 2014, as quais se previam de forma intercalada (semana sim, semana não), mas que não foi possível devido a ocorrência de diversos eventos que inviabilizaram tal propósito como, por exemplo, feriados, turnos de eleições presidenciais, reuniões e conselhos de classes, formações continuadas das quais os professores participaram, além de imprevistos como falta de água ou energia. Dessa forma, preservou-se o máximo de continuidade das observações.

3.4.1 Treinamento para recolha de dados e fiabilização

Antes de realizar a recolha de dados a pesquisadora se submeteu aos procedimentos de treinamento e fiabilização no trato com os instrumentos de pesquisa. No que diz respeito à utilização do sistema de análise do comportamento de ensino do professor, no primeiro momento, foi realizada a observação sistemática de aulas da própria pesquisadora, gravadas em vídeo. No segundo momento o mesmo procedimento foi adotado com aulas de outros professores que não faziam parte da amostra. A pesquisadora realizou duas sessões de observação e registro das gravações em vídeo com intervalo de 48 horas, de modo a preservar a fiabilidade das observações.

Ainda, antes da coleta definitiva de dados, foi realizado um piloto no ambiente real da escola e em três aulas visando a familiarização da pesquisadora com os instrumentos e com a recolha de dados em tempo real. Estes procedimentos permitiram o aprimoramento das observações (e.g. direção das intervenções, posicionamento para visão e audição das intervenções), bem como da aplicação das entrevistas pré e pós-interativas nas quais foram realizadas adaptações visando a compreensão dos professores sobre as questões apresentadas.

3.4.2 Procedimentos de recolha de dados

As entrevistas pré-interativas foram aplicadas momentos antes do início de cada uma das três aulas de cada professor e permitiram conhecer as suas decisões de planejamento, i.e., as atividades que pretendia realizar, seus objetivos, as dificuldades previstas e, a percepção que possuía acerca da diversidade caracterizadora dos alunos da classe, bem como as estratégias que pensava utilizar para enfrentar as dificuldades previstas.

Iniciada cada uma das aulas observadas, a pesquisadora, de posse da planilha com o Sistema de Análise de Intervenções de Ensino, registrou em tempo real os eventos mediante observação direta, relativamente à diferenciação do Ensino, *Feedback*, monitoramentos e afetividades enunciados pelos professores durante as aulas.

Após o final das aulas observadas foram realizadas as entrevistas pós-interativas de avaliação/ reflexão, as quais permitiram conhecer como o docente avaliou sua aula e o alcance dos objetivos previamente definidos. Também permitiu verificar se os professores consideraram as atividades adequadas ao nível de habilidades dos alunos, e se as estratégias de ensino adotadas contemplaram as necessidades dos alunos e se foram adequadas ao contexto de ensino, ou, se por outro lado, revisaria tais estratégias. Finalmente foi possível

conhecer o planejamento da aula seguinte, percebendo a relação entre a aula concluída e a aula posterior, suas motivações e coerência de continuidade.

Na apresentação dos resultados, foram utilizados nomes fictícios para identificar os docentes envolvidos na pesquisa visando preservar suas identidades.

3.5- Análises de dados

O tratamento e a análise dos dados oriundos das entrevistas pré e pós-interativas, foram realizados por meio de análise de conteúdo das respectivas transcrições (BARDIN, 1977).

A análise de conteúdo trata-se de um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Através de método procurou-se recuperar e analisar as informações mais importantes sobre as decisões de planejamento e, a avaliação e reflexões dos professores sobre as aulas, bem como as justificativas pelas decisões adotadas (Ibdem).

Como afirma Januário (1992), quando queremos analisar (perscrutar, inferir, significar) a singularidade do pensamento de cada professor refletida no discurso produzido, as atribuições, as suas relações, justificações e contextos de produção do discurso, as abordagens "qualitativas" parecem ser mais apropriadas a fim de compreender não só o processo mental de tomada de decisão, como também as alternativas ou os construtos que legitimam tais opções didáticas.

Por isso, embora a análise de conteúdo utilize-se da linguística, a mesma leva em consideração as significações. Assim, a leitura que o analista de conteúdo das comunicações deve fazer não é aquela realizada ao pé da letra, mas, deve realçar o sentido que está em segundo plano (BARDIN, 1977).

Através deste procedimento procura-se decompor e classificar o discurso produzido em unidades significativas face aos objetivos de pesquisa, de acordo com uma diversidade de métodos e estratégias de análise de conteúdo, existindo muitos manuais disponíveis que nos introduzem nesta temática. Assim, qualquer que seja o tipo de análise de conteúdo utilizado, quer se recorra ao registro de frequências de categorias quer se valorize os aspectos essenciais do discurso e suas relações, procura-se sempre iluminar e compreender a dimensão interna da conduta docente (JANUÁRIO, 1996, p.56.57).

A técnica da análise do conteúdo visou reduzir o volume amplo de informações contidas em uma comunicação, como no caso das transcrições de entrevistas, a algumas características particulares ou categorias conceituais que permitiram passar dos elementos descritivos à interpretação, assim como investigar a compreensão dos atores sociais no

contexto cultural em que a informação foi produzida, ou, enfim, verificando a influência desse contexto no estilo, na forma e no conteúdo da comunicação (CHIZZOTTI, 2005).

Os dados obtidos mediante o Sistema de Análise de Intervenções de Ensino foram analisados mediante tratamento estatístico frequencial, com recurso ao software Statistical Package for Social Sciences –SPSS, versão 17.0. Nesta análise buscou-se relacionar a frequência e proporção das intervenções com as decisões e comportamentos dos professores relativos aos elementos didáticos determinantes da diferenciação do ensino nos contextos proporcionados pelos professores e observados pela pesquisadora.

A triangulação de fontes teóricas, de informação e métodos para o recolhimento e análise dos dados realizou-se da seguinte forma:

- a) Triangulação teórica: se fundamentou à luz do quadro teórico de aporte do Paradigma do Pensamento e Ação do professor, As teorias do Desenvolvimento Profissional de Professores; Nas premissas da Psicologia Histórico-Cultural e nos estudos acerca da Eficácia Pedagógica;
- b) Triangulação metodológica: concretizou-se através das abordagens qualitativa e quantitativa, conseqüentemente a utilização dos seus métodos (entrevistas e observações), concorrendo de forma convergente com evidências para a análise da realidade;
- c) Triangulação de dados: conseguidos através da Entrevista Pré-aula, da Entrevista Pós-aula, das observações e do Sistema de Análise de Intervenções de Ensino.

CAPÍTULO IV

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.

Para análise dos dados percebeu-se necessário traçar o perfil de cada professor integrante da pesquisa. Tal perfil contemplou a formação, o tempo de atuação profissional, o relacionamento com os pares e alunos, características pessoais, características da rede, conteúdo desenvolvido nas aulas, espaço físico e características da turma e alunos.

Os resultados e a discussão foram apresentados concomitantemente. No primeiro momento reporta-se o resultado e a discussão da análise das entrevistas pré-interativas de planejamento dos professores. No segundo momento descreve-se o perfil de diferenciação do ensino observado na intervenção pedagógica de cada professor. Estas conclusões são geradas a partir da análise da observação das aulas, feita através de anotações em caderno de campo e registros em sistema de observação de contextos de ensino.

No terceiro momento, é realizada a análise das entrevistas pós-interativas, ou seja, da avaliação feita pelo professor de sua intervenção, e seu replanejamento para a aula seguinte. Buscando verificar a intencionalidade nas intervenções, na análise docente do anseio de diferenciar o ensino, bem da observância de suas estratégias de ensino e alternativas em aula.

Em um quarto momento, buscou-se realizar a relação entre a fase na carreira docente, e, o perfil de diferenciação de cada professor. Seguido das conclusões e considerações finais do trabalho.

4.1 Perfil de Diferenciação

O relato e discussão dos resultados seguiu uma padronização na qual se seguiu a seguinte ordem: primeiramente foi feita a descrição do contexto escolar e de atuação docente; na sequência, relativamente a cada uma das três aulas, foram descritos os resultados referentes às decisões de planejamento, dos comportamentos de ensino e das reflexões e avaliações do ensino empreendido. Ao final da apresentação e discussão dos resultados das três aulas de cada professor, apresenta-se uma síntese integradora dos resultados e sua respectiva interpretação e discussão.

Os resultados foram apresentados a partir da classificação dos estágios de desenvolvimento profissional dos professores, principiando com os Iniciantes, na sequência os professores classificados como competentes (fase intermediária), e, por fim, os professores experientes. Todos os professores são identificados por pseudônimos visando preservar a sua identidade.

4.2 Professores Iniciantes

Foram considerados professores iniciantes aqueles que se encontravam nos três primeiros anos da carreira profissional, a saber: professora Camila e professor Erick, ambos com 10 meses na carreira e professora Alice, com pouco menos de dois anos.

4.2.1 Professora Camila

Graduada em Educação Física em Universidade particular, esse era seu primeiro emprego no qual atuava havia 10 meses.

Possuía uma boa relação com a direção da escola, com a coordenação pedagógica e com os funcionários. Aparentava dificuldade no entrosamento com os seus pares, estando sempre sozinha, com alunos ou na quadra. O relacionamento com os alunos era amistoso, porém, não demonstrava possuir domínio de turma.

Confidenciou sentir que o estágio realizado na graduação não havia suprido suas necessidades de formação. Era extrovertida e muito ativa. Costumava jogar com os alunos, porém não demonstrou possuir domínio do conteúdo desenvolvido nas aulas observadas.

A rede municipal de Seropédica, na qual a docente trabalhava, orientava em seu currículo, para o quarto bimestre, o conteúdo basquetebol. O currículo desta rede era desenvolvido em uma perspectiva esportivista.

A escola na qual lecionava era pequena e aconchegante. Possuía uma quadra coberta, com arquibancadas nas duas laterais e vestiários. Além disso, havia materiais necessários para a prática adequada das aulas, cerca de oito bolas, as quais não foram usadas pela docente que preferiu limitar seu trabalho ao uso de apenas uma. Também havia uma tabela de basquete móvel que também não foi utilizada.

Tratava-se de uma turma de nono ano com um grupo de alunos mais velhos que estabeleciam uma liderança negativa sobre os demais. Também não aceitavam os encaminhamentos da professora, e se mostravam motivados para praticar apenas o futsal. Quando o futebol era praticado, alguns alunos não participavam das aulas, e ficavam sentados na arquibancada conversando ou mexendo no celular, principalmente as meninas. Um pequeno número de meninas participava das aulas. Os alunos presentes às aulas aparentavam gostar bastante da prática de jogo, por isso, ficavam irritados quando a professora interrompia a sua prática para solicitar o cumprimento das regras ou marcar uma falta.

Conforme sintetizado no Quadro 1, a professora Camila apresentou um perfil indiferenciado, em vista de sua postura tanto em relação ao planejamento quanto ao ensino

nas três aulas investigadas. A descrição dos pensamentos e comportamentos de ensino da professora é detalhada na sequência.

Quadro 1 - Professora Camila - Diferenciação do planejamento e do Ensino

Aulas	Planejamento	Ensino	Predomínio	Perfil
Aula 1	Indiferenciado	Indiferenciado	Objetivo e tarefas únicos, contextos idênticos.	Indiferenciado
Aula 2	Indiferenciado	Indiferenciado		
Aula 3	Diferenciação mínima	Indiferenciado		

4.2.1.1 Aula 1 - Planejamento

Por tratar-se de uma aula livre, na qual os alunos elegeriam os conteúdos a serem praticados, os mesmos não foram definidos ou explicitados pela professora.

Seu objetivo e sua estratégia tinham relação com o aspecto recreativo. A docente mencionou que escolheu esse modelo de aula, porque na semana anterior os alunos haviam realizado provas, e, sempre após esse período costumava proceder dessa maneira. A expectativa da professora quanto ao alcance dos objetivos era positiva, afinal, tratava-se de uma aula livre, cujo objetivo estava voltado à recreação. Fez ainda uma previsão da atividade que os alunos praticariam a partir do gênero.

É, como hoje estão vindo de uma semana de provas, eu sempre dou uma aula livre, então hoje é livre, eles podem jogar tanto faz, eles podem jogar qualquer coisa. Sempre menino é futsal, e menina é sempre basquete ou dança, então, eu acho que é isso aí o que eles vão fazer hoje (EPI-1, Linhas 4-8).

Ah! Todos [os objetivos], até porque é o que eles querem né, eles vão fazer o que eles querem (EPI-1, linhas 11-12).

As dificuldades previstas para a aula estavam relacionadas a questões atitudinais e ao comportamento social dos alunos. Houve ainda menção a um problema ocorrido na aula anterior, e que gerou na docente uma reflexão sobre sua prática e atuação com a turma. A mesma declarou que os meninos não respeitavam as regras estabelecidas, admitindo com isso que enfrentava problemas na gestão do comportamento dos alunos na classe.

A estratégia prevista para lidar com estas dificuldades seria a mudança de sua própria atitude com relação à turma, pois se considerava muito liberal na condução das tarefas e atividades. Mas essa mudança começaria apenas na semana seguinte, portanto não se referia a esta aula, acusando a ausência de previsão de eventos e de estratégias alternativas para contingências da aula.

Acredito sim, a dificuldade é de comportamento, porque os meninos são muito rebeldes nessa turma. Só comportamento (EPI-1, linhas 41,42).

Semana passada houve uma ocorrência muito assim, eu discut..., eles discutiram, houve uma confusão na aula, e, com essa turma eu estou tomando uma outra postura, a partir de semana que vem eu vou tomar outra postura com essa turma. Eu sou uma pessoa liberal, uma professora liberal né, liberal entre os... (gesto mostrando os alunos), né, mas com essa turma eu não serei mais tão liberal como eu sou com as outras (EPI-1, linhas 46,48)

Ah! eu sou liberal, por exemplo: eu dou uma proposta e se eles não gostarem da proposta e me derem uma outra proposta, se essa for legal, eu até aceito, mas agora não, com essa turma, é a minha proposta e pronto e acabou! Não tem, não vou abrir mais espaço pra eles não (EPI-1, linhas 56,59).

A professora não identificou em sua turma a presença de alunos com diferentes níveis de habilidades.

Nessa turma não! Todos estão de parabéns, todos fazem tudo direitinho! (...) Não, ninguém com dificuldade, nessa turma específica não (EPI-1, linhas 29,30, 39).

Houve tendência à indiferenciação na primeira aula, por haver a intenção de realizar tarefas iguais, com objetivos iguais a todos os alunos.

4.2.1.2 Aula 1 – Ensino

A professora iniciou a aula instruindo seus alunos sobre o fato de que teriam uma aula livre, na qual escolheriam as atividades a serem realizadas, de acordo com suas preferências. Dessa forma, a gestão da aula e a escolha das atividades foram confiadas aos alunos.

Os meninos jogaram futsal, e as meninas jogaram “queimada” e basquete. Alguns preferiram não participar de atividade prática alguma. Não aconteceram muitas intervenções da professora o que se explica pela dinâmica implementada na aula.

A professora ofereceu uma única instrução acerca das atividades à classe. Sua proposta era que eles escolhessem as atividades de acordo com suas preferências. Tais atividades tiveram características indiferenciadas, pois, embora fossem diferentes, tais diferenças possuíam relação apenas com a satisfação dos alunos, e não, com a aprendizagem de conteúdos da disciplina em sintonia com suas necessidades.

Conforme previsto em seu planejamento, não havia uma estratégia de ensino efetiva. O que foi percebido a partir da frequência de intervenções docentes.

Tratava-se de uma turma do nono ano de escolaridade não muito numerosa, quando comparada a outras turmas observadas nesta escola. Pôde-se perceber durante a prática das atividades que haviam alunos com diferenciados níveis de habilidade, independente do gênero. Os alunos mais hábeis sempre estavam dispostos a participar da aula juntamente com os medianos, enquanto alguns menos hábeis buscavam escapar da prática em algum momento no decorrer da aula, sobretudo algumas meninas.

As intervenções da professora Camila concentraram-se especificamente sobre os alunos com nível mediano de habilidade. Considerando os comportamentos de ensino, os *feedback*, afetividades, monitoramentos e as afetividades refletiram inclinação aos alunos medianos (Tabela 1).

Tabela 1 - Intervenções de ensino - Professora Camila - Aula 1

Direção	Monitoramentos	Feedbacks	Afetividades
Aluno mais hábil	0%	0%	0%
Aluno menos hábil	0%	0%	0%
Aluno mediano	100%	100%	100%

Isto pôde ser comprovado nos 100% dos monitoramentos e 100% de afetividades a estes alunos. A ausência de *feedbacks* aponta para a natureza da aula, que não denotava preocupação com aprendizagem de conteúdo algum, mas tão somente com aspectos recreativos. Podemos inferir a partir da análise desses dados que houve baixa proatividade docente.

Diante da indicação de que a aula apresentou atividades indiferenciadas, objetivos indiferenciados e estratégias de ensino indiferenciadas, conclui-se que a mesma apresentou evidências concretas de indiferenciação. Além disso, os comportamentos da professora privilegiaram um único grupo de habilidades, os medianos o que caracteriza a ausência de diferenciação.

4.2.1.3 Aula 1 - Reflexão

A avaliação da professora sobre a aula foi positiva, baseada na justificativa de não ter enfrentado problemas de reclamações ou comportamento dos alunos. Sobre a aula, a mesma expressou da seguinte forma: “*Gostei! Foi tranquila, sem reclamações..., foi tranquila*” (EPOI-1, linha 6).

Informou que seus objetivos foram alcançados, por se tratar de uma aula livre cuja estratégia de ensino consistiu em conceder aos alunos a gestão da aula e a escolha das atividades. Assim, os objetivos estavam mais relacionados a aspectos recreativos e às opções de atividades em função do gênero.

Foram, porque eles jogaram o que realmente queriam, então, eles já estão habituados a jogar o futsal e o basquete, as meninas jogaram basquete e queimado, então, eles estão habituados e sabem jogar (EPOI-1, linhas 9, 11, 13).

A professora considerou que as situações de prática foram adequadas ao nível de habilidade dos alunos porque lhes foi dada a liberdade de escolher o que desejavam praticar. Dessa forma, optaram por atividades a que já estavam habituados. Assim, ela afirmou não ter

utilizado nenhuma estratégia para a aula, e que sua estratégia na verdade consistiu em conceder a gestão da aula aos alunos.

Quanto aos objetivos da aula considerou-os atingidos, pois se tratara de aula livre voltada para aspectos recreativos. Por isso, ao avaliar sua estratégia para a aula, afirmou que não mudaria nada.

Nenhuma [estratégia] né. Nenhuma, já que eles escolheram. Nenhuma estratégia (EPOI-1, linha 16).

Porque eles escolheram algumas atividades e praticaram, já que a aula era livre (EPOI-1, linhas 20,21).

Para a aula seguinte planejava iniciar o conteúdo do basquetebol por meio de uma aula prática, na qual eles vivenciariam um jogo e aprenderiam regras e conceitos.

Na próxima aula eu vou introduzir já o 4º bimestre basquetebol (sic!), vou dar aula prática pra eles introduzindo o jogo basquete... com algumas regras, com alguns conceitos (EPOI-1, linhas 25, 27).

4.2.1.4 Aula 2 - Planejamento

O conteúdo planejado para a aula seria o jogo propriamente dito do basquetebol. Seu objetivo, por meio do jogo, seria ensinar a regra básica do basquetebol. Sua estratégia para alcance do objetivo seria recorrer ao método global, no qual os alunos aprenderiam jogando. Suas expectativas quanto ao alcance dos objetivos eram positivas, pois, a mesma acreditava que sua estratégia de ensino, baseada em uma progressão do nível de exigência, com introdução gradativa das regras, facilitaria o processo de aprendizagem.

Os objetivos de hoje é o basquete (sic!); ensinar a eles a regra básica. Jogar o basquete, o desporto em si com regras básicas. Primeiro eles vão jogar sem regra nenhuma, do que eles acharem ser regra, e depois eu vou introduzindo as regras, as básicas, mas eu vou introduzindo ao longo dos jogos (EPI-2, linhas 4, 8).

A expectativa é boa, eu espero que eu alcance, mas a expectativa é sempre boa (EPI-2, linhas 11, 12).

Também nesta aula, a professora não explicitou a percepção de diversidade quanto aos níveis de habilidade dos alunos da turma, justificando assim uma atividade única e massiva para todos.

Previu que enfrentaria dificuldades na cobrança das regras, pois, segundo ela, os alunos não receberiam de bom grado as paralizações da aula para as intervenções que entendia necessárias. Também antecipou que eles cometeriam um grande número de faltas, sobretudo técnicas por serem iniciantes, o que ocasionaria paradas consecutivas no jogo, gerando desmotivação.

Sobre as estratégias para sanar essa dificuldade, a professora respondeu que utilizaria uma progressão pedagógica, aplicada durante uma prática de jogo, com o método global. Tal

afirmação configura-se em uma contradição, pois a mesma afirmou anteriormente temer exatamente aquilo que sua estratégia ocasionaria.

Nessa turma não. Nenhum [aluno com necessidade de atenção específica com relação à aprendizagem] (EPI-2, linha 11).

É... eles aceitarem a regra, ainda mais que é basquete, qualquer coisinha é falta, então isso aí vai ser uma dificuldade pra eles (EPI-2, linhas 22, 23).

É, é essa mesmo, aos poucos introduzir, porque o basquete por si só é um jogo meio parado, assim pra iniciante, né? porque são, é, muitas faltas né? faltinhas, qualquer coisa é falta, então eu vou aos pouquinhos eu vou introduzindo pra eles (EPI-2, linhas 25, 28).

A entrevista de planejamento da segunda aula da professora Camila, em vista do contexto previsto, apresentou uma tendência à indiferenciação, na medida em que ela pretendia trabalhar as regras em um contexto de ensino único, desconsiderando a diversidade da turma quanto ao domínio do conteúdo, bem como por não fazer referência, sequer, a ajustamentos de seu comportamento visando atender aos alunos que demonstrassem maiores dificuldades.

4.2.1.5 Aula 2 - Ensino

No que diz respeito à conduta docente, a mesma forneceu uma instrução inicial de caráter indiferenciado, e deu início a uma atividade única para todos, embora a grupos distintos quanto ao gênero. Nesta atividade perseguia-se um único objetivo relacionado à aprendizagem das regras do basquetebol.

A aula foi iniciada com a proposta de um jogo de basquetebol com os meninos inicialmente, os quais foram divididos em dois grupos. A docente realizou algumas intervenções relacionadas às regras do jogo, concomitante à arbitragem.

No segundo momento da aula, realizou a mesma prática do jogo com as meninas, no qual as mesmas demonstraram boa participação e desempenho.

No terceiro momento da aula realizou outro jogo com os meninos, com algumas cobranças de regras que geraram reclamações entre os alunos devido à insegurança demonstrada pela professora na aplicação das mesmas. A aula encerrou-se com esse jogo, refletindo a dinâmica da aula prevista pela professora.

Não se observou nas intervenções docentes a intencionalidade de adequar a atividade ao nível de habilidades dos alunos ou de fornecer atenção diferenciada visando a sua aprendizagem. A maior parte das intervenções relacionou-se à integração e participação dos alunos nas atividades.

Durante o desenvolvimento da aula as intervenções da professora *Camila* foram direcionadas predominantemente aos alunos com maior nível de habilidade (Tabela 2). Nesta aula os alunos medianos não foram alvo de intervenções.

Tabela 2 - Intervenções de ensino - Professora Camila - Aula 2

Direção	Monitoramentos	Feedbacks	Afetividades
Aluno mais hábil	65,4%	86,4%	66,6%
Aluno menos hábil	34,6%	13,6%	33,4%
Aluno mediano	0%	0%	0%

A predominância de intervenções para os alunos mais hábeis se constatou no registro de 65,4% (n=17) de monitoramentos, contra 34,6% (n=9) aos menos hábeis. Também pelos 66,6% (n=16) de afetividades para os mais hábeis, comparado aos 33,4% (n=8) para os menos hábeis. Além disso, 86,4% (n=12) dos *feedbacks* foram direcionados aos mais hábeis e 13,6 % (n=2) para os menos hábeis. Nenhuma intervenção de monitoramento, afetividade ou *feedback* foi oferecida aos alunos medianos.

Explica-se o maior número de *feedbacks* aos alunos mais hábeis possivelmente pelo fato de que estes tenham demonstrado um maior potencial de resposta à retroação. É possível ainda que uma maior intervenção de *feedbacks* aos alunos mais hábeis possa relacionar-se ao grande número de acompanhamentos oferecidos a estes indivíduos, pois, os mesmos quando monitorados provocam nos professores a necessidade de emitir *feedbacks* para ajustar suas prestações. Ou, ainda, porque o *feedback* é interpretado pelos professores como mais desmotivantes que estimulantes para os menos hábeis, motivo pelo qual procuram compensar a negação do *feedback* com intervenções afetivas, as quais, dentre as verificadas na aula, um terço foram dirigidas a este grupo de alunos.

4.2.1.6 Aula 2 - Reflexão

A avaliação que a professora *Camila* fez da segunda aula foi positiva. Aspectos atitudinais foram observados tais como a interação entre os alunos e a própria aceitação da prática do basquetebol. Na entrevista de planejamento a professora temia que os alunos não aceitassem a prática do desporto, sendo, por isso, a receptividade positiva dos alunos à atividade foi recebida com surpresa pela professora, deixando transparecer, que esta atitude não era comum nos alunos.

Gostei! Os alunos interagiram bastante, todos os meninos, que eles são mais futsal, né? Incluindo (sic!) agora eles jogaram bem basquetebol e aceitaram o basquete, hoje! Hoje aceitaram (EPO-2, linhas 6, 8).

A professora avaliou que seus objetivos foram alcançados. Estava satisfeita com a participação dos alunos, e, o modo como fez menção à participação das meninas, deixou transparecer se tratar de algo também incomum nas aulas.

Foram [os objetivos alcançados] meus objetivos eram eles jogarem o, o basquete, que está difícil esse bimestre, (risos) ver eles jogando basquete, e as meninas, algumas meninas também jogaram tanto. Até uma que estava passando mal jogou bola, basquetebol. Então (...), foram concluídos [os objetivos] (sic!) (EPOI-2, 28, 30, 33).

A docente declarou que as situações de prática foram adequadas ao nível de habilidades dos alunos porque eles já possuíam conhecimento das regras do basquetebol por estarem no nono ano.

Foram, foram adequadas. Porque eles já têm uma noçãozinha né, até porque a grade curricular todo ano desde o sexto ano é: “basquete”, então no nono ano eles já estão carecas (sic!) de saber algumas regras. Então foi (EPOI-2, linhas 13, 15, 18).

O objetivo da aula era realizar uma introdução às regras básicas do desporto. Porém, sua estratégia pareceu contraditória, pois se os alunos já possuíam conhecimento das regras, porque necessitavam jogar sem regra alguma? O que constatamos foi que um pequeno número de alunos tinha um reduzido conhecimento das regras, ao passo que a maioria da classe não conhecia as regras mais básicas do desporto, apesar de já estarem no final do ensino fundamental.

Sua estratégia para lidar com os diferentes níveis de habilidades dos alunos foi recorrer ao método global, no qual, os alunos jogaram inicialmente sem cobrança de regras, e, gradativamente, as regras foram introduzidas em uma progressão pedagógica.

Na medida em que todos praticaram a mesma atividade todo o tempo de aula, observou-se que não houve diferenciação de atividades, a não ser por gênero, mas que a docente não apresentou a intencionalidade de atender a alguma necessidade discente baseada no nível de conhecimento/habilidade dos alunos (as).

Ah! De progressão! Primeiro global (uma bagunça (Sic!)), e depois vamos introduzindo as regras e eles mesmos: “ah professora”! No ato do jogo, eles mesmos sabem qual é a regra, qual não é, o que que é falta, o que não é... (EPOI-2, linhas 22, 26).

Ao avaliar suas estratégias de ensino a docente admitiu que pudesse ter planejado um nível de exigência maior na aula, implementando desde o início da prática a cobrança das regras.

Eu mudaria. Dava logo a regra no início, já jogava desde o início com as regras básicas do basquete (EPOI-2, linhas 35, 36).

Esta evidência denotou a carência de competência para nivelar, a partida, no planejamento da aula e o nível de exigência das atividades ao estágio de conhecimento dos alunos, característica comum aos professores iniciantes.

Já pensando nas atividades da aula vindoura, planejou manter a estratégia de através do desenvolvimento do jogo aprofundar o conteúdo das regras do basquetebol. Além disso, pretendia misturar meninos e meninas.

Na próxima aula eu vou dar um jogo de novo com outras regras mais complexas ainda e vou misturar meninos e meninas (EPOI-2, linhas 39, 40).

4.2.1.7 Aula 3- Planejamento

O conteúdo principal planejado para a aula seria a Regra do Basquetebol, porém, a exemplo da aula anterior, sem apresentar detalhamentos sobre que regras enfatizaria. Em vista disso, o objetivo da aula não foi explicitado em expectativas de aprendizagens discentes, estando mais focado nas suas condutas, mediante a prática do jogo e a introdução gradual das regras.

Portanto, a estratégia metodológica se amparava na utilização do método global, na qual os alunos aprenderiam jogando. As expectativas da professora quanto ao alcance dos objetivos eram positivas.

Mais regras de jogo pra eles. Introduzir mais regras de jogo (EPI-3, linha 4).

Minha expectativa hoje é boa, não sei, vamos..., acho que eu vou atingir (EPI-3, linhas 9, 10).

No que diz respeito à previsão das condições de aprendizagens para os alunos, a professora assegurou que nesta aula em especial, o grupo que mereceria uma maior atenção seriam as meninas. O motivo estaria ligado às questões de gênero. Como estratégia para lidar com a questão, a mesma planejou realizar um jogo no qual meninos e meninas praticariam separadamente, portanto, adotando a mesma estratégia em que nada se distinguiu da aula anterior, apesar de prever ao final da mesma a reunião de meninos e meninas no jogo.

Como a aula se daria em caráter massivo para meninos e meninas, não havia a previsão de atividades diferenciadas, sugerindo que pudesse ocorrer uma diferenciação mediante estratégias de atuação em que a professora proveria maior atenção às meninas.

Hoje, as meninas, só as meninas. Porque as meninas elas, a bola é pesada, né? Então elas têm medo, de pegar, unha, de quebrar a unha, então elas ficam, têm medo até da bola, então, eu acho que vai ser com elas (EPI-3, linhas 13, 15,19).

Elas têm medo de jogar com os meninos, então, eu vou separar, time de meninos e meninas (EPI-3, linhas 21,22).

As dificuldades previstas para a aula permeavam a mesma questão da aula anterior, relacionada ao jeito explosivo dos meninos e suas dificuldades quanto à aceitação das regras

do jogo. Ela esclareceu ainda que, por estarem acostumados a jogar sem regras, na medida em que as fosse introduzindo no jogo, eles não aceitariam facilmente. A professora demonstrou a intenção de ser mais diretiva e impositiva face às reações dos alunos.

Dificuldade eu acho que é..., a., acho, que acho que é o jeito explosivo deles, né? A explosão, do... dos meninos só, são muito explosivos, mas isso aí a gente vai, não aceitar muito as regras (sic!), assim (...) mal acostumado com umas regras, sem regra eles vão introduzindo a regra (sic!), e eles não vão aceitar muito não. Mas, vai ter que ser assim (EPI-3, linhas 24,26, 28,30).

A professora planejou adotar medidas coercitivas caso os meninos reagissem negativamente as suas intervenções, penalizando os mais exaltados com a retirada do jogo por dois minutos. Diante desta postura, pareceu não considerar as consequências das atitudes mais impositivas para o clima da aula.

Parar... o jogo, se ficar explosivo demais, dois minutos fora (EPI-3, linha 32).

No planejamento da terceira aula professora Camila propôs os mesmos objetivos para todos os alunos, independente do gênero, mediante um único contexto de ensino (o jogo) no decorrer da aula. Tais condições levam a descartar a possibilidade de uma aula diferenciada em caráter máximo ou médio. Muito embora tenha referido com certa intencionalidade conferir maior atenção às alunas, não ficou claro se o foco nas meninas se daria exclusivamente em função de suas atitudes ou se estenderiam na forma de intervenções ajustadas com valor pedagógico para proporcionar suporte que tornassem significativas às aprendizagens das meninas.

Por isso, não ficou claro no depoimento da professora se a aula apresentaria diferenciação mínima ou seria indiferenciada, as quais só se tornariam evidentes mediante a observação da aula propriamente dita.

4.2.1.8 Aula 3- Ensino

Conforme relatou em seu planejamento, diante da preocupação com as capacidades atléticas das meninas abaixo do nível dos meninos, a professora propôs realizar jogos em separado para meninos e meninas, visando garantir a estas melhores condições de participação.

Assim, Camila iniciou a aula com o jogo de basquetebol para os meninos, e, na sequência para as meninas. A dinâmica da aula foi idêntica nos dois momentos, com a professora introduzindo gradativamente as regras á medida que o jogo se desenvolvia. Percebeu-se certa insegurança da professora no conhecimento das regras, pois durante a

prática cometeu erros que provocou protestos e manifestações de desaprovação da parte dos alunos.

Apesar de não ter sido explicitado na entrevista de planejamento, a aula foi concluída com um jogo envolvendo equipes mistas formadas por meninos e meninas, durante o qual realizou intervenções exigindo o exercício e respeito às regras ensinadas nos jogos anteriores. A estratégia se mostrou surpreendente na medida em que naquele contexto a participação das meninas foi positiva, tendo mesmo alcançado maior êxito que os meninos nos arremessos, resultando na boa aceitação de ambas as partes à atividade.

No que diz respeito à análise do perfil de diferenciação da aula conjugada com as intervenções pedagógicas de Camila, a instrução inicial denotou indiferenciação, pois informou aos alunos a realização de uma única e idêntica atividade, embora, inicialmente, separando meninos e meninas.

Apesar da divisão inicial por gênero, o procedimento visava tão somente evitar uma atitude negativa das meninas diante da maior demonstração de capacidades dos meninos. Embora constituísse um ambiente menos conflitivo para as meninas, com esta divisão, não ficou explícita em suas instruções a introdução de uma dinâmica que visasse adequar o nível de complexidade das tarefas ao nível de habilidade diagnosticado para as meninas.

Além disso, as instruções iniciais deixaram perceber que os objetivos da aula eram iguais para todos os alunos, independente do gênero e de suas habilidades, na medida em que visava à introdução e desenvolvimento de regras básicas do basquetebol.

A estratégia para o desenvolvimento da aula foi voltada para o desenvolvimento do jogo, momento em que, concomitante a sua arbitragem, a professora realizou intervenções visando o ensino ou retificação de condutas conforme as regras do esporte. Possivelmente pelo fato do conteúdo da aula ser de natureza conceitual (ensino de regras), em suas intervenções a professora demonstrou renunciar à observação do plano motriz e das habilidades necessárias ao desenvolvimento do jogo.

Ainda assim, a dinâmica de intervenções desta professora demonstra uma atitude indiferenciada, na medida em que foram maioritariamente dirigidas aos alunos mais habilidosos, independente do gênero, portanto, em desequilíbrio com as necessidades de alunos medianos e menos hábeis da classe.

Durante o desenvolvimento da aula, as intervenções da professora *Camila* foram direcionadas predominantemente aos alunos com maior nível de habilidade (Tabela 3). Nesta aula os alunos medianos não foram alvo de intervenções.

Tabela 3 - Intervenções de ensino - Professora Camila - Aula 3

Direção	Monitoramentos	Feedbacks	Afetividades
Aluno mais hábil	88,2%	92,3%	64,3%
Aluno menos hábil	11,8%	7,7%	35,7%
Aluno mediano	0%	0%	0%

Isto foi constatado nos 88,2% (n=15) do monitoramento aos mais hábeis, seguidos de 11,8% (n=2) aos menos hábeis. Também pelos 92,3% (n=12) dos *feedbacks* direcionados aos alunos mais hábeis da classe, contra os 7,7% (n=2) aos menos hábeis.

A conduta da professora *Camila* permite verificar a relação da ação de monitoramento e sua resposta em forma de *feedback* com maior frequência aos alunos mais hábeis.

A mesma tendência se verificou nas intervenções relativas à afetividade, pois os alunos mais hábeis receberam 64,3% (n=9) destas ações contra 35,7% (n=5) dedicadas aos alunos menos hábeis. Em todos os casos, em relação aos três tipos de intervenções, nenhuma delas foi dirigida aos alunos medianos da turma. Ao atentarmos para a totalidade das intervenções de monitoramento, afetividade e *feedback*, apenas 18,2% foram dirigidas aos alunos menos hábeis.

Diante da expressão do comportamento de ensino da professora *Camila*, observou-se o privilégio, em suas intervenções, dirigidas a um grupo de habilidade na classe, sendo este composto pelos alunos mais habilidosos na modalidade esportiva desenvolvida na aula. A diferenciação do ensino pressupõe a atenção às necessidades dos alunos mediante algum tipo de conjunção entre a natureza dos objetivos do ensino, as estratégias para a estruturação/direção das tarefas e/ou as estratégias de atuação do professor no sentido de atender as necessidades dos alunos e fazer evoluir a sua aprendizagem.

Nesse sentido, o comportamento da professora *Camila* caracterizou uma aula indiferenciada, na medida em que ela expressou um único objetivo relacionado às regras do basquetebol para todos na classe, promoveu contextos de ensino idênticos aos alunos e manifestou um perfil de intervenção claramente dirigido a um grupo de alunos, comprometendo a equidade de suas intervenções pedagógicas para a classe.

4.2.1.9 Aula 3- Reflexão

A avaliação da professora *Camila* foi positiva, pois sua satisfação com a aula se mostrou relacionada com os aspectos atitudinais, mais especificamente com a aceitação de regras pelos alunos, e com seu comportamento disciplinar.

Gostei. Porque... fizeram direitinho, aceitaram as regras. Quando eu impus as regras, aceitaram perfeitamente (EPOI-3, linhas 4, 6, 8).

Na sua avaliação os objetivos foram alcançados, pois conseguiu introduzir mais regras ao jogo. As regras ensinadas tinham como objetivo melhorar o nível do jogo, aumentando o nível e a quantidade de passes, pois delimitou os tempos de posse de bola e permanência em áreas da quadra e no garrafão.

Foram. Foram atingidos porque eu consegui dar os três..., as duas regras principais que eu tinha em mente de passar pra eles que é mais difícil, três segundos é..., 24 segundos pra... é, 10 segundos pra passar de um campo pro outro, 3 segundos lá no garrafão, então essa aí... que eles demoram muito no garrafão. Gostam de perturbar o outro, *ensebar*, então eles é... aceitaram os três segundos e não fizeram mais a *ensebação* (sic!) (risos) com o outro coleguinha já. Ah! Então eu gostei (EPOI-3, linhas 25, 31).

Considerou as atividades adequadas ao nível de habilidade dos alunos, afirmando que todos conseguiram fazer as atividades propostas. Foi realizado um jogo misto de meninos e meninas, e, as meninas fizeram muitas cestas.

Foram, foram adequadas. Todo mundo conseguiu fazer, até as meninas né, conseguimos fazer um jogo misto, meninas e meninos, então, foram adequadas tanto pros meninos, quanto pras meninas, que deram um show de cesta (EPOI-3, linhas 11,13, 15).

Na avaliação de suas estratégias de ensino, a docente mencionou que, se pudesse mudar algo na aula ministrada, ela aplicaria as regras mais sistematicamente, apitando mais.

Talvez eu aplicaria mais rigidamente as regras, apitaria mais, a as faltas, é no caso (EPOI-3, linhas 33, 34).

Já perspectivando a próxima aula, informou que iria se concentrar nos conteúdos relativos aos sistemas ofensivo e defensivo e mais algumas regras de jogo, pois, ela trabalhava regras em todas as aulas. Porém, a aula seguinte seria teórica.

É, na próxima aula, como é o nono ano, eu vou introduzir a o sistema ofensivo e defensivo pra eles, mais algumas regras. Então sempre dou regra, toda aula eu dou regra, e..., sistema defensivo e ofensivo, na próxima aula, e vai ser teórica (EPOI-3, linhas 36, 39).

4.2.1.10 Síntese das três aulas

Na tentativa de estabelecer um perfil de intervenção pedagógica da professora *Camila*, observou-se:

- Em relação ao planejamento pensamentos focados maioritariamente no desenho do ensino (como transcorreria a prática), com ausência de estratégias alternativas de ensino; nas suas condutas para conseguir o controle dos alunos e mantê-los nas atividades; pouca especificidade e detalhamento dos conteúdos e objetivos de ensino; e baixa sensibilidade às diferenças na classe, para além da questão de gênero e atitudes dos alunos. O desenho do ensino apresentou baixa complexidade em sua estruturação, resumindo-se em atividades massivas, ainda que para grupos distintos na classe, as quais presumem longos

períodos de espera para parte da turma. Embora previsse problemas que poderiam vir a ocorrer durante as aulas, estes se concentravam, principalmente, no comportamento disciplinar dos alunos, para o qual se ressentia de opções para lidar com tais adversidades, recorrendo à imposição de suas posições no sentido de controlá-los. As referências aos conteúdos e objetivos de ensino foram genéricas e não discriminativas, pois em nenhum momento das entrevistas pré-interativas especificou e sistematizou que tipos de regras daria prioridade durante a condução da aula, ou quais seriam prioritárias na avaliação das aprendizagens discentes. Notou-se, inclusive, a utilização repetida do termo “meus objetivos”, como se estes fossem precípuos da sua ação, e não voltados para guiar as aprendizagens dos alunos. Demonstrando corresponder ao perfil de um professor iniciante, foi evidente a sua preocupação com o comportamento disciplinar dos alunos e a intenção de mantê-los ativos e comportados nas atividades desenvolvidas nas aulas conferindo com a expressão utilizada por PLACEK (1983): “*happy, good and busy*”. Ademais, excetuando-se as características relacionadas ao gênero em classe, não demonstrou suscetibilidade à existência de alunos com diferentes necessidades em classe, possivelmente, por isso, refletindo em pensamentos indiferenciados relativos à concepção do ensino sintonizado com os níveis de competências e conhecimento dos distintos alunos. Parece somar para isso a baixa capacidade de diagnóstico ou mesmo a desconsideração de sua necessidade para adequar o ensino ao nível dos alunos. Mostra disso, foi o fato de partir do ensino das regras básicas, quando a própria reconheceu que os alunos possuíam conhecimentos prévios sobre as regras do basquete. Rosado e Mesquita (2009) afirmam que para oferecer intervenções adequadas o professor precisa ser capaz de realizar um diagnóstico correto, pois:

A qualidade de uma correção depende em primeiro lugar, como vimos, da competência de diagnóstico dos professores [...]. A fase de diagnóstico está intimamente dependente de fatores de âmbito cognitivo, como o conhecimento dos elementos críticos da tarefa, dos seus erros mais comuns, o conhecimento do nível dos alunos, das técnicas e estratégias de observação a adotar para recolha de informação (p.85).

- Em relação ao ensino propriamente dito, este demonstrou coerência com os pensamentos de planejamento, sendo as atividades, em linha geral, desenvolvidas como relatado nas entrevistas pré-interativas. Excetuando-se a primeira aula em vista de seu caráter explicitamente recreativo, as intervenções de ensino, mais especificamente as instruções e *feedbacks* ratificaram a percepção quanto ao nível de domínio sobre os conteúdos desenvolvidos e que, no planejamento surge na pouca especificidade em discriminá-los,

assim como os objetivos de ensino. Durante as aulas que tinham por objetivo o ensino de regras do basquete, presenciou-se a insegurança e os equívocos da professora na mediação dos conhecimentos, tendo gerado reclamações e protestos dos alunos, principalmente os mais hábeis. A estruturação do ensino, desde o planejamento, se mostrou pouco complexo, resumindo-se às práticas idênticas aos grupos de alunos. A professora direcionou grande parte de suas intervenções aos alunos mais hábeis, denotando desequilíbrio no apoio aos alunos com diferentes competências na turma. Possivelmente, como já demonstrara nas entrevistas pré-interativas, a preocupação em evitar a falta de aderência às práticas e interrupções de comportamentos dos alunos, a professora tenha interpretado que os alunos mais habilidosos poderiam lhe causar mais problemas e por isso tenha lhes dedicado maior atenção. Some-se a isso ao temor de que os *feedback* dirigidos aos alunos menos hábeis pudessem desmotivá-los. Com relação aos critérios indicadores de diferenciação do ensino, os objetivos e as estratégias de ensino manifestas no planejamento não apresentavam a intenção de atender à diversidade dos alunos quanto aos distintos níveis de habilidades. Associado aos contextos exclusivamente massivos promovidos pela professora; e que as suas intervenções pedagógicas direcionadas maioritariamente a um segmento de habilidade dos alunos não caracterizou atenção equânime à classe, o perfil da professora foi caracterizado como indiferenciado. Mesmo em suas reflexões após as aulas não se verificou o ponderamento sobre as diferenças de aprendizagens dos alunos, apesar destas se mostrarem claras em face à observação das aulas.

4.2.2 Professor Erick.

Licenciado em Educação Física pela UFRRJ, Erick Possuía 10 meses de experiência como professor de educação física, sendo este seu primeiro emprego.

Seu relacionamento com os pares era bom. Percebia-se que ele havia já conquistado seu espaço, pois partilhava das brincadeiras e momentos com os demais colegas.

Seu estágio e iniciação científica notadamente influenciavam a sua prática. Na ocasião da pesquisa havia sido aprovado no mestrado em educação da UFRRJ. Sempre muito preocupado com as questões sociais dos alunos, era acessível, amigo e criava sempre um clima positivo nas aulas. Sua ferramenta principal no controle e orientação dos alunos era o diálogo. Demonstrava bom conhecimento do conteúdo pedagógico da disciplina, no entanto, tinha dificuldades de gestão de aula teórica, ao contrário do que se percebeu nas aulas

práticas. Foi possível perceber em Erick certo desconforto com os problemas estruturais da escola, os quais interferiam no desenvolvimento das suas aulas.

Lecionava na rede municipal de Seropédica cujo currículo possui característica esportivista. As aulas acompanhadas foram dos seguintes conteúdos: distúrbios alimentares, basquetebol e voleibol.

Esta escola foi inaugurada havia pouco tempo, porém, não possuía quadra ou espaço apropriado para a aula de educação física. Em pleno verão, a sala utilizada para as aulas teóricas não era climatizada, e o ventilador estava quebrado. Caso o professor optasse por uma aula prática, o que fez em duas das três aulas observadas, teria que administrar a exposição dos alunos ao sol, pois não dispunha de um espaço coberto para desenvolver as atividades.

A turma de nono ano contava com alunos que aparentavam estar desmotivados para as aulas. Pediam para sair das aulas (teóricas ou práticas), para ficarem sob a sombra de uma árvore. Esses alunos não apreciavam a aula teórica e é possível que o calor, somado às condições estruturais da escola, os desanimasse. Quanto às aulas práticas, embora apreciassem, ficavam limitados pelas circunstâncias relatadas. Ainda assim respeitavam o professor e acatavam prontamente as suas diretrizes.

Conforme sintetizado no Quadro 2, o professor Erick apresentou um perfil de diferenciação mínima, em vista de sua postura tanto em relação ao planejamento quanto ao ensino nas três aulas investigadas. Suas intervenções foram mais direcionadas aos menos hábeis e esteve preocupado em refinar as prestações dos alunos.

Quadro 2 - Professor Erick diferenciação do planejamento e ensino

Aulas	Planejamento	Ensino	Predomínio	Perfil
Aula 1	Indiferenciado	Indiferenciado	Intervenções aos menos hábeis; Preocupação em refinar prestações	Diferenciação Mínima
Aula 2	Indiferenciado	Diferenciação Mínima		
Aula 3	Diferenciação Mínima	Diferenciação Mínima		

4.2.2.1 Aula 1 - Planejamento

O conteúdo principal da primeira aula trataria dos Distúrbios Alimentares. Seus objetivos estavam voltados à compreensão das noções básicas sobre o tema. O professor pretendia desenvolver os conceitos, os tipos de distúrbios e como as questões abordadas afetavam a vida dos alunos e de seus familiares. Para isso, planejava utilizar como estratégia

de ensino, uma aula teórica, na qual faria uma explanação do conteúdo e os alunos realizariam exercícios para fixação.

É hoje eu vou tentar fazer uma aula teórica sobre distúrbios alimentares, que eu tento sempre variar a prática e teórica né, como hoje a programação era teórica, infelizmente o calor né vai deixar eles muito agitados né, mas a programação seria da, da aula teórica mesmo (EPI-1, linhas 6,9).

Percebe-se aqui claramente a dificuldade de flexibilização da aula, pois, havia planejado uma aula teórica, assim, ainda que previsse problemas relacionados ao calor, preferiu correr o risco, pois, era o que estava planejado. Este comportamento é comum aos professores iniciantes. Os mesmos seguem rigidamente os planos pensando favorecer a previsibilidade, para sentirem-se seguros e capazes de administrar as situações. Fuller (1969) destaca que os professores iniciantes estão preocupados consigo mesmo. E, uma das questões que lhes vêm em mente é *“O que farei no caso de uma situação em que não saiba agir?”*.

Sua expectativa quanto ao alcance dos seus objetivos foi relativizada, pois acreditava que os alunos aprenderiam, mas essa aprendizagem dependeria ainda de dois aspectos: a atenção por eles dispensada e a maneira como ele mesmo (o professor) transmitiria o conteúdo.

A minha expectativa? Assim, é passar noções básicas, bem básicas sobre o que são os distúrbios e o que pode afetar eles e a vida deles e de terc..., da família também (EPI-1, linhas 11, 13).

Mais uma vez percebe-se no professor o medo de tratar a respeito do imprevisível. Assim, a aprendizagem dos alunos é relativizada. O objetivo explicitado parece ter relação com o “passar o conteúdo” e não com o “aprender o conteúdo”.

A gente vai fazer de tudo né, mas vão fazer exercício, vai fixar também, explicar as dúvidas, né, não sei, acho que alguns sempre pegam (...), depende muito da atenção, de como que eu vou tentar passar a aula, alguma parte sempre fica, acredito isso (EPI-1, linhas 15, 18).

O professor admitia diferentes níveis de habilidades na turma, por isso, planejou o conteúdo com a intenção de gerar dúvidas e despertar a atenção dos alunos para o conteúdo, pois geralmente chegavam dispersos à aula. Se ocorressem muitas dúvidas, ele ‘improvisaria’ alguma coisa que atraísse a atenção deles, denotando a ausência de estratégias alternativas para a ação, assim como verificou Henrique (2004), quando em seu estudo verificou que os professores iniciantes apresentaram menor frequência de estratégias alternativas.

Deixa eu lembrar... dessa aqui? Dessa aqui, não. Essa turma é bem tranquila tem uma dupla (...), o João também é bom, ó...(...) não, não... agora de cabeça não lembro de nenhum especial dessa turma... essa turma é muito boa (EPI-1, linhas 21-22 24, 25).

Assim é lógico que... igual, igual, nenhuma turma é... né, mas eu tento passar primeiro a matéria, aí vão surgindo dúvidas, vão começar a atentar pra matéria também, né? Que eles chegam muito dispersos e diante das dúvidas eu vou tentando... gerir a aula, se tiveram muitas dúvidas, eu tento fazer de um outro jeito né, tentar... improvisar alguma outra coisa que, chame mais a atenção deles, mas é complicado (EPI-1, linhas 29, 34).

Ao comentar as dificuldades que previa para a aula, o professor apontou o problema do calor. Como a aula seria teórica, provavelmente os alunos estariam agitados e insistiriam em pedir para sair da sala, por isso, ele pretendia controlá-los, embora classificasse a situação como muito difícil. Explicou ainda que o clima era um elemento difícil de prever e que não poderia ceder abrindo mão da aula teórica por esse motivo.

Sim, com certeza, o problema hoje com certeza hoje vai ser o calor. (...) Calor, a gente tá sem ventilador e eles ficam querendo ir lá pra fora, quando tá quente assim; eles ficam querendo ir lá pra fora de todo o jeito. Eu fico segurando o máximo, tentando fazer com que eles fiquem na sala, mas eles pedem toda hora pra beber água, e é difícil, com esse calor realmente é difícil segurar a atenção deles. Que eles ficam agitados e pedir pra sair toda hora; pedir pra ir lá fora (EPI-1, linhas 37, 39,45).

Eu fico mediando sempre da aula prática e da aula teórica. Infelizmente se eu sempre liberar eu nunca vou conseguir dar aula teórica, então, infelizmente o tempo é um fator que a gente não pode prever muito. O que podia ajudar seria ventilador e tal... Enfim eu tento ir controlando isso, mas é difícil, é difícil também (EPI-1, linhas 48, 52).

O planejamento da primeira aula do professor Erick, indicava uma tendência à indiferenciação, visto prever objetivos iguais, com atividades iguais a todos os alunos, sem a preocupação inicial com grupos de aluno em especial.

4.2.2.2 Aula 1 - Ensino

O professor iniciou a aula redigindo na lousa o conteúdo para que os alunos copiassem. Tratou-se de uma aula teórica cujos assuntos abordados foram os “Distúrbios alimentares”. Após a realização da cópia pelos alunos, passou a uma explicação rápida do conteúdo e iniciou uma discussão, na qual os alunos participaram com dúvidas e relatos de casos que conheciam. Todos estiveram atentos ao que fora discutido, ainda que certamente a participação pudesse ser melhor.

Eles realizaram, ainda, exercícios de fixação do conteúdo, e lhes foi dada a sugestão de compartilhar com os colegas seus pensamentos acerca de qual deveria ser a resposta adequada às questões propostas. Ao final, o professor corrigiu os exercícios realizados.

Por tratar-se de uma aula teórica, não foi possível determinar o nível de competência dos alunos naquele contexto, bem como não houve manifestação do professor quanto ao nível de conhecimento dos alunos (por se tratar de uma aula teórica), por isso não foi possível identificar a direção das intervenções pedagógicas do professor.

Apesar de não ter sido explicitado detalhes da aula na entrevista de planejamento, a estratégia de aula expositiva utilizada pelo docente alcançou o objetivo proposto na medida em que mobilizou os alunos para as discussões, muito embora se tenha percebido que a participação dos alunos poderia ser mais efetiva.

No que diz respeito à análise do perfil de diferenciação da aula, conjugada com as intervenções pedagógicas de Erick, a instrução inicial denotou indiferenciação, pois informou a realização de uma única e idêntica atividade a todos os alunos. Além disso, as instruções iniciais deixaram perceber que os objetivos da aula eram iguais para todos os alunos, independente de suas habilidades, na medida em que visava à transmissão de noções básicas a respeito dos distúrbios alimentares.

A estratégia de intervenção utilizada por Erick não considerou o nível de conhecimento dos alunos, partindo do pressuposto de que todos desconheciam o tema desenvolvido. As intervenções às dúvidas manifestas dos alunos foram as alternativas utilizadas para esclarecer aos alunos. Embora não demonstrasse a intencionalidade no planejamento, esta estratégia pode ter permitido sanar as diferenças quanto ao nível de conhecimento dos alunos sobre o conteúdo.

A dinâmica de intervenções do professor demonstrou preocupação em acompanhar os alunos em suas atividades, no processo de aprendizagem e em mantê-los ativos, não tendo sido possível identificar a direção das intervenções em relação aos alunos com diferentes níveis de habilidade/conhecimento.

As intervenções de Erick foram observadas de modo geral porque não foi possível identificar a direção das mesmas, se para aluno mais, menos ou hábil medianamente, por tratar-se de uma aula teórica. Por isso, a Tabela 4 ilustra as intervenções sem discriminação de suas direções.

Tabela 4 - Intervenções de ensino – Professor Erick - aula 1

Direção	Monitoramentos	Feedbacks	Afetividades
Não foi possível determinar	60%	10,9%	10,1%

Assim, foram computados 33 monitoramentos; seis *feedbacks* e 16 intervenções de afetividade, nesta primeira aula. Tais números foram discriminados nesta aula, devido especificidades da mesma.

O monitoramento foi o comportamento que se manteve mais estável considerando as três aulas (devido ao acompanhamento feito pelo professor durante as atividades em duplas), os *feedbacks* e a afetividade ocorreram em proporção menor, possivelmente pelo fato desta aula ter sido teórica.

Diante da expressão do comportamento de ensino do professor Erick, percebe-se que suas intervenções foram dirigidas a toda a classe, com um tratamento único. A diferenciação do ensino pressupõe a atenção às necessidades dos alunos mediante algum tipo de conjunção entre a natureza dos objetivos do ensino, as estratégias para a estruturação/direção das tarefas e/ou as estratégias de atuação do professor no sentido de atender as necessidades dos alunos e fazer evoluir a sua aprendizagem.

Nesse sentido, a aula e o comportamento do professor Erick foram caracterizados como indiferenciados, na medida em que o objetivo proposto foi comum a todos os alunos, o contexto de ensino foi massivo mediante a aula expositiva em que, inclusive, se observou uma baixa frequência de *feedbacks*.

4.2.2.3 Aula 1 - Reflexão

Na avaliação de Erick, o alcance dos objetivos foi justificado sob o aspecto conceitual. Assim, considerou que foram alcançados porque a maior parte dos alunos compreendeu o que foi apresentado e discutido na aula.

Gostei, gostei da aula, como a gente imaginou, eles iam estar agitados, mas acho que o básico da aula eles... que foi alcançado. Algumas pessoas compreenderam o objetivo, lendo talvez eles entendam mais, passam a se refletir (*Sic!*) sobre aquele tema, acho que o objetivo foi alcançado (EPOI-1, linhas 4, 7).

É, acho que dentro do que a gente espera, sim, lógico que nunca vai ser completamente atendido todos entenderem o que foi sugerido, mas tem que pensar muito em como passar a metodologia pra, pros alunos, acho que... alguma parte considerável da turma alcançou os objetivos sim e compreendeu o que foi proposto (EPOI-1, linhas 10, 14).

As atividades foram consideradas adequadas ao nível de habilidade dos alunos por tratar-se de uma turma de nono ano dos quais se cobrou interpretação e compreensão a respeito do assunto. Além disso, no ponto de vista do professor, o conteúdo foi considerado fácil para os alunos. As estratégias de ensino foram avaliadas positivamente, pois conduziram ao alcance dos objetivos, muito embora, nas suas próprias manifestações, Erick admite que não nem todos puderam alcançar os objetivos.

Shulman (1986) afirma que é necessário conhecer os alunos e o que eles sabem, e que tais percepções fazem parte do conhecimento pedagógico do professor que almeja a eficácia

pedagógica. Ainda que fosse um professor iniciante, Erick demonstrou desenvolver a sensibilidade visando o conhecimento acerca de sua turma.

É... então, como era um nono ano, acredito que sim, se fosse uma turma menos, com menor idade seria mais complicado passar muito conteúdo teórico de texto... eles têm mais dificuldade de interpretar e entender. Nono ano, como eu estou acostumado com essa turma, eles pegam bem, é um conteúdo até fácil pra eles, eles dominam rapidamente, eles assimilam, eu acho que foi assim (EPOI-1, linhas 19, 23).

Para a aula seguinte o docente planejou uma aula prática com o objetivo de fixar os conhecimentos vivenciados na teoria, com atividades práticas divertidas para os alunos. Pretendia tornar o ensino mais efetivo mediante atividades concretas que permitissem que os alunos aprendessem enquanto realizassem.

Então... é o que eu te falei, como minha avaliação é teórico-prática, na próxima aula eu vou tentar fazer uma aula prática pra também tentar fixar esses conhecimentos de maneira prática, mais divertida pra eles também que, eu acho que quando se aprende fazendo, o conteúdo fica mais assimilado, na aula prática assim...(EPOI-1, linhas 29, 33).

No trecho acima, o docente fez uma afirmação bastante interessante, na qual afirma que “(...) *quando se aprende fazendo, o conteúdo fica mais assimilado, na aula prática assim...*”. Tornar a aprendizagem significativa para o aluno, e ter essa percepção, é uma característica própria ao professor que busca um ensino eficaz. Não há nele apenas a preocupação em passar um conhecimento, mas em que este conhecimento seja assimilado pelo aluno.

O professor confidenciou que os problemas estruturais atrapalharam bastante o desenvolvimento de suas aulas impedindo que fossem ministradas com boa qualidade.

Atrapalha bastante, Elizângela, tanto que o planejamento é todo modificado em função disso, as próprias aulas práticas são muito, muito adaptadas, e as condições climáticas sempre interferem no que eu vou passar, então chega o dia em que tem que trazer duas aulas porque se for prática eu tenho que pensar numa alternativa se não der pra fazer aula prática tem que ter sempre duas aulas programadas... que é muito complicado e... a parte do desenvolvimento motor deles fica muito comprometido, não tem como estruturalmente dar uma aula boa e de qualidade com essas condições, infelizmente, a quadra ... a ausência de quadra atrapalha bastante na aula (EPOI-1, linhas 37, 46).

4.2.2.4 Aula 2 - Planejamento

O conteúdo da aula era o basquetebol, especificamente os fundamentos. O objetivo da aula seria que os alunos conseguissem realizar os fundamentos do basquetebol. A estratégia de ensino a ser utilizada seria uma aula prática na qual os alunos estariam realizando uma revisão dos fundamentos aprendidos. Esta revisão seria feita através da prática de exercícios, portanto, sugerindo o recurso à metodologia parcial. O docente possuía expectativas positivas quanto ao alcance dos objetivos e acreditava que por ser uma revisão os alunos aprenderiam.

Hoje a gente vai fazer uma aula prática (...) sobre os fundamentos do basquetebol (EPI-2, linhas 4, 5).

Eu acredito que como o conteúdo já foi passado durante o bimestre, e hoje vai ser mais uma revisão. Acredito que... os alunos vão conseguir fazer; pelo menos que a maioria da turma consiga fazer os fundamentos que a gente já vem trabalhando EPI-2, linhas 8, 11).

Erick não distinguiu aluno ou grupo de alunos que necessitasse de atenção específica à aprendizagem, porém, o docente destacou alunos que precisaria intervir em relação à participação de alguns alunos na aula. Ele afirmou que na turma havia alunos que não apreciavam a prática e, destacou que isso tem sido comum na escola: deparar-se com alunos que não gostam de aula prática ou que simplesmente não participam.

Olha, em relação à aprendizagem... não, mas acho que na, na questão da aula prática tem muitos alunos que deixam de lado, por não gostarem mesmo da prática e não fazem e... Ou às vezes fazem só relatório que eu peço, né? Quando fazem o relatório, (risos) mas isso realmente nas turmas é comum, alunos que não gostam de prática mesmo, e fazem de tudo pra não fazer a prática (EPI-2, linhas 14, 19).

Para lidar com o problema da negativa em participar das aulas, o professor esclareceu que cobraria dos alunos a elaboração de relatórios sobre a aula para que aqueles que não assistissem às aulas, não ficassem sem atividade, e para motivá-los a participarem da aula.

É ..eu cobro relatório né, pra eles não ficarem à toa. Peço relatório da, da aula prática também, pra quem não for fazer a atividade. Tento motivar eles pra participar da aula prática (EPI-2, linhas 21, 23).

O docente previu que teria problemas devido à ausência de estrutura, pois a escola não possuía quadra, e também porque havia poucos materiais para as aulas práticas. Isso o obrigaria a improvisar, mas sabia que isso poderia não funcionar. A alternativa para lidar com esses problemas seria a criatividade. Com ela os alunos compreendem a situação da aula e até contribuem com ideias para adaptar as atividades, e criar novas situações de jogo.

As limitações a que o professor era exposto poderiam, em seu modo de pensar, ser transpassadas através da criatividade. Afinal, como não poderia prever as situações advindas dos improvisos, deveria usar a resolução de problemas no momento em que eles ocorressem.

[...] a questão do material novamente né, é... isso que pega quando a gente vai pra aula aqui, porque além de não ter quadra, a gente tem pouco material pra fazer as aulas práticas, e isso, a gente tem que improvisar e fazer mesmo dentro das nossas limitações, é sempre esse ponto que pega pra gente aqui (EPI-2, linhas 25, 29).

[...] a criatividade né... (risos) é, a gente tenta improvisar o máximo que dá, os alunos também ajudam nisso, eles entendem que, que as condições não são... ótimas, então, eles também entendem que, que a aula vai ser adaptada e ajudam também com ideias, criam novas situações de jogo, é isso aí... (EPI-2, linhas 31, 35).

Uma questão se coloca nas palavras do professor, pois se já havia o conhecimento das condições, seria de questionar porque já não planejava para aquele contexto. A atitude de adotar o improvisado, em vez de estratégias alternativas, demonstra que as vivências naquele

contexto ainda não fora assimilada, pois se o fosse, o professor já anteciparia o problema e tentaria alternativas remediadoras, embora se reconheça a condição difícil a qual estava exposto.

O planejamento da segunda aula do professor Erick mostrou uma tendência à indiferenciação, pois para ela foram pensadas atividades iguais, perseguindo os mesmos objetivos, sem pretensão de oferecer atenção específica a quaisquer alunos.

4.2.2.5 Aula 2 - Ensino

Tratava-se de uma turma do nono ano de escolaridade não muito numerosa, quando comparada a outras turmas desta escola. Pôde-se perceber durante as práticas das atividades que havia alunos mais hábeis, menos hábeis e medianos e, essa relação não coincidia necessariamente com as de gênero.

Nesta turma havia o problema da desmotivação, mas que não estava associada ao nível de habilidade dos alunos. Os alunos se mostravam ansiosos para sair das aulas teóricas, mas, ao chegarem ao espaço determinado da aula de educação física não queriam participar, possivelmente pelas condições de improvisado na qual a aula se realizava, fazendo com que o professor sempre apelasse à participação.

A aula foi iniciada com um alongamento seguido pela divisão da turma em dois grupos. Assim, iniciou a aula com a prática de educativos de passe, drible e arremesso. Os dois grupos foram dispostos em fileiras que efetuavam entre si os fundamentos mediante a instrução inicial do professor, e posteriores *feedback* para melhora da prestação seguinte.

A aula foi concluída com um jogo de basquetebol, durante o qual o docente realizou intervenções buscando refinar os gestos dos fundamentos revisados na parte analítica da aula. Neste momento, alguns alunos foram desistindo da prática, possivelmente devido às condições do espaço improvisado para a prática.

Apesar da diminuição gradativa do número de participantes na aula, percebeu-se a apropriação do conteúdo exposto e vivenciado por parte dos alunos. Isso se confirmou mediante a dinâmica percebida no jogo, quando puderam demonstrar o que haviam aprendido. Ainda, os alunos menos hábeis demonstravam progresso em sua prestação, mesmo sem receberem tratamento diferenciado.

A participação da turma nesta atividade inicial não foi plena. Havia um extrato de alunos mais hábeis, menos hábeis e medianos apenas assistindo a aula, porém, em número menor que os participantes.

No que diz respeito à análise do perfil de diferenciação da aula conjugada com as intervenções pedagógicas de Erick, a instrução inicial denotou indiferenciação, pois informou aos alunos a realização de uma única e idêntica atividade. Embora tenha separado a turma em dois grupos, esta divisão foi apenas para fins organizacionais, e não visando trabalhos diferenciados. Além disso, as instruções iniciais deixaram perceber que os objetivos da aula eram iguais para todos os alunos, independente de suas habilidades, na medida em que visava à revisão dos fundamentos básicos do basquetebol.

Por ser o conteúdo da aula de natureza procedimental, o docente demonstrou em suas intervenções estar atento ao plano motriz e às habilidades necessárias à realização dos fundamentos do basquetebol.

Conforme sintetizado na Tabela 5, o professor Erick implementou maior quantidade de intervenções aos alunos menos hábeis, o que se percebe em todas as variáveis. A dinâmica de intervenções deste professor denotou uma atitude minimamente diferenciada, na medida em que procurou ajustá-las a estratos de habilidade da turma, muito embora dirigidas aos extremos, ou seja, aos menos e mais hábeis na classe, ainda que não tivesse demonstrado esta intenção no planejamento da aula.

Tabela 5 - Intervenções de ensino - professor Erick - aula 2

Direção	Monitoramentos	Feedbacks	Afetividades
Aluno mais hábil	40%	34,8%	38,7%
Aluno menos hábil	57,8%	65,2%	61,3%
Aluno mediano	2,2%	0%	0%

Assim, constatou-se a maior tendência em visar os menos hábeis nos 57,8% (n=26) dos monitoramentos em contraste aos 40% (n=18) direcionados aos mais hábeis, e 2,2% (n=1) aos medianos. Quanto às afetividades, 61,3% (19) foram direcionadas aos menos hábeis, enquanto que 38,7% (n=12) atenderam aos mais hábeis. Finalmente, os alunos menos hábeis receberam 65,2% *feedbacks* (n=43), contra 34,8% (n=23) aos mais hábeis (Tabela 10).

Rosado e Mesquita (2009), citando Armstrong e Inwold (1982), ressaltam que o *feedback* é precedido por uma série de operações que acontecem durante a intervenção de monitoramento ou acompanhamento. É neste momento que o professor percebe a qualidade da prestação do aluno e, a partir desse julgamento, enuncia o feedback de maneira compreensível para o aluno. A conduta do professor Erick permitiu verificar a relação da ação de monitoramento e sua resposta em forma de *feedback* aos alunos de extratos mais e menos hábeis.

Diante da expressão do comportamento de ensino do professor Erick, percebeu-se uma proatividade do docente em retornar aos alunos informações que lhes permitissem melhorar a sua prestação.

A diferenciação do ensino pressupõe a atenção às necessidades dos alunos mediante algum tipo de junção entre a natureza dos objetivos do ensino, as estratégias para a estruturação/direção das tarefas e/ou as estratégias de atuação do professor no sentido de atender as necessidades dos alunos e fazer evoluir a sua aprendizagem. Nesse sentido, o comportamento do professor Erick foi caracterizado como diferenciado minimamente, na medida em que expressou um único objetivo relacionado aos fundamentos do basquetebol para todos na classe, promoveu contextos de ensino idênticos aos alunos, mas manifestou mecanismos de ajustamento das intervenções aos extremos de habilidade na classe, principalmente por meio dos monitoramentos e *feedback* fornecidos à classe.

4.2.2.6 Aula 2 - Reflexão

A avaliação feita pelo Professor Erick de segunda aula foi negativa, demonstrando criticidade na interpretação do contexto de ensino evidenciado. Ele a considerou fraca devido à baixa participação dos alunos. Ele justificou o baixo envolvimento da turma na aula mediante dois fatores: o primeiro e principal foi “falta de motivação” possivelmente causada pelos problemas estruturais. O segundo fator, teria sido a ministração de “conteúdos pouco atrativos” aos alunos, principalmente por já estarem no quarto bimestre e com a certeza da aprovação na disciplina.

É, eu achei que foi, fraca, não gostei por causa que eu acho que faltou participação, dentro de tudo aquilo que a gente tinha falado, né, condições de quadra, e a participação foi bem baixa nessa aula específica, mas assim, a gente tentou né?... passar o conteúdo, mas eu acho que foi fraca (EPOI-2, linhas 4,7).

Considerou que os objetivos não foram alcançados, pois, pretendia obter uma maior adesão dos alunos para tornar as dinâmicas mais interessantes e mais interativas. Concluiu afirmando que seu objetivo era maior do que havia alcançado naquela aula. O docente foi bastante crítico, diante do contexto em que a aula aconteceu, com a maioria dos alunos participando e face à observação de realização bem sucedida dos fundamentos do jogo tanto durante os exercícios quanto na prática dirigida.

Não, não foram atingidos, principalmente porque eu contava com maior adesão pra gente fazer umas dinâmicas mais interessantes, mais interativas, então..., o meu objetivo era maior do que o que eu consegui alcançar hoje. Não foi alcançado não (EPOI-2, linhas 26,29).

O professor afirmou que as atividades desenvolvidas na aula foram adequadas ao nível de habilidades dos alunos porque houve uma progressão pedagógica na qual se respeitou o ritmo de cada um. Foi levada em conta a dificuldade de realização do movimento, ao qual o professor procurou oferecer *feedbacks* a fim de corrigir de acordo com as dificuldades demonstradas pelos alunos.

Ao incluir em seu discurso o conceito de progressão pedagógica, percebe-se que a prática pedagógica deste professor estava alinhada com a percepção de continuidade no processo de ensino, no qual se partiu do mais fácil ao mais difícil. O discurso docente esteve afinado com a prática e demonstra conhecimento acerca deste requisito importante para a eficácia pedagógica.

É, é, eu acho que sim, que a gente fez a progressão pedagógica, fizemos bem devagar cada... vendo a dificuldade de cada um de fazer o movimento, o gesto técnico, a gente foi tentando corrigir de acordo com a dificuldade, então eu acho que foi sim! A gente começou bem, bem básico pra aquela faixa etária, assim eu acho que foi, foi suficiente (EPOI-2, linhas 20, 24).

Com relação às suas estratégias de ensino o docente afirmou que se pudesse melhorar a aula, ofereceria outras dinâmicas para ensino dos fundamentos do basquetebol que fossem mais atraentes para os alunos, prevendo que resultaria em maior participação.

É sim, eu acho que mudaria..., traria outras dinâmicas sobre... sem ser de fundamentos, talvez fosse mais atraente pros alunos, talvez traria mais gente pra participar, mudaria sim (EPOI-2, linhas 31, 33).

Para a aula seguinte não anunciou seu planejamento, apenas suas intenções. Pretendia oferecer aos alunos outras maneiras de abordar o conteúdo, que o tornassem mais interessantes. A ausência de menção do planejamento pode denotar a necessidade de se refazer diante da desmotivação dos alunos, visto que o professor ficara abatido com a negativa de alguns em participar.

É, talvez é pensar outras formas de abordar o conteúdo que seja mais motivante pros alunos (EPOI-2, linhas 36, 37).

4.2.2.7 Aula 3 - Planejamento

O conteúdo da aula seria o jogo de voleibol propriamente dito. Os objetivos estavam voltados a aspectos recreativos, e pretendia realizar uma revisão dos conteúdos do voleibol. Ele almejava que seus alunos vivenciassem na prática o que haviam aprendido na teoria. E ainda planejava exercitar a cooperação e a integração, portanto, elementos atitudinais das aprendizagens.

A estratégia que ele utilizaria para alcançar o objetivo seria um minitorneio entre duas turmas. A que estava sendo acompanhada na pesquisa e outra também de nono ano. O

método a ser aplicado seria o global, no qual os alunos aprenderiam em situação de prática real do jogo, sendo positiva a expectativa quanto ao alcance dos objetivos.

É! Bom, o meu objetivo é fazer um mini torneio entre as turmas pra integrar, porque a gente tá no final de ano e, a gente passou esse conteúdo durante o ano e foi bem interessante, foi a aula que mais produziu, é... cooperação, integração, entre as turmas. Então essa aula é pra integração das turmas, e, dos próprios alunos.. é...depois é, eu queria trabalhar com eles mais os aspectos de cooperação (EPI-3, linhas 4, 9).

É, claro que eu acho! Que, assim... hoje, o meu objetivo seria mais uma aula recreativa pra, porque a gente tá em época de prova e eles, e como que eles gostaram bastante da aula de vôlei que a gente passou durante o ano, cooperaram bem, trabalharam, eu acho que todos já conhecem as regras, os fundamentos, então... vão tipo... vão melhorar, fazer uma revisão do que eles já aprenderam e botar mais em prática o que já aprenderam na teoria (EPI-3, linhas 14, 19).

O professor declarou que pretendia incentivar e envolver especialmente os alunos menos habilidosos. Queria fazer com que a turma cooperasse com estes alunos, a fim de que eles não sentissem medo de participar das atividades.

Assim, sua estratégia para lidar com o grupo menos habilidoso, seria realizar paradas no jogo sempre que percebesse agressividade ou exclusão, com o objetivo de proporcionar uma maior interação deste grupo.

Neste caso, o professor não apenas identificou a existência de alunos com diferentes habilidades, como também destacou os alunos menos habilidosos, por serem possivelmente seu alvo maior nesta turma, e ainda pensou em estratégias para ensinar a estes alunos.

Sempre, sempre tem... sempre tem alguns alunos que têm mais dificuldade de fazer... existe os [menos] habilidosos, que tem mais dificuldade, têm medo de fazer, às vezes se escondem da atividade (EPI-3, linhas 22, 24).

São esses justamente que eu tento puxar, tento trazer o grupo pra ajudar a cooperar com eles, pra que eles não se sintam intimidados e participem também da atividade... (EPI-3, linhas 24, 27).

É, tentar parar o jogo quando eu vejo que alunos estão sendo agressivos, ou ele tá sendo excluído, o rodízio, o próprio rodízio do vôlei já permite eles a participar de todos os locais da quadra, mais interação dos alunos que têm mais dificuldade (EPI-3, linhas 30, 33).

O docente previu que os problemas para a aula estariam relacionados com o clima, pois, a prática aconteceria no quintal da escola, sob o sol e isso poderia gerar reclamações dos alunos. Outra dificuldade que poderia enfrentar seria de um aluno se machucar. Para lidar com essas questões, o docente pretendia permitir que os alunos saíssem para beber água sempre que quisessem, pois estava muito calor e não seria adequado impedi-los. E, caso algum aluno se machucasse, pararia a aula para atendê-lo.

Não sei, os problemas normais: sol, alguém cair e se machucar, nada demais não... que reclame do sol... (EPI-3, linhas 36, 37).

A questão de sol é muito relativo, às vezes eu peço... o pessoal pede pra beber água toda hora. Então tem que ir liberando, manejar a aula, não pode prender muito, e realmente está muito sol e sentem muita vontade de sair pra beber água. Então a gente vai vendo de acordo com as demandas, se alguém se machucar, cair, a gente para a aula, né, não, eu acho que é só isso mesmo (EPI-3, linhas 40, 45).

O planejamento da terceira aula do professor Erick, indicou uma tendência à diferenciação mínima, pois, planejava uma atividade única para todos os alunos, com objetivos iguais, porém pretendia oferecer atenção específica aos alunos em função de seu nível de habilidade, ainda que na dimensão atitudinal.

4.2.2.8 Aula 3 - Ensino

Tratava-se de uma turma do nono ano de escolaridade, que nesta ocasião, contou com a colaboração de outra também do nono ano. As duas turmas eram relativamente pequenas. Constatou-se que a maioria absoluta das intervenções de Erick foram dirigidas aos alunos da turma que tinha a primazia do horário na agenda escolar. Pôde-se perceber durante a prática que, independente do nível de habilidade todos os alunos participaram da prática.

Esta aula iniciou-se com o convite à outra turma de nono ano para se juntar à esta turma para que juntos realizassem uma minicompetição de voleibol. Os alunos foram desafiados a criarem as condições para que o jogo acontecesse. Assim, os alunos instalaram a rede, demarcaram o chão e aplanaram algumas partes do terreno. Havia no professor desde o primeiro momento a intenção de que os alunos trabalhassem cooperativamente inclusive na organização do espaço da aula, o que de fato ocorreu.

Foram selecionadas duas grandes equipes, das quais seis de cada uma começariam jogando e cada equipe representou uma turma. Depois, pouco a pouco as substituições foram realizadas, bastando que o jogador que desejasse entrar no jogo definisse quem deveria sair em um período de tempo determinado pelo professor. Foi combinado que todos deveriam aceitar a substituição.

O professor esteve atento para que todos participassem da dinâmica. A substituição acabou sendo um recurso interessante, pois evitava que os alunos ficassem expostos ao sol por muito tempo. Conforme relatou em seu planejamento, diante da preocupação com a maior participação dos alunos menos hábeis nas práticas, bem como da melhora da prestação, o professor propôs realizar jogos em sequência, nos quais todos tivessem a oportunidade de participar, seguindo uma ordem de substituições.

A dinâmica da aula desenvolveu-se com o professor corrigindo as prestações dos alunos e motivando-os para que tentassem realizar os fundamentos à medida que o jogo se

desenvolvia. O docente manifestou ter bom conhecimento das regras, pois durante a prática orientou corretamente aos alunos. Estes desenvolveram sua prática com segurança, e foram ensinados e estimulados a repetir o gesto a fim de corrigi-lo, e quando isto ocorria, todos aplaudiam.

Os alunos demonstraram motivação e praticaram o voleibol até o último minuto da aula. A estratégia do professor denotou êxito na medida em que a participação dos alunos nos jogos foi total, ainda que em revezamento. A cada substituição, foi possível manter os alunos motivados e ao mesmo tempo proporcionar-lhes as condições de aprendizagem e correção de alguns fundamentos do vôlei. Foi possível observar alunos acertando o saque pela primeira vez, mas também se viu outros ousando realizar o saque por cima. O docente procurou incentivá-los e o clima tornou-se muito favorável às tentativas.

No que diz respeito à análise do perfil de diferenciação da aula conjugada com as intervenções pedagógicas de Erick, a instrução inicial informou a realização de uma única e idêntica atividade para todos os alunos. A divisão inicial por turma visava tão somente criar um ambiente competitivo e ao mesmo tempo divertido e integrador a partir da dinâmica das substituições. As instruções iniciais deixaram perceber que os objetivos da aula estavam voltados para uma aplicação prática dos conteúdos vistos na teoria acerca do voleibol, fazer uma revisão dos conteúdos, e possibilitar ainda um momento recreativo de cooperação e integração. A estratégia para o desenvolvimento da aula foi voltada para o desenvolvimento do jogo, momento em que, o professor realizou intervenções visando o ensino ou retificação de prestações relativas aos fundamentos do esporte. Em suas intervenções o professor considerou o plano motriz e das habilidades necessárias ao desenvolvimento dos fundamentos do voleibol no contexto do jogo. Porém, ao contrário do que previra no planejamento, suas intervenções de monitoramento e *feedback* foram dirigidas maioritariamente aos alunos mais hábeis (Tabela 6).

Tabela 6 - Intervenções de ensino - professor Erick - aula 3

Direção	Monitoramentos	Feedbacks	Afetividades
Aluno mais hábil	67,6%	69%	59,1%
Aluno menos hábil	32,4%	25,4%	40,9%
Aluno mediano	0%	5,6%	0%

Diante da expressão do comportamento de ensino do professor Erick expressa na Tabela 8, percebeu-se suas intervenções dirigidas aos extremos, ainda que com maior frequência aos mais hábeis. O que pode ter ocorrido devido à maior demanda prática

oferecida por estes indivíduos, comum em um ambiente de jogo. No entanto, o perfil de intervenções foi contraditório na medida em que os objetivos enunciados no planejamento apresentavam o cunho relacionado à dimensão atitudinal dos alunos em relação aos menos hábeis.

No que diz respeito à diferenciação, a aula de Erick apresentou inconsistências ao observar seus enunciados de planejamento, principalmente os objetivos, e seu comportamento de ensino. Enquanto no planejamento suas maiores preocupações se concentravam na dimensão atitudinal das aprendizagens, na aula propriamente dita, suas intervenções visaram a domínio procedimental do conteúdo.

Ao analisar as reflexões do professor, expressa na seção seguinte, percebeu-se que procurou viabilizar o objetivo inicial a partir das intervenções sobre as prestações dos alunos e da alternância de sua participação. Apesar disso, a atuação de Erick denotou um perfil de diferenciação mínima, dada a sua proatividade e significativa expressão de ajustamentos para prover atenção a estratos de habilidade na turma.

4.2.2.9 Aula 3 - Reflexão

A avaliação da terceira aula do professor Erick foi positiva. Ele se mostrou satisfeito, pois, a turma interagiu e houve boa participação. Seus objetivos foram alcançados mediante a estratégia utilizada. Os alunos cooperaram entre si, através da gestão de equipes que permitiu a todos, independentemente do nível de habilidade, participarem. Além disso, os alunos foram incentivados a pensar coletivamente.

Gostei, gostei... gostei bastante... é..., assim eu acho que essa turma, ela interage bem e quando a gente propõe as atividades eles sempre participam bastante, lógico que nem todo mundo, né, infelizmente, tem um grupinho assim que não, mas eu gosto muito da participação.... eles interagem (EPOI-3, linhas 9, 12).

Os alunos menos habilidosos, ainda que demonstrassem receio em participar, através do sistema de rodízio e substituição voluntária, na qual os alunos escolhiam em que posição entrar no jogo, acabaram participando efetivamente. Essa estratégia foi avaliada positivamente pelo docente, pois ainda que tivessem acontecido algumas dificuldades, na maior parte do tempo a estratégia deu certo.

Assim, eu tentei envolver os, os alunos que, que são considerados menos habilidosos, que têm mais dificuldade e têm medo, o sistema de rodízio e lá da..., substituição voluntária, eles mesmos escolhiam em que posição entravam, então, parte muito da disposição do aluno de querer jogar, se ele quer, ele pode entrar a qualquer momento, eu tentei usar essa estratégia, nem sempre deu certo, alguns alunos ficavam intimidados né de entrar porque os outros ficavam reclamando e tal, mas eu acho que foi uma estratégia boa que deu certo hoje, funcionou a primeira

vez, então isso motiva os menos habilidosos a participarem também (EPOI-3, linhas 20, 28).

As estratégias de ensino foram consideradas adequadas, e, por isso, o professor não considerou alternativas de ação, a não ser, o que independia de sua atuação as condições estruturais da escola.

O que eu mudaria, não poderia mudar que seriam as condições, realmente foi o que atrapalha, por isso que (...) sai pra beber água, mas questão de estratégias de abordagem, não, não mudaria não (EPOI-3, linhas 36, 39).

Para a aula seguinte, planejou realizar jogos pré-desportivos com os alunos menos habilidosos para gerar mais confiança para a prática. Realizar educativos, pois o método global aplicado na aula não proporcionou essa vivência.

Seu planejamento para a aula seguinte refletia sua preocupação em gerar confiança no aluno para que aprendessem. E os jogos pré-desportivos seriam utilizados como ferramenta a fim de desenvolver capacidades nos alunos para realização dos fundamentos do basquetebol.

Ah talvez é, de vez de ir pra prática é fazer com que os alunos menos habilidosos possam fazer jogos pré-desportivos pra ele ter mais confiança na hora de ir pra prática, de jogo propriamente dito, fundamentos, eu, acho que eu fiz muito rápido, eu fiz com eles durante o ano, mas ainda tá fraco, tem alguns alunos com dificuldade e isso, dá pouca confiança pra eles pra eles irem pra prática mesmo, se sentem intimidados, de fazerem os fundamentos, só isso (EPOI-3, linhas 42, 48).

4.2.2.10 Síntese das três aulas

Na tentativa de estabelecer um perfil de intervenção pedagógica do professor Erick, observou-se:

-Em relação ao planejamento, pensamentos focados majoritariamente no desenho do ensino (como transcorrerá a prática) com ausência de estratégias alternativas de ensino; percebe as diferenças de habilidades entre seus alunos, porém, não sistematiza explicitamente ações para atendê-los. O desenho do ensino apresentou baixa complexidade em sua estruturação, por contemplar aulas, ora expositiva, ora com poucos recursos e estratégias, mediante atividade massiva, sem detalhamento de como seriam suas intervenções. Os problemas previstos nas aulas estavam relacionados principalmente ao clima, em função das condições estruturais de que dispunha na escola, e, em segundo lugar à atitude dos alunos face às aulas da disciplina. Em relação a esta, recorreu a procedimento coercivo obrigando aos não aderentes a elaborar relatórios sobre a aula prática. As referências aos conteúdos e objetivos de ensino foram genéricas e não discriminativas, pois em nenhum momento das entrevistas pré-interativas especificou e sistematizou quais os distúrbios alimentares seriam trabalhados, ou ainda quais os fundamentos do basquetebol em aula, ou finalmente, qual conteúdo do voleibol ele pretendia revisar na

prática do jogo. Notou-se, inclusive, a utilização repetida do termo “vou tentar”, permitindo interpretar que o docente não estava seguro de que o ensino aconteceria conforme idealizado. Possivelmente, por esse motivo, se furtado dos detalhes, característica comum aos professores iniciantes. Percebeu-se, ainda, a preocupação com suas próprias ações, pois nesta fase o professor se pergunta se será capaz de realizar determinada tarefa ou ensinar algo (FULLER, 1969). Ainda sobre os objetivos, todos os critérios de êxito estabelecidos foram voltados aos aspectos afetivos, ou com expectativas explicitadas vagamente. Ademais, excetuando-se a terceira aula, não se percebe em suas falas menção específica a diferenças de habilidades, possivelmente, por isso, refletindo em pensamentos indiferenciados relativamente à concepção do ensino sintonizado com os níveis de competências e conhecimento dos distintos alunos.

-Em relação ao ensino propriamente dito, demonstrou coerência com os pensamentos de planejamento, sendo as atividades, em linha geral, desenvolvidas como relatado de forma genérica nas entrevistas pré-interativas, obstando-se a terceira aula em que sugeriu no planejamento a realização de intervenções voltadas à dimensão atitudinal dos alunos, mas as aulas refletiram em intervenções voltadas ao plano procedimental. Excetuando-se a primeira aula em vista de seu caráter explicitamente expositivo, possivelmente determinante de menor proatividade do professor, as intervenções de ensino, ainda que de ajustamento, demonstraram o nível de conhecimento de conteúdo do professor, bem como sua intenção de atender a todos em suas necessidades. Durante as aulas constatou-se segurança na mediação dos conhecimentos e domínio dos mesmos, facilidade em gerir conflitos, além de destaque especial para aspectos cooperativos no desenvolvimento das atividades. A estruturação do ensino, assim como pareceu nos depoimentos de planejamento, se mostrou pouco complexa, com rotinas previsíveis para os alunos. Suas intervenções possuíam caráter diverso, focadas nos alunos menos hábeis na segunda aula e nos mais hábeis na terceira, devido principalmente à singularidade de cada aula. Com relação aos critérios indicadores de diferenciação do ensino, considerando que os objetivos e atividades foram idênticas a todos os alunos, mas, as estratégias de ensino manifestas no planejamento apresentaram a intenção de atender à diversidade dos alunos, o perfil do professor pode ser caracterizado como diferenciado minimamente. Além disso, em suas considerações após as aulas, ele mencionou ter tais preocupações com a vivência do aluno, com a integração da turma, e com a aprendizagem.

4.2.3 Professora Alice

Alice era graduada em Educação Física pela UFRRJ. Possuía pós-graduação em Educação Física Escolar e estava se candidatando ao mestrado em Educação na UFRRJ, tendo sido aprovada no decurso da pesquisa. Alice participava, ainda, de grupos de pesquisa de iniciação científica.

Alice era respeitada no ambiente escolar, porém em alguns momentos sofria alguma perseguição aparentemente por não aceitar algumas imposições equivocadas por parte da direção e coordenação escolar.

Demonstrava preocupação com a aprendizagem de seus alunos, e buscava sempre intervir positiva e carinhosamente em todos os momentos da aula. Planejava detalhadamente suas aulas e mostrava coerência na escolha das estratégias de ensino consoante aos objetivos das aulas.

Embora se preocupasse com aspectos atitudinais dos alunos, mostrava-se também comprometida com as dimensões conceitual e procedimental dos conteúdos da disciplina. Possuía autoridade sobre a turma e os alunos a respeitavam. Ela lecionava na rede municipal de Seropédica. Possuía experiência de dois anos na carreira.

A escola na qual a professora lecionava possuía uma quadra coberta com duas arquibancadas laterais. Havia materiais de qualidade e em quantidade suficiente para as aulas. Não havia um vestiário anexo à quadra, resultando no uso do banheiro comum dentro do prédio da escola para a troca de vestimentas dos alunos. A docente utilizou ainda dois ambientes para suas aulas: a sala de aula e a sala de vídeo.

Tratava-se de uma turma de sétimo ano cujos alunos eram bastante agitados, sendo comum a ocorrência de brigas e pequenos desentendimentos. Além disso, era uma turma numerosa, exigindo maior atenção da professora para prevenir comportamentos inadequados. Ainda assim, os alunos eram bastante motivados e nas aulas observadas, pouquíssimos deixaram de participar da prática.

Conforme sintetizado no Quadro 3, a professora Alice apresentou um perfil diferenciado minimamente. Manteve comportamentos que evidenciaram a valorização da vivência e, estabeleceu a diferenciação por estratégias de ajustamento das tarefas ao nível dos alunos.

Quadro 3- Professora Alice diferenciação do planejamento e ensino

Aulas	Planejamento	Ensino	Predomínio	Perfil
Aula 1	Diferenciado	Diferenciado	Diferenciação por	

	Minimamente	Minimamente	estratégias e ajustamentos. Valorização da vivência do aluno	Diferenciado Minimamente
Aula 2	Indiferenciado	Indiferenciado		
Aula 3	Diferenciado Minimamente	Diferenciado Minimamente		

4.2.3.1 Aula 1 - Planejamento

A unidade em desenvolvimento era o voleibol e o conteúdo previsto para a aula era a prática do saque e do rodízio. Como estratégia para adequar o ensino aos diferentes níveis de habilidades dos alunos, a professora planejou dar atenção em grau maior para as meninas e desenvolver um jogo misto com meninos e meninas, na expectativa de que os meninos adotassem uma atitude colaborativa.

Assim... não é, pelo contrário, eu sou muito adepta às questões de gênero, mas as meninas, elas têm uma vivência motora, não só no voleibol, mas a vivência motora delas no voleibol, ela é mínima, porque não sei se elas não jogavam até hoje. Elas são do sétimo ano, mas não sei se no sexto ano elas não vivenciaram. É assim, elas tem uma resistência muito grande a fazer o desporto porque acham que vai machucar, vai quebrar a unha, a bola vai bater no rosto (EPI-1, linhas 23, 29).

Então elas, eu sempre dou uma atenção especial, jogo elas, integro elas junto com os meninos, até pra elas aprenderem mesmo. A minha atenção geralmente eu volto mais pras meninas porque elas não têm essa vivência do esporte, do vôlei, no caso (EPI-1, linhas 29, 32).

Não, assim, nas minhas aulas eu sempre procuro colocar meninos e meninas pra jogar junto. Pra assim, que os meninos se você, você vai perceber na aula, que até eles mesmos, eles ajudam elas a jogar, eles falam: “_não; olha, faz assim, assim você consegue, vem mais pra cá, vai pra lá”. Eu coloco pra jogar junto com os que têm uma vivência melhor do esporte pra ter, pra ter essa troca entre eles de experiências (EPI-1, linhas 36, 41).

Como estratégia de ensino a professora indicou ter a intenção de utilizar o método global, o qual defende que “*o jogo se aprende jogando*” (DIETRICH, 1984) e, assim, pretendia realizar intervenções no decorrer da prática para atender aos alunos com menor nível de habilidade, ou aqueles que tivessem alguma dificuldade na realização de tarefas específicas.

Então, eu planejei essa aula com objetivo de fazer com que os alunos, eles tenham a vivência do voleibol, mas não uma vivência só por vivenciar o jogo, eu quero que eles aprendam a jogar o voleibol através dos fundamentos; hoje que eu, não, não vou trabalhar com específico... eu não vou trabalhar em específico a fundamentação, que isso eu fiz na aula anterior, mas eu vou tá corrigindo o saque e a questão da regra do rodízio que na outra aula eu percebi que eles estavam errando muito. Então eu me planejei pra trabalhar a questão do saque e trabalhar a vivência do rodízio pra eles; Que eles não cometam as faltas de rodízio (EPI-1, linhas 4, 12).

A professora apresentou expectativas favoráveis ao alcance dos seus objetivos na aula. Sua expectativa positiva foi justificada a partir do conjunto de estratégias que pretendia

utilizar, tais como: fazer desenhos com giz no chão para facilitar a fixação do conteúdo do rodízio, e parar o jogo para corrigir eventuais erros na execução do saque.

Eu acho que vou conseguir alcançar porque eu... comprei giz, eu fico vendo umas coisas; é... e eu acho que eu vou alcançar porque eu vou desenhar no chão da quadra os números e as setas indicando qual é o sentido certo de fazer o rodízio. Quanto ao saque, eu pretendo parar durante a prática dirigida os alunos que eu perceber que têm dificuldade de saque. Parar e fazer as correções necessárias pra que eles consigam fazer o saque (EPI-1, linhas 14, 20).

Apresentou preocupações prévias com o comportamento social dos alunos e propôs intervir, de forma positiva, sempre que possível, para não comprometer o clima agradável da aula, tendo o controle através de intervenções bem humoradas priorizando as intervenções individuais. Previu intervenções individuais junto aos alunos que apresentassem comportamentos disruptivos e, quando necessário, coletivamente junto à classe em casos mais graves.

(...) mas assim, a turma é um pouco agitada. Então às vezes eu estou falando com um, os outros já tão querendo, ah! Um empurra-empurra, ou essas coisas assim de aluno, né? Essa relação entre eles daqui a pouco já tá igual acontece às vezes, já tá pegando o pescoço do outro, eu estou faz..., ensinando um, daqui a pouco eu tenho que correr até o fim da aula, mas isso é coisa que sempre acontece em toda aula. Já estou acostumada; eu acho que essa vai ser a única dificuldade (EPI-1, linhas 45, 51).

É, eu sempre procuro fazer umas brincadeiras que não sei se é certo, mas eu sempre brinco: “_olha, eu vou trazer um sabão, olha eu vou *botar* vocês pra conversar la fora! É, querem namorar?”, quando é um menino e outro brigando “_Oh, vocês tão namorando aí”? Eles ficam sem graça e param com a atitude errada, então geralmente eu sempre procuro faz (*Sic!*), ou então paro; assim, não paro a aula, só em casos extremos que eu paro. Converso com a turma toda e dou uma chamada de atenção. Fora disso, eu chego no aluno e converso com ele: “_Olha essa atitude assim, tá atrapalhando, tá brigando, tá fazendo isso”, e tento resolver da melhor forma na conversa (EPI-1, linhas 54, 63).

O planejamento da primeira aula da professora Alice, mostrou inclinação à diferenciação mínima, pois, pretendia realizar uma única atividade a todos os alunos, com os mesmos objetivos, mas, previu que teria atenção especial com um grupo de alunos.

4.2.3.2 Aula 1 - Ensino

A aula foi iniciada em uma sala, pois estava acontecendo o ensaio de uma banda marcial na quadra. Foi feita a chamada enquanto se aguardava uma autorização da direção para usar a quadra. Em seguida a professora finalmente foi com a turma para a quadra e esperou ainda uns minutos até que o ensaio acabasse.

Ao iniciar a aula a docente dividiu a turma em três equipes para a prática do voleibol. Desenhou no chão o número das posições dos jogadores e setas indicando o sentido no qual

deveriam realizar o rodízio. Sempre que uma equipe ganhava o jogo, aquela que estava de fora a substituía, provocando o frequente rodízio das equipes no jogo.

A estratégia para o desenvolvimento da aula esteve voltada para o desenvolvimento do jogo, momento em que, concomitante a sua arbitragem, a professora realizou intervenções visando o ensino ou retificação de prestações dos fundamentos de saque e rodízio, sendo necessário, em alguns momentos, ir até o aluno para mostrá-lo como deveria ser realizado o movimento, ou ainda para acompanhá-lo na prestação.

A professora demonstrou estar mais preocupada com a vivência corporal do aluno na prática do esporte, que com o plano motriz ou habilidades técnicas necessárias ao desenvolvimento do jogo propriamente dito. Ao final reuniu a turma para juntos avaliarem a aula.

Conforme retratado na Tabela 7, a professora Alice esteve com suas intervenções maioritariamente direcionadas aos alunos menos hábeis, com exceção dos *feedbacks*.

Tabela 7 - Intervenções de ensino - professora Alice - aula 1

Direção	Monitoramentos	Feedbacks	Afetividades
Aluno mais hábil	26,9%	50%	40%
Aluno menos hábil	73,1%	43,3%	60%
Aluno mediano	0%	6,7%	0%

A expressão das variáveis relativas aos aspectos afetivos e de acompanhamento da aprendizagem indicaram uma maior preocupação da professora com os alunos menos hábeis. Isto pôde ser confirmado nos 73,1% (n=19) dos monitoramentos aos menos hábeis e 26,9% (n=7) aos mais hábeis, bem como com os 60 % (n=9) das afetividades direcionadas aos menos hábeis e 40% (n=6) aos mais hábeis.

O comportamento de ensino da professora Alice nas intervenções de afetividade aos alunos menos hábeis visaram a motivação e aceitação destes alunos na classe.

Quanto aos *feedbacks*, os resultados indicam que houve uma inclinação aos grupos extremos de habilidade, mas não denotando diferença significativa entre as intervenções de *feedback* dirigidas aos mais habilidosos, com 50% (n=15), e 43,3% (n=13) aos menos hábeis, ficando os medianos com apenas 6,7% (n=2) dos *feedback*.

A dinâmica de intervenções de Alice denota um perfil de diferenciação mínima, na medida em que suas intervenções foram ajustadas para apoiar pedagogicamente um grupo de habilidades para qual a professora desejava maximizar a aprendizagem.

Nesse sentido, a aula e o comportamento da professora Alice foram caracterizados como diferenciados minimamente, na medida em que enunciou uma atividade igual para todos os alunos, com os mesmos objetivos, mas no que diz respeito às intervenções de ensino percebeu-se que a docente ofereceu uma atenção diferenciada a diferentes grupos de habilidades presentes na aula.

4.2.3.3 Aula 1 - Reflexão

A avaliação realizada pela professora Alice em sua primeira aula foi positiva. Para ela, a aula foi satisfatória porque seus objetivos foram alcançados. Sua avaliação considerou aspectos procedimentais e conceituais relacionados aos objetivos, os quais foram: a realização do saque e a compreensão do rodízio no jogo de voleibol.

Sua justificativa quanto ao alcance dos objetivos indicou que a docente construiu seu planejamento de aula com base em experiências anteriores.

Como meu objetivo inicial era que alguns que não tem a vivência do saque conseguissem realizar o saque e conseguissem entender a regra do rodízio, eu gostei porque com os desenhos que eu fiz no chão da quadra, facilitou a compreensão da regra e consegui fazer com que os alunos que não conseguiam sacar, sacassem direitinho. Então, o meu objetivo foi alcançado, por isso que eu gostei da aula, além de ter sido divertido (EPOI-1, linhas 3; 5, 10).

Foram atingidos, porque inicialmente eu tinha falado a questão do rodízio e do saque, e alguns alunos que estavam errando o saque, eu , consegui através de, de, do, das minhas interferências fazer com eles conseguissem ao menos acertar o saque, e a compreensão do rodízio, que na aula anterior eles *tavam* errando toda hora, um saía lá da frente ia pra zona de saque, eles conseguiram fazer certinho, porque os sinais que eu desenhei no chão na quadra facilitaram (EPOI-1, linhas 38, 43).

A docente enfatizou que sua intenção em propor tais atividades para os alunos não era exigir-lhes um desempenho primoroso, mas, oportunizar-lhes a vivência do esporte. Nesta perspectiva, a tentativa do aluno, mesmo daquele que não demonstrou a habilidade básica desejada, foi tão valorizada quanto daquele que realizou a atividade corretamente.

Então, como eu sempre falo em toda aula, não só essa de hoje, mas, eu sempre falo ... a gente tá numa aula, aqui eu não tô buscando que o aluno seja um atleta, eu quero que ele vivencie, então assim, por mais que o aluno não tenha conseguido atingir a habilidade básica do desporto pra fazer certo, por exemplo, um toque, a simples, o simples fato dele tentar fazer o toque, ou dele tentar sacar, mesmo não sabendo, isso pra mim já é importante (EPOI-1, linhas 13, 18).

A estratégia empregada para atender aos alunos em suas diferentes habilidades foi especificamente de aspecto afetivo. Constituiu-se de estímulos verbais que traduziram incentivos, elogios e até mesmo o caráter dos objetivos da aula, mais voltados à participação e à vivência do aluno. Com essa estratégia mostrou preocupação com a manutenção de um

clima positivo na aula, e por isso mesmo, a docente evitou fornecer *feedbacks* avaliativos negativos por acreditar que eles produziram desmotivação.

Eu sempre, o que que eu faço... quando eu vejo que o aluno tem certo receio, o que eu faço, eu converso, eu vou lá e dou frases de apoio – “_ não, você consegue”, “_fica calmo”, ou então, “_ah! valeu pelo menos você tentou ir na bola”. Você tá aqui pra aprender, eu sempre dou um... é como se fosse um *feedback* pro aluno assim, “_ não, tá bom, você não conseguiu fazer certo, mas, o que vale pra mim é você ter tentado”. Sempre tento conversar com o aluno, os meus *feedbacks* são muito conversas se você perceber que eu sempre vou no aluno e falo. Ou até brinco com ele, pra ele se sentir à vontade na aula, porque se eu falar: “_Ai você errou”, eu posso acabar fazendo com que o aluno desista da aula, não tente de novo, e a minha intenção é que eles tentem até conseguir (EPOI-1, linhas 26, 32).

A professora demonstrou insatisfação com a estratégia de ensino aplicada. Declarou ainda que gostaria de ter trabalhado a fundamentação do desporto, e ter utilizado educativos a fim de que os alunos aprendessem os fundamentos do jogo de maneira mais efetiva. Porém, deixou claro que gostou da aula, pois ainda que o método não fosse tão efetivo, ele era necessário, devido ao tempo curto de ensino do bimestre e também porque através deste método seus objetivos na aula haviam sido alcançados.

Olha, se eu tivesse que mudar, eu antes, assim, como tudo foi corrido, e eu não consegui dar muitas aulas pra essa turma, antes de passar a questão do jogar na prática dirigida e fazer as interferências na prática, eu teria passado toda uma fundamentação de saque pra eles, as, os diferentes até eu falei em aula teórica sobre os diferentes tipos de saque, só que na prática, eu tentei fazer isso na outra aula, e eu tentei esticar pra essa, mas assim, o tempo não foi suficiente, então, eu passaria toda uma fundamentação, com educativos pra aprendizagem, pra que eles pudessem aprender de verdade o saque, de forma mais efetiva do que foi, embora eu ache que foi muito boa a aula porque eu vi que os alunos estavam conseguindo, e não tem coisa melhor pra mim do que eu ver que eles estão conseguindo (EPOI-1, linhas 46, 55).

Dois questões foram apresentadas como fatores que comprometeram o desenvolvimento da aula e conseqüentemente a aprendizagem: o ensaio da banda marcial da escola no espaço de aula de Educação Física, e o comportamento social inadequado dos alunos. Ambos os problemas acabavam por diminuir o tempo efetivo de prática da turma.

Então, esse bimestre, é... como teve o desfile agora sete de setembro, eu tive que, a banda, infelizmente, é uma coisa que tem em todas as escolas, e isso é cultural, e, simplesmente, é, tem os ensaios, começa no horário do almoço, e entra por aula a dentro. No início eu parava, eu pedia pra parar o ensaio, mas, por solicitação da minha diretora, ela pediu que eu parasse de dar aula na quadra, pra poder deixar a banda ensaiar, porque tem que fazer bonito no desfile. Essa é a verdade, e assim, essa é uma grande dificuldade, porque às vezes eu chego com uma aula prática pronta, que eu planejo, porque eu paro pra planejar o que eu vou dar, e eu simplesmente não consigo dar, e esse bimestre aconteceu muito isso, e... (EPOI-1, linhas 68, 76).

Esse foi o grande problema que eu enfrentei nesse bimestre, nesse conteúdo voleibol, foi esse problema da banda, fora disso são os problemas diários de turma, que, a gente, que um aluno se desentende com outro (EPOI-1, linhas 90, 93).

Quando solicitada a informar o que pretendia desenvolver na aula seguinte, a docente declarou que o conteúdo do bimestre estava encerrado, e na aula seguinte iniciaria um novo conteúdo. Ela planejava introduzir um novo esporte, utilizando como estratégia de ensino uma apresentação de vídeos, culminando com uma vivência prática.

Então, próxima aula, ou seja, eu já entro no conteúdo do quarto bimestre, como eu falei com os alunos, eu encerrei o conteúdo de voleibol hoje, a minha próxima aula será apresentação de vídeos. Porque eu não gosto de apresentar uma nova modalidade, que muitos alunos não prestam atenção nos esportes, então eu trago uns vídeos introduzindo a matéria pra depois jogar pra quadra pra eles vivenciarem de forma prática (EPOI-1, linhas 58, 63).

4.2.3.4 Aula 2 - Planejamento

A professora Alice propunha dois conteúdos distintos para a segunda aula observada. O primeiro, e considerado o principal, se relacionava ao início de uma nova unidade de ensino, na qual desenvolveria conhecimentos sobre o basquetebol; o segundo, dizia respeito à pirâmide alimentar, abordando especificamente a importância de se desenvolver hábitos saudáveis de alimentação.

O conteúdo sobre os hábitos alimentares seria oriundo de trabalhos de pesquisa solicitados por Alice aos alunos, e tinha o objetivo de recuperá-los e melhorar o seu conceito na disciplina.

O objetivo principal da aula, no entanto, seria verificar o nível de conhecimento dos alunos a respeito do basquetebol, e a partir disso, apresentar o conteúdo da unidade por meio de vídeos. Os vídeos abordariam a história, as regras básicas e os fundamentos deste esporte.

Então, hoje eu vou iniciar com a apresentação dos trabalhos de recuperação, que eu passei pra alguns alunos que fala sobre a pirâmide alimentar e a importância assim de ter hábitos saudáveis, na alimentação, pra que eles possam... conhecer, é... buscar informações sobre como se manter uma alimentação saudável, tendo em vista que a alimentação dos alunos, a gente sempre vê eles comendo biscoitinhos (...) com gordura, têm uma alimentação não muito adequada (...) (EPI-2, linhas 4, 10)

A aula de hoje, eu já estou iniciando o conteúdo do quarto bimestre que é sobre basquetebol, então assim, sempre quando eu procuro iniciar um conteúdo, eu, eu procuro passar uns vídeos pra que os alunos, eles, ah! Possam visualizar o conteúdo. O meu objetivo dessa aula de hoje é fazer com que os alunos conheçam a história básica do basquetebol, as principais regras, alguns fundamentos, mas, visualizando isso através de vídeos, não indo diretamente pra prática (EPI-2, linhas 15, 21).

Uma estratégia de sondagem por meio de questionamentos aos alunos seria utilizada para verificar o conhecimento deles a respeito do basquete. A professora não mostrou expectativas claras a respeito do alcance dos objetivos. Isso se explica pelo fato de que seu desejo seria de diagnosticar o nível de conhecimento dos discentes a respeito do novo conteúdo para nortear a apresentação dos vídeos, a elaboração de resumos, bem como toda a discussão que porventura se desenvolvesse.

Bom, antes de começar a aula, eu faço, eu vou fazer uma pergunta pra eles, pra ver quantos já tiveram contato ou não com o basquete, então eu vou fazer, é como se fosse um diagnóstico da turma, pra ver se os meus objetivos que são fazer com que os alunos tenham uma visão ampla da dinâmica de jogo, dos fundamentos e regras básicas. Pra ver se eu vou conseguir, aí vamos ver, né? Se eu vou conseguir (EPI-2 linhas 24, 29).

Por ser uma aula teórica, a professora previu problemas de disciplina que possivelmente comprometeria o nível de atenção na aula. Dessa forma, estabeleceu como estratégia a solicitação de resumos aos alunos como medida preventiva, de forma a mantê-los atentos ao vídeo que seria apresentado durante a aula.

Na entrevista de reflexão da primeira aula, a docente previu que em sua aula faria uma apresentação de vídeos e, culminaria em um momento prático, o que foi modificado. Portanto, nesta aula, em vez do momento de prática previsto na aula anterior, seria realizado um resumo teórico do conteúdo da aula.

Olha..., eu acho que pro basquetebol, eu..., eu, pelo menos pra essa aula de hoje, eu só vou ter mesmo problemas com os mais agitados, que, como é uma aula de apresentação de vídeos, eles ficam muito inquietos, aí não prestam atenção no vídeo, aí ficam conversando o tempo inteiro. Esses... tem um grupo na turma que ele é bem... bem... eu sei quem são as pessoas que merecem minha atenção, que eu tenho que sempre falar: “_fulano, presta atenção, olha lá”, mas esse grupo é controlável (EPI-2, linhas 32, 38).

É complicado, quando a gente passa vídeos assim pro aluno porque, assim, eu não posso pegar, segurar a cabeça dele e falar:” _olha pra lá”. Mas eu sempre procuro ficar chamando o aluno, é ”_fulano, presta atenção, é matéria importante, eu não vou conseguir passar tudo depois” (EPI-2 linhas 40, 43).

Bom, a minha alternativa pra fazer com que eles prestem atenção no vídeo, é quando terminar a passagem dos vídeos, pedir pra que eles façam um resumo, do que eles viram, porque, assim, eu vou saber se o meu vídeo serviu pra alguma coisa, se eles prestaram atenção. Se essa estratégia... eu vou... eu tô meio que testando. [...] eu vou pedir se acontecer esse problema, eu vou pedir que façam um resumo com as próprias palavras do que eles entenderam (EPI-2, linhas 62, 67).

O planejamento da segunda aula da professora Alice apresentou uma tendência à indiferenciação, por tratar-se de atividades iguais a todos os alunos, com os mesmos objetivos e não haver uma previsão explícita sobre procedimentos voltados para atender às necessidades de aprendizagem específicas de alunos ou grupos na classe.

4.2.3.5 Aula 2 - Ensino

A aula iniciou com a apresentação de trabalhos, por três alunos, abordando a pirâmide alimentar. Como previsto, este trabalho era uma espécie de recuperação para os mesmos.

Em seguida iniciou a aula com uma sessão de perguntas aos alunos a fim de saber o quanto conheciam sobre o basquetebol. Diante das respostas, a professora convidou-os a conhecer mais a respeito do assunto mediante a apresentação de vídeos. Alice destacou a

importância daquele momento aos alunos, pois teriam acesso a conhecimentos teóricos que, posteriormente, deveriam ser aplicados na prática.

Além disso, a professora preveniu os alunos que ao final da aula poderia cobrar um resumo ou fazer perguntas, o que de fato ocorreu, pois, a professora realizou paradas durante a apresentação dos vídeos para fazer perguntas sobre o conteúdo assistido e para reforçar o conhecimento que eles estavam recebendo. Embora não estivesse previsto no planejamento, Alice introduziu outro vídeo abordando conteúdos sobre o uso de drogas.

Então, ao finalizar os vídeos, a professora pediu que os alunos realizassem um resumo sobre o que haviam assistido. Enquanto os alunos escreviam o resumo, circulava respondendo suas dúvidas e motivando-os a relatarem o que haviam percebido nos vídeos. Ao final do tempo permitido, Alice recolheu os resumos e a aula foi encerrada.

Conforme relatou em seu planejamento, visava com essa aula que os alunos tivessem um contato inicial com o basquetebol, e, pudessem conhecer a história, as principais regras e os fundamentos deste desporto.

No que diz respeito à análise do perfil de diferenciação da aula conjugada com as intervenções pedagógicas de Alice, a instrução inicial denotou indiferenciação, pois informou aos alunos a realização de uma atividade única e idêntica. Além disso, as instruções iniciais demonstraram que os objetivos da aula eram iguais para todos os alunos, independente de suas habilidades, na medida em que visava o conhecimento teórico a respeito do basquetebol.

Conforme sintetizado na Tabela 8, a professora Alice apresentou um perfil de diferenciação mínima, em vista de sua postura tanto em relação ao planejamento quanto ao ensino nas três aulas investigadas bem como de suas intervenções.

Tabela 8 - Intervenções de ensino - professora Alice - aula 2

Direção	Monitoramentos	Feedbacks	Afetividades
Aluno mais hábil	16%	33,3%	46,7%
Aluno menos hábil	64%	66,7%	53,3%
Aluno mediano	20%	0%	0%

As três variáveis relacionadas às intervenções da professora apontam para uma maior preocupação com os alunos menos hábeis. Isto se confirma com os 64% (n=16) dos monitoramentos aos menos hábeis, 20% (n=5) aos medianos e 16% (n=4) aos mais hábeis.

Em relação aos *feedbacks*, 66,7% (n=2) foram direcionados aos menos hábeis, contra 33,3% (n=1) aos mais hábeis. Ambas as variáveis se relacionam na medida em que ao realizar o monitoramento da aprendizagem destes alunos, o docente se depara com situações nas quais

precisará avaliar, descrever, prescrever ou questionar, ou seja, oferecer-lhe um *feedback*. Logo, os dados parecem indicar haver uma relação entre a realização de monitoramentos e a emissão de *feedbacks*.

Nas intervenções de afetividade, manteve-se a tendência a dirigi-las aos alunos menos hábeis, com 53,3%, (n=8) contra 46,7% (n=7) aos mais hábeis.

Nesse sentido, a aula e o comportamento da professora Alice foram caracterizados como indiferenciados, na medida em que as atividades desenvolvidas foram idênticas a todos os alunos, os objetivos foram iguais a todos, e, as intervenções apesar de dirigidas a um grupo especial de habilidades, não representaram ajustes para atender de forma intencional aos alunos em função de suas necessidades educativas.

4.2.3.6 Aula 2 - Reflexão

A avaliação feita pela professora Alice da segunda aula foi positiva. Sua satisfação foi motivada pelo entendimento que sua estratégia de ensino havia funcionado, apesar de suas dúvidas iniciais sobre a eficácia da dinâmica implementada.

Na entrevista de planejamento previu ter problemas quanto à atenção dos alunos aos vídeos, pois a turma era agitada, e, uma aula teórica costumava não atraí-los. Por isso, ao avaliar a aula, mencionou que a mesma superou às suas expectativas pela atenção dedicada pelos alunos.

Considerou que, em sua maioria, os alunos se mostraram atentos aos vídeos e prontos a responder as perguntas realizadas nas pausas na exibição, as quais não foram previstas.

Gostei, é... superou as minhas expectativas quanto a alguns alunos prestarem atenção, e eu parar o vídeo, fazer algumas perguntas e ele responder. Eu achei que seria mais difícil é desenvolver a questão dos vídeos com os alunos, mas até que, deu certo. Apesar de um ou outro ficar disperso, deu certo (EPOI-2, linhas 4, 8)

Alice constatou que seus objetivos para a aula haviam sido alcançados, pois os resumos lhe serviram como instrumento avaliativo da aprendizagem. Pois, durante a elaboração do resumo, os alunos demonstraram comportamentos que comprovaram a assimilação de boa parte dos conhecimentos transmitidos nos vídeos.

Sim, pelo que, porque durante a execução do resumo que eu tive que pedir pra fazê-los porque eu vi que alguns estavam meio dispersos, é, muitos vieram me fazer perguntas. Algumas perguntas tinham a ver com o que passou no vídeo, e eu conversando com eles eu percebi que eles assimilaram parte do que foi passado ali. Então... eu acredito que sim, que tenha atingido sim o meu objetivo (EPOI-2, linhas 26, 31).

Ao perceber que havia alunos com dificuldades, a docente utilizou-se de uma estratégia de acompanhamento, de ordem atitudinal, em que lhes chamava a atenção para a importância do conteúdo dos vídeos.

Então, os alunos que eu sei que sempre têm dificuldades de aprendizagem, e tem dificuldade em prestar atenção, nesse ponto eu procurei sempre *tá* conversando, eu sempre falava mais ou menos, “_fulano, presta atenção, sicrano, olha lá, é importante, tá vendo?” Tentar chamar a atenção deles pra que eles pudessem assistir o vídeo, foi isso que eu fiz, tentei conversar (EPOI-2, linhas 19, 24).

Ao refletir sobre estratégia de ensino adotada, afirmou que diminuiria o tempo de apresentação de vídeos, pois foram assistidos três vídeos, e, além disso, aumentaria o tempo de discussão sobre o assunto com eles. Em vez de apresentar dois vídeos sobre o basquetebol, apresentaria apenas um, e, proporcionaria um momento de prática no qual, os elementos discutidos, fossem aplicados. Esse momento de prática havia sido previsto na entrevista de avaliação da primeira aula, quando a docente pensou sobre seu planejamento da segunda aula sendo, porém, substituído pela elaboração do resumo.

Eu acho que eu mudaria a questão da.. passaria um vídeo.. em vez de passar dois vídeos e mais um né, que eu falei sobre a temática de drogas porque tá dentro do meu planejamento do 4º bimestre. Eu *tô* trabalhando essa temática que eu acho importante. Eu acho que eu diminuiria o tempo do vídeo, e abriria mais debates entre eles, em vez de passar dois num dia só, eu passaria um, abriria o debate entre eles e depois a gente ia pra prática, pra pegar o que a gente viu no vídeo e jogar lá na prática, eu faria isso (EPOI-2, linhas 36-42).

Percebeu-se nesta reflexão da professora a possibilidade de estabelecer a articulação da teoria vista nos vídeos, com a sua prática efetiva no contexto do jogo, possibilidade que, não tendo sido contemplada nesta aula, estaria prevista para a próxima.

Para a aula seguinte, portanto, planejava uma aula prática, a iniciar-se com uma roda de conversa na qual faria uma revisão do conteúdo dos vídeos e daria início ao ensino dos fundamentos e posicionamento do corpo no jogo.

Então, a nossa próxima aula ela vai ser prática e eu vou tentar puxar dos vídeos, pra nossa prática, assim, eu vou começar com a parte de fundamentação, posicionamento do corpo, na próxima aula, pra tentar puxar o que eles viram. Antes eu sempre faço no início da aula uma roda de conversa. Eu vou puxar do vídeo pra ver se eles lembram ainda do que eu passei aqui (EPOI-2, linhas 44, 48).

4.2.3.7 Aula 3 - Planejamento

A dinâmica de observação dos procedimentos de planejamento e ensino de Alice foi prejudicado, pois, da segunda para a terceira aula houve um espaço maior de tempo que o previsto, devido a fatores imprevisíveis como, por exemplo, as ocorrências de conselho de classe, reunião pedagógica, formação continuada de professores, falta de água, que incidiu em uma ruptura do processo de observação e registro de atividades da professora. Houve também,

por parte da pesquisadora, a necessidade de reajustar o calendário de trabalho de campo, em vista das alterações solicitadas por outros professores. Assim, nesta terceira aula, a proposta de Alice seria de avaliar o conteúdo ensinado em aulas anteriores.

O objetivo principal da aula, de cunho conceitual, seria fazer uma revisão do conteúdo visando à avaliação teórica e, especificamente, articular conhecimentos teóricos relacionados ao conhecimento do campo de jogo (regras) mediante uma gincana entre grupos de alunos da turma. As atividades envolveriam respostas às questões apresentadas pela professora, bem como o dimensionamento do espaço de jogo e forma de pontuação do basquetebol.

Em um primeiro momento, seria realizada uma dinâmica lúdica, com perguntas e respostas entre os grupos, as quais exigiria aos alunos pensar e discutir no grupo para responder. Sua estratégia de ensino contemplaria uma articulação entre conteúdos da matemática com a Educação Física em uma atividade exploratória do espaço físico da quadra, com uma espécie de gincana, em que os grupos deveriam confrontar o conhecimento visto na teoria com uma prática sobre medidas, dimensões e comprimentos da quadra, para testar o cálculo da distância e pontuação.

Então... meu objetivo principal é estar fazendo uma revisão do conteúdo que a gente abordou durante o bimestre, porque estamos na semana de avaliações aqui, aí o objetivo principal é esse (EPI-3, linhas 4, 6).

Os objetivos específicos são fazer os alunos articularem as informações que eu dei em aula teórica com as atividades práticas,. Ou se... é... como eu posso te explicar?... sobre a aula de hoje?... Além da interação entre eles no primeiro momento da aula, que vai um... um jogo, é como se fosse um jogo entre duas equipes, A e B, que eles vão estar respondendo perguntas relacionadas à matéria, com determinado tempo pra ver a capacidade de articulação de ideias, é, articulação das informações que eles já têm pra poder responder às perguntas. No segundo momento é articular o que a gente aprendeu lá, em questões de comprimento e dimensões de quadra, questões de regras básicas de pontos, com a marcação da quadra, poder visualizar o conteúdo teórico na parte prática, olhando a quadra (EPI-3, linhas 4, 16).

Então... hoje, eu pretendo fazer uma, transdisciplinaridade, eu vou pegar, articular as questões de métricas né? da matemática, com a Educação Física e junto com a minha matéria que *tá* sendo dada esse bimestre que é o basquetebol, eu quero ver se eles têm essas noções... de saber medir, saber calcular a distância, a questão das pontuações também (EPI-3, linhas 48, 52).

A expectativa para o alcance dos objetivos pela professora era positiva, pois acreditava que apesar de não ter planejado o jogo de basquetebol propriamente dito, o fato de se tratar de uma competição, daria aos alunos a motivação necessária para participar.

Olha, eu acredito que eu consiga, é uma turma... apesar de ser uma turma bastante agitada, eles são bem participativos e coloca a questão de um grupo competindo com o outro, acabou, todos eles querem... “_ah, eu quero ganhar, eu quero ganhar”, então eu acho que eu vou conseguir atingir o objetivo sim (EPI-3, linhas 25, 29).

Olha, é... eu acho que as dificuldades que eu vou enfrentar é porque a turma é bastante agitada, não sei se a atividade que eu estou fazendo vai prender a atenção deles, vai despertar o interesse deles. Eu acho que essa é a dificuldade que eu posso encontrar, a questão do desinteresse, a desmotivação, porque é uma atividade mais teórica, não tem a questão do jogo em si, uma atividade mais envolvendo as questões dos conteúdos [...] (EPI-3, linhas 54, 62).

A professora previu utilizar estratégias de gestão e controle da classe, centradas em motivar e envolver os alunos mais dispersos e desmotivados.

Sim, eu tenho um grupo que é um pouco agitado, um pouco disperso, é, eu já tentei, tenho tentado chamar pra conversa, tentar dar uma atenção especial, dar um carinho especial, porque às vezes esse aluno tá, é, demonstrando certos comportamentos inadequados pra uma aula. Eles estão tentando chamar atenção porque está faltando alguma coisa, então assim, eu procuro sempre conversar, e tentar chamar esse aluno é, tem uns alunos que eu..., hoje eu pretendo... é, atingi-los [...] (EPI-3, linhas 32, 38).

Além da questão do comportamento inadequado dos alunos, a professora pretendia trabalhar aspectos do convívio social que, de acordo com ela, não estavam sendo desenvolvidos positivamente. Ela pretendia alcançar tanto os alunos que não se relacionavam bem uns com os outros, e ficavam isolados, como alunos que não se relacionavam adequadamente com a professora.

Nessa atividade em grupo, pra eles poderem participar mesmo, porque às vezes eu vejo que eles ficam bem no cantinho deles (*Sic!*) e não, não, não se relacionam bem com os outros. E essa atividade que tem a questão da, da conversa, de discutir, de discutir entre o grupo pra poder dar a resposta, eu pretendo que, fazer com que eles se interajam com o grupo e consequentemente interajam comigo de uma forma mais, adequada do que vem sendo, é, vem acontecendo (EPI-3, linhas 39, 45).

Inicialmente a professora confidenciou que pretendia realizar a revisão do conteúdo mediante conversa com a turma. No entanto, temendo que a atividade fosse desmotivante e incitasse comportamentos inadequados, optou por desenvolver a revisão mediante uma gincana entre grupos de alunos, adicionando a competição como elemento que acreditava ser motivador.

Então, eu... não sei, eu estava, estava pensando em fazer uma roda de conversa, mas aí hoje de manhã eu falei ”_vou fazer roda de conversa não, vou colocar quente na competição”. Porque coloca competição eles acabam se interessando porque querem ganhar do outro grupo, aí eu resolvi colocar a competição pra poder motivá-los, eu sei que se for só roda de conversa não vai funcionar (EPI-3, linhas 64, 70).

Os procedimentos relatados por Alice para a terceira aula caracterizam um perfil de diferenciado minimamente, pois a mesma demonstra preocupação em dar atenção aos alunos, principalmente aos que estivessem com dificuldades ou com problemas de comportamento. Sua intenção era fazê-los interagir com o grupo. Ao incitar a atitude colaborativa dos alunos

permite que a aprendizagem aconteça a partir da interação entre os pares, ao se auxiliarem mutuamente.

Esta estratégia permite que os alunos participem da aula em conformidade com o nível de conhecimentos retidos na unidade de ensino ao mesmo tempo permitindo que a aquisição de novas aprendizagens a partir da troca entre pares aconteça sem que haja uma intervenção diretiva e hierarquizada da professora. Esta atua como mediadora no processo ensino-aprendizagem. Dessa forma, apesar dos objetivos e atividades comuns a toda a classe, a dinâmica permite que os alunos demonstrem conhecimentos em ritmo em dinâmicas próprios.

4.2.3.8 Aula 3 - Ensino

A professora, ainda na sala de aula, dividiu a turma em dois grandes grupos para os quais fez perguntas sobre o conteúdo do basquetebol, suas principalmente regras, e os fundamentos. Ao receberem as perguntas, os alunos deveriam discutir nos seus grupos, e, juntos elegerem a melhor resposta para a questão.

Depois de várias rodadas de perguntas, calculou os pontos e explicou que a partir daquele momento a dinâmica seria a mesma, baseada em uma disputa entre os dois grupos, mas, agora prosseguiria na quadra. Cada grupo recebeu uma trena e uma folha na qual estavam escritas algumas medidas que eles deveriam fazer da quadra e das linhas referentes ao basquetebol. A equipe que acertasse as medidas e somasse o maior número de pontos seria a vencedora.

A aula foi encerrada com uma discussão acerca das medidas da quadra da escola e as medidas oficiais, i.e., se as linhas da quadra e suas medidas correspondiam à medida oficial, levando os alunos a concluírem que havia diferenças.

No que diz respeito à análise do perfil de diferenciação da aula conjugada com as intervenções pedagógicas de Alice, a instrução inicial denotou indiferenciação, pois informou aos alunos a realização de uma única e idêntica tarefa. Além disso, as instruções iniciais deixaram perceber que os objetivos da aula eram iguais para todos os alunos, independente de seus conhecimentos, na medida em que focou a dimensão conceitual do conteúdo.

As intervenções da Professora Alice apontaram para uma maior preocupação com os alunos medianos, representando uma distribuição mais equânime das intervenções, conforme sintetizado na Tabela 9, considerando que os medianos representam o maior grupo de alunos na classe, no entanto, sem deixar de considerar os mais e menos hábeis/competentes.

Tabela 9 - Intervenções de ensino - professora Alice - aula 3

Direção	Monitoramentos	Feedbacks	Afetividades
Aluno mais hábil	28,6%	16,7%	20%
Aluno menos hábil	21,4%	16,7%	20%
Aluno mediano	50%	66,6%	60%

Isto se confirma com os 50% dos monitoramentos destinados aos alunos médios, contra 28,6% aos mais hábeis e, 21,4% aos menos hábeis. De forma correlata, também foram os 66,6% dos *feedbacks* direcionados aos alunos médios, contra 16,7% aos mais hábeis e igualmente 16,7% aos menos hábeis. Em relação à afetividade foi identificada a mesma tendência, confirmando-se mediante os 60% das mesmas direcionadas aos alunos medianos, com 20% aos alunos mais hábeis e 20% aos menos hábeis.

Os alunos mais e menos habilidosos receberam intervenções razoavelmente equilibradas, ainda que em menor número, o que pode entender normal, tendo em vista representarem os extremos da turma. A dinâmica de intervenções desta professora demonstra um perfil de diferenciação mínima, configuradas mediante estratégias e ajustamentos às diferentes habilidades dos alunos.

4.2.3.9 Aula 3 - Reflexão

A avaliação feita por Alice de sua terceira aula foi positiva. Aspectos atitudinais e procedimentais relacionados à participação e ao envolvimento dos alunos respectivamente, nas tarefas propostas, foram os elementos por ela considerados.

Gostei... bastante. É, superou as minhas expectativas. Os alunos se envolveram apesar do que eu *tava* achando que não ia dar muito certo, porque eles são bem agitados, eles se envolveram com a atividade, eles ficavam conversando um com o outro e discutindo qual resposta que ia dar, eu achei bastante interessante (EPOI-3, linhas 4, 8).

A professora mostrou-se satisfeita, convicta de que seus objetivos haviam sido atingidos, pois, essa interação entre seus alunos, articulando através do diálogo os conhecimentos teóricos com a prática observada na quadra de jogo, a fim de chegar às respostas das questões propostas, indicavam que seu objetivo havia sido alcançado.

Atingidos sim. Porque eu consegui perceber que no decorrer da aula, assim, a troca entre os alunos foi muito grande. A questão, da articulação com o conteúdo, que a minha ideia principal era fazer uma revisão (...) (EPOI-3, linhas 31, 37).

A mesma afirmou que as situações de prática foram adequadas às diferentes habilidades dos alunos e reiterou que não havia interesse em testar suas habilidades motoras, pois, seu objetivo consistia em que eles cooperativamente chegassem às respostas das questões propostas. Essa estratégia proporcionou igualdade de participação a todos, pois se

tratavam de atividades de raciocínio e de memória, repletas de aspectos cooperativos, nas quais ela fora mediadora.

Além disso, a docente utilizou-se de uma estratégia afetiva, demonstrando preocupação em explicar aos alunos o motivo pelo qual não os ajudou em suas dúvidas durante a atividade, proporcionando-lhes uma explicação posterior do conteúdo, tirando-lhes as dúvidas, e lhes explicando o porquê de não os ter auxiliado durante a atividade.

Sim, foram. Porque, assim, não foi, eu não testei habilidades motoras, a questão foi mesmo é raciocínio, articular as informações que já tinham. Então foi, acho que assim, como *teve* a troca entre os alunos. Eu só fiquei meio que é... mediando o processo. Acabou que assim, o que não sabia, ou que não estava por dentro das informações, acabou descobrindo porque estava tendo uma troca com outro colega (EPOI-3, linhas 11, 16).

Então... eu geralmente quando vejo que tem um aluno com dificuldade assim, igual teve alguns alunos que vieram me questionar algumas coisas e no decorrer da atividade eu não pude prestar informação, porque eu acabaria dando a cola, então. Mas depois que eu finalizei, eu juntei a turma, pra poder explicar de forma que todos compreendessem as diferenças de marcação das linhas; porque que a diferença até pra eles pensarem na questão da diferença das medidas, pensar se a nossa quadra é oficial, ou não é, por que que não é... e, eu acho que dessa forma eu consegui passar informações pra essas pessoas que tem, pra esses alunos, quer dizer, que tem um pouquinho mais de dificuldade (EPOI-3, linhas 19, 28).

A docente ao refletir sobre suas estratégias de ensino apontou aspectos organizacionais da aula. O número de alunos por grupos foi indagado pela própria professora, admitindo que ao criar apenas dois grupos, permitiu que muitos alunos ficassem ociosos. O ideal, segundo ela, teria sido dividir em mais grupos e oferecer-lhes tarefas diferentes para evitar que copiassem um do outro como havia acontecido.

Eu acho que eu dividiria em mais grupos, porque eu dividi em dois grupos e, acaba que, ficou muita gente e alguns ficaram um pouquinho ociosos na atividade, então, eu colocaria mais grupos, e diferenciaria por exemplo.. “_ah! Esse grupo vai fazer isso e esse isso”. Coisas diferentes pra não ter a questão de um grupo colar do outro como aconteceu (EPOI-3, linhas 39, 44).

Esclareceu que ocorreram poucas aulas práticas, principalmente devido ao calendário apertado em consequência de feriados e outras atividades da rede de ensino. Esse problema gerou a necessidade de apressar os conteúdos para prepará-los para a avaliação bimestral, resultando um pequeno número de aulas práticas. Por isso, para a aula seguinte, a professora planejou a realização de uma aula prática, na qual pretendia retomar as questões do basquetebol. Essa aula, de acordo com suas palavras, funcionaria como uma avaliação prática da aprendizagem dos alunos nos aspectos conceitual e procedimental.

Ah! A próxima aula, a minha próxima aula vai ser prática. Eu vou voltar às questões do basquetebol normal que eu até tive poucas aulas com eles práticas em decorrência do meu calendário que tá um pouco apertado, porque teve feriado, teve isso, teve aquilo, e eu acabei tendo que apressar por causa da semana de avaliações, o que eu

tenho que cumprir aqui na escola as coisas então, assim. A minha próxima aula vai ser prática, e eu vou é pegar todas as informações que a gente já vem trabalhando e vou tentar jogar na prática pra ver se os alunos conseguiram compreender ou não as informações que foram passadas, na prática, a prática do jogo em si. Com relações às regras, a questão da pontuação, ou a questão dos passes... Pretendo ver se o que eu vim passando até agora eles aprenderam de alguma forma isso, se eles conseguem articular o teórico com o prático (EPOI-3, linhas 46, 57).

4.2.3.10 Síntese das três aulas.

Na tentativa de estabelecer um perfil de intervenção pedagógica da professora Alice, observou-se que

- em relação ao planejamento, seus pensamentos estiveram direcionados majoritariamente nos conteúdos a serem trabalhados, com estratégias alternativas de ensino bem articuladas. Seu planejamento contemplou conteúdos e objetivos específicos. A exceção da segunda aula, Alice apresentou detalhamentos dos conteúdos e objetivos de ensino, porém foi pouco específica quanto às diferenças na classe, para além da questão de gênero e atitudes dos alunos. Os problemas previstos estavam relacionados principalmente, ao comportamento disciplinar e social dos alunos, para os quais possuía estratégias focadas no acolhimento e diálogo a fim de evitar a ociosidade e a perda de controle da classe. As referências aos conteúdos e objetivos de ensino foram discriminativas, pois especificou e sistematizou quais os fundamentos seriam trabalhados, quais os conteúdos apresentaria na aula teórica, e, quais os conteúdos teóricos seriam contemplados na aula de revisão.
- Em relação ao ensino Alice demonstrou coerência entre os pensamentos de planejamento e o ensino propriamente dito, sendo as atividades, em linha geral, desenvolvidas como relatado nas entrevistas pré-interativas, salvo a inserção de atividades não previstas no planejamento da segunda aula. A professora demonstrou se preocupar com o clima das aulas, pois buscava sempre manter bom humor, sorriso nos lábios e palavras motivadoras e positivas para os alunos. Em geral, as aulas transcorreram em um ambiente positivo de ensino e cooperação. Demonstrou em sua prática pedagógica uma preocupação predominante com o conteúdo. No entanto seus objetivos não estavam ligados apenas à execução correta de gestos técnicos. Isso foi percebido na prática e em suas falas com os alunos. Sua principal preocupação esteve voltada a oferecer ao aluno a vivência corporal dos movimentos ou jogos. A estruturação das aulas foi diversificada, apesar da professora demonstrar estar fazendo experiências mediante o processo de tentativas-erros. Os conteúdos foram pensados e trabalhados nas dimensões procedimentais, conceituais e atitudinais. Com exceção da terceira aula, a professora direcionou a maior parte de suas intervenções aos alunos menos hábeis. Isso se explica pelo fato dos alunos menos hábeis

precisarem de estímulo maior para participar das atividades, pois muitas vezes não apreciam as aulas práticas (PIÉRON, 1999). Considerando principalmente a análise de duas aulas, ainda que uma com características teóricas verificou-se que a professora adotou estratégias que permitiram inferir um perfil de diferenciação mínima, baseada em estratégias de ajustamentos das intervenções, com maior tendência a fornecer apoio pedagógico aos alunos menos hábeis. Mas, em vista da ausência de menções explícitas à diversidade dos alunos no que tange as suas competências e habilidades, respectivamente, cognitivas e motoras, observou-se que os ajustamentos foram em maior grau provocados pela força do contexto que o ensino e a relação pedagógica impunham, carecendo de maior intencionalidade da professora.

4.3 Professores em fase Intermediária

Os professores categorizados na fase intermediária possuíam em média 10 anos na carreira docente. E, apesar de três professores iniciarem a pesquisa, uma professora não teve condições de continuar participando devido a questões de ordem pessoal. Assim, a pesquisa foi realizada com dois professores, a que denominamos Bruna e Felipe.

4.3.1 Professora Bruna

A professora havia sido formada em Universidade privada. Possuía bom relacionamento com a direção e com os pares, e também com os alunos. Ela lecionava na rede municipal de Seropédica, e possuía onze anos de experiência profissional. Os conteúdos do currículo desta rede eram essencialmente esportivos.

A professora demonstrava ter domínio de turma. Mesmo que brincasse com os alunos, buscava propositalmente preservar certa distância a fim de garantir sua autoridade. Dominava os conteúdos ensinados e realizava articulação entre as estratégias pedagógicas e os objetivos vislumbrados para o ensino.

A escola na qual lecionava possuía uma quadra coberta com duas arquibancadas amplas e vestiário, dispondo de materiais suficientes para uso nas aulas. A professora criou dois ambientes de aprendizagem para os quais os alunos fluíam livremente de acordo com sua autoavaliação.

A turma observada era do sexto ano, composta de aproximadamente 25 alunos, os quais demonstravam comportamentos característicos da pré-adolescência e início da adolescência. As meninas preferiam não participar das aulas, pois seus interesses estavam voltados para a aparência, com o uso de maquiagem e acessórios, e os meninos se mostravam

agitados e agressivos por qualquer motivo. Isso influenciava no desenvolvimento da aula, mas todos os alunos realizavam as atividades da aula.

Criou-se um perfil de diferenciação docente baseado na triangulação dos dados advindos da observação. Conforme sintetizado no Quadro 4, a professora Bruna apresentou um perfil de diferenciação máxima, em vista de sua postura tanto em relação ao planejamento quanto ao ensino nas três aulas investigadas nas quais diferenciou por objetivos, atividades e estratégias, usando como critério as diferenças de habilidades entre alunos.

Quadro 4 - Professora Bruna diferenciação do planejamento e ensino

Aulas	Planejamento	Ensino	Predomínio	Perfil
Aula 1	Diferenciação Mínima	Diferenciação Máxima	Diferenciação por objetivos, atividades, ajustamentos e estratégias; Divisão por grupos de habilidades	Diferenciação Máxima
Aula 2	Diferenciação Média	Diferenciação Máxima		
Aula 3	Diferenciação Mínima	Indiferenciação		

4.3.1.1 Aula 1 - Planejamento

O conteúdo da aula seria uma introdução ao basquetebol, especificamente a adaptação à bola, e noções de passe e arremesso. A aula teria como objetivo principal introduzir o basquetebol. A meta de Bruna para a aula seria que os alunos obtivessem habilidade com a bola e se adaptassem ao seu peso e, em decorrência disto, adquirissem noções de passe e arremesso.

Introdução ao basquete, que eles tenham mais habilidade com a bola, que eles aprendam a... entendam o peso da bola, a diferença que ela faz... na cesta, com o sexto ano né, e noções de arremesso e passe (EPI-1, linhas 7, 9).

As expectativas quanto ao alcance dos objetivos eram pequenas, porque como se tratava de uma turma do sexto ano de escolaridade, esse seria seu primeiro contato com o desporto. A professora acreditava por isso que seu objetivo seria alcançado mais ao longo prazo.

De médio pra baixo, porque como é 6º ano, e eles tão começando a ter uma introdução ao desporto, eles não têm habilidade, não conhecem essa bola, então vai ser um..., vai ter que ter algumas aulas falando sobre isso pra que eu consiga atingir um objetivo no basquete com eles a partir do sétimo (EPI-1, linhas 12, 15).

A docente admitiu que as meninas possuíam menor habilidade, mas ainda assim teriam competências para a realização das tarefas, considerando mais preocupante o comportamento disciplinar da turma. Por isso, como estratégia de ensino para amenizar essa questão pretendia separar os meninos das meninas, deixando que os que se considerassem

menos hábeis para a prática do basquetebol se juntassem a elas. Igualmente, as meninas que se considerassem hábeis para a prática do basquetebol, iriam se juntar aos meninos mais habilidosos. Assim, dois grupos seriam formados, um, com menos habilidades, e outro com mais habilidades. Com isso, a docente buscava obter maior ritmo de jogo e pretendia ainda que o grupo mais habilidoso ajudasse o menos habilidoso.

Em relação à aprendizagem... as meninas levam mais dificuldade, mas de um modo geral, elas também têm uma certa habilidade, o problema é que a indisciplina da turma atrapalha muito...(EPI-1, linhas 18, 20).

Hoje eu vou separar, eu vou separar os meninos das meninas, e os que, os meninos que acharem que têm menos habilidade também vão poder ficar lá com as meninas, e as meninas que acharem que têm mais habilidade vão poder ficar no grupo dos meninos, mas eu vou separar em dois grupos, um grupo com menos habilidade e um com mais pra ver se eu dou ritmo de jogo, e faço, o... grupo que tem mais habilidade depois poder ajudar o que tem menos habilidade (EPI-1, linhas 27, 33).

A dificuldade prevista pela docente era relacionada à questão da indisciplina, pois, em vista disso, Bruna acabava tendo dificuldade para fazer com que os alunos entendessem a instrução apresentada e quando chegavam a compreendê-la, a aula já estava no fim.

Para lidar com o problema, a docente relatou que pretendia ser dura e impor sua autoridade. Afirmou que não poderia deixá-los “soltos”, senão perderia o controle da turma.

Por conta da indisciplina, a minha dificuldade é fazer eles entenderem o que eu quero, até eles entenderem, a aula tá quase terminando (EPI-1, linhas 36, 37)

Bom, primeiro eu utilizo a mão de ferro, tem que ter... Não pode ter muita amizade, tem que ter aquela coisa bem “eu sou a professora, aqui eu que mando, e vai fazer o que eu quero”. Porque se eu deixar eles correrem soltos, aí mesmo que eu não tenho domínio nenhum (EPI-1, linhas 40, 43).

O planejamento da primeira aula da professora Bruna apresentou uma tendência à diferenciação mínima, pois apesar de pretender realizar atividades iguais, com as mesmas metas para todos os alunos, intencionalmente demonstrou sensibilidade às diferenças entre os alunos da classe, além de prever contextos que facilitariam a sua intervenção de forma adequada ao nível dos alunos.

4.3.1.2 Aula 1 - Ensino

A professora dividiu a turma em dois grupos por nível de habilidades, um grupo com mais habilidade e outro com menos habilidade. Os alunos demonstraram saber de qual grupo faziam parte e tomavam a iniciativa de se colocar no grupo em que se sentiam melhor. A professora lhes informou que em qualquer tempo poderiam trocar de grupo caso desejassem. Os alunos encararam essa separação em grupos de maneira natural, parecendo ser uma prática recorrente da professora.

O grupo que possuía mais habilidade realizou um jogo de basquetebol, no qual a professora foi acrescentando gradativamente algumas regras que eles desconheciam e reforçando fundamentos que já praticavam. O grupo que possuía menos habilidade realizou atividades lúdicas visando o passe, o drible, e o arremesso.

Todos os alunos participaram das aulas, embora algumas meninas tentassem “fugir” em alguns momentos, mas retornavam à aula em função da intervenção da professora. Os alunos respeitavam e obedeciam às recomendações docentes. Ao final da aula a professora reuniu os alunos, avaliou a aula e chamou a atenção para o problema do comportamento que acarretou perda de tempo de prática.

A professora percebia claramente a presença de dois grupos de habilidades na classe, e, conforme mencionou em seu planejamento, dividiu a turma em dois grupos com base no nível de habilidades dos alunos. Deixou claro também que seu critério de separação em grupos não era baseado em gênero, mas, em habilidades.

Embora não tenha explicitado no planejamento, Bruna trabalhou com objetivos e atividades diferentes em cada grupo. No grupo mais hábil, seu objetivo era desenvolver mais habilidade com a bola e ensinar o ritmo de jogo. A atividade utilizada foi um jogo, em meia quadra, no qual a professora executava pausas a fim de mostrar aos alunos a importância do passe, e estabeleceu que antes de arremessar, a equipe deveria passar a bola pela mão de todos os companheiros. Isso permitiu aos alunos compreenderem melhor o passe e sua função. Junto a isso, a docente deu dicas sobre a marcação. Também introduziu explicações sobre os arremessos e introduziu regras.

No grupo menos hábil a professora trabalhou para que os alunos se adaptassem e perdessem o “medo” da bola, além de adquirirem noções sobre os fundamentos básicos. Por isso, realizaram atividades lúdicas para a realização do passe, do drible e do arremesso.

Quanto às intervenções docentes, percebeu-se uma maior preocupação com os alunos mais hábeis em todas as variáveis investigadas. Conforme apresentado na Tabela 10, as intervenções da professora Bruna foram direcionadas maioritariamente aos alunos mais hábeis.

Tabela 10 - Intervenções de ensino - professora Bruna - aula 1

Direção	Monitoramentos	Feedbacks	Afetividades
Aluno mais hábil	89,7%	81,8%	83,3%
Aluno menos hábil	10,3%	18,2%	16,7%
Aluno mediano	0%	0%	0%

Isto se comprova com os 89,7% dos monitoramentos, os 83,3% das afetividades, e, os 81,8% dos feedbacks para os alunos mais hábeis. A dinâmica que ela preparou para o grupo mais hábil, com jogo e intervenções, lhe exigiu maior investimento, enquanto a atividade mais lúdica dos menos hábeis lhe permitiu maior liberdade para monitorá-los de perto ou de longe. Não foi possível neste contexto categorizar com clareza os alunos com habilidade mediana, até mesmo pelo desenho das aulas, sempre com a classe dividida em dois grupos.

No que diz respeito à análise do perfil de diferenciação da aula conjugada com as intervenções pedagógicas de Bruna, a instrução inicial denotou diferenciação máxima, pois informou aos alunos a respeito da realização de atividades diferentes de acordo com os grupos de habilidades. Também se percebeu objetivos diferentes aos alunos dentro de seus grupos de habilidades, embora todos estivessem praticando o basquetebol.

Embora as intervenções docentes tenham sido dirigidas maioritariamente a alunos do grupo mais hábil, pode-se interpretar com base no contexto observado, que não houve intenção de privilegiar esses alunos, mas, de fazer a estratégia preparada para eles funcionar efetivamente. Fato comprovado pelos objetivos e atividades diferenciadas planejadas pela professora, pois, o objetivo traçado para os mais hábeis nesta aula, demandavam maior atenção e maiores intervenções. Além disso, o objetivo traçado para os menos hábeis tinha relação com experimentação, adaptação e ludicidade, diferentemente do que havia sido planejado para o grupo mais hábil. Assim, conclui-se afirmando novamente que esta aula apresentou características de diferenciação máxima.

4.3.1.3 Aula 1 - Reflexão

A avaliação realizada pela professora Bruna sobre sua primeira aula foi positiva, pois alguns objetivos foram alcançados, sobretudo, o objetivo de proporcionar mais ritmo de jogo, embora apenas para parte da turma. Para justificar o alcance de seus objetivos, a docente afirmou que houve uma evolução dos alunos no desenvolvimento do jogo e assimilação das regras, que foram introduzidas gradativamente.

Sim, acho que deu pra atingir alguns objetivos, teve as dificuldades, mas, o objetivo de dar ritmo de jogo foi concluído (EPOI-1, linhas 3; 5, 6).

As situações de prática foram avaliadas como adequadas ao nível de habilidade dos alunos, pois, foram planejadas atividades diferentes de acordo com o seu nível de habilidades. Por isso, a estratégia para lidar com essa questão, foi fazer uma separação da turma em dois grupos. Assim, o aluno deveria se auto avaliar e fazer sua opção por um dos grupos.

Sim, porque ficou de acordo com o que eles têm de motricidade (EPOI-1, linha 11)

Eu separei em dois grupos, um com mais habilidade, e um com menos habilidade, deixei que eles escolhessem qual era o grupo que eles queriam permanecer, né, e, consegui montar estratégias pra que cada grupo, desenvolvesse um pouco mais de habilidade (EPOI-1, linhas 14, 17).

A docente assegurou que não realizou a separação dos grupos por questões de gênero, mas por habilidades. Além da criação desses grupos, também foram desenvolvidas como estratégias de ensino, atividades voltadas para ampliar o repertório de habilidade dos alunos de ambos os grupos, cada um ao seu nível.

(...) na verdade eu não separei meninos de meninas, eu separei quem tinha mais habilidade de quem tinha menos habilidade. Então, se eles escolheram estar lá, é porque eles estavam mais à vontade lá, e eu acho que o principal é você estar à vontade pra poder tá inteiro pra receber a atividade, senão, não tem objetivo nisso (EPOI-1, linhas 43, 47).

Quanto a estas estratégias de ensino, a professora afirmou ter ficado satisfeita, e que atenderam bem às suas expectativas quanto às diferenças dos grupos da turma.

Acho que atendeu as expectativas da, das diferenças de grupos que tem nessa turma (EPOI-1, linhas 31, 32).

Para a aula seguinte pretendia realizar com o grupo mais hábil, educativos para aprendizagem da bandeja. Já para o grupo menos hábil, usaria educativos para desenvolver o domínio de bola, ganho de força para arremessar e a bandeja. Todos fazendo uma progressão dentro do basquete, mas, cada qual dentro do seu nível de habilidade.

Usar alguns educativos, ensinar algumas coisas novas pra eles, por exemplo, fazer tabela, é. No grupo que tem menos habilidade, ter mais domínio de bola, conseguir ter força pra jogar a bola na tabela, e fazer bandeja, então eu acho que é uma progressão, dentro do basquete (EPOI-1, linhas 35, 38).

4.3.1.4 Aula 2 - Planejamento

O conteúdo da aula seria o passe e o arremesso do basquetebol, e também as regras deste desporto. O objetivo seria que a turma adquirisse ritmo de jogo.

Eu vou continuar focando nos educativos de passe e de arremesso, pra poder dar, ritmo de jogo (EPI-2, linhas 4, 5).

A professora afirmou ter na turma alunos com níveis de habilidades distintos, por isso mesmo, proporia a divisão de dois grupos: um com mais habilidade e outro com menos habilidade. Os alunos teriam a liberdade para optar por um dos dois grupos, de acordo com o nível de habilidades que acreditassem possuir.

Por isso, visando o alcance do seu objetivo preparou atividades diferenciadas para os dois grupos. O grupo mais habilidoso realizaria um jogo no qual, seria utilizado o método global, e, gradativamente, Bruna introduziria as regras. O grupo menos habilidoso realizaria educativos para aprender as marcações da quadra de jogo. Assim, embora os dois grupos

realizassem atividades diferenciadas, o objetivo seria o mesmo: adquirir ritmo de jogo. A docente mostrava ter uma boa expectativa quanto ao alcance do objetivo, esperando que os alunos continuassem a evoluir no domínio do jogo.

Sim, vou continuar dividindo em dois grupos com mais habilidade e com menos habilidade, deixando eles à vontade pra escolher em qual grupo que eles querem ficar (EPI-2, linhas 12, 14).

Vou usar a divisão dos grupos, com mais habilidades e menos habilidades, um lado vai fazer jogo, e eu vou introduzindo as regras gradativamente, o outro lado vai ficar mais focado em entender a tabela, entender o garrafão, pra poder dar ritmo de jogo neles (EPI-2, linhas 16, 19).

Hoje... acho que na aula passada eles foram bem, hoje eles vão melhor e vão ter uma crescente (EPI-2, linhas 8, 9).

Como dificuldades na aula, temia a falta de motivação pela dificuldade dos alunos acertarem a cesta. Além disso, o fato de estarem na fase inicial da adolescência, estava gerando mudanças no comportamento social, principalmente das meninas, que, por isso, estariam desmotivadas, colocando seus interesses em elementos da aparência tais como em maquiagem e penteados. Para sanar essas dificuldades, a docente afirmou que atuaria com autoridade, visando movê-las para a participação nas atividades.

Falta de vontade, a dificuldade em acertar a cesta. É, desmotivados porque as meninas têm uma dificuldade maior, porque tão no 6º ano, querem só saber do cabelo e da maquiagem (risos!), não querem saber da, da aula, então, todas essas dificuldades eu vou enfrentar (EPI-2, linhas 21, 24).

Sim, ou elas participam, ou elas copiam matéria. Então elas vão participar com certeza (EPI-2, linhas 26, 28).

O planejamento da segunda aula da professora Bruna apresentou tendência à diferenciação média, visto o estabelecimento de objetivos comuns aos alunos, mas mediante estratégias de ensino e estruturação diferenciadas das atividades para os grupos de habilidade da classe.

4.3.1.5 Aula 2 - Ensino

A professora dividiu a turma em dois grupos por nível de habilidades, conforme mencionou em seu planejamento, e, ambos os grupos realizaram educativos de passe, drible e arremesso, mas, com níveis de exigência diferenciados.

O grupo com menos habilidades realizou mais educativos de passe e drible em duplas, e ao final da aula, praticou o arremesso, com os alunos dispostos em coluna, evoluindo para o jogo propriamente dito com a inserção de regras. O grupo com mais habilidade após realizar os educativos em duplas e individualmente, passou à prática de jogo, com regras, e, a professora geriu a ambos os grupos.

Reafirmou que os alunos estariam livres para escolher em qual grupo gostaria de estar, ou em qual grupo se sentiria melhor no que diz respeito ao nível de exigência das atividades.

A partir da instrução inicial da professora foi possível perceber suas intenções. Ela trabalhou com objetivos semelhantes para ambos os grupos, relacionados ao passe, o drible e o arremesso do basquetebol. Embora tenha preservado a mesma estrutura de aula (primeira parte de exercícios, seguindo-se ao jogo com introdução de regras), as atividades foram ligeiramente diferentes, inclusive em relação aos critérios de êxito das tarefas com maior nível de exigência para o grupo mais hábil. Com os alunos mais habilidosos as intervenções da professora denunciaram a intenção de aperfeiçoar a prática de fundamentos já trabalhados e acrescentar variações. Quanto aos menos habilidosos, o foco foi ensinar as bases fundamentais de realização dos fundamentos com exercícios diferentes.

Ainda referentes às estratégias de ensino, percebeu-se que as diferenças no nível de exigência das atividades se refletiram no perfil de intervenções da professora aos grupos de habilidades, conforme demonstrado na Tabela 11.

Tabela 11 - Intervenções de ensino - professora Bruna - aula 2

Direção	Monitoramentos	Feedbacks	Afetividades
Aluno mais hábil	63,2%	43,9%	28%
Aluno menos hábil	36,8%	56,1%	72%
Aluno mediano	0%	0%	0%

A observação sistemática da aula, permitiu confirmar que houve a tendência a oferecer intervenções de *feedback* aos menos hábeis, com 57,1%, seguidos dos 43,9% aos mais hábeis, muito embora 63,2% dos monitoramentos fossem dedicados aos mais hábeis e, 36,8% aos menos hábeis. As intervenções de afetividade aconteceram em maior proporção com os alunos menos hábeis, com 72%, versus 28% aos mais hábeis.

Este perfil de intervenções denotou a intenção de Bruna em apoiar maioritariamente os alunos menos habilidosos com retroações e estímulos, mas sem descuidar das práticas realizadas pelos alunos mais habilidosos, para quem foram menos necessárias as suas intervenções deste tipo, possivelmente pela maior capacidade de resposta destes alunos.

O ensino apresentou um perfil de diferenciação máxima, na medida em que a professora demonstrou em suas intervenções estabelecer metas de aprendizagens diferenciadas para os alunos mais e menos habilidosos em classe e, embora a estrutura e sequência da aula tenham sido as mesmas para os dois grupos, foi evidente a diferença entre as atividades propostas para cada grupo.

4.3.1.6 Aula 2 - Reflexão

A avaliação realizada pela professora Bruna da segunda aula foi positiva. Sua satisfação estava relacionada ao domínio pelos alunos de aspectos procedimentais e conceituais do conteúdo.

Seus objetivos foram alcançados, visto que pretendia com esta aula levá-los a evoluir no domínio do jogo do basquetebol, e considerou os alunos conseguiram progredir nas aprendizagens.

Sim. Achei que eles evoluíram mais um pouco hoje (EPOI-2, linha 5).

Foram porque o meu objetivo é chegar numa evolução pra que o basquete de fato aconteça e eu estou vendo que eles estão progredindo (EPOI-2, linhas 20, 21).

Houve adequação das tarefas ao nível de habilidade dos alunos, pois a divisão da turma em dois grupos, tendo como critério o nível de habilidades, permitiu uma melhor gerir melhor as atividades e a interação dos alunos com o esporte.

Sim. Porque a divisão dos grupos fez eles fazerem educativos diferentes, e poderem interagir melhor com o esporte (EPOI-2, linhas 8, 10, 11).

Para Bruna a estratégia utilizada para atender às diferentes habilidades dos alunos foi bem sucedida, pois lhes deu a liberdade para escolherem em que grupo preferiria estar. Percebeu-se inclusive, que alguns alunos alternaram entre os grupos na medida em que se sentiam capazes de realizar determinada tarefa.

Dividi em grupos de nível de habilidade, deixei eles à vontade pra poder escolher qual grupo eles queriam participar, teve aluno que participou dos dois grupos, se interessou pela atividade do outro grupo e foi fazer um pouco, com educativos hoje em dupla também, pra poder aproximar mais da tabela, e da cesta (EPOI-2, linhas 14, 18).

Considerou a aula adequada ao nível de habilidade da turma e as atividades apropriadas as suas competências. Por isso, não enunciou nenhuma reconfiguração caso tivesse que dar esta aula novamente.

Não. Achei que ela ficou adequada ao público, ao nível deles, e à estrutura que eles têm (EPOI-2, linhas 24, 25).

Para a aula seguinte afirmou que continuaria realizando atividades com o objetivo de evolução de ambos os grupos no esporte, objetivo que fora mencionado na primeira entrevista de planejamento como sendo para longo prazo.

Continuar fazendo uma aula que eles consigam evoluir dentro do esporte, pra que eles atinjam o objetivo final, que é jogar (EPOI-2, linhas 27, 28).

4.3.1.7 Aula 3 - Planejamento

A aula seria dedicada à revisão do conteúdo acerca do basquetebol. A professora pretendia principalmente preparar os alunos para a prova prática, verificando a sua evolução no esporte no que se referia ao controle da bola. Possuía expectativas muito boas quanto ao alcance dos seus objetivos.

Preparar os alunos pra fazer a prova prática na semana que vem (EPI-3, linha 4).

[Expectativa] Muito boa, porque pela dinâmica que a gente tem feito nas outras aulas, eu acho que eles têm condições de hoje mostrarem uma evolução maior dentro do esporte, pra poder chegar no nível da prova (EPI-3, linhas 6, 8).

A professora previa dividir a turma em dois grupos, utilizando, como nas aulas anteriores, o critério de nível de habilidade dos alunos. Assim, um grupo seria composto pelos alunos menos habilidosos e outro com alunos menos habilidosos. Ela acreditava que estava acontecendo uma evolução do nível de habilidade no grupo menos hábil, tendendo à padronização de competências na turma, face à evolução das atividades na unidade de ensino.

Tem um grupo que tem mais habilidade e um grupo que tem um pouco menos de habilidade, mas que isso já tá começando a ficar padrão por conta da dinâmica que a gente tem feito nas outras aulas (EPI-3, linhas 9, 10).

Sua ênfase na aula seria nos exercícios de passe e arremesso. Pretendia que os alunos não se importassem com a cesta, pois, queria avaliar a evolução deles no quesito controle e/ou domínio de bola.

Hoje eu vou usar... hoje eu vou enfatizar um pouco mais de educativos, principalmente de passe e arremesso, sem me preocupar muito com a cesta, pra que eu veja a evolução deles dentro de um controle, um domínio de bola (EPI-3, linhas 12, 14).

Nesta aula ela previa ter problemas com a hiperatividade dos alunos. Eles tinham dificuldade para se empenhar completamente nas atividades. As meninas mais, por conta de sua preocupação com a aparência, mesmo nas aulas. Além disso, a docente declarou ter percebido que, naquele dia, os alunos estavam mais agitados, representando um desafio para mantê-los engajados nas tarefas.

Eles são hiperativos, eles têm dificuldades de..., de estarem inteiros na atividade. As meninas têm mais dificuldade ainda, porque elas, elas têm, elas estão em outra *vibe*, mas elas, elas querem... saber de outra coisa, que não é, a aula. E eles estão muito, e eles , e eles estão muito acelerados hoje, então eu acho que esses vão ser meus desafios (EPI-3, linhas 20, 24).

Como estratégia para controlar o ânimo dos alunos Bruna negociaria o último tempo da aula para que nele praticassem o futebol, caso se mostrassem engajados nas atividades previstas para a aula, relativo ao basquete.

Já fiz uma negociação: 'propina pedagógica', eles vão fazer o que eu quero, pra eu fazer com eles o que eles querem, eles querem negociar um futebol, que hoje é a

última aula prática, e aí fazendo legal o primeiro tempo, o segundo tempo, eles têm livre (EPI-3, linhas 26, 29).

O planejamento da terceira aula da professora Bruna apresentou uma tendência à diferenciação mínima, pois pretendia realizar atividades idênticas a todos os alunos, com mesmos objetivos, mas, mediante estratégias de intervenção diferenciadas.

4.3.1.8 Aula 3 - Ensino

A professora dividiu a turma em dois grupos por níveis de habilidades, e permitiu que os alunos escolhessem o grupo do qual fariam parte. Alguns alunos que em aulas anteriores estiveram no grupo menos hábil, se direcionaram ao grupo mais hábil. A docente explicou que os grupos existiam para ajuda-los a aprender, e que deveriam ficar à vontade para escolher o grupo no qual se vissem capazes de realizar as tarefas.

Iniciou a prática de educativos de passe e arremesso nos grupos separadamente, e, aos poucos foi integrando os grupos. Em seguida realizaram um jogo de basquetebol com todos os alunos juntos. Seu objetivo era realizar uma revisão do conteúdo da unidade de ensino, pois aquela era a última aula prática antes da prova.

Para finalizar a aula, a professora permitiu que os alunos praticassem uma atividade livre à sua escolha. Os meninos optaram pelo futsal e as meninas pelo queimado.

A professora reconhecia a diversidade de habilidades na turma e, habitualmente, trabalhava com os grupos divididos por habilidades. Cada grupo realizou educativos de revisão de passe e arremesso, ainda que sem ter como foco a cesta. No decorrer da aula, foi permitindo uma mistura entre os grupos. Gradativamente introduziu um jogo de basquetebol contando com a participação de todos. Durante a prática a professora fez comentários sobre sua percepção da melhora do desempenho de ambos os grupos de alunos.

A observação sistemática da aula permitiu perceber que houve uma tendência em proporcionar intervenções aos alunos mais hábeis, muito embora não parecendo diferenciar significativamente, pois, o total de atividades ofertado aos mais hábeis foi de 56%, contra os 44% aos menos hábeis. Proporção semelhante ocorreu nos feedbacks em que se verificou 53,3% de feedbacks para os mais hábeis, contra 46,7% aos menos hábeis, denotando certo equilíbrio nas intervenções de suporte pedagógico aos alunos mais e menos habilidosos. Quanto os monitoramentos, verificou-se maior proporção de intervenções aos mais hábeis, com 64,5%, contra 35,5% aos menos hábeis.

As intervenções da professora Bruna foram em maior parte destinadas aos alunos mais hábeis, o que é notado na Tabela 12. A aula caracterizou-se como indiferenciada, pois a partir

da instrução inicial da professora foi possível perceber a atuação com objetivos semelhantes para ambos os grupos relacionados ao passe e o arremesso do basquetebol.

Tabela 12 - Intervenções de ensino - professora Bruna - aula 3

Direção	Monitoramentos	Feedbacks	Afetividades
Aluno mais hábil	64,5%	53,3%	56%
Aluno menos hábil	35,5%	46,7%	44%
Aluno mediano	0%	0%	0%

Da mesma forma, as atividades foram idênticas em suas estruturas, basicamente mantendo o nível de exigência equânime para ambos os grupos de habilidade.

4.3.1.9 Aula 3 - Reflexão

A reflexão realizada por Bruna de sua terceira aula foi positiva. Justificou sua satisfação pelo fato de ter observado a evolução dos alunos no desporto. Relatou que com esta aula pretendia avaliar o quanto os alunos haviam evoluído em suas aprendizagens.

Sim, porque eu vi a evolução deles dentro do esporte (EPI-3, linha 6).

Porque eu queria ver, foram atingidos. Por que eu queria ver o quanto eles tinham evoluído dentro do esporte, eu consegui ver, passando alguns educativos, e fazendo uma dinâmica de jogo. Pra que eu visse como é que eles absorveram o conhecimento do basquete (EPI-3, linhas 16, 19).

Avaliando a forma como as atividades foram realizadas, afirmou que percebeu que as tarefas foram adequadas ao nível de habilidades dos alunos.

Sim, porque as atividades de educativos foram individuais, respeitando a habilidade de cada um (EPI-3, linhas 9, 10).

Para a próxima aula planejava uma avaliação prática e suas expectativas eram boas em relação ao resultado da mesma diante do que foi observado nas aulas.

Na próxima aula vai se avaliação, e agora eles tão no 6º ano, e a gente vai voltar com o basquete só no 7º ano e eu acho que eles têm condições de chegar ao até o 9º ano tendo uma prática satisfatória dentro do, da atividade proposta (EPI-3, linhas, 23, 26).

4.3.1.10 Conclusão das três aulas

Na tentativa de estabelecer um perfil de intervenção pedagógica da professora Bruna, observou-se:

- Em relação ao planejamento, seus pensamentos estiveram focados majoritariamente nos conteúdos desenvolvidos, com estratégias de ensino relativamente simples, principalmente em relação à estruturação do ambiente de ensino, mas que se mostraram eficazes. Os planejamentos de Bruna contemplaram e se mostraram comprometidos com os conteúdos e objetivos da unidade de ensino, muito embora não se tenha percebido maior detalhamento dos conteúdos e critérios de êxito nas tarefas. Em todas as aulas percebeu-se

a sensibilidade da professora à diversidade de competências dos alunos da classe, confirmado, nas três aulas, pela projeção do trabalho pedagógico considerando as diferenças mediante a previsão de atuação com grupos diferenciados. Bruna, a exemplo de outros professores, demonstrou preocupação com o comportamento disciplinar e social dos alunos, mas demonstrou grande segurança para engajar os alunos nas tarefas. Ou seja, reconheceu as possíveis dificuldades, mas se sentia com capacidade para contorná-las. Seu planejamento mostrou-se coerente no que tangeu à correspondência entre a eleição do conteúdo, aos objetivos de aprendizagem e as estratégias adotadas para o seu alcance pelos alunos. Em seus depoimentos demonstrou domínio sobre o conteúdo que lecionava, e suas estratégias perseguiram os objetivos propostos. Seus objetivos, para além das questões comportamentais dos alunos, estavam associados às aprendizagens dos fundamentos e das regras do jogo. Diante do exposto, o perfil de planejamento de Bruna configurou-se como diferenciador, pois, além da explícita sensibilidade à diversidade em classe, o trato com o conteúdo e suas estratégias de ensino enunciavam perspectivas de ensino diferenciado.

- Em relação ao ensino propriamente dito, foi coerente com os pensamentos de planejamento, sendo as atividades, em linha geral, desenvolvidas como relatado nas entrevistas pré-interativas. Na terceira aula, a baixa discriminação das estratégias de ensino não permitiram vislumbrar a estrutura do ensino, motivo da dicotomia entre o perfil diferenciador do planejamento e não diferenciador do ensino. No entanto, a última aula de Bruna visava fazer uma revisão do conteúdo como preparação para a avaliação subsequente dos alunos. Nas três aulas observou-se a segurança e a intencionalidade dos comportamentos de ensino de Bruna. A professora conseguiu o respeito dos alunos em face de sua competência na gestão, não só das atividades de ensino, mas na dimensão administrativa relativamente ao controle da disciplina dos alunos e a sua manutenção de seu engajamento nas tarefas. Apesar de sua firmeza com os alunos, mantinha o bom humor, ao que transpareceu na evidência do clima positivo nas aulas. Como Bruna dava solução eficaz ao controle disciplinar e atitudinal dos alunos, conseguiu dirigir o foco e suas energias ao desenvolvimento do conteúdo e do ensino. A estruturação do ensino, desde o planejamento, denotou alguma complexidade na medida em que a organização da classe, principalmente nas duas primeiras aulas, contemplou dois grupos de alunos, com os quais demonstrou tanto capacidade de gestão dos comportamentos quanto do trabalho pedagógico. Em suas intervenções revelou-se atenciosa diante das dúvidas e dificuldade apresentadas pelos alunos. Nas aulas observadas, alternou tendências de suporte

pedagógico tanto aos alunos mais habilidosos quanto aos menos habilidosos. Com relação aos critérios indicadores de diferenciação do ensino, o perfil de diferenciação máxima nas duas primeiras aulas, denotou a capacidade da professora em promover e gerir de forma competente contextos diferenciados de ensino. Dessa forma, ao menos ao que diz respeito às aulas observadas, a professora apresentou um perfil de diferenciação máxima, em que representou condições de ensino concernentes à sua sensibilidade às diferenças na classe; desenvolveu e geriu com competência contextos diversificados de ensino em duas das suas três aulas, e, conseguiu estabelecer objetivos de ensino que foram ao encontro das necessidades dos alunos, permitindo aos alunos com distintos níveis de habilidade alcançá-los e até mesmo aproximar-se de um padrão de desempenho em classe.

4.3.2 Professor Felipe

Graduado em Educação Física em Universidade privada, apresentava nove anos de atividade na carreira e lecionava há cerca de um ano na rede municipal de Seropédica.

O professor Felipe não possuía uma boa relação com a equipe gestora da escola devido às questões referentes ao critério de avaliação de alunos. Em vista da rigidez de suas avaliações se estabelecia um conflito com a direção da escola, pois os gestores não concordavam com seus critérios. Mostrava-se convicto em suas decisões e avaliações e, por isso, era questionado. Não demonstrava dificuldades na gestão de classe nas aulas práticas, mas optava por não exigir tanto dos alunos com relação ao comportamento, o que comprometia o desenvolvimento das aulas teóricas. Demonstrava domínio do conteúdo e utilizava estratégias de ensino diversificadas. Suas aulas práticas aconteciam com educativos e exercícios e na terceira aula ocorreu um jogo ao final. O conteúdo ministrado pelo professor nas aulas observadas foi o basquetebol.

A escola possuía quadra coberta, com tabela extra de basquetebol, e materiais apropriados para a prática das aulas. O clima das aulas era bom, o que contribuía para o desenvolvimento das dinâmicas propostas e para o alcance de seus objetivos. O professor frequentemente sorria, incentivava os alunos e dava *feedbacks* aos alunos durante as aulas.

A turma observada nesta pesquisa foi do sétimo ano de escolaridade, e possuía cerca de 40 alunos. Apesar do nível de exigência do professor levá-lo a julgar negativamente em alguns momentos a participação dos alunos nas aulas observadas, a turma pareceu motivada e poucos alunos deixaram de participar efetivamente das atividades letivas.

Com exceção de uma aula teórica, nas aulas práticas a turma apresentou bom comportamento, na medida em que não se verificou conflitos entre os alunos e entre os alunos e o professor, pois seguiam as instruções do professor. O clima nas aulas era amistoso, mas o professor colocava limites nas interações informais com os alunos.

Conforme sintetizado no Quadro 5, o professor Felipe apresentou um perfil de diferenciação mínima, em vista de sua postura tanto em relação ao planejamento quanto ao ensino nas três aulas investigadas. Suas intervenções foram mais direcionadas aos menos hábeis e esteve preocupado em refinar as prestações dos alunos.

Quadro 5 - Professor Felipe diferenciação do planejamento e ensino

Aulas	Planejamento	Ensino	Predomínio	Perfil
Aula 1	Indiferenciado	Diferenciado Minimamente	Diferenciação por estratégias e ajustamentos	Diferenciado Minimamente
Aula 2	Indiferenciado	Indiferenciado		
Aula 3	Indiferenciado	Diferenciado Minimamente		

4.3.2.1 Aula 1 - Planejamento

O conteúdo da aula seria o Basquetebol, mais especificamente, os fundamentos de drible e arremesso. Seu objetivo era que os alunos realizassem o drible e o arremesso e, também, que executassem atividades de coordenação.

A sua estratégia de ensino seria utilizar/disponibilizar maior quantidade de materiais, visando oferecer, individualmente, maior frequência e tempo de prática nas atividades propostas. Inicialmente previa fazer os alunos driblarem alternando as mãos direita e esquerda e, depois, realizarem com duas bolas utilizando as duas mãos simultaneamente. As atividades seriam realizadas individualmente.

Eu vou trabalhar com eles fundamentos, vou fazer uma revisão de arremessos, que eu já trabalhei na aula passada, e vou fazer drible também (EPI-1, linhas 4,6).

Eu espero que a maioria hoje faça, que tem dificuldade aqui da maioria fazer, e que eles consigam pelo menos fazer, mesmo que não saia perfeito, mas que... consigam fazer, (...) consigam fazer, executar o drible, e o arremesso (EPI-1, linhas 11,13; 15).

Eu planejo utilizar se for possível uma bola pra cada aluno pra fazer atividades com ambas as mãos e depois fazer cada aluno com duas bolas pra trabalhar a coordenação das duas mãos ao mesmo tempo também (EPI-1, linhas 36, 38).

Quanto ao alcance dos objetivos, Felipe não esperava que os alunos demonstrassem grande apuramento na realização do drible e do arremesso, mas contava que fossem capazes ao menos de realizá-los.

Previa que os alunos apresentariam dificuldades na coordenação óculo-motora e no controle da bola durante o drible. Também, nas paradas para olhar o jogo enquanto driblavam e nas atividades de driblar sem olhar para a bola. Além disso, o docente previu que a atividade de driblar com as duas mãos concomitantemente seria difícil para os alunos. Questionado sobre estratégias alternativas, o professor confidenciou não saber como agir no momento da entrevista, mas, afirmou que na hora que ocorresse, saberia como resolver.

Hum, eu acho que a dificuldade é da própria coordenação óculo-visu... éee, óculo motora e eles conseguirem fazer essa administração e driblar e observar e/ou então quicar sem olhar pra bola. Acho que essa vai ser a maior dificuldade (EPI-1, linhas 22, 25).

(...) Eu acredito que essa segunda parte de trabalhar com os dois lados ao mesmo tempo, acho que vai ser muito complicado pra eles, pelo menos pra alguns (EPI-1, linhas 41, 43).

Difícil, não sei [que estratégia alternativa utilizar]. Só na hora (EPI-1, linhas 45, 46).

O planejamento da primeira aula do professor Felipe apresentou tendência à indiferenciação, por prever atividades iguais e com o mesmo objetivo para todos os alunos.

4.3.2.2 Aula 1 - Ensino

A aula iniciou com exercícios em que os alunos foram dispostos em colunas e realizaram o drible na metade da quadra com uma das mãos, com alternância das mãos, e por último com as duas mãos em simultâneo. O professor dispunha de um bom número de bolas, o que tornava essa atividade bastante dinâmica. Após algumas repetições, o professor solicitou que os alunos trocassem de mão durante a realização do drible. Seguindo a mesma lógica, após algumas repetições, ele orientou que os alunos passassem a bola por entre as pernas, e na sequência realizassem o drible com duas bolas. Tudo foi realizado segundo uma progressão pedagógica coerente.

O professor utilizou uma tabela de basquete móvel e, com o objetivo de reduzir o espaço de jogo a colocou no meio da quadra. Iniciou neste momento uma atividade de arremesso. Tratava-se de uma atividade na qual o aluno começaria arremessando posicionado debaixo da tabela e, caso acertasse, continuaria arremessando, porém, a distâncias maiores da tabela previamente determinadas. O docente entrevistado junto aos alunos visando refinar as práticas do arremesso e finalizou a aula após esta atividade.

Conforme relatou em seu planejamento, o docente demonstrou a preocupação com o ensino do drible e do arremesso. O professor demonstrou possuir domínio dos conteúdos, e,

controle sobre as estratégias aplicadas na aula. Não houve ocorrências de indisciplina nem qualquer conflito.

No que diz respeito à análise do perfil de diferenciação da aula, conjugada com as intervenções pedagógicas de Felipe, a instrução inicial conduziu à atividades massivas, pois informou aos alunos a realização de atividades idênticas que seriam realizadas indistintamente por todos, assim, não foi possível perceber intenção de diferenciar as tarefas às dificuldades e potenciais dos alunos”.

Em suas intervenções o professor demonstrou preocupar-se com a observação do plano motriz e das habilidades necessárias à realização do drible e do arremesso. Embora ele oferecesse atendimento individualizado aos alunos, esses atendimentos eram majoritariamente dirigidos aos mais hábeis, comprometendo a interação equânime com os alunos de diferentes habilidades.

Conforme sintetizado na Tabela 13, o professor Felipe direcionou suas intervenções majoritariamente aos mais hábeis, e, também realizou intervenções aos menos hábeis mesmo em menor escala. Não havendo intervenções aos alunos medianos.

Tabela 13 - Intervenções de ensino - professor Felipe - aula 1

Direção	Monitoramentos	Feedbacks	Afetividades
Aluno mais hábil	60,4%	72,7%	66,4%
Aluno menos hábil	39,6%	27,3%	33,6%
Aluno mediano	0%	0%	0%

O maior número de *feedbacks* para aos mais hábeis pode ser explicado, possivelmente, pelo fato desses alunos permitirem mais intervenções à realização das atividades, enquanto os professores idealizam que ao insistir nestas intervenções junto aos alunos menos hábeis podem desestimulá-los ao considerarem que não estão conseguindo atingir os objetivos propostos. O *feedback* se relaciona com os monitoramentos, pois é gerado a partir das observações docentes, dessa forma, denotando relação direta nas intervenções para os alunos mais e menos hábeis.

A diferenciação do ensino significa e reivindica a atenção às necessidades dos alunos mediante algum tipo de conjunção entre a natureza dos objetivos do ensino, as estratégias para a estruturação/direção das tarefas e/ou as estratégias de atuação do professor no sentido de atender as necessidades dos alunos e fazer evoluir a sua aprendizagem.

Nesse sentido, considerando a expressão de um único objetivo relacionado aos fundamentos de drible e arremesso do basquetebol para todos na classe; a promoção contextos

de ensino idênticos aos alunos; mas o ajustamento de suas estratégias de atuação, ainda que maior aos alunos mais hábeis, mas sem deixar de atentar às prestações dos menos hábeis, a aula e o comportamento do professor Felipe foram determinantes da diferenciação mínima do ensino para a classe.

4.3.2.3 Aula 1 - Reflexão

O professor Felipe avaliou positivamente a sua primeira aula. Sua satisfação foi justificada pelo fato de que até as meninas se envolveram na aula e participaram das atividades propostas, tendo dificuldade apenas nas partes mais difíceis da prática, segundo indicação do professor.

É, eu acho que foi bem proveitoso por todos, até as meninas que eu achei que iam ter um pouco de dificuldade, tiveram um pouquinho na parte do dribble com as duas mãos, mas, pelo menos tentaram fazer, então, pra mim já foi ótimo (EPOI-1, linhas 5, 8).

Seus objetivos foram alcançados e avaliados na perspectiva procedimental. O docente avaliou que os alunos foram capazes de realizar as atividades propostas.

Acho que sim, foram atingidos sim, acho que todos saíram daqui pelo menos conseguindo fazer boa parte das atividades propostas (EPOI-1, linhas 11; 22, 23).

Também acreditou que as atividades foram adequadas ao nível de habilidade dos alunos porque os mesmos foram atendidos em suas dificuldades. Quanto às estratégias utilizadas para lidar com as diferenças de habilidade, o professor concentrou-se naquelas de caráter afetivo traduzidas em incentivos, confirmando os indícios de diferenciação mínima desta aula.

Creio que sim! Ah, eu acho que eu consegui atender a todo mundo e mesmo quem teve dificuldade, eu acho que foi bem proveitoso (EPOI-1, linhas 13, 14).

Ah! Eu busco sempre a tentar incentivá-los, a tentar vencer sempre os desafios e as dificuldades deles. Eu acho que esse é o principal incentivo que eu dou a eles, pra, tentar buscar coisas diferentes que eles não conhecem ainda, não sabem fazer (EPOI-1, linhas 17, 20).

Ao avaliar suas estratégias de ensino, Felipe afirmou que estava satisfeito com a forma como tinha desenvolvido na aula, e que não mudaria em nada o que foi realizado.

Para a aula seguinte, planejou uma aula teórica. O conteúdo seria a história do basquetebol, e ele pretendia realizar uma avaliação. Ao referir-se à aula teórica o professor mostrou a insatisfação em ter que ministrar uma aula teórica, mas era necessário porque era recomendação da secretaria de educação, além de que a aula teórica foi tratada pelo docente como uma espécie de exigência para os que não participaram dos jogos escolares.

A próxima aula agora, infelizmente vai ter que ser teórica, por causa de alguns alunos que não participaram dos jogos internos, então a gente vai ter que fazer essa

aula na sala, vai... eu vou falar um pouco sobre a hist...o histórico do basquete, e depois vou fazer uma avaliação com quem precisa ainda (EPOI-1, linhas 28, 32).

4.3.2.4 Aula 2 - Planejamento

O conteúdo da aula seria a História do Basquetebol. Seu objetivo era que os alunos conseguissem assimilar o conteúdo, tanto durante a explicação quanto na realização dos exercícios, visando à prova do 4º bimestre.

A estratégia de ensino foi uma aula teórica expositiva com recurso à lousa, explicações que se fizessem necessárias e apresentações de exercícios teóricos/escritos a serem realizados pelos alunos.

Hoje a aula vai ser uma aula teórica, pra turma do sétimo ano, sobre a história do basquetebol e, ao final, também passar uma revisão do conteúdo que vai ser passado durante a aula (EPI-2, linhas 4, 6).

É... eu espero que eles consigam assimilar o conteúdo, tanto durante a explicação, quanto nos exercícios, pra eles poderem *fazerem* uma boa prova no 4º bimestre (EPI-2, linhas 9, 11).

O professor não distinguiu alunos com necessidades específicas com relação à aprendizagem para esta aula, nem por diferenças de habilidades, porém, apontou alunos preguiçosos no que se referia a copiar o conteúdo do quadro. Sobre uma estratégia para lidar com esse problema, ele afirmou não saber como agiria.

Hum... quanto à aprendizagem creio que não, mas tem alguns que são meio preguiçosos pra copiar (risos) tem que ficar em cima (EPI-2, linhas 14, 15).

A dificuldade prevista pelo docente seria a resistência dos alunos para realizarem a cópia do conteúdo do quadro. Imaginou que com a proximidade do fim do ano, e a consciência de que provavelmente já estariam aprovados, os alunos ficariam desmotivados. Sua estratégia para lidar com esse problema seria incentiva-los, a fim de que copiassem ou ainda coagi-los de forma mais drástica, com medidas tais como diminuir a sua nota.

A resistência deles quererem copiar e fazer as atividades propostas, até porque, alguns já passaram praticamente de ano, então, já estão naquela fase de não querer fazer mais nada (EPI-2, linhas 21, 23).

Tentar incentivá-los a copiar e/ou... ameaçar de perder ponto, alguma coisa assim... (risos) (EPI-2, linhas 25, 26).

O planejamento da segunda aula do professor Felipe apresentou tendência à indiferenciação, pela proposta de atividades iguais e com os mesmos objetivos a todos os alunos, e, sem a pretensão de oferecer estratégias diferenciadas aos alunos de acordo com seu nível de habilidades.

4.3.2.5 Aula 2 - Ensino

O professor iniciou a aula teórica escrevendo o conteúdo referente à História do Basquetebol na lousa para que fosse copiado pelos alunos em seus cadernos. Seguiu-se uma explicação do conteúdo de forma expositiva, e os alunos realizaram exercícios nos quais responderam a perguntas sobre o assunto. A aula foi encerrada após a correção dos exercícios, em conformidade com o previsto em seu planejamento.

Os alunos estavam agitados, mas não demonstraram resistência à atividade e à aula teórica, sendo observada a dificuldade do docente para contê-los. Não demonstrou ser esse o foco de sua atuação, pois estava mais preocupado em que todos copiassem e fizessem a atividade, e foi enfático nisso, conferindo inclusive cada caderno.

A sala de aula apertada pra tantos alunos, em pleno verão, além do próprio problema de comportamento da turma, comprometeu o trabalho. Embora o professor tenha se dedicado para motivá-los, preferiu não interferir na questão comportamental.

No que diz respeito à análise do perfil de diferenciação da aula conjugada com as intervenções pedagógicas de Felipe, a instrução inicial denotou indiferenciação, pois informou aos alunos a realização de uma única e idêntica atividade. Além disso, as instruções iniciais deixaram perceber que os objetivos da aula eram iguais para todos os alunos independente de suas habilidades/competências, na medida em que visava a assimilação da história do basquetebol.

A estratégia para o desenvolvimento da aula foi voltada para o conhecimento da história do basquetebol. Possivelmente pelo fato do conteúdo da aula ser de natureza conceitual em suas intervenções o professor demonstrou renunciar à observação de questões referentes à grupos de habilidades. Por isso, a dinâmica de intervenções deste professor demonstrou uma atitude indiferenciada.

Conforma sintetizado na Tabela 14, observa-se o predomínio das intervenções de *feedback* e afetividades aos mais hábeis, enquanto os monitoramentos foram em sua maioria direcionados aos menos hábeis.

Tabela 14 - Intervenções de ensino - professor Felipe - aula 2

Direção	Monitoramentos	Feedbacks	Afetividades
Aluno mais hábil	40,8%	66,6%	45%
Aluno menos hábil	57,1%	16,7%	40%
Aluno mediano	2,1%	16,7%	15%

Suas intervenções de monitoramento foram dirigidas aos alunos menos habilidosos. Isto pôde ser constatado nos 57,1% (n=28) dos monitoramentos aos menos hábeis, contra 40,8% (n=20) aos mais hábeis.

Quanto à afetividade, os mais hábeis receberam a maior parte das intervenções, com 45% (n=9) destas ações contra 40% (n=8) dedicadas aos alunos menos hábeis e ainda com 15% (n=3) dedicados aos medianos. O resultado demonstra um equilíbrio das intervenções de afetividade, considerando os alunos mais e menos habilidosos.

Quanto aos *feedbacks*, tratou-se de intervenções também de natureza teórica, e possivelmente por isso foram pouco utilizados na aula, até pela natureza da mesma, mas apresentaram também inclinação aos alunos mais hábeis, com 66,6% (n=4) para alunos mais hábeis, 16,7% (n=1) para os medianos e 16,7% (n=1) para os menos hábeis.

Diante da expressão do comportamento de ensino do professor Felipe, percebe-se que suas intervenções foram indiferenciadas. A diferenciação do ensino exige que se dê atenção às necessidades dos alunos, mediante conjunção entre a natureza dos objetivos do ensino, as atividades, estratégias ou ajustamentos realizados pelo professor no sentido de atender as necessidades dos alunos e faz-lo evoluir a sua aprendizagem.

Nesse sentido, a aula e o comportamento do professor Felipe foram caracterizados como indiferenciados, pois, expressou um único objetivo relacionado à história do basquetebol para todos na classe, propôs e realizou as mesmas atividades e, as estratégias de ensino foram idênticas para todos, e embora tenha atingido vários grupos de habilidade, a quantidade de intervenções não foi suficiente para se definir a aula como proativa, não sendo possível justificar uma diferenciação, ainda que tenha buscado atender a um grupo de habilidades específico.

4.3.2.6 Aula 2 - Reflexão

A avaliação da segunda aula do professor Felipe foi positiva. Sua satisfação foi justificada pelo fato da maioria dos alunos ter se mostrado interessada na aula.

Eu... gostei! Eu acho que... consegui dar o conteúdo proposto... que *tava* na, na aula (EPOI-2, linhas 4,6).

Eu acho que por uma maioria sim. Alguns que não se interessaram, acredito que... nem prestaram atenção na aula, mas aqueles que se proporam (*Sic!*), eu acho que alcançou sim (EPOI-2, linhas 20, 22).

Afirmou que os exercícios foram adequados às competências dos alunos porque sua estratégia de ensino permitiu que a maioria assimilasse bem o conteúdo. A sua avaliação

sobre as aprendizagens dos alunos esteve vinculada às respostas aos questionamentos do professor durante a aula.

Creio que sim! É, eu acho que... foi bem explicado e detalhado as informações, hoje do conteúdo e... acho que a maioria conseguiu assimilar bem, e responder as perguntas (EPOI-2, linhas 9, 11, 13).

Ao avaliar suas estratégias de ensino, concluiu que se tivesse aplicado em aula algo mais motivador, a atenção dos alunos seria melhor. Assim, se pudesse mudar algo em sua aula, ele a tornaria mais atraente para os alunos.

Eu acho que eu tentaria trazer uma coisa mais interativa pra eles, não sei, com imagens, alguma coisa assim, seria mais fácil de prender a atenção de repente deles... (EPOI-2, linhas 25, 27).

Quanto ao seu planejamento para a aula seguinte, mostrou que pretendia realizar uma avaliação com a turma, na qual alguns alunos realizariam uma prova e outros um trabalho de pesquisa.

A próxima aula pra alguns vai ser entrega de trabalhos, pra outros, vai ser prova em cima desse conteúdo (EPOI-2, linhas 29, 30).

4.3.2.7 Aula 3 - Planejamento

A terceira aula seria prática, tendo como conteúdo principal o arremesso do basquetebol. A estratégia de ensino seria a utilização de exercícios para aprimorar a prática do arremesso, culminando com o jogo propriamente dito. O objetivo da aula seria que os alunos melhorassem a prática do arremesso. Sua expectativa quanto ao alcance do objetivo era positiva.

Hoje é mais uma revisão do conteúdo prático de basquetebol, que a gente teve vendo durante o bimestre, e, vai ter algumas atividades de arremesso que é o ma... que tem mais dificuldade no basquete, acredito que é esse por causa do alvo, e depois a gente vai fazer um jogo (EPI-3, linhas 4, 7).

Eu acredito que sim. Eu acho que, o objetivo maior a gente tem focado bastante na parte de arremesso que é a maior dificuldade, e eu acho que eles já estão bem encaminhados, e acho que hoje eles vão melhorar mais um pouquinho (EPI-3, linhas 10, 13).

Ao caracterizar os alunos com necessidades específicas de aprendizagem no que diz respeito às diferenças de habilidades e competências, o docente mencionou apenas aqueles que não participavam das aulas.

A alternativa prevista pelo docente seria recorrer aos aspectos lúdicos e prazerosos a serem incorporados na prática dos alunos, a fim de motivá-los a realizarem as atividades da aula.

Tem um grupo que na verdade, não gosta de fazer aulas, prefere fazer trabalho e tudo o mais, esse grupo é, meio complicado a gente tem muita dificuldade de trabalhar com eles, e o grupo nessa turma é grande (EPI-3, linhas 16, 18).

Tentar fazer a aula prazerosa, lúdica pra tentar atrair quem não gosta de fazer pra fazer (EPI-3, linhas 21, 22).

A dificuldade que o professor previu para a aula foi exatamente a resistência de alguns alunos à realização da prática. A sua alternativa nesse caso seria pedir que fizessem relatórios escritos das atividades da aula para que estes alunos participassem de alguma maneira.

Eu acho que a mesma de todo dia, a resistência de alguns alunos de fazerem a aula (EPI-3, linhas 24, 25).

Ah peço que faça o relatório da aula, quem não quiser participar da aula prática, pra poder participar pelo menos de alguma forma da aula (EPI-3, linhas 27, 28).

O planejamento da terceira aula do professor Felipe apresentou uma tendência à indiferenciação. Visto que suas instruções apontavam para a realização de atividades iguais a todos os alunos, com os mesmos objetivos e estratégias de ensino.

4.3.2.8 Aula 3 - Ensino

O professor iniciou a aula com os alunos dispostos em fileiras de frente uns para os outros. Estas foram separadas de modo a aumentar a distancia entre os jogadores. Deveriam realizar arremessos que chegassem ao colega do outro lado na outra fileira.

A seguir, iniciou educativos de arremesso nas cestas. Ele tinha três tabelas à disposição, duas fixas e uma móvel, nas quais demonstrou aos alunos como deveriam fazer o arremesso. Na sequência, dividiu a turma em três grupos que realizaram arremessos na tabela organizados em filas. Enquanto os alunos realizaram esta atividade, o docente foi ajustando suas prestações e corrigindo os arremessos, mas, alguns alunos não participaram, aproveitaram essa divisão para sentar na arquibancada.

Alguns alunos, sobretudo os mais hábeis, foram orientados para realização de salto para arremessar e, também, arremessarem se aproximando da tabela, driblando e realizando a bandeja em variações do educativo.

Finalizou a aula com um jogo de basquetebol objetivando a participação de todos os alunos.

Conforme relatou em seu planejamento, diante da intenção de aprimorar a prática do arremesso, o docente cumpriu exatamente o que havia previsto mediante a utilização de exercícios próprios para realização do arremesso e de um jogo no qual os alunos vivenciassem este fundamento em um contexto dinâmico.

No que diz respeito à análise do perfil de diferenciação, Felipe informou aos alunos a realização de uma única e idêntica atividade. Além disso, as instruções iniciais deixaram perceber que os objetivos da aula eram iguais para todos os alunos, independente de suas

habilidades, na medida em que visava a revisão e correção do arremesso do basquetebol. Em suas intervenções o professor demonstrou atentar à observação do plano motriz, do gesto do arremesso e das habilidades necessárias ao desenvolvimento deste fundamento no jogo.

As intervenções do Professor Felipe aparecem sintetizadas na Tabela 15, na qual consta a incidência das mesmas em número maior aos mais hábeis.

Tabela 15 - Intervenções de ensino - professor Felipe - aula 3

Direção	Monitoramentos	Feedbacks	Afetividades
Aluno mais hábil	60,7%	65,6%	67,5%
Aluno menos hábil	33,3%	32,2%	32,5%
Aluno mediano	0%	2,2%	0%

A dinâmica de intervenções deste professor demonstra uma atitude diferenciada minimamente, na medida em que se verificaram ajustamentos do comportamento de ensino aos estratos de alunos, embora em maior quantidade aos alunos mais habilidosos. Isto pôde ser comprovado nos 60,7% (n=50) do monitoramento visando aos mais hábeis, contra 33,3% (n=25) aos menos hábeis, bem como nos 65,6% (n=59) dos *feedbacks* direcionados aos mais hábeis, nos 32,2% (n=29) aos menos hábeis, e 2,2% (n=2) aos medianos.

A mesma tendência se verificou nas intervenções relativas à afetividade, pois os alunos mais hábeis receberam 67,5% (n=27) destas ações, tendo sido 32,5% (n=13) aos menos hábeis. Ao atentarmos para a totalidade das intervenções de monitoramento, afetividade e *feedback*, apenas 18,2% foram dirigidas aos alunos menos hábeis.

Dessa forma, embora o professor Felipe tenha realizado atividades iguais a todos os alunos, com os mesmos objetivos, ele realizou diferenciação por estratégias e ajustamentos caracterizando uma diferenciação mínima.

4.3.2.9 Aula 3 - Reflexão

A avaliação da terceira aula pelo professor Felipe foi positiva. Os aspectos lúdicos e afetivos da aula justificaram sua satisfação na medida em que os alunos haviam aproveitado e se divertido na aula.

Sim! É eu acho que daqueles que fizeram, acho que eles aproveitaram bem, se divertiram, que era uma das propostas de hoje, eu acho que foi bom o resultado (EPOI-3, linhas 5, 7).

Na sua avaliação os objetivos haviam sido alcançados parcialmente porque uma parte da turma não participou da prática e seu objetivo era reunir a maioria.

Eu acho que em parte, porque ainda teve um grande grupo que ficou de fora da aula ainda e, hoje era a ideia era tenta agregar o maior número possível, mas mesmo assim ficou muita gente de fora (EPOI-3, linhas 18, 20).

Quanto à adequação das situações de prática ao nível de habilidade dos alunos, o professor acreditava que as atividades haviam sido adequadas, porque realizou uma progressão pedagógica para ensino do arremesso, partindo, portanto do mais simples para o mais difícil, possibilitando que todos realizassem a atividade dentro de suas possibilidades. Além disso, a tabela foi colocada em distâncias diferentes para que a força e pontaria de cada um fossem respeitadas, mas essa dinâmica foi com a classe toda.

Acredito que sim, porque teve toda uma progressão na parte de arremessos, então, cada um foi dentro do seu limite (EPOI-3, linhas 10, 11).

A gente tentou adequar a distância, da, dependendo da força de cada aluno, e tudo o mais, pra poder eles sempre terem a oportunidade de tentar fazer a cesta, que era o alvo, o objetivo (EPOI-3, linhas 14, 16).

Ao avaliar sua estratégia de ensino demonstrou preocupação com aspectos afetivos e atitudinais, e afirmou que aquilo que gostaria de mudar na aula seria trazer atividades mais atrativas para os alunos que não participaram e, para aperfeiçoar aqueles que apresentaram um rendimento inferior na aula, denotando perceber que as atividades não se mostraram ao nível de alguns alunos em classe.

Acho que eu tentaria incrementar *uma* outra atividade pra tentar chamar a atenção do grupo que ficou de fora...ou de tentar melhorar o grupo que teve um rendimento um pouco menor do que o outro... (EPOI-3, linhas 25, 27).

Tendo como conteúdo principal para a aula seguinte o passe e o drible no basquetebol, pretendia ainda aprofundar o ensino do arremesso.

Ah, eu pretendo, forçar mais um pouquinho essa parte, de arremesso, mas o foco vai ser passe e drible (EPOI-3, linhas 30, 31).

4.3.2.10 Síntese das três aulas

Na tentativa de estabelecer um perfil de intervenção pedagógica do professor Felipe, observou-se:

- Em relação ao planejamento, com exceção da primeira aula, pensamentos focados maioritariamente no desenho do ensino (como transcorrerá a prática) com ausência de estratégias alternativas de ensino e pouca discriminação do conteúdo; especificidade e detalhamento dos conteúdos e objetivos de ensino presente apenas na primeira aula; baixa sensibilidade às diferenças na classe, destinando sua preocupação apenas ao plano atitudinal e participativo dos alunos na aula. O desenho do ensino apresentou aspectos específicos nas aulas práticas, o que possibilita a percepção de aulas práticas voltadas à implementação de exercícios metódicos, seguido de jogo, portanto, enunciando o método misto no trato pedagógico dos conteúdos. Percebeu-se a dificuldade do professor em gerir o ambiente da aula teórica e, face às dificuldades previstas, previu como alternativa adotar

a coerção mediante a retirada de pontos, ou escrita de relatórios das aulas. As referências aos conteúdos e objetivos de ensino foram pouco discriminativas, pois apenas na primeira aula especificou e sistematizou as atividades a serem realizadas. Embora não tenha explicado como faria e quais as habilidades seriam prioritárias na avaliação das aprendizagens discentes, seu comportamento demonstrou ajuste às necessidades dos alunos. Também, as estratégias de ensino planejadas indicaram preocupação em atender aos alunos em suas demandas individualmente o que aponta para o ensino diferenciado minimamente.

- Em relação ao ensino propriamente dito, Felipe demonstrou coerência com os pensamentos de planejamento, sendo as atividades, em linha geral, desenvolvidas como relatado nas entrevistas pré-interativas. Excetuando-se a segunda aula, em vista de seu caráter teórico, as intervenções de ensino, mais especificamente as instruções e *feedbacks* ratificam a percepção quanto ao nível de domínio sobre os conteúdos desenvolvidos, o que foi percebido pela clareza em apontar os conteúdos a serem trabalhados ainda que sem maior discriminação. Mostrou-se seguro nas aulas práticas, mas demonstrou pouca capacidade pedagógica e de gestão da classe na aula teórica. Possivelmente porque, embora possuísse nove anos de experiência profissional, naquela rede de ensino estava há menos de um ano, sendo nova a demanda por aulas teóricas. A estruturação do ensino, desde o planejamento, mostrou certa complexidade em sua primeira aula, tendo passado a uma estruturação mais massiva na segunda e na terceira. Houve em sua prática a prevalência do ensino diferenciado por estratégias e ajustes, i.e., diferenciação mínima, pois em suas intervenções procurou atender aos alunos em suas necessidades referentes à aprendizagem, ainda que utilizasse os mesmos objetivos e atividades a todos.

Em suas reflexões após a terceira aula, se verificou ainda a observação das diferenças de aprendizagens dos alunos, para os quais suas intervenções pedagógicas foram direcionadas de acordo com a necessidade.

4.4 Professores Experientes

Os docentes categorizados como experientes possuíam em média 20 anos de profissão. Destes, dois eram professores da rede estadual Gustavo e Celeste, e um da rede municipal, o Diego.

4.4.1 Professor Gustavo

Formado em Educação Física na UFRRJ. Possuía dezenove anos de profissão e

lecionava na rede estadual de ensino, em uma escola situada em Seropédica.

O professor Gustavo era respeitado pelos alunos, mantinha um clima agradável na aula, ainda que não fosse de fazer muita brincadeira. Baseava suas intervenções sempre em aspectos afetivos. Mostrava-se seguro e firme com os alunos, preocupado, sobretudo com aspectos da socialização.

Lecionava na rede estadual de ensino, que possuía um currículo amplo. Porém, este docente preferia utilizar conteúdos voltados a aspectos desportivos. O conteúdo acompanhado nas aulas durante a pesquisa foi o futsal.

A escola na qual lecionava possuía uma quadra coberta, com arquibancadas grandes localizadas em uma das laterais. Possuía um amplo vestiário e dispunha de um campo de futebol. Além disso, havia materiais adequados e em quantidade suficiente para as aulas.

Tratava-se de uma turma de nono ano que permanecera basicamente com a mesma estrutura desde o sexto ano. Todos levavam roupas apropriadas para a prática das aulas. Tinham bom comportamento, e respeitavam a voz de comando do professor. Os meninos possuíam um nível de habilidade maior, e apesar de algumas meninas possuírem um bom nível de habilidade, a maior parte das meninas eram menos hábeis, sendo o grupo menos hábil composto apenas de meninas. O desporto trabalhado era o futsal, para o qual algumas meninas participavam sem grande motivação.

A partir das observações das aulas, definiu-se um perfil de diferenciação docente a partir da triangulação dos dados. Tal perfil foi sintetizado no Quadro 6, na qual destaca-se também o predomínio de ajustamentos dos conteúdos e das estratégias de ensino, principalmente para os alunos menos hábeis.

Quadro 6 - Professor Gustavo diferenciação do planejamento e ensino

Aulas	Planejamento	Ensino	Predomínio	Perfil
Aula 1	Indiferenciado	Diferenciado Minimamente	Diferenciação por Ajustamentos e Estratégias. Atenção aos menos hábeis. Afetividade	Diferenciado Minimamente
Aula 2	Indiferenciado	Diferenciado Minimamente		
Aula 3	Indiferenciado	Diferenciado Minimamente		

4.4.1.1 Aula 1 - Planejamento

O conteúdo a ser trabalhado na aula seria o Futsal. A estratégia de ensino a ser aplicada seria um jogo de futsal. Seu objetivo principal seria a socialização, por isso, não se

mostrava focado no conteúdo do futsal propriamente dito. O docente declarou que a socialização vinha sendo seu principal objetivo em todo o ano letivo.

Gustavo expôs sua dificuldade em cumprir o currículo mínimo da rede em que leciona o que explica a utilização do conteúdo do futsal que se refletirá em questões importantes na pesquisa. Os motivos de sua dificuldade segundo o professor estariam relacionados às questões tais como: os próprios alunos, o espaço físico ou condições climáticas. Isso acabaria impedindo-o de realizar tais atividades. Por isso mesmo, vinha realizando adaptações no currículo da disciplina.

Os objetivos principais, durante, até durante o ano todo letivo, geralmente é socialização, a gente sabe que o currículo mínimo é difícil da gente seguir corretamente, a gente vai adaptando de acordo com os alunos que nós temos, presentes, o espaço físico, de repente dia de chuva a gente não consegue fazer aquilo que a gente quer fazer, tem em mente, mas hoje é uma aula prática de futsal, a aula já é mais recreativa, porque a gente já tá finalizando o ano, acho que o básico das aulas são isso, é mais a socialização mesmo (EPI-1, linhas 3, 10).

O docente alimentava uma expectativa positiva quanto ao alcance dos objetivos, pois, tratava-se de uma turma de nono ano, na qual ele lecionava há alguns anos e todos os alunos se conheciam bastante. Ele destacou que apesar de acontecerem alguns atritos, estes poderiam ser considerados normais.

Olha, já é uma turma que eu trabalho há alguns anos, acho que não vou ter dificuldade nenhuma, porque eu acho que já estão assim, já se conhecem, a gente sabe que ainda tem aqueles atritos de turma, que é normal, o grupinho... mas que a gente consegue, consegue alcançar os objetivos, pode não cem por cento, mas, a gente consegue alcançar sim (EPI-1, linhas 13, 17).

Não demonstrou percepção quanto às diferenças de habilidades entre seus alunos, destacando apenas um deles que passou por uma cirurgia. Fazia algum tempo que este aluno não frequentava as aulas, por isso mesmo o professor teve pouco contato com ele.

Bom, nessa turma, acho que o único aluno assim que a gente, que eu não tenho nem tanto contato, por ele até nem ter vindo tanto, é um aluno que acho que ele fez uma cirurgia, mas assim, ele não fala, ele não participa muito, assim, fica até difícil, eu descobri depois que ele fez uma das cirurgias, que ele ficou sumido, eu perguntei o que estava acontecendo, apesar que ele tinha feito essa cirurgia no joelho, mas até então ele não tinha comunicado nada, e eu não sabia que tinha, e ele não fala, ele não participa, ele simplesmente, ele é um aluno, até com a turma assim, ele não é tão participativo (EPI-1, linhas 20, 27).

Por tratar-se de uma aula prática de futsal, na qual estariam realizando um jogo, o professor previu problemas relacionados aos contatos físicos. Além disso, temia que os alunos que porventura fossem atingidos, não aceitassem tais contatos, e no calor do momento, revidassem. A estratégia prevista pelo docente para lidar com essa situação seria uma

conversa com a turma. Seria preciso insistir, falar quantas vezes fosse preciso, parando o jogo inclusive para orientá-los a esse respeito.

Dificuldades... eu acho que a maior dificuldade na prática de hoje pode ser até a questão de contatos físicos, porque o futebol tem, muitos não aceitam, aí querem revidar um ao outro, então pode ser que tenha alguma coisa relacionado a isso, mas no mais, acho que não tem nenhuma dificuldade assim tão específica, a não ser essa, o contato (EPI-1, linhas 29, 33).

(...) solucionar a gente consegue momentaneamente, mas há coisas que em todas as aulas tem que bater na mesma tecla, tem que conversar, tem que parar pra explicar como é que funciona, muitas vezes continua complicado, porque alguns não aceitam. Eles acham que a única forma de, de, não é nem dele se desculpar, é de repente revidando. Então tem esse negócio de achar que, ah! mas ele me bate, então eu posso acertar ele também (...) (EPI-1, linhas 37, 43).

O planejamento da primeira aula do professor Gustavo apresentou uma tendência à indiferenciação, por contemplar uma atividade única, com os mesmos objetivos e estratégias e intervenções direcionadas a todos sem preocupação em adequar seu ensino às diferentes habilidades dos alunos.

4.4.1.2 Aula 1 - Ensino

O professor dividiu a turma em duas equipes para a prática de um jogo de futsal. Os alunos foram intencionalmente divididos de maneira a minimizar as diferenças de habilidades. Eles jogaram até o final da aula, realizando um revezamento dos meninos no jogo, e mantendo sempre duas meninas no time.

Eles carregavam consigo a roupa apropriada para a aula prática, e todos participavam da aula sem exceção. Pôde-se perceber durante as práticas das atividades, que haviam alunos mais hábeis, menos hábeis e medianos e, na maioria dos casos, essa relação coincidia com a de gênero, embora houvesse algumas meninas mais habilidosas. Isso pode ser explicado pela natureza da atividade de futsal realizada nas aulas.

Conforme relatou em seu planejamento, o seu objetivo para esta aula estava voltado para a socialização. Assim, iniciou a aula com um jogo de futsal no qual mesclou os alunos de maneira a diminuir as diferenças e equilibrar as equipes.

A dinâmica da aula aconteceu mediante a realização de um jogo, com o professor realizando intervenções à medida que o mesmo se desenvolvia. E embora não estivesse previsto em seu planejamento, tais intervenções tiveram além de um caráter de motivação, também de correção de fundamentos, táticas, técnicas e regras do futsal.

No que diz respeito à análise do perfil de diferenciação da aula conjugada com as intervenções pedagógicas de Gustavo, a instrução inicial denotou indiferenciação, pois informou aos alunos a realização de uma única e idêntica atividade. Além disso, as instruções

iniciais deixaram perceber que os objetivos da aula eram iguais para todos os alunos, na medida em que visava à socialização dos alunos mediante a prática do futsal.

A estratégia para o desenvolvimento da aula foi voltada para o desenvolvimento do jogo, momento em que, concomitante à sua arbitragem, o professor realizou intervenções visando o ensino ou retificação de condutas e práticas conforme as especificidades do esporte e de suas regras.

Diante do fato de que o conteúdo da aula estaria mais relacionado à natureza atitudinal (socialização), o professor buscou atender às necessidades dos alunos menos habilidosos, oferecendo-lhes o maior número de intervenções, caracterizando um desequilíbrio com as necessidades dos alunos medianos e mais hábeis.

Conforme sintetizado na tabela 16, pode-se verificar que as intervenções do professor Gustavo foram majoritariamente direcionadas aos alunos menos hábeis.

Tabela 16 - Intervenções de ensino - professor Gustavo - aula 1

Direção	Monitoramentos	Feedbacks	Afetividades
Aluno mais hábil	7,1%	35,4%	28,6%
Aluno menos hábil	85,8%	64,6%	57,1%
Aluno mediano	7,1%	0%	14,3%

O que aconteceu em termos práticos foi que o docente passou a monitorar mais de perto os menos habilidosos, procurando dar-lhes maior atenção em detrimento dos outros grupos de habilidades. Isto pôde ser constatado nos 85,8% (n=12) dos monitoramentos aos alunos menos hábeis, seguidos por 7,1% (n=1) aos mais hábeis e 7,1% (n=1) aos medianos, bem como nos 64,6% (n=31) dos *feedbacks* destinados aos menos hábeis e 35,4% (n=17) aos mais hábeis.

A mesma tendência se verificou nas intervenções relativas à afetividade, pois os alunos menos hábeis receberam 57,1% (n=4) dessas intervenções, contra 28,6% (n=2) aos mais hábeis, e, 14,3% (n=1) aos medianos.

Diante da expressão do comportamento de ensino do professor Gustavo, percebe-se o ajustamento em suas intervenções dirigidas a um grupo de habilidade na classe, sendo este composto pelos alunos menos habilidosos na modalidade esportiva desenvolvida na aula. As intervenções direcionadas aos alunos menos hábeis majoritariamente, associados com a proatividade desta aula, em conformidade com o conceito de diferenciação, permitem inferir que esta aula possuiu caráter diferenciado minimamente, pois, ainda que o professor tenha realizado as mesmas atividades a todos os alunos utilizou ajustamentos em seu

comportamento de ensino, oferecendo atenção diferenciada, diferentes abordagens e, intervenções mais específicas e em maior número aos alunos que percebia precisarem.

4.4.1.3 Aula 1 - Reflexão

A avaliação da primeira aula do professor Gustavo foi positiva. Sua satisfação foi fundamentada em aspectos atitudinais mais voltados a questões afetivas, por isso, a diversão e a participação foram valorizadas.

Gostei. Ah! Por causa da diversão, da participação dos alunos, é sempre bom, mesmo sendo uma aula adaptada, que não foram assim as regras específicas, mas a participação deles, acho que assim, acho que a aula se torna até produtiva, uma questão de... eu achei boa (EPOI-1, linhas 3, 8).

O docente afirmou ter alcançado seus objetivos para a aula, embora reconhecesse que tivesse a intenção de ensinar alguns fundamentos do desporto antes de iniciar a prática do jogo propriamente dito, mas, como percebeu que os alunos estavam mais irrequietos, decidiu iniciar com o jogo, a fim de oferecer-lhe a oportunidade de extravasar a energia. E, como o objetivo da aula previsto na entrevista de planejamento era a socialização, de fato foi alcançado.

Eu acho que eu alcancei, eu acho assim, podia mais, eu tinha a intenção de fazer assim, alguns fundamentos mais específicos antes, só que assim, como a turma, como a turma, hoje chegou eu achei que assim, que achei que não ia funcionar muito, da forma como eles estavam, estavam um pouquinho agitados, aí eu resolvi já *deixar eles* extravasarem um pouco essa energia, deixar pra uma próxima oportunidade (EPOI-1, linhas 25, 30).

Também entendeu que as atividades realizadas eram adequadas ao nível de habilidades dos alunos porque o nível de cobrança dele era baixo, devido à sua falta de base. E por se tratar de uma turma muito heterogênea o docente confidenciou que é difícil ensinar a turmas heterogêneas.

Eu acho que foi. A gente aqui não cobra nem muito porque justamente a gente sabe que é uma turma que é muito heterogênea. Não tem! Se fosse um grupo mais homogêneo você conseguia trabalhar, fazer um trabalho mais específico, mas, eu acho que alcançou os objetivos da aula (EPOI-1, linhas 11, 14).

Para adequar as tarefas ao nível de habilidades dos alunos, o professor misturou os alunos a fim de tornar as equipes o mais equilibradas possível.

Acho que foi a mescla de alunos, aí eu não sei se, então assim, eu procurei dividir de forma que *ficasse* assim os grupos com o mesmo nível para que não ficasse mais forte que o outro e pra não deixar assim pessoas que tivessem determinadas habilidades em grupos opostos pra que um pudesse dar equilíbrio, né, ao grupo, não ficar uma coisa muito, não ficar um grupo muito mais forte do que o outro (EPOI-1, linhas 17, 22).

Quanto à estratégia de ensino, o docente ao avaliá-la afirmou que se pudesse faria uma adaptação. Ele havia colocado um número grande de alunos por equipe, para que todos

pu dessem participar da atividade, mas, não gostou do resultado. Por isso, reduziria o número de participantes nas equipes, ainda que isso resultasse na exclusão de alguns, para preservar a qualidade da atividade.

Eu acho que eu não sei se seria mudar, acho que podia fazer algumas *adaptaçõe zinhas*, sim, eu botei um determinado número de alunos pra que todos participassem. Talvez, se eu reduzisse o numero de participantes, eu estaria excluindo alguns, mas de repente a aula teria uma visão completamente diferente do que foi hoje (EPOI-1, linhas 33, 37).

Para a aula seguinte o professor não informou o seu planejamento, apenas confirmou que continuaria adaptando as regras, pois os alunos não tinham base para vivenciá-las integralmente. Afirmou ainda que as regras seriam ensinadas gradativamente, pois a aprendizagem das regras era seu objetivo para longo prazo.

É, foi o que eu falei, a gente vai ter que adaptar as regras. Eles assim... não tem muito conhecimento de regra ainda. Então elas são impostas aos pouquinhos, a gente vai sempre introduzindo alguma coisa nova pra poder orienta-los, pra ver se no final do bimestre a gente consegue estar com esse objetivo bem lá na frente (...) (EPOI-1, linhas 40, 44).

4.4.1.4 - Aula 2 - Planejamento

A segunda aula teve como conteúdo as técnicas e táticas, bem como as regras propriamente ditas do Futsal. O objetivo da aula seria que os alunos praticassem o jogo de futsal, desenvolvendo as técnicas e táticas ensinadas, e se apropriando das regras. Para isso, sua estratégia de ensino contaria com uma atividade recreativa inicial, e, depois, um jogo utilizando o método global, com paradas para oferecer orientações aos alunos.

A expectativa para o alcance dos objetivos era boa, pois o docente afirmava que os alunos estavam aprendendo. Explicou ainda que se tratava de uma turma entrosada, o que tornaria mais fácil a convivência com eles e entre eles. Por isso seguiria contornando as dificuldades para alcançar seus objetivos.

É, hoje o processo é todo assim, progressão em termos de... aprendizado né? A gente sempre trabalha no início, a gente está sempre trabalhando com uma atividade assim recreativa, e dando continuidade às técnicas e táticas de futsal (EPI-2, linhas 4,7).

Assim, eles estão tendo uma produção boa, acho que assim, no processo de aprendizagem eles estão conseguindo pegar. É uma turma conhecida, então fica mais fácil lidar com eles, mas a gente sabe que as dificuldades vão aparecer, mas a gente vai tentando, contornar, pra ver se no final a gente consegue os objetivos (EPI-2, linhas 10, 14).

O docente afirmou que o aspecto motor dos alunos era bom, que não identificava alunos com diferentes habilidades e que esta turma possuía semelhantes níveis de habilidades, e, que, portanto, estariam nivelados neste quesito. Diante dessa questão, pretendia utilizar-se do método global, o qual, além de lhe proporcionar uma economia de tempo, lhe daria a

possibilidade de efetuar paralizações no jogo, nas quais ofereceria as orientações necessárias. Além disso, progressivamente, introduziria as regras específicas do futsal, visto que vinha trabalhando com adaptações da mesma.

Nessa turma? Acho que não, acho que não tem nenhum aluno assim, até a parte motora deles está boa. Então isso facilita um pouco o trabalho... (EPI-2, linhas 17, 19).

Estão, mais ou menos nivelados, essa turma está bem nivelada sim. Não é uma turma que você tenha muita diferença entre um e outro não; você consegue trabalhar (EPI-2 linhas 21, 23).

Olha professora, um trabalho bem global pra poder ganhar tempo, né, e durante as aulas a gente intercala com umas paralisações pra poder... orientações [...] o que fazer... a gente está começando a montar algumas regras já específicas do futsal né? Com as adaptações do início, agora a gente já está começando a dar as regras realmente específicas (EPI-2, linhas 26, 30).

Como dificuldades previstas para a aula o professor apontou a falta de entusiasmo dos alunos, o que indicava sua preocupação com a motivação dos mesmos para a prática. Outra dificuldade prevista foi a possibilidade de ocorrerem brincadeiras excessivas, que poderiam gerar problemas. Assegurou, no entanto, que para a aula, ou seja, nos aspectos relacionados à aprendizagem, não previa problema algum.

Dificuldade... olha é difícil falar de dificuldade, porque a gente né (risos) sempre aparece ... dificuldade... pra aula... bom, pode ser o entusiasmo, pode ser até as brincadeiras durante a aula, que sempre, eles fazem. Pode em algum momento interromper por algum motivo, por mais que a dificuldade de... na aula em si, acho que não. Pelo menos com respeito alunos não (EPI-2, linhas 32, 37).

Como alternativas a esses problemas, o docente declarou que por ser uma turma na qual os alunos possuíam um nível grande de entrosamento entre eles e com o professor, atenderiam muito bem ao que lhes fosse solicitado. Se fosse preciso parar a atividade para adverti-los a respeito dessas questões, afirmou que eles ouviriam prontamente e atenderiam ao que lhes fosse solicitado. Por isso mesmo, o diálogo seria uma maneira eficaz de resolver esse problema.

Acho que ... eles, eles atendem muito, assim os alunos dessa turma são muito assim, por mais que a gente se conheça há bastante tempo, a gente brinca e tal, mas eles respeitam na hora que a gente pede. Então, assim, é fácil falar, e rapidinho a gente reúne, a gente explica e volta tudo ao normal,... mas tem momentos que às vezes um dá um pontapé no outro e o outro não aceita, mas conversando a gente consegue resolver rápido, solucionar os problemas (EPI-2, linhas 41, 45).

O planejamento da segunda aula do professor Gustavo apresentou uma tendência à indiferenciação, por contemplar uma atividade única, com os mesmos objetivos e estratégias e intervenções direcionadas a todos igualmente.

4.4.1.5 Aula 2 - Ensino

Ao iniciar a aula, o professor dividiu a turma em equipes para o jogo de futsal. Ele mesclou os alunos procurando equilibrar as habilidades entre as equipes, na expectativa que os alunos mais habilidosos pudessem ajudar e incluir aqueles que apresentassem mais dificuldade.

Conforme relatou em seu planejamento, sua atenção estaria voltada em dar continuidade ao ensino de táticas e técnicas de futsal, a partir de um jogo de futsal com características recreativas.

Um problema não previsto pelo docente ocorreu na aula. Sua maior atenção e intervenções voltadas aos alunos menos hábeis gerou desmotivação nos mais habilidosos, que passaram a ter comportamentos inadequados com relação aos menos hábeis. Chegaram a ofendê-los, e pararam de passar a bola para eles. Embora o professor tentasse intervir, não conseguiu impedir que alguns alunos desistissem da prática. Dessa forma a aula foi encerrada.

A estratégia para o desenvolvimento da aula foi voltada para o desenvolvimento do jogo, momento em que, concomitante à sua arbitragem, o professor realizou intervenções visando o ensino de táticas e técnicas do futsal. Porém a aula foi encarada por ele como uma atividade recreativa. Assim, aspectos conceituais e atitudinais foram mais valorizados nesta aula. Por esse motivo, o docente mostrou maior preocupação com aspectos relacionados à inclusão das alunas menos hábeis, e às questões das regras, do que com o saber fazer.

No que diz respeito à análise do perfil de diferenciação da aula conjugada com as intervenções pedagógicas de Gustavo a instrução inicial denotou indiferenciação, pois informou aos alunos a realização de uma única e idêntica atividade. Além disso, as instruções iniciais indicaram que os objetivos da aula eram iguais para todos os alunos, independente do gênero e de suas habilidades, na medida em que visava o ensino de táticas e técnicas do futsal a partir de uma atividade recreativa.

Porém, a dinâmica de intervenções deste professor demonstrou uma atitude diferenciada minimamente, na medida em que foram maioritariamente dirigidas aos alunos menos habilidosos, o que se constitui num ajustamento das condutas docente visando ao atendimento das necessidades educativas dos alunos. Esta diferenciação é voltada para ações em níveis diferenciados de acordo com a necessidade da aula. Privilegiou intervenções diferenciadas aos alunos de acordo com as necessidades próprias de seu grupo de habilidades.

Conforme sintetizado na Tabela 17, as intervenções do professor Gustavo foram direcionadas aos alunos menos hábeis.

Tabela 17 - Intervenções de ensino - professor Gustavo - aula 2

Direção	Monitoramentos	Feedbacks	Afetividades
Aluno mais hábil	22,2%	9,1%	28,6%
Aluno menos hábil	66,6%	90,9%	71,4%
Aluno mediano	11,2%	0%	0%

Isto pôde ser constatado nos 66,6% (n=19) dos monitoramentos aos menos hábeis seguidos dos 22,2% (n=4) aos mais hábeis, bem como nos 90,9% (n=20) dos *feedback* direcionados aos alunos menos hábeis da classe, restando apenas 9,1% (n=2) aos mais hábeis.

A mesma tendência se verificou nas intervenções relativas à afetividade, pois os alunos menos hábeis receberam 71,4,3% (n=5) destas ações contra 28,6% (n=2) dedicadas aos alunos mais hábeis. Em todos os casos, em relação aos três tipos de intervenções, nenhuma delas foi dirigida aos alunos medianos da turma.

Diante da expressão do comportamento de ensino do professor Gustavo, percebe-se o privilégio em suas intervenções dirigidas a um grupo de habilidade na classe, sendo este composto pelos alunos menos habilidosos na modalidade esportiva desenvolvida na aula.

Dessa forma, a aula e o comportamento do professor Gustavo foram caracterizados como diferenciados minimamente, na medida em que ela expressou um único objetivo relacionado às técnicas e táticas do futsal para todos na classe, promoveu contextos de ensino idênticos aos alunos e manifestou um perfil de intervenção dirigido aos alunos menos hábeis, mediante ajustamentos em suas intervenções de modo a atendê-los em suas necessidades. O que caracteriza o ensino diferenciado minimamente.

4.4.1.6 Aula 2 - Reflexão

A avaliação realizada pelo professor Gustavo de sua segunda aula foi negativa, pois, de acordo com ele, a participação da turma não ocorreu como o esperado. Os alunos tiveram um comportamento inadequado, diferente do que costumavam ter. Isso o surpreendera inclusive.

Poderia ter sido melhor, não foi como eu imaginava, ... Tive um pouco de dificuldade. Eu achei que a turma hoje estava assim muito alterada, muito, acho que não participou tanto da atividade como costumam fazer, isso me surpreendeu até (EPOI-2, linhas 4, 7).

Os seus objetivos não foram alcançados completamente de acordo com sua percepção, pois, como estavam pautados em aspectos atitudinais e procedimentais, previstos em sua

entrevista de planejamento, sua estratégia de ensino, a prática do jogo propriamente dito, não havia funcionado. A mesma deveria levá-los à aprendizagem de forma cooperativa, porém acabou por conduzi-los ao desrespeito mútuo.

Não completamente. É porque eu achei que não sei; acho que o coletivo não funcionou... teve desrespeito, não achei que atingiu não (EPOI-2, linhas 20, 21).

Segundo o professor, as situações de prática foram adequadas aos níveis de habilidades dos alunos. Mas, afirmou também que algumas alunas tiveram dificuldades na realização da atividade. Uma questão se faz necessária: se as atividades foram adequadas, por que alunas não conseguiram realizar?

Foram adequadas, porém percebi que duas tiveram dificuldade na atividade. Mas acho que foi adequada, mas não se deram muito bem não (EPOI-2, linhas 11, 12).

A estratégia aplicada para atender às necessidades e habilidades foi a de concentrar os menos hábeis em grupos diferentes para que os mais hábeis suprissem essa “deficiência”. Mas o que de fato ocorreu foi que essa mistura fez com que os alunos mais hábeis desistissem de jogar a certa altura da aula.

É, eu procurei colocar em grupos separados pra que não tivesse tanta diferença quando... evitei de *botar* eles junto pra que os outros pudessem ajuda-la né? Eu percebi que os meninos, as meninas com dificuldade, eu *botei* com as que jogam melhorzinho pra poder suprir essa necessidade... (EPOI-2, linhas 15, 18).

Na entrevista de avaliação da primeira aula, o docente afirmara que a turma era muito heterogênea. Já na entrevista de planejamento da segunda aula, sua afirmação foi totalmente contraditória, pois, ele declarou que a turma era homogênea. Diante do que foi observado na aula, percebeu-se que os alunos mais habilidosos não aceitaram muito bem a presença de alunos menos habilidosos em sua equipe. Deixaram de passar a bola para eles e até disseram palavras depreciativas quando eles cometiam algum erro durante o jogo.

Deduzimos a partir destas observações, que os alunos não estavam acostumados a jogar juntos. Possivelmente a presença da pesquisadora alterou a práxis do docente, gerando transtornos para todos.

Ao avaliar a estratégia de ensino, o docente mencionou que o número de grupos criados para participar do jogo propriamente dito, foi inadequado. Apenas dois grupos haviam sido formados, e, isso teria gerado ociosidade entre muitos alunos. O ideal teria sido realizar uma divisão em um número maior de equipes. Essa seria a mudança que faria na aula.

Mudaria! Eu acho que tentaria dividir em mais partes pra ver se funcionava melhor, eu acho que deixar o grupo, dois grupos ficou um pouquinho disperso, muita gente parada ociosa, nesse momento elas chutavam bola de um lado pro outro, ficou difícil controlar um pouco (EPOI-2, linhas 23, 26).

Para a aula seguinte ele começaria com uma conversa com a turma, com a intenção de compreender o que havia ocorrido, e para juntos buscarem uma solução. Sua proposta para a aula seguinte seria ter mais diálogo com a turma, pois se tratava de uma turma muito boa.

É... a principio vou conversar com eles pra orientá-los, porque não é uma constante isso aí. Então, pra ver o que é pra gente melhorar, porque eu ajudo eles pra eles poderem me ajudar também. Então, acho que é assim, mais conversa, porque uma turma boa, não tenho o que te falar dessa turma, é mais conversar mesmo, tentar orientá-los, pra que (inaudível) essas mesmas coisas (EPOI-2, linhas 28,32).

4.4.1.7 Aula 3 - Planejamento

O professor afirmou que o conteúdo da aula seria um jogo prático de futsal no qual seriam tratadas questões relacionadas ao comportamento social dos alunos. Os objetivos da aula seriam realizar um jogo de futsal, reforçando com isso os conteúdos ministrados sobre esta unidade. Devido ao problema de comportamento ocorrido na aula anterior, quando os alunos não aceitaram bem a presença das meninas, ou seja, do grupo menos hábil na partida, planejou tratar essas questões de aspecto.

A estratégia de ensino a ser aplicada, seria um jogo no qual se trabalharia as questões práticas do futsal, com uma divisão em grupos ou equipes. O docente planejou, ainda, ter uma conversa com a turma a fim de identificar o que havia ocorrido na aula anterior, para poder corrigir o problema que estava relacionado ao comportamento social dos alunos.

A aula de hoje, assim, não era o que seria previsto na anterior, em função da aula que se passou a questão de comportamento, vou conversar um pouco mais com eles pra tentar, orientar com relação a isso. Então, vai ser uma aula ao mesmo tempo eu vou trabalhar com as práticas de desporto e vou trabalhar um pouco essa parte também (EPI-3, linhas 3, 7).

Ele desejava que seus objetivos fossem alcançados, porém, por se tratarem de objetivos mais relacionados a aspectos comportamentais, com os quais ele mesmo se surpreendera na aula anterior, o objetivo seria mais uma espécie de diagnóstico a fim de compreender o que ocorrera, visto ser algo incomum para a turma.

Bom, espero que seja alcançado porque, assim, me surpreendeu na última aula, eu não esperava acontecer o que aconteceu. Mas pra tentar corrigir, porque é uma turma já que, conhecida, com uma equipe que sempre trabalharam direitinho, saber o que estava acontecendo, né? (EPI-3, linhas 10, 13).

O docente afirmou que haviam três alunas que apresentavam dificuldades na prática do futsal. Ele não havia conseguido identificar se realmente elas estariam com dificuldades na parte motora, ou se eram desinteressadas.

É, né? Na parte motora percebeu-se que tem algumas alunas que estão com dificuldade. Alunas no caso, umas, umas três que realmente estão com um pouquinho de dificuldade. Não sei se é realmente um desinteresse, ou realmente é a parte motora que não está... vamos ver (EPI-3, linhas 16, 19).

O professor afirmou que sua estratégia para amenizar o problema seria incluir essas alunas em grupos capazes de ajudá-las, motivá-las e integrá-las. Acreditava que talvez elas fossem excluídas da turma por causa de sua pouca habilidade. Assim, a dificuldade prevista foi de que os mais habilidosos excluiriam as meninas menos habilidosas, não aceitando a sua inclusão nos grupos.

É, eu vou tentar inclui-las em grupos que possam ajuda-las, pra que uma possa... Pra poder estar caminhando junto, não deixar elas tão dispersas porque sempre, elas muitas vezes são excluídas do grupo por causa de, em função disso (EPI-3, linhas 22, 25).

Dificuldade enfrentada... é difícil falar assim em termos de dificuldades. As vezes a gente vem na cabeça pra uma coisa e sai completamente diferente, mas pode ser até essa questão mesmo dessa inclusão. Muitas vezes tentam deixar elas um pouco de lado, talvez eles tenham *um certo* bloqueio com relação a isso (EPI-3, linhas 27, 31).

Para amenizar essa dificuldade, ele pretendia conscientiza-los através de conversas e orientações, para que entendessem a importância da inclusão dessas meninas menos habilidosas na turma.

É, eu vou tentar a conscientização né? Conversar, tentar orientá-los, pra eles perceberem a importância disso, né? Dentro de um grupo (EPI-3, linhas 33, 34).

O planejamento da terceira aula do professor Gustavo apresentou uma tendência à diferenciação mínima, pois, previa atividades iguais, com objetivos iguais, mas, com estratégias e ajustamentos diferenciados, voltados a atender as necessidades dos alunos menos hábeis.

4.4.1.8 Aula 3 - Ensino

O professor iniciou a aula conversando com os alunos e buscando mostrar-lhes o quanto seu comportamento fora inadequado na aula anterior. A conversa foi demorada e os alunos alegaram que a falta de prática de algumas meninas foi o que atrapalhou o jogo, e que não haviam sido grosseiros gratuitamente. Pediram desculpas às meninas. O professor compreendeu e pediu que nesta aula houvesse mais respeito, assumindo o compromisso de dividir melhor as equipes.

Gustavo dividiu a turma em equipes mistas mais uma vez, mas, com o discurso de estar mantendo a identidade dos grupos, e, preparou-os, mediante conversa, para receberem as meninas. Realizou-se uma prática dirigida de futsal, na qual durante a própria arbitragem, fez as intervenções necessárias. Sempre focando suas intervenções relacionadas à questão do comportamento social dos alunos embora ele também buscasse mostrar aspectos procedimentais e conceituais sobre fundamentos, regras, técnicas e táticas do futsal.

Gustavo realizou o que havia previsto em seu planejamento, no qual afirmou que sua atenção estaria voltada em dar continuidade ao ensino de táticas e técnicas de futsal, a partir de um jogo com características recreativas.

No que diz respeito à análise do perfil de diferenciação da aula conjugada com as intervenções pedagógicas de Gustavo a instrução inicial denotou diferenciação mínima, pois informou aos alunos a realização de uma única e idêntica atividade. Mas as instruções iniciais indicaram o objetivo de atender as necessidades educativas dos alunos menos hábeis, e adotar ajustamentos nos comportamentos de ensino do professor a fim de proporcionar-lhes as condições para aprender.

Conforme sintetizado na tabela 18, as intervenções de Gustavo foram direcionadas em sua maioria aos alunos menos hábeis. A diferença entre as intervenções a alunos mais e menos hábeis foi maior no monitoramento, comparando com as outras variáveis.

Tabela 18 - Intervenções do professor Gustavo na aula 3

Direção	Monitoramentos	Feedbacks	Afetividades
Aluno mais hábil	17,4%	44,4%	42,3%
Aluno menos hábil	82,6%	55,6%	57,7
Aluno mediano	0%	0%	0%

Quanto às intervenções do docente, percebeu-se o maior monitoramento dos alunos menos hábeis, o que se comprovou mediante os 82,6% (n=19) desse comportamento aos menos hábeis, seguidos de 17,4% (n=4) aos mais hábeis. Uma maior atenção e presença do professor a essas alunas se justifica pelo episódio negativo da aula anterior, pois, agora o docente estaria monitorando suas prestações, porém mais com um caráter aprovador e cuidador, que propriamente para mudá-las, pelo menos naquele momento.

Com relação às demais intervenções, percebeu-se uma inclinação a um único grupo de habilidades. Comprova-se isso mediante os 57,7% (n=15) de afetividades aos menos hábeis, e, 42,3% aos mais hábeis (n=11). E ainda com relação aos *feedbacks* pelos 55,6% (n=25) aos alunos menos hábeis, e, 44,4% (n=20) aos mais hábeis.

Diante da expressão do comportamento de ensino do professor Gustavo, e do fato de que a diferenciação do ensino pressupõe a atenção às necessidades dos alunos mediante conjunção entre a natureza dos objetivos do ensino, as estratégias para a estruturação/direção das tarefas e/ou as estratégias de atuação do professor para atender as necessidades dos alunos e melhorar a sua aprendizagem.

Assim, a aula e o comportamento do professor Gustavo foram diferenciados minimamente, na medida em que ele expressou o objetivo de atender a um grupo de habilidades específico, e, tendo feito isso, o fez proativamente, de acordo com os valores absolutos das intervenções observadas.

4.4.1.9 Aula 3 - Reflexão

A avaliação realizada pelo professor Gustavo de sua terceira aula foi positiva porque conseguiu alcançar seus objetivos. Estes estavam relacionados a aspectos atitudinais voltados para conscientização dos alunos para a melhora no comportamento social e respeito às diferenças durante a aula.

Gostei, eu acho que eu consegui atingir os objetivos que era fazer com que a turma se conscientizasse daquela questão da educação, do respeito... durante a aula. Ficou legal.. (EPOI-3, linhas 4 6, 8).

Seus objetivos foram alcançados, pois houve participação. A prática do jogo aconteceu como o docente esperava, e a partir da conversa inicial, o comportamento dos alunos teve uma melhora significativa quando comparado à aula anterior.

Foram! Foram... eu acho que eles conseguiram participar bem. Assim, a parte do coletivo eles trabalharam direitinho, até o inicial que eu falei da questão do comportamento. Eu acho que eles melhoraram muito com relação à semana passada (EPOI-3, linhas 27, 30)

Segundo o professor, as situações de prática foram adequadas às diferenças de habilidade dos alunos, apesar da utilização do método global, e da não realização de fundamentação.

Foram... apesar de ter sido assim, uma aula assim bem global né, direto no desporto, não ter aquela parte específica, mas eu acho que a gente, conseguiu atingir os objetivos todos eles (EPOI-3, linhas 11; 13, 15).

A estratégia usada para minimizar a questão das diferenças de habilidade foi misturar alunos mais hábeis com os menos hábeis a fim de neutralizar as diferenças, apesar de estar formando grupos heterogêneos.

Isso... que eu dividi de acordo com assim, tentar deixar com que o grupo ficasse heterogêneo e ao mesmo tempo, assim, não tivesse um desvio tão grande de um pro outro, de uma equipe pra outra, pra que todos pudessem participar igualmente. Então, eu procurei acho que dividir e separar as pessoas, de acordo com assim, foi o que eu falei, inclusão, incluir aqueles que têm menos habilidade, junto com os que tinham mais pra que não tivesse tanta diferença (EPOI-3, linhas 18, 24).

O docente aprovou a estratégia de ensino utilizada e, disse que não mudaria nada nesta aula.

Ao expor seu objetivo para a aula seguinte, o docente afirmou que pretendia fazer uma avaliação coletiva desta aula, para que os alunos pudessem perceber as mudanças ocorridas no

comportamento da turma. A partir dessa avaliação, daria continuidade ao trabalho, dando ênfase sempre à formação do indivíduo. Mais uma vez ele expressou a natureza de seu trabalho com os alunos, mais voltado para aspectos atitudinais.

Eu vou conversar com eles na próxima aula, do que aconteceu hoje, pra eles perceberem o que teve de mudança, e eles fazerem a maior crítica do que eles, eles mesmos percebeu que aconteceu durante a aula, e a gente vai dar continuidade, porque assim é, é um trabalho que a gente precisa mas que fundamental a gente trabalhar passo a passo, que é a parte de formação mesmo da criança, a gente não pode também cobrar muita coisa (EPOI-3, linhas35, 41).

4.4.1.10 Síntese das três aulas

Na tentativa de estabelecer um perfil de intervenção pedagógica do professor Gustavo, observou-se:

- Em relação ao planejamento, pensamentos focados maioritariamente em aspectos atitudinais referentes à socialização e participação dos alunos, bem como na a “aceitação” das meninas. Houve pouca especificidade e pouco detalhamento dos conteúdos e também dos objetivos de ensino, que estavam relacionados principalmente aos aspectos atitudinais dos alunos. Além disso, demonstrou baixa sensibilidade às diferenças na classe, tendo aparecido tal preocupação, apenas na entrevista pré-interativa da terceira aula. O desenho do ensino apresentou baixa complexidade em sua estruturação, resumindo-se a atividades massivas, sem nenhum trabalho específico a acerca do conteúdo. Seus objetivos não estavam relacionados a aspectos procedimentais, sendo o conteúdo um meio para trabalhar questões atitudinais. Os problemas previstos para as aulas foram relacionados a aspectos comportamentais dos alunos tais como reclamações devido a choques no jogo, falta de entusiasmo na prática ou ainda a exclusão das meninas da atividade. As referências aos conteúdos e objetivos de ensino foram genéricas e, apesar de relacionados, não foram detalhados, pois em nenhum momento das entrevistas pré-interativas especificou e sistematizou o que seria feito. Ademais, excetuando-se as características relacionadas ao gênero em classe as quais destacou apenas na terceira aula, não demonstrou suscetibilidade à existência de alunos com diferentes necessidades em classe, possivelmente, por isso, refletindo em pensamentos indiferenciados relativos à concepção do ensino sintonizado com os níveis de competências e conhecimento dos distintos alunos.
- Em relação ao ensino propriamente dito, este demonstrou coerência com os pensamentos de planejamento, sendo as atividades, em linha geral, desenvolvidas como relatado nas entrevistas pré-interativas. Durante as aulas que tinham por objetivo a socialização através do futsal, presenciaram-se intervenções voltadas a aspectos sociais, e também voltadas à

correção de alguma prestação ou regra, sem sistematização, ou previsão do que seria corrigido e observado na prática dos alunos. A estruturação do ensino, desde o planejamento, se mostrou pouco complexo, resumindo-se a práticas idênticas aos grupos de alunos. O professor direcionou grande parte de suas intervenções aos alunos menos hábeis, caracterizando ajustamentos e estratégias diferenciadas a um grupo conforme percebeu a necessidade. Assim, o ensino foi predominantemente diferenciado minimamente ainda que o planejamento não o aponte como intencional. A direção maioritária das intervenções aos menos hábeis pode ser explicada pela natureza das aulas, mais voltadas para aspectos atitudinais, além de que, o docente utilizou o método global para ensinar aos alunos, carecendo estes alunos de maior atenção exatamente por isso.

4.4.2 Professora Celeste

Celeste se formou em Educação Física na UFRRJ. Possuía 17 anos de experiência profissional, e lecionava na rede estadual de ensino. Mantinha boa relação com a direção escolar, com os funcionários e com os outros professores. Tinha um relacionamento amistoso com seus alunos, buscando sempre orientá-los e pronta a lhes dar conselhos sobre diversos assuntos. Aparentava ser muito organizada e perfeccionista.

Confidenciou sua preferência por lecionar a crianças pequenas com as quais trabalhava em outra rede de ensino. Este fator é importante para a compreensão de seus comportamentos para com os adolescentes. Além disso, se mostrava desanimada com a profissão, tendo feito, inclusive, uma graduação em outra área na qual pretendia trabalhar futuramente.

O currículo da rede estadual de ensino se apresenta diversificado, porém a docente preferia não segui-lo. Esteve focada no ensino do desporto futsal.

A docente possuía à sua disposição para as aulas uma quadra coberta, com vestiário amplo, um espaço gramado ao ar livre, uma piscina e uma mesa de tênis de mesa. Costumava utilizar todos esses espaços simultaneamente como uma espécie de grupos de interesse e dispunha de materiais adequados para a prática.

A turma observada na pesquisa foi do nono ano, na qual havia três grupos com características diferentes, sendo um composto basicamente por meninos que praticavam o futsal; outro misto que praticava atividades no espaço gramado ou na piscina; e um grupo não aderente, que mais observava que participava das aulas.

Os grupos se relacionavam relativamente bem entre si e com a professora, mas estabeleciam suas próprias regras com pouco espaço para intervenções da professora, que se mostrava conformada.

Buscou-se criar um perfil de diferenciação dos professores a partir da triangulação dos dados obtidos na pesquisa. Conforme sintetizado no Quadro 7, a professora Celeste apresentou um perfil indiferenciado, com objetivos idênticos, intervenções aleatórias e contextos idênticos e generalizados.

Quadro 7 - Professora Celeste diferenciação do planejamento e ensino

Aulas	Planejamento	Ensino	Predomínio	Perfil
Aula 1	Indiferenciação	Indiferenciação	Objetivo idênticos Intervenções aleatórias Contextos de ensino idênticos e generalizado	Indiferenciação
Aula 2	Indiferenciação	Indiferenciação		
Aula 3	Indiferenciação	Diferenciação Mínima		

4.4.2.1 Aula 1 - Planejamento

O conteúdo da aula seriam as regras do futsal. Seu objetivo era responder às dúvidas dos alunos sobre as regras, e proporcionar-lhes práticas de melhor qualidade através de sua aplicação correta.

A estratégia de ensino que ela utilizaria, seria a apresentação de um material impresso no qual constaria algumas regras do futsal e, ao final da aula, os alunos deveriam responder algumas perguntas sobre o conteúdo. As expectativas da docente quanto ao alcance desses objetivos era positiva, pois acreditava que após a atividade, os alunos mudariam a maneira de realizar a prática do futsal.

O objetivo é fazer com que eles é, aprendam algumas regras do futsal, porque eu tenho observado que eles têm jogado, e, e durante o, fica, assim, ficam algumas dúvidas, né, eles ficam perguntando entre eles, então eu fiz uma xerox, com hum... com vários pontos da regra, e eles vão ler e vão responder (EPI-1, linhas 4, 7).

Ah, eu tenho boas expectativas, eu acredito que depois disso eles vão prestar mais atenção na hora do jogo, vão tentar fazer o jogo, o mais, é... próximo possível da realidade de um jogo de futsal mesmo (EPI-1, linhas 10, 12).

Quando solicitada a refletir sobre a diversidade na classe, Celeste mencionou a existência de um grupo de alunos que não participava das aulas. Para este grupo Celeste não desenvolvia aulas práticas, mas costumava conversar sobre assuntos que lhes interessasse, ou ainda responder dúvidas que eles apresentassem em diversas áreas não restritas apenas à educação física. Além disso, a docente esclareceu que sempre trazia para a aula alguns jogos

de cartas e de tabuleiro, que, de acordo com ela, constituía-se em uma atividade distinta da prática corporal.

Tem, os que acabam não querendo fazer as aulas de Educação Física e a gente tem que ficar empurrando, sim, tem sim, esses alunos (EPI-1, linhas 16, 17).

É esses alunos, eu acabo, dando um.. atividades extras. Eu não dou propriamente dito a parte prática, porque tem algumas que tem ate problemas de saúde, tem alunas grávidas, então eu acabo dando uma atividade que acaba se adaptando mais a essa realidade. E elas, fora essa parte de jogo, elas me perguntam muito sobre outras disciplinas, sobre outras coisas, é, mercado de emprego, então acaba... saindo outros assuntos que eu acabo esclarecendo também as dúvidas, delas, mas assim, no geral, eu sempre trago mais um jogo, pra fazer não como prática, em si, assim prática corporal em si, pra que eles fiquem ali, ou jogo de UNO, ou um jogo de cartas, uma dama, eles já fizeram (EPI-1, linhas 19, 28).

Conduzida a refletir a respeito de possíveis problemas que seriam enfrentados na aula, a professora previu que a timidez, como acontecia rotineiramente, seria seu maior obstáculo na aula. Afirmou que os alunos tinham medo de participar e serem ridicularizados. Disse ainda que não importava o que fosse proposto, estes alunos não participavam. Também confidenciou que sentia insegurança em lidar com os alunos nesta fase de desenvolvimento, comparado às crianças para as quais lecionava em outra rede de ensino.

Ah eu acho que esses adolescentes tã com muita vergonha, né? (risos). Isso pra mim é uma, é uma barreira, porque eu acho que eles ficam com medo porque se pagar um mico, alguma coisa vai sair no face, vai ser motivo pra, todo mundo saber. Eu tenho muita resistência com isso. Você pode propor uma coisa do outro mundo, mas eles não ficam, eu sinto muito receio, nessas minhas turmas agora, em vista dos pequenos não, é mais nos adolescentes (EPI-1, linhas 32, 38).

Diante da natureza do problema, que envolvia a segurança em tratar com a atitude dos alunos daquela idade, não previu alternativas de ação, afirmando que agiria na urgência, ou seja, decidiria como agir no momento em que estivesse diante do problema. Celeste argumentou, no entanto, que adotava a estratégia de evitar que os alunos ficassem desocupados, realizando, mesmo, atividades que não apresentavam relação com o conteúdo curricular da disciplina.

Olha, a gente vai tentando a alternativa (risos), é, a gente vai tentando fazer conforme a gente vê que dá pra fazer naquela hora, naquela aula. Por exemplo, eles têm um dia com, tá muito calor, eu proponho a elas, olha vamos fazer uma, uma aula lá na piscina, vamos fazer alguma. Vocês têm que se movimentar; não pode ficar só sentada, na aula de Educação Física. E aí eu, eu sugiro que eles utilizem a piscina, que eles é... não precisem ficar em quadra, vamos fazer na piscina, vamos fazer uma caminhada, a gente já fez caminhada já, várias vezes, e, ah, já utilizou a piscina também muito no início do ano, calor. Agora no final do ano dá pra usar também, a gente tá só esperando o sol, firmar esse sol aí, que a gente tem é, maravilhoso no Rio de Janeiro. Então, geralmente elas gostam de fazer essa atividade na piscina e ficam menos envergonhadas que eu peço pra vir de short, peço pra vir de blusa, não, não obrigo a vir de maiô, então elas se sentem mais à vontade, de shortinho e de blusa (EPI-1, linhas 43, 56).

A análise do discurso do planejamento de Celeste leva a depreender que ela não era a promotora de contextos e condições de aprendizagem para os alunos, mas, sim, procurava inserir conteúdos nas práticas organizadas pelos alunos e mantê-los sempre ocupados nas aulas.

Verificou-se a ausência de uma intencionalidade pedagógica relacionada aos conteúdos da disciplina. Por isso, diante da evidência das práticas massivas desvinculadas dos propósitos da disciplina, abstenção no estabelecimento de objetivos de ensino e carência de estratégias mobilizadoras dos alunos para práticas significativas e articuladas com o currículo, caracterizou-se o planejamento da professora como indiferenciado.

4.4.2.2 Aula 1 - Ensino

A professora preparou o material escrito contendo algumas regras do futsal e perguntas sobre o conteúdo para que os alunos respondessem. Os alunos foram reunidos na arquibancada da quadra, receberam o material com as regras e a professora de forma expositiva explicou os conteúdos das regras contidos no documento. Orientou aos alunos a lerem o material e responderem as perguntas. À medida que os alunos concluíam a atividade, eram liberados para a prática que desejassem.

Apesar de não ter sido explicitado no planejamento, a aula foi concluída com um jogo envolvendo equipes mistas formadas por meninos e meninas, momento em que a professora realizou algumas intervenções a fim de aplicar as regras.

No que diz respeito à análise do perfil de diferenciação da aula conjugada com as intervenções pedagógicas de Celeste, a instrução inicial denotou indiferenciação, pois informou aos alunos a realização de uma única e idêntica atividade. As instruções iniciais mostraram que os objetivos da aula eram iguais para todos os alunos, na medida em que visava à aprendizagem de regras básicas do futsal.

Assim, a dinâmica de intervenções desta professora demonstra uma atitude indiferenciada, na medida em que foram majoritariamente dirigidas aos alunos mais habilidosos, independente do gênero, portanto, em desequilíbrio com as necessidades de alunos medianos e menos hábeis da classe.

Conforme sintetizado na Tabela 19, a maior parte das intervenções da professora Celeste foi direcionada aos mais hábeis. Isto foi constatado nos 71% de monitoramento aos mais hábeis, seguidos de 29% aos menos hábeis.

Tabela 19 - Intervenções de ensino - professora Celeste - aula 1

Direção	Monitoramentos	Feedbacks	Afetividades
----------------	-----------------------	------------------	---------------------

Aluno mais hábil	71%	90,2%	52,4%
Aluno menos hábil	29%	4,9%	42,8%
Aluno mediano	0%	4,9%	4,8%

As variáveis relativas aos aspectos afetivos e de acompanhamento da aprendizagem indicaram uma maior preocupação da professora com os alunos mais hábeis que receberam 52,4 % das afetividades, enquanto 42,8% aos menos hábeis e 4,8% aos medianos.

Na expressão do comportamento de ensino da professora Alice percebeu-se uma inclinação aos alunos mais hábeis nas intervenções de afetividade, mais direcionadas para a motivação e aceitação do aluno.

Quanto aos *feedbacks*, os resultados indicam que houve uma inclinação quase que total aos alunos mais hábeis, haja vista os 90,2% de *feedbacks* que lhes foi fornecido, contra 8% aos menos hábeis.

Diante do comportamento de ensino da professora Celeste, percebe-se o privilégio em suas intervenções dirigidas a um grupo de habilidade na classe, aos mais hábeis, por serem os únicos participantes da aula.

A diferenciação do ensino pressupõe a atenção às necessidades dos alunos mediante algum tipo de conjunção entre a natureza dos objetivos do ensino, as estratégias para a estruturação/direção das tarefas e/ou as estratégias de atuação do professor no sentido de atender as necessidades dos alunos e fazer evoluir a sua aprendizagem.

Nesse sentido, a aula e o comportamento da professora Celeste foram caracterizados como indiferenciados, na medida em que expressou um único objetivo relacionado às regras do futsal para todos na classe, promoveu contextos de ensino–dirigidos a apenas parte da classe e manifestou um perfil de intervenção claramente aleatório, comprometendo a equidade de suas ações.

4.4.2.3 Aula 1 - Reflexão

A avaliação realizada pela professora Celeste de sua primeira aula foi positiva. Declarou que gostou da aula porque os alunos responderam aos exercícios e aprenderam as regras mais usadas por eles no jogo. Ela percebeu e valorizou aspectos atitudinais tais como empenho, realização de tarefas e desejo de aprender.

Sim, eu gostei, eu achei que eles responderam a, o objetivo era com que eles aprendessem ah! as regras oficiais do futsal, é... algumas regras né, acabei não colocando, coloquei as mais utilizadas, durante o jogo entre eles na escola. E eu percebi que eles fizeram assim com muito empenho, eles leram e, tentaram, e, responderam, porque realmente eles, estavam querendo aprender um pouco mais sobre regras (EPOI-1, linhas 4, 9)

Foram, porque eles fizeram, eles fiz.. que é... no caso foi a parte teórica né, foi a mais, e o jogo foi rolando, porque eles foram terminando, mas assim o objetivo principal era aprender a regra de futsal e, e, e, eu achei que eles se empenharam bastante e o objetivo foi atingido (EPOI-1, linhas 36, 39).

Celeste considerou a atividade adequada ao nível de habilidade dos alunos por interpretar que eles gostavam e estavam habituados a realizar e que realizaram relação da teoria com a prática, aperfeiçoando sua maneira de jogar.

As situações de prática dentro da aula de futsal? Sim, claro, foram, é, eu acho que eles, eles assim, eles já... eles gostam né... o futsal é muito fácil porque eles gostam do futsal, então assim eu acredito, que a habilidade é uma habilidade que, eles já vêm treinando há muito tempo até fora da escola só que, quando eu, quando a gente parte pra, pro conhecimento é, da regra oficial ele já vai, vem, une aquela habilidade ao fato de jogar o futsal corretamente, e não pelada (EPOI-1, linhas 12,13;15, 20)!

É, eu geralmente é dividido em grupos né, fica uma grupo na quadra, que é o que a gente fez hoje, esse grupo da quadra, e aquele grupo que não quer ficar aqui na quadra jogando, que não se sente à vontade, porque são os mais habilidosos, eu proponho colocar o cone e jogar ao lado da quadra, na grama, o mini futsal . (EPOI-1, linhas 27, 31).

Questionada se mudaria algo nesta aula, a docente afirmou que faria um jogo logo após o ensino das regras, pois, não houve tempo hábil para tal, pois, os alunos demoraram a responder as questões. Porém, as questões foram respondidas e, ainda que tenha restado pouco tempo para uma possível prática, deixou de intervir neste sentido, ficando o jogo sob o domínio dos alunos foram concluindo o exercício.

Para a aula seguinte, ela mencionou apenas que pretendia levar os alunos a praticarem o um jogo, pois, nesta aula não tinha tido tempo hábil.

Bom, eu mudaria, só na questão da, de fazer logo em seguida um jogo, revendo essas regras, porque não houve tempo, porque eles foram... um pouco lentos em responder as questões, e não houve esse tempo (EPOI-1, linhas 42, 44).

Ah sim, pretendo trabalhar em cima disso_sim... (EPOI-1, linha 48).

4.4.2.4 Aula 2 - Planejamento

O conteúdo da aula seria uma revisão do futsal. Sua estratégia de ensino era oferecer aos alunos a oportunidade de colocarem em prática os conhecimentos sobre as regras, que haviam sido adquiridos na aula anterior. Para isso, eles realizariam um jogo de futsal. Seu objetivo era avaliar a aprendizagem das regras, mediante a participação no jogo.

Hoje a aula foi programada pra que eles pudessem colocar em prática as regras que eles viram na semana passada, o pequeno resumo que eles leram, e responderam, é na, na aula passada . (EPI-2, linhas 5, 7).

Que eles joguem o futsal, conscientes das regras e não a pelada (EPI-2, linha 8).

No que se refere ao aluno ou grupo de alunos que precisariam de uma atenção específica com relação à aprendizagem, a docente mencionou um grupo de alunos que não

gostavam de participar das aulas. Estes, de acordo com ela, por vergonha, ficavam sentados fora das atividades práticas da aula.

Tem, foi o grupo que a gente conversou semana passada, os alunos que não gostam de fazer, que querem ficar sentados, têm vergonha, né, foram esses alunos, que merecem uma atenção (EPI-2, linhas 16, 18).

Para amenizar essa questão, a docente utilizaria jogos pelos quais estes alunos costumavam se interessar. Comentou que apesar de terem combinado na aula anterior uma atividade na piscina, já soubera que estes alunos não haviam trazido roupas adequadas para isso.

Então, eu, como eu falei semana passada, eu coloco atividades, pra que eles possam trabalhar, é de acordo assim com o interesse deles é um jogo de UNO, peço até pra trazer alguma, um xadrez, é hoje, por exemplo, eu tinha falado hoje pra eles trazerem roupa pra tomar banho de piscina, mas eles, não foi possível, porque eles não, acabaram que não trouxeram... (EPI-2, linhas 20, 24).

Assim, a dificuldade prevista pela professora seria a atitude dos alunos que não se sentiam competentes para a realização do jogo, alegando que estava relacionado com a questão de gênero, visto que as meninas justificavam a não aderência por considerarem que atividade proposta seria adequada apenas aos meninos.

Ah vergonha, que tem muitos que têm vergonha, e não querem fazer, é, principalmente as meninas que acham que é coisa de menino, e aí isso aí já, joga, no, fica desanimado, quando a gente pede pra jogar. (EPI-2, linhas 28, 30).

Para lidar com essa questão, a professora confidenciou estar preparando uma aula especial com o objetivo de alcançar esse grupo. Seria uma aula de tênis de mesa, pois, ela acreditava que este grupo, composto predominantemente por meninas, manifestaria interesse por tal atividade.

Então, aí vai ser a aula que vem, vai ser uma aula voltada mais pra elas, eu pensei no ping-pong, né, claro que todo mundo gosta de jogar, mas eu acho que elas vão se interessar bastante, pra essa prática (EPI-2, linhas.32, 34).

O planejamento da segunda aula da professora Celeste apresentou uma tendência à indiferenciação, à medida que se resumiu às mesmas atividades para um grupo participante, deixando a mercê parte da turma, oferecendo atividades iguais a todos os alunos, com os mesmos objetivos e estratégias.

4.4.2.5 Aula 2 - Ensino

A professora iniciou a aula explicando que praticariam o futsal e que ela esperava que os alunos se reportassem aos conteúdos estudados na última aula, jogando conscientes das regras aprendidas. Assim, dividiu a turma em equipes, e iniciou o jogo. Suas intervenções aconteceram paralelamente à arbitragem, ou seja, enquanto apitava, fazia intervenções acerca

da regra e, embora não fosse o conteúdo principal da aula, a professora corrigiu alguns gestos técnicos do jogo.

Conforme relatou em seu planejamento, a aula foi voltada para uma vivência prática do jogo do futsal aplicando as regras aprendidas na semana anterior. Sua preocupação estava relacionada ao aspecto conceitual do conteúdo. Queria que os alunos praticassem o futsal conforme as regras formais.

A dinâmica da aula aconteceu com a professora se reportando às regras a medida que o jogo se desenvolvia. Percebeu-se a insegurança da professora no domínio das regras, pois em alguns momentos demonstrava dúvidas sobre a norma a aplicar ao jogo.

No que diz respeito à análise do perfil de diferenciação da aula conjugada com as intervenções pedagógicas de Celeste, a instrução inicial denotou indiferenciação, pois informou aos alunos a realização de uma única e idêntica atividade. Além disso, as instruções iniciais deixaram perceber que os objetivos da aula eram iguais para todos os alunos, independente de suas habilidades, na medida em que visava à revisão e aplicação prática de regras do futsal.

Possivelmente pelo fato do conteúdo da aula ser de natureza conceitual (ensino de regras), em suas intervenções a professora demonstrou renunciar à observação do plano motriz e das habilidades necessárias ao desenvolvimento do jogo. Assim, a dinâmica de intervenções desta professora demonstra uma atitude indiferenciada, muito embora diversificasse a direção das ações, independente do gênero dos alunos.

Conforme sintetizado na Tabela 20, as intervenções da professora Celeste estiveram mais direcionadas aos alunos mais hábeis.

Tabela 20 - Intervenções de ensino - professora Celeste - aula 2

Direção	Monitoramentos	Feedbacks	Afetividades
Aluno mais hábil	64,1%	72%	62,5%
Aluno menos hábil	35,9%	28%	37,5%
Aluno mediano	0%	0%	0%

Foram observados 64,1% (n=25) de monitoramentos aos mais hábeis, seguidos de 35,9% (n=14) aos menos hábeis. Quanto aos *feedbacks*, 72% (n=36) foram dirigidos aos alunos mais hábeis contra 28% (n=14) aos menos hábeis.

A mesma tendência se verificou nas intervenções relativas à afetividade, pois os alunos mais hábeis receberam 62,5% (n=15) destas ações contra 37,5% (n=9) dedicadas aos

alunos menos hábeis. Em todos os casos, em relação aos três tipos de intervenções, nenhuma delas foi dirigida aos alunos medianos da turma.

Diante da expressão do comportamento de ensino da professora Celeste, percebe-se o privilégio em suas intervenções dirigidas a um grupo de habilidade na classe, sendo este composto pelos alunos mais habilidosos na modalidade esportiva desenvolvida na aula.

A diferenciação do ensino pressupõe a atenção às necessidades dos alunos mediante algum tipo de conjunção entre a natureza dos objetivos do ensino, as estratégias para a estruturação/direção das tarefas e/ou as estratégias de atuação do professor no sentido de atender as necessidades dos alunos e fazer evoluir a sua aprendizagem. Nesse sentido, a aula e o comportamento da professora Celeste foram caracterizados indiferenciado, na medida em que ela expressou um único objetivo, com as mesmas atividades, relacionado às regras do futsal para todos na classe, promoveu contextos de ensino idênticos aos alunos e manifestou um perfil de intervenção, com intervenções dirigidas mais a um grupo de alunos, os mais hábeis.

4.4.2.6 Aula 2 - Reflexão

A avaliação realizada pela professora Celeste de sua segunda aula foi positiva porque os alunos jogaram e puseram em prática as regras do futsal ensinadas na aula anterior. Para a professora, apresentaram mais consciência dos limites da quadra e cometeram menos faltas. Assim, os objetivos foram alcançados, pois eles jogaram mais conscientes e observaram as regras.

Sim, gostei, e achei que eles jogaram, e colocaram em prática aquilo que eles viram na semana passada. Eles tão é mais é... mais dentro da quadra, conscientes dos limites da quadra, e, sem cometer muitas faltas. Eles estavam derrubando muito um ao outro, eu acho que a partir da, vivência da, da, do conhecimento das regras, da semana passada, eles tão jogando até mais conscientes do espaço, né, onde eles estão, que não é pra jogar de qualquer jeito igual eles estavam jogando, é, e, é, derrubando muito uns aos outros, e questionando até se é quando a bola sai, quando a bola não sai? (falou rindo essa frase), onde é que tem que botar, onde que é a linha, então eu acho que, hoje foi mais proveitoso (EPOI-2, linhas 4, 13).

É sim, sim porque eles tão jogando é, mais conscientes, e tô vendo que eles tão jogando dentro da, do que eles conheceram na semana passada, do que eles viram dentro da regra, eu gostei (EPOI-2, linhas 30, 32).

A docente afirmou que as situações de prática foram adequadas ao nível de habilidade dos alunos, porque o próprio aluno teria se adaptado às suas condições físicas e motoras durante as atividades.

Ah sim, foram, cada um se adaptou à sua condição física, e à sua condição é de, a nível motor (EPOI-2, linhas 16, 17).

Esta ilação de Celeste denotou a falta de consciência sobre o que representa a diferenciação do ensino, enquanto estratégia intencional de ensino para atender a diversidade em classe. Sua estratégia, portanto, foi deixá-los livre para vivenciarem a prática, se colocarem na posição que desejassem no jogo, e utilizassem as regras, sempre respeitando o nível de habilidade do outro.

Então, é, nesse jogo, eu deixei assim mais à vontade, pra que eles pudessem experimentar é, é, o que, o que sentiu à vontade pra ficar no gol, ficou, o que sentiu a vontade pra jogar mais é... no, no ataque, ficou à vontade, então, eu deixei assim mais livre, uma atividade mais por conta deles pra eles se organizarem e eles sentirem como é que ia ser essa experiência depois, a partir do conhecimento da regra e que eles pudessem pôr em prática, observando a, tanto a regra, quanto a condição ... de cada um, né que aí já partiu pra respeitar o lado do outro (EPOI-2, linhas 20, 27).

A professora concluiu que sua estratégia de ensino foi eficiente, e que não pensaria em mudá-la. Afinal, o conhecimento das regras e o jogo na sequência foram avaliados como uma boa estratégia, por permitir uma relação entre a teoria e a prática, sem que houvesse um grande intervalo de tempo entre as duas experiências.

A gente sempre pensa em algo diferente, mas assim, eu, eu achei que a partir do conhecimento da regra, e a experimentação logo em seguida do jogo, foi interessante porque, aí eles puderam ver logo na prática né, não ficou é, hã..., tendo um espaço grande e aí, é (inaudível) até esquecer o que foi trabalhado (EPOI-2, linhas 34, 38).

Para a aula seguinte, ela planejou uma atividade de tênis de mesa com o objetivo de alcançar um grupo de alunos que demonstravam vergonha de participar da aula prática, com os quais a docente havia utilizado inúmeras estratégias voltadas para o aspecto afetivo.

Na próxima aula, é, como eu já falei, eu pretendo, integrar agora, os que não gostam de fazer na quadra, porque têm vergonha, (risos). Aí eu pensei como eu já falei, no, no pingue-pongue, porque, eu acredito também que vai atingir também as meninas. Que elas têm muita vergonha de jogar aqui na quadra, não sei, eu acho, não sei porque, mas, eu acho que é coisa mesmo de adolescente, mas já tentei extrair isso mais delas, mas, elas falam que é simplesmente porque não gostam, é uma característica específica dessa turma [...] (EPOI-2, linhas 40, 51).

4.4.2.7 Aula 3 - Planejamento

O conteúdo da aula seria o tênis de mesa. O objetivo da aula seria promover a participação de alunos que não se envolviam nas aulas práticas.

Ah, hoje a aula eu pretendo incluir aquele grupo que não... quer, que não quer fazer na quadra, aquele grupo que disse que tem vergonha, que, é... que fica dizendo que as pessoas vão tá olhando, e não quer fazer, diz que não sabe jogar, não quer fazer atividade física, são, é esse grupo que eu pretendo atingir (EPI-3, linhas 3, 7).

Quanto à expectativa sobre o alcance dos objetivos da aula, envolvendo os alunos com baixa participação, a docente considerou que seria alcançado.

Ah, eu (...) assim eu quero que eles participem, essa é o.. o meu objetivo é esse, que eles experimentem alguma coisa de, de prática de prática, de atividade física (EPI-3, linhas 9, 11).

Eu acredito! Estou levando fé nisso (EPI-3, linha 14).

A professora confirmou que o grupo que precisaria de uma atenção específica com relação à aprendizagem seria justamente o grupo formado, em sua maioria, por meninas que não participavam das aulas práticas, pois preferiam desenvolver outras atividades ou não fazer absolutamente nada, a participar de aulas práticas. Os motivos de não participarem eram variados e incluíam desde vergonha até cansaço.

Tem sim, então, é esse grupo, essas meninas que não querem fazer, querem ficar só no celular, ou querem jogar alguma coisa sentada, porque se dizem muito cansadas, dizem envergonhadas, então, é esse grupo que eu quero atingir (EPI-3, linhas 16, 19).

Celeste não demonstrou possuir alternativas de ensino face aos problemas que pudessem ocorrer, pois ao ser questionada, repetiu a estratégia principal prevista para a aula, ou seja, desenvolver o tênis de mesa. Inicialmente os alunos jogariam livremente o tênis de mesa sem exigências de regras formais, visando à adaptação à raquete e ao jogo propriamente dito.

Posteriormente, também conforme o interesse dos alunos, os mesmos criariam as regras que julgassem necessárias. A intenção da professora era preservar um clima agradável na aula e, por isso, não pretendia exigir regras formais do jogo. A ideia seria uma gradativa introdução das regras nas aulas subsequentes. Afinal, seu objetivo era conquistar o grupo pelo prazer da experimentação.

É a estratégia do pingue-pongue né, pra deixar primeiro que eles experimentem o pingue-pongue, sem colocar muitas regras, mostrando a raquete, é, deixando, o, um... pra que eles criem as regras mesmo entre eles, e não ficar muito focado nisso, pra não deixar muito tenso o jogo. Eu vou deixar primeiro, primeiro que elas experimentem. Aí, nas aulas posteriores, a gente vai colocando as regras, é mas assim. De início eu quero só que elas experimentem, então assim, alguma regra básica do pingue-pongue, sem é..., sem, sem forçar muito o grupo, sem exigir muito do grupo porque eu a..., eu estou levando fé que elas vão gostar e vão experimentar (EPI-3, linhas 21, 29).

A docente ratificou a preocupação com a timidez das meninas, recorrendo à estratégia de colocar a mesa de jogo em um lugar menos exposto.

Ah é a vergonha né, porque elas têm, mas eu acredito que vão deixar de lado, porque eu vou botar a mesa bem aqui no cantinho..., e, não vai ficar muito exposto, pelos que... pelo que elas me relataram... a vergonha dos garotos ficarem zoando, e no meio deles (EPI-3, linhas 31, 34).

(...) A alternativa de colocar aqui, ... mais escondidinho a mesa (EPI-3, linha 37).

O planejamento da terceira aula da professora Celeste apresentou uma tendência à indiferenciação, pois, seria realizada uma única atividade a todos os alunos, sem maior

intencionalidade pedagógica ou articulação com conteúdos curriculares, a não ser ocupar as meninas que não participavam das aulas práticas.

Não demonstrou sensibilidade à diversidade no que diz respeito à viabilização de condições de aprendizagem sobre conteúdos curriculares intencionalmente planejados para torná-los acessíveis aos alunos com diferentes níveis de habilidade.

4.4.2.8 Aula 3 - Ensino

A atividade desta aula foi individual, um jogo de tênis de mesa. A mesa de jogo foi montada perto dos vestiários, para alcançar alunas que não apreciavam as aulas práticas, pois o grupo de alunos que não participava era formado em sua maioria por meninas. A professora realizou intervenções de motivação e encorajamento. Elas foram desafiadas a participar da atividade praticando o tênis de mesa.

Ao final da aula, todos os alunos da turma, aqueles que geralmente não participavam e os demais, puderam participar da atividade, o que foi bastante motivador para todos.

Conforme relatou em seu planejamento, a aula foi voltada para uma vivência lúdica do tênis de mesa, buscando a integração e participação do grupo de alunos que geralmente não participava das aulas, na maioria meninas.

No que diz respeito à análise do perfil de diferenciação da aula conjugada com as intervenções pedagógicas de Celeste, a instrução inicial denotou indiferenciação, pois informou aos alunos a realização de uma única e idêntica atividade, pois, ainda que a atividade fosse idealizada para atingir um único grupo, formado pelos alunos que não participavam da aula, ela também foi realizada pelos outros alunos, participantes-frequentes das aulas.

Embora as instruções iniciais tenham deixado transparecer que os objetivos da aula foram direcionados a um único grupo de alunos e a professora tenha desenvolvido a aula para estes, ainda assim, as intervenções de *feedback* foram mais voltadas aos alunos mais hábeis. Mas, nas intervenções de monitoramento e afetividades, a professora atendeu maioritariamente aos alunos menos hábeis. Apontando para a intenção de integrá-los.

Não houve preocupação prática, traduzida em ações, a fim de trabalhar essa integração com a parte da turma que sempre participava das aulas. Ou seja, simplesmente foi feita a aula, sem nenhuma preparação, conversa, orientação, já que o objetivo seria integrar o grupo que evadia.

Esteve claramente disposta a não tornar o jogo tenso, por isso, fez o mínimo possível de cobranças, o que se pôde comprovar com os 54,2% (n=13) de *feedbacks* para os mais hábeis e os 45,8% (n=11) para os menos hábeis, o que representa claramente um equilíbrio de prevalência nos extremos.

A dinâmica de intervenções desta professora demonstrou uma atitude diferenciada minimamente, na medida em que foram maioritariamente dirigidas aos alunos mais habilidosos, portanto, em desequilíbrio com as necessidades de alunos medianos e mais hábeis da classe. Isto pôde ser constatado nos 60,3% do monitoramento aos mais hábeis seguidos de 38% aos menos hábeis e, 1,7% aos medianos. E também nos 66,6% (n=24) das afetividades direcionadas aos alunos mais hábeis, contra 33,3% (n=12) aos menos hábeis.

As intervenções da professora Celeste foram direcionadas aos alunos mais hábeis em sua maioria conforme sintetizado na Tabela 21.

Tabela 21 - Intervenções de ensino - professora Celeste - aula 3

Direção	Monitoramentos	Feedbacks	Afetividades
Aluno mais hábil	60,3%	54,2%	66,6%
Aluno menos hábil	38%	45,8%	33,3%
Aluno mediano	0%	0%	0%

Diante da expressão do comportamento de ensino da professora Celeste, percebe-se o privilégio em suas intervenções dirigidas a um grupo de habilidade na classe, sendo este composto pelos alunos mais habilidosos, no que diz respeito aos monitoramentos Já os *feedbacks*, estes foram em maior número para os menos hábeis.

A diferenciação do ensino pressupõe a atenção às necessidades dos alunos mediante algum tipo de conjunção entre a natureza dos objetivos do ensino, as estratégias para a estruturação/direção das tarefas e/ou as estratégias de atuação do professor no sentido de atender as necessidades dos alunos e fazer evoluir a sua aprendizagem.

Nesta aula, a professora desejava que os alunos todos participassem, mas, que essa participação ocorresse em um clima positivo, sem que ela precisasse fazer cobranças, ou realizar correções. Na verdade, seu objetivo era puramente o envolvimento dos alunos na atividade.

Além disso, a aula fugiu completamente ao programa curricular, ocorrendo como um evento isolado a fim de remediar uma situação de não participação de alunos. Também, ainda que tenha acontecido à participação dos outros grupos de alunos, e a docente tenha realizado

intervenções em suas práticas, as mesmas foram aleatórias, sem relação direta com um conteúdo específico.

Dessa forma, pode-se caracterizar esta aula como indiferenciada, à medida que não havia preocupação da professora em ajustar os objetivos e as atividades aos níveis dos alunos.

Nesse sentido, a aula e os comportamentos da professora Celeste foram caracterizados como indiferenciados, na medida em que ela expressou um único objetivo relacionado à prática lúdica do tênis de mesa, promoveu contextos de ensino idênticos aos alunos e manifestou um perfil indiferenciado com a maior parte das intervenções direcionadas ora aos mais hábeis, ora aos menos hábeis, mas, sem intencionalidade comprovada nas entrevistas e nas observações de aula.

4.4.2.9 Aula 3 - Reflexão

A avaliação feita pela professora Celeste de sua terceira aula foi positiva, baseada na participação, voltada, portanto a aspectos atitudinais. Principalmente por se tratar de uma aula idealizada para atingir um grupo não que não gostava de participar.

Ah! Eu gostei, eu achei que quem estava sentado, graças a Deus, foi lá fazer, foi experimentar um pouco da atividade física, gostaram, e ficaram disputando ali ainda está... pra jogar, e eu fiquei muito satisfeita com isso. Ainda bem que eu consegui levantar do banco, quem ficava sempre sentado, graças a Deus (EPOI-3, linhas 4, 8).

Considerou seus objetivos atingidos, pois pretendia que aqueles alunos que não gostavam de participar da aula o fizessem, jogassem e gostassem. Além disso, que houvesse uma interação entre eles mediante a atividade, pois, costumavam ficar isolados na quadra.

Foram, porque... eu tinha...o meu objetivo era com que essas pessoas que não, não gostam, participassem, conhecessem a prática e gostassem da prática, e eles realmente gostaram. E tivesse interação ali entre eles com essa atividade, porque... ficava cada um *num* canto, e com essa atividade, pude uni-los, até ali quem ficava numa ponta, e na outra ali na quadra, eu gostei muito (EPOI-3, linhas 29, 34).

Acrescentou ainda que não mudaria nenhuma estratégia utilizada na aula, pois estava satisfeita com a maneira como havia sido realizada a aula.

Não, assim, essa do pingue-pongue não! Essa do pingue-pongue não, do jeito que foi, não! Né, mas assim, daqui pra frente eu vou observar o que eu posso acrescentar (EPOI-3, linhas 37, 39).

Para a aula seguinte, pretendia continuar com a prática do tênis de mesa, para aperfeiçoar os fundamentos do esporte, e melhorar a atenção no jogo e o conhecimento das regras.

Então, na próxima aula, aí, em cima ainda do pingue-pongue, eu vou, o que eu falei, fazer com que eles fiquem mais conscientes ali do movimento, que eles prestem mais atenção, é, no jogo, no jogo mais técnico, né, assim é, cocando mais as regras, porque hoje não foi feito isso (EPOI-3, linhas 41, 44).

4.4.2.10 Síntese das três aulas

Na tentativa de estabelecer um perfil de intervenção pedagógica da professora Celeste, observou-se:

- Em relação ao planejamento pensamentos focados maioritariamente no desenho do ensino (como transcorrerá a prática) com ausência de estratégias alternativas de ensino; pouca especificidade e detalhamento dos conteúdos e objetivos de ensino, e baixa sensibilidade às diferenças na classe. O desenho de ensino apresentou baixa complexidade em sua estruturação, resumindo-se em atividades massivas com baixo nível de atratividade. Os problemas previstos concentraram-se na atitude de um grupo de alunos que não participava das aulas, para os quais, na primeira e segunda aulas, não possuía alternativa. As referências aos conteúdos e objetivos de ensino foram genéricas e não discriminativas, pois em nenhum momento das entrevistas pré-interativas especificou e sistematizou que tipos de regras daria prioridade durante a condução da aula, ou quais seriam prioritárias na avaliação das aprendizagens discentes. Embora a professora fosse experiente, mostrou-se insegura quanto à participação dos alunos nas aulas, e, demonstrou a mesma insegurança no desenvolvimento das atividades com regras do futsal. É possível que isso se deva mais ao fato de que a mesma estaria desanimada com a disciplina e estava perto de deixar de lecionar educação física, tendo feito outra licenciatura, inclusive, além de possuir mais habilidade com crianças pequenas para lecionar. Não demonstrou suscetibilidade à existência de alunos com diferentes necessidades em classe, mas identificou o grupo de alunos não participativos, embora suas estratégias para engajá-los tenham se mostrado questionáveis, pois não ofereceram solução ao problema, mas, um paliativo momentâneo. Pareceu somar para isso a baixa capacidade de diagnóstico ou mesmo a desconsideração da necessidade para adequar o ensino ao nível dos alunos.
- Em relação ao ensino propriamente dito, foi coerente com os pensamentos de planejamento, sendo as atividades, em linha geral, desenvolvidas como relatado nas entrevistas pré-interativas. As intervenções de ensino, mais especificamente as instruções e *feedbacks* ratificaram a percepção quanto ao nível de domínio sobre os conteúdos desenvolvidos e que, no planejamento surge na pouca especificidade em discriminá-los, assim como os objetivos de ensino. A professora Celeste demonstrou em sua prática pedagógica uma preocupação predominante com aspectos conceituais dos conteúdos e atitudinais na dimensão da relação social entre os alunos. Sua principal preocupação era

com a participação de um grupo específico de alunos os quais não participavam rotineiramente das aulas. Durante as aulas em que foram tratadas as regras do futsal, presenciou-se a insegurança e os equívocos da professora na mediação dos conhecimentos, tendo gerado reclamações dos alunos. A estruturação do ensino, desde o planejamento, se mostrou pouco complexo, resumindo-se às práticas idênticas dirigidas a todos os alunos. A professora direcionou grande parte de suas intervenções aos alunos mais hábeis, denotando desequilíbrio no apoio aos alunos com diferentes competências na turma. Primeiramente porque os mais hábeis geram maiores oportunidades para o *feedback*. Some-se a isso ao temor de que os *feedbacks* dirigidos aos alunos menos hábeis pudessem desmotivá-los. No entanto, suas intervenções foram caracterizadas pela aleatoriedade, por não haver intencionalidade em seu discurso e no desenvolvimento das atividades. Os *feedbacks* foram caracterizados como inadequados à medida que não continham informação significativa. Com relação aos critérios indicadores de diferenciação do ensino, considerando que os objetivos e atividades não manifestaram intenção de atender aos diferentes níveis de habilidades dos alunos, a professora Celeste apresentou um perfil indiferenciado.

4.4.3 Professor Diego

Graduado em Educação Física pela UFRRJ, possuía 18 anos de experiência profissional. Era bastante respeitado na escola e embora não fizesse parte da equipe de gestão da mesma, sempre era chamado para colaborar com opiniões para decidir ou resolver algum problema da escola. Mostrava-se preocupado, sobretudo com a integridade física dos alunos e se empenhava pela manutenção de um ambiente seguro e positivo de ensino. Demonstrava domínio de turma e conhecimento do conteúdo da disciplina, mas, em geral, optava por direcionar suas intervenções principalmente para o alcance de aspectos atitudinais dos alunos.

Lecionava em escola da rede municipal de Seropédica, e, tinha à sua disposição uma quadra coberta, com arquibancadas nas duas laterais. Uma das tabelas do basquetebol estava quebrada, e tinha sido retirada e improvisada em um espaço alternativo. A pesquisa foi desenvolvida entre o final do terceiro e início do quarto bimestre, que abarcavam os conteúdos voleibol e basquetebol.

O professor utilizava três espaços para as aulas: a quadra, e duas áreas externas, sendo uma na frente e outra nos fundos da quadra. Não raro, o clima na região circunvizinha à escola tornava-se inseguro devido à violência recorrente nas suas imediações. Inclusive, no

dia de uma das observações da pesquisa, havia ocorrido um tiroteio pouco antes do início da aula.

O contexto escolar durante o período de realização da pesquisa não foi favorável, pois em duas das aulas observadas, a direção da escola solicitou que o professor acolhesse mais uma turma que estava sem aula para que os alunos não fossem liberados ou ficassem dispersos na escola. Estas ocorrências prejudicaram as aulas, pois podem ter influenciado as decisões de planejamento e o ensino do professor Diego.

A turma escolhida pelo professor era do nono ano, porém, nas duas primeiras aulas juntou-se a ela uma turma do sétimo ano, conforme já referido. Não se observou indisciplina nas aulas. Apesar do quantitativo resultante das duas turmas, os alunos respeitavam as regras de convivência que pareciam previamente estabelecidas e assimiladas em seu cotidiano. A participação nas aulas era boa e, em geral, meninos e meninas demonstravam interesse pelas aulas. Além disso, o professor era um grande motivador de seus alunos.

Conforme se observa no Quadro 8, parece que o fato de assumir mais de uma turma no horário de suas aulas pode ter influenciado o perfil de diferenciação. Observam-se comportamentos de diferenciação mínima na única aula em que não se viu obrigado a acolher outras turmas em atenção à solicitação da direção escolar.

Quadro 8 - Professor Diego diferenciação do planejamento e ensino

Aulas	Planejamento	Ensino	Predomínio	Perfil
Aula 1	Indiferenciado	Indiferenciado	Ênfase no atitudinal, método global, improvisos	Indiferenciado
Aula 2	Indiferenciado	Indiferenciado		
Aula 3	Indiferenciado	Diferenciado Minimamente		

A discriminação dos pensamentos de planejamento e comportamentos de ensino determinantes do perfil caracterizador do professor Diego é apresentada na sequência.

4.4.3.1 Aula 1 - Planejamento

A entrevista de planejamento da primeira aula do professor Diego, foi feita excepcionalmente, após a aula, pois foi impossível realizá-la antes da aula, devido um tiroteio que ocorreu nas proximidades da escola momentos antes do início da aula, não permitindo ao pesquisador e ao professor o tempo necessário para a sua efetivação.

A entrevista foi realizada nestas condições porque não haveria possibilidade de observar outra aula, pois o professor entraria em licença após o período previamente agendado para a pesquisa. O conteúdo da aula foi o voleibol, com ênfase na prática do jogo propriamente dito. Os objetivos para a aula estavam mais voltados a aspectos atitudinais e ao

trabalho voltado para a questão de gênero, visando à integração e aceitação das meninas no espaço de jogo.

Pelas informações do professor sobre o desenho do ensino, previu-se a opção por uma metodologia global. Além disso, o professor iria jogar junto, para tornar-se um desafio aos alunos.

A aula de hoje é uma aula de encerramento do, do bimestre, fazer *feedback* da, do bimestre, do bimestre com eles, fazer uma ... atividade bastante atrativa, com bastante desafios (EPI-1, linhas 7, 9).

Ah!... interação, participação, aceitação do trabalho de gênero, do ..., do trabalho de gênero que foi realizado, compartilhando com as meninas o espaço no esporte (EPI-1, linhas 13, 15).

Jogo propriamente dito, com “eu” servindo de referência, pra desafio pra eles (EPI-1, linha 26).

O docente apontou as meninas como tecnicamente menos hábeis na classe, mas afirmou que suas ações não estariam baseadas neste aspecto, e que trabalharia apenas através de estímulos. Também declarou não possuir intenção de aprimorar conhecimentos procedimentais da modalidade esportiva, mas apenas trabalhar motivando os alunos.

O docente não previu dificuldades no desenvolvimento da aula, pois informou não ter pensado nisso.

De uma forma geral tecnicamente as moças, mas não fiz isso, só fiz mesmo os estímulos e não tive uma, uma preocupação, em.. em refinar algum fundamento, ou melhorar o esporte não, foi só mesmo, foi incentivo (EPI-1, linhas 17, 19).

Não botei isso na cabeça não! Não penso na dificuldade não! E... se eu tivesse que supor, eu imaginei que não teria dificuldade (EPI-1, linhas 33, 34).

4.4.3.2 Aula 1- Ensino

O professor iniciou a aula com uma conversa com a turma a fim de acalmá-los devido ao tiroteio ocorrido nos momentos que antecederam a aula. A aula foi ministrada para as turmas do oitavo ano, que era a turma do professor naquele horário, e uma turma de sétimo ano acolhida em atenção à solicitação da direção escolar.

Em seguida, Diego dividiu a turma em grupos de seis integrantes e exclusivamente compostos por meninos ou por meninas. A proposta do jogo foi de que a cada disputa de ponto, o perdedor dava lugar a outra equipe que se encontrava a espera ao lado da quadra. Quando o professor percebia que um grupo ficava jogando muito tempo, entrava em quadra e jogava sozinho contra o grupo adversário, momento em que lhe era permitido dar até três toques na bola. Quando obtinha sucesso, eliminava a equipe adversária e cedia seu lugar a outra equipe em espera. Durante esta atividade Diego efetuou algumas correções de

fundamentos, sobretudo de saque e manchete na recepção da primeira bola, no entanto, sem muita ênfase.

Terminou a aula com um jogo livre de voleibol entre os alunos, no qual efetuou intervenções, principalmente, a respeito de posturas atitudinais dos alunos. Os alunos que não participaram do jogo, se organizaram em rodas para realizar atividades lúdicas com os fundamentos do jogo.

O docente iniciou a aula com uma instrução indiferenciada a qual propôs o jogo de voleibol. A atividade possuía características de indiferenciação, pois a mesma era igual para todos e os grupos foram divididos não por critério de habilidades, mas por gênero.

Ainda que o docente tenha apontado as meninas como menos hábeis, observou-se que esta condição não se generalizava para todas as alunas, tanto quanto nem todos os meninos se mostraram mais habilidosos. Dessa forma, observou-se que o professor se valeu do senso comum para avaliar a competência de meninas e meninos, sugerindo que, na divisão da turma, não houve intencionalidade de diferenciar o ensino na classe.

Nesta aula houve um número reduzido de intervenções do professor principalmente quanto aos acompanhamentos e afetividades. Somadas estes dois tipos de comportamentos, totalizam apenas seis (n=6) intervenções. Esse valor correspondeu a 31,6% do total das intervenções em toda a aula, sendo registrado apenas dois monitoramentos e quatro intervenções de afetividades.

A despeito da baixa frequência das intervenções, todos os acompanhamentos foram dirigidos aos alunos mais hábeis e, a afetividade, em sua maioria, ao mesmo grupo. Possivelmente a baixa frequência de monitoramentos e intervenções de caráter afetivo se deveu ao fato do professor precisar lidar com mais de setenta alunos simultaneamente na quadra. Assim, tais condições levaram o professor mais a cuidar/controlar os alunos no espaço da aula, que propriamente intervir com sentido pedagógico voltado ao desenvolvimento do conteúdo.

Do total de *feedbacks* fornecidos nesta aula, 69,3% foram direcionados aos alunos mais hábeis, e 30,7% para os menos hábeis. Mas, convém ressaltar que esses *feedbacks* foram direcionados mais de uma maneira aleatória, corrigindo algumas atividades realizadas livremente, que com a intencionalidade sistemática de ensino do conteúdo planejado para a aula.

Ainda que nesta pesquisa haja a proposta de análise da intervenção do docente, é necessário justificá-la a partir de sua realidade. Não havia a possibilidade de intervenção

eficaz no contexto vivenciado pelo professor. Infelizmente, essa é a realidade concreta com as quais convivem muitos professores de Educação Física, motivo que nos obriga a pensar sua prática a partir dessa realidade.

4.4.3.3 Aula 1 - Reflexão

A avaliação da primeira aula do professor Diego foi positiva. Sua satisfação com a aula foi justificada pelo alcance de seus objetivos. Além disso, sua estratégia de ensino foi considerada igualmente bem sucedida. Os alunos costumavam solicitar a prática do futsal nas aulas e, embora tenha ocorrido também nesta aula, não insistiram e se envolveram nas atividades propostas intensamente. O professor explicou que sua intenção foi concluir o conteúdo do voleibol, e seria complicado introduzir outra prática esportiva diante da presença de outra turma no horário.

Afirmou, ainda, que a resposta dos alunos a aula foi muito boa, estando os alunos contentes, confirmando sua preocupação com aspectos atitudinais e afetivos dos alunos.

Os objetivos que eu lancei... foram aceitas as propostas. Eles... sempre têm um objetivo a jogar um esporte - bola de pé, e eles só lançaram a proposta uma vez, e logo em seguida esfriou e não tive nenhuma vontade depois deles aderirem ao esporte. Então, atendeu, plenamente, porque eu queria fazer o fechamento da disciplina e não teria abertura pra misturar um outro desporto, com duas turmas. Inclusive era mais complicado misturar... os esportes... e propostas de amarrar o que eles gostam, o que é preciso trabalhar (EPOI-1, linhas 26, 31).

Todos! Porque teve um retorno bom das crianças e o termômetro são eles. Quando... o estímulo diminui (...), as propostas mudam durante a atividade. A gente sabe que precisa. Quando não acontece dessa forma a gente percebe que o grupo está contente ou o grupo é omissos nas opiniões, não é o caso, a gente sabe... (EPOI-1, 92, 94, 98).

Sobre a adequação das atividades ao nível de habilidades dos alunos, o docente considerou em primeiro lugar aspectos atitudinais, e assim, afirmou que as mesmas foram adequadas ao nível de habilidades dos alunos, porque os alunos haviam respeitado a limitação de cada um. Mas, ao considerar aspectos procedimentais, declarou que tais atividades não foram adequadas, porque os alunos não haviam recebido um embasamento técnico, por meio do método analítico e não tinham realizado educativos nos quais ele pudesse emitir *feedbacks*.

Foi adequada porque todo mundo respeitou a limitação do outro, nesse sentido atendeu. Tecnicamente não foi adequada porque poderia ser um trabalho com mais experiências motoras, mais intervenções minhas técnicas, com trabalhos isolados, porque geralmente o voleibol é o esporte mais difícil dentro de escola pra se ensinar, precisa ter um repertório motor muito grande coordenação corpo versus espaço, pra isso tem que ser um trabalho separado, trabalho analítico, método parcial, e mais materiais (EPOI-1, linhas 46, 52).

Ao avaliar suas estratégias para lidar com as questões referentes à diferença de habilidades entre os alunos, inicialmente, possivelmente por não compreender o cerne da questão, declarou que problemas de depreciação dos menos hábeis não aconteciam em sua

aula. E que sua postura rígida com relação a esse tipo de situação impedia que tais problemas ocorressem. Depois de ser esclarecido sobre a questão, admitiu quase não haver interferido na aula, e que questões relacionadas às diferenças de habilidade haviam sido solucionadas no próprio grupo de maneira a manter o clima positivo da aula. Assim, ficou caracterizado o aspecto indiferenciado da aula.

A estratégia que foi feita é no dia a dia com eles então estas situações de o que eles podem esperar de mim, se tiver maltratando alguém, se tiver debochando de alguém, todo mundo já sabe o retorno que eu vou dar: negativo! Constrangedor o que eu vou fazer no grupo, se eles não perceberem que estão errados, senão vou trazer o grupo pra mostrar a realidade pra eles, se não conseguirem alcançar. Então essa situação de problemas ocorrerem, eu tenho a satisfação e isso virar um problema na aula, não acontece há muito tempo por causa da característica da comunidade (EPOI-1, linhas 60, 68).

(...) quase não teve intervenção minha, porque a diferença que houve no grupo conseguimos resolver entre o grupo. Geralmente eu sacaneio os meninos, chamo atenção nesse modo sacaneando – ih!.. são fracos, sei o que... (EPOI-1, linhas 78, 81).

Apesar de mencionar anteriormente que em aspectos procedimentais suas estratégias não estavam adequadas, afirmou que não mudaria nada em sua aula. Estava plenamente satisfeito porque seus objetivos haviam sido alcançados. Deve-se levar em conta que seus objetivos possuíam um caráter plenamente atitudinal, no qual, a participação e a satisfação do aluno eram prioritariamente consideradas.

Para a aula seguinte planejou uma reflexão a respeito do bimestre que estava encerrando, voltada para o fato de que restavam meses até a formatura dessa turma. Planejou ainda trabalhar com aspectos motivacionais voltados para o aumento da autoestima e do ânimo para dividir o espaço com a outra turma. E ainda fazer uma reflexão sobre os acontecimentos das aulas, que foram de um modo geral, bons.

Da mesma forma! Porque atendeu, foi ótimo (EPOI-1, linhas 88, 90)!

Na próxima aula vou, vou trazer a atenção do bimestre que passou de sucesso (*Sic!*). Pro nono ano a contagem é regressiva, a cada minuto eles estão menos um dia na escola ...Cada momento é de despedida e reflexão (EPOI-1, linhas 101, 103).

E pro sétimo ano mostrar a situação de garra, situação de levantar, de estar junto de dividir o espaço com eles, não consigo ver nenhuma situação diferente disso não, nesse caso, uma reflexão em cima do que aconteceu de bom não temos quase ocorrência ruim (EPOI-1, linhas 105, 108).

4.4.3.4 Aula 2 - Planejamento

Tornou-se rotina nas aulas deste docente a necessidade de juntar turmas. Assim estava presentes em quadra a turma do oitavo ano, que fazia parte desta pesquisa, e a do sétimo, que precisava ser acolhida todas as semanas, por solicitação da direção escolar. O professor

realizou duas tentativas antes de realizar a entrevista propriamente dita, se mostrando visivelmente chateado com a junção das turmas.

O conteúdo da aula seria o basquetebol, mas, com enfoque atitudinal. O objetivo estaria mais ligado a praticar o basquetebol de maneira recreativa e motivadora, estreitando laços e resgatando a identidade das turmas. Para isso, visando gerir as atividades para duas turmas, o professor planejou uma atividade recreativa inicial para uma turma, que deveria ser breve, possivelmente bola ao cesto, ou uma troca de passes entre vários grupos.

Enquanto isso faria uma discussão com outro grupo a fim de juntos definirem o modelo da aula, para buscarem um estímulo para a prática, o que se fazia necessário devido à perda da identidade de turma causada pela junção das mesmas cotidianamente.

Bom, iniciar um..., iniciar uma atividade com bola de basquete, uma atividade recreativa inicial, deve ser bola ao cesto..., uma troca de passes (inaudível) pro cesto... bem breve entre vários grupos, enquanto pego um outro grupo, pra... juntos definirmos o modelo da aula, pra buscar... buscar uma... um estímulo, estimular, buscar uma motivação pra eles, porque já que a gente tem uma ausência de uma aula sem a rotina de misturar as turmas já está grande já, e aí de repente perde a identidade da turma (EPI-2, linhas 4, 10).

A expectativa para o alcance do objetivo era positiva, pois, o docente acreditava que oferecer aos alunos a oportunidade de participar da elaboração da metodologia e da condução da aula geraria uma aceitação grande por parte dos alunos.

Quando... quando se dá a oportunidade a eles de valores e opinião, e definirem junto com o grupo e o professor o rumo da aula, de uma forma geral é... a aceitação é boa, grande, então... (EPI-2, linhas 22, 25).

Diego identificou as meninas mais jovens, do sétimo ano, como merecedora de atenção específica para a aprendizagem do conteúdo, destacando que apesar de motivadas, possuíam menor habilidade em função da menor de experiência na prática desportiva.

As moças mais jovens do 7º ano têm a situação de menos um ano de prática esportiva, mais ligado à situação de como executar, mas, estão motivados também, igual o outro grupo (EPI-2, linhas 28, 30).

Diante dessa questão, Diego propôs a estratégia de dar-lhes uma atenção, demonstrando priorizar a dimensão afetiva das alunas, motivando-as de forma que sentissem prazer com a prática. No entanto, o professor não enunciou aspectos críticos da tarefa, nem os critérios de êxito a considerar nas aprendizagens. Em termos práticos, planejou fazer um jogo com as meninas, integrando as turmas. Caso percebesse o desagrado das alunas pretendia coparticipar das atividades com a intenção de fazê-las perceber as forma de realização bem sucedida, conquanto, sempre fazendo referência ao objetivo de proporcionar o prazer com a prática.

Carinho e atenção, de repente fazer um misto entre elas, mas se não for do agrado delas eu vou *botar* individual e vou me juntar a elas pra ter um desempenho melhor pra, pra trazer prazer na prática...bastante estratégia (*Sic!*) pra ser usada pra junto com as moças mais novas pra mostrar um caminho de sucesso e dar tanta abertura pra esses sucessos, trazendo mais o prazer (EPI-2, linhas 33, 37).

A dificuldade prevista pelo docente estava relacionada com a gestão do tempo da aula, pois seriam muitos alunos para participar e os mesmos poderiam questionar caso tivessem pouco tempo efetivo de prática. Além disso, ele acreditava que a junção das duas turmas atrapalharia o ensino.

Administrar o tempo. A chance deles quererem ficar mais tempo, perceber que estão menos tempo, pelo número de participantes, atrapalha um pouco a situação de trazê-los pra, trazê-los pra aula. A situação de identidade da turma pode atrapalhar um pouco nisso. Quanto maior o número de participantes, mais tempo tem que ser destinado pra ter o mesmo tempo de prática, meninas e meninos... em certo ponto isso pode atrapalhar... (EPI-2, linhas 39, 42).

Sua estratégia para lidar com o problema previsto seria conversar com os alunos no final da aula, a fim de explicar-lhes que a regulação do tempo de prática visava proporcionar as mesmas oportunidades a todos da classe.

Vou explicar. Deixar claro que... ao fim da aula, que usei tal estratégia pra deixar o mesmo tempo de prática pra eles, pontuando o relógio em cima disso... tentando quebrar esse mito de mais tempo pra um grupo e menos pra outro, explicando ao fim da aula, se surgir a... se surgir a inquirição deles (EPI-2, linhas 47, 50).

O planejamento da segunda aula do professor Diego apresentou tendência indiferenciada, pois, havia a intenção de realizar atividades iguais, com objetivos iguais. Embora mencionasse e previsse maior atenção às alunas consideradas como menos hábeis, as intervenções previstas não mostravam relação com aspectos críticos ou critérios de êxito do conteúdo específico da aula, restringindo-se as previsões aos aspectos afetivos, como o prazer em realizar as atividades.

4.4.3.5 Aula 2 - Ensino

Como já referido anteriormente, antes de iniciar a aula, mais uma vez, a direção solicitou que Diego juntasse a turma do sétimo ano, pois por algum motivo estavam sem aulas.

O professor realizou uma instrução inicial indiferenciada para a realização de um jogo de basquete em meia quadra destacando o aspecto lúdico que não perdurou por muito tempo, pois, não contemplara sequer metade dos alunos presentes. Logo, precisou repensar a prática, para isso reunindo os alunos para uma conversa e juntos decidiram dividir grupos em práticas escolhidas pelos alunos. Assim, os alunos foram divididos em grupos e alocados, conforme

seus interesses, em espaços adaptados para a prática do futsal, voleibol e basquete os quais chamou de estações.

Com os alunos praticando as atividades de sua preferência, o docente transitava por entre as estações e incentivava os alunos ou corrigia aleatoriamente uma prestação ou outra dos alunos. No espaço dedicado ao futsal, diante do interesse das meninas, definiu condições (dois gols) e/ou o tempo de prática para o jogo dos meninos e das meninas, procedendo desta forma até o final da aula.

Embora os alunos praticassem atividades diferentes, foram concebidas no intuito de mantê-los entretidos, e não com a intenção de atender necessidades específicas de aprendizagem.

Conforma síntese apresentada na Tabela 22, observa-se que há certo equilíbrio nas intervenções do professor Diego nas intervenções de monitoramento e *feedback* para menos e mais hábeis, tendo uma diferença maior nas intervenções de afetividade.

Tabela 22 - Intervenções de ensino - professor Diego - aula 2

Direção	Monitoramentos	Feedbacks	Afetividades
Aluno mais hábil	47,4%	56,3%	33,4%
Aluno menos hábil	52,6%	43,7%	66,6%
Aluno mediano	0%	0%	0%

Esta aula caracterizou-se por um equilíbrio nas intervenções do professor. Houve uma distribuição proporcional de acompanhamentos, afetividades e *feedbacks*. Os monitoramentos corresponderam a 38%, as afetividades a 30% e os *feedbacks* a 32% do total de intervenções realizadas durante a aula.

Quanto aos monitoramentos, 47,4% visaram os alunos mais hábeis e 52,6% os alunos menos hábeis, porém com diferença insignificante diante dos valores absolutos, sendo nove aos alunos mais hábeis e 10 aos alunos menos hábeis. No entanto, observou-se que estas intervenções estavam voltadas em maior grau para manter os alunos envolvidos nas atividades.

Quanto à afetividade, 66,6% foram direcionados a alunos menos hábeis, e, 33,4% aos mais hábeis.

O quantitativo de *feedbacks* enunciados (N=16) denuncia à baixa proatividade do professor, bem como pouca preocupação com aspectos críticos do conteúdo e/ou critérios de êxito nas tarefas, na medida em que planejara e efetivara uma aula exclusivamente para entreter aos alunos. Dentre as intervenções de *feedbacks* 56,3% visaram os alunos mais

hábeis, e, 43,7% os alunos menos hábeis. Ainda assim, estas intervenções do professor foram aleatórias, carecendo de sistematização em consonância com objetivos intencionais voltados para aprendizagens do conteúdo principal da aula.

Diante do contexto em que transcorreu a aula, observou-se que todas as suas intervenções visaram maioritariamente manter os alunos ‘felizes, ocupados e bem comportados’, como assim define Placek (1983). Considerando a baixa proatividade vinculada aos objetivos de ensino e aprendizagens significativas e conectadas a objetivos intencionais face ao conteúdo proposto, a aula se caracterizou como indiferenciada, pois o compromisso maior do professor, diante de suas condições para o ensino, foi efetivamente controlá-los naquele horário, proporcionando um recreio de luxo, portanto, sem intencionalidade pedagógica.

4.4.3.6 Aula 2 - Reflexão

A avaliação da segunda aula do professor Diego foi negativa. Ele apresentou dificuldades em se pronunciar tendo, inclusive, solicitado um tempo para pensar nas respostas. Explicou sua insatisfação relacionando-a aos aspectos atitudinais. Segundo ele, os alunos teriam interagido pouco e a execução das atividades foi superficial e mecânica, sem um envolvimento afetivo capaz de gerar aprendizagem.

Pouco! Há há há.. (expressão de desolamento)... vou tentar estruturar a resposta, pera aí. Achei que eles interagiram pouco. Executaram as atividades, mas, foi de forma superficial, achei que eles não estavam, estavam numa relação de aprendizado forte, só de execução, e aí eu não fico contente com essa situação. Sempre é bom esses (inaudível) novos, uma situação de aprendizado, e consegui trazer isso pouco hoje pra aula (EPOI-2, linhas 3, 14, 18).

O professor demonstrou satisfação com o fato das meninas, que inicialmente não estavam dispostas a participar das atividades, ao observarem os outros alunos, acabaram por se envolver. Porém entristeceu-se com a contusão sofrida por uma aluna ao final da aula.

Ah! eu posso falar a parte que eu gostei? A parte que eu gostei foram as moças que não estavam a vontade pra fazer e durante o processo da aula, elas começaram a... ter uma iniciativa de participação. Aí, aí eu gostei dessa situação de, de gostar do que está vendo pra ficar à vontade pra executar também. E aí me entristeci no fim com uma lesão de uma das ótimas meninas. Eu não consigo achar uma aula boa pra muito boa com uma lesão e acidente, então eu não consigo proceder desse jeito não (EPOI-2, linhas 18-19; 23, 28).

O docente considerou seus objetivos como alcançados, pois, levando em consideração a diversidade da turma, não havia pensado em uma nova estratégia. As meninas não estavam dispostas a participar da atividade inicial de basquetebol, mas depois de criada a terceira estação de futsal, eles participaram de forma efetiva.

Foram porque o contingente da turma era muito diverso, eu não bolei nenhuma nova estratégia, numa situação que eu não estava esperando. E tinha que ser isso, eu acho que gostaram da prática, e teve um terceiro, um terceiro (pausa, para lembrar de algo) uma terceira... como é que fala o nome da classificação? Na terceira estação! Terceira oportunidade prática, do trabalho pra esse ato, depois dessa terceira estação, desse terceiro momento de prática eu fiquei satisfeito, porque atendeu, mais ainda (*Sic*) (EPOI-2, linhas 43, 45, 51).

A sua justificativa para considerar as situações de prática adequadas ao nível de habilidades dos alunos foi incoerente, pois ao avaliar desta forma, desconsiderou que a escolha partiu dos alunos, logo, se envolveram em atividades as quais gostavam (atitude positiva) ou em que se sentiam mais competentes. Dessa forma, a dinâmica da aula foi mais ao encontro do propósito inicial de entretenimento dos alunos, proporcionando-lhes o prazer pela liberdade de escolha das atividades a praticar.

Foram. Conseguiram atingir o propósito de, de se ... de se manifestar enquanto turma, teve sim (EPOI-2, linhas 33, 34).

Eles conseguiram atingir, eles conseguiram atingir sozinhos. A minha intervenção foi pouca, foi mais de estímulo verbal, dando apoio nos momentos de, dando apoio nos momentos de, dando um *feedback* no momento de, no momento do aprendizado, no momento da execução, só verbal, pontuando algumas situações de execução (EPOI-2, linhas 37, 41).

Conforme pontuado pelo próprio professor, suas intervenções foram aleatórias e com baixa diretividade para uma aprendizagem intencional, neste caso, afeta ao basquetebol, conteúdo principal da aula. Por isso julgou que se lhe fosse possível alterar algo naquela aula, talvez fosse a maior ênfase no ensino do basquetebol para proporcionar reforço do conteúdo, como demonstrava pretender agir na próxima aula.

[...] talvez tentasse me incluir numa, numa atividade de basquetebol pra reforçar mais a, o conteúdo que eles estão iniciando (EPOI-2, linhas 53, 55).

4.4.3.7 Aula 3 - Planejamento

O conteúdo da aula seria o basquetebol, em seus aspectos básicos, por tratar-se de uma aula introdutória. O objetivo seria revisar os fundamentos básicos do basquetebol. A estratégia de ensino seria baseada na prática do jogo através do método global

Introduzir o basquetebol no ano de 2014, retomando alguns fundamentos básicos, voltado pra um grande jogo (EPI-3, linhas 3, 4).

O professor declarou não haver aluno ou grupo de alunos com necessidades específicas com relação à aprendizagem. Pois o basquetebol era considerado difícil para todos. Por isso adotaria como estratégia interventiva a oferta de estímulos a todos igualmente, denunciando uma atitude indiferenciada naquela aula. Isso ficou explícito ao revelar que pretendia enunciar e retornar aos alunos informações indistintas.

Nesse processo de basquetebol? Não. É... a deficiência e a informação é generalizada, não tem um grupo que precisa de mais atenção não, os meninos e as

moças, eles, tem a mesma necessidade de informação, e o *feedback* tem que ser dado geral, não é uma situação só de um grupo favorecido e o outro já tá contemplado não (EPI-3, linhas 10, 14).

As dificuldades previstas para a aula seriam o risco de lesão, pois, isto causaria desmotivação nas meninas. Para amenizar este problema, o docente pediria maior atenção aos alunos, pois, a bola do basquete era dura e poderia machucá-los.

Lesão, muito fácil. Lesão pode tirar a motivação de muitas moças (EPI-3, linha 24).

Pedir a atenção redobrada, porque a desatenção nesse esporte é o fator principal pra ocorrência de lesão. O material já é muito duro, tem que ter bastante atenção (EPI-3, linhas 26, 28).

O planejamento da terceira aula do professor Diego, apontou para uma tendência à indiferenciação, pois, pretendia-se realizar atividades iguais para todos os alunos, independente de seu nível de habilidade, com objetivos iguais, e, intervenções idênticas a todos.

4.4.3.8 Aula 3 - Ensino

Pela primeira vez durante a pesquisa o professor iniciou a aula exclusivamente com a turma agendada para aquele horário. Diego explicou aos alunos que seriam realizados jogos de basquetebol com sua arbitragem e intervenção. Os times foram selecionados pelos alunos em quatro equipes que se revezaram nas práticas durante a aula.

As intervenções do professor foram em sua maioria de caráter educativo, para corrigir ou prescrever gestos esportivos do basquete. Embora o docente tenha iniciado a aula através de uma instrução indiferenciada indicando que priorizaria a aprendizagem do passe e do arremesso, suas intervenções foram realizadas visando os conteúdos arremesso, drible para aproximação da tabela e marcação na entrada do garrafão. No decurso da aula uma aluna lesionou o ombro, exigindo apoio do professor.

Embora o docente apresentasse um planejamento indiferenciado, ele realizou ajustamentos dos conteúdos/atividades aos níveis de habilidades dos alunos. E, esteve utilizando estratégias diversificadas, dando atenção diferenciada aos alunos que necessitavam de orientações quanto à realização dos fundamentos. Neste caso, a aula pode ser caracterizada como diferenciada minimamente.

A aula foi encerrada com uma conversa coletiva na turma, durante a qual o professor elogiou a participação dos alunos.

Conforme sintetizado na Tabela 23, as intervenções do professor Diego foram mais direcionadas aos mais hábeis e atentou para a necessidade de ajustamento e variação nas estratégias de ensino.

Tabela 23 - Intervenções de ensino - professor Diego - aula 3

Direção	Monitoramentos	Feedbacks	Afetividades
Aluno mais hábil	88,2%	60,5%	63,3%
Aluno menos hábil	11,8%	49,5%	38,7%
Aluno mediano	0%	0%	0%

As intervenções de monitoramento e afetividade apresentaram valores equilibrados. Os monitoramentos representaram 15,2% (n=17) das intervenções desta aula e as afetividades 12,5% (n=14), indicando menor preocupação do docente com aspectos afetivos nesta aula.

A maioria dos monitoramentos foi feita a alunos mais hábeis, com 88,2% direcionados a estes indivíduos, ficando explícito o maior monitoramento das prestações destes alunos e renunciando a possibilidade de maior oferta de *feedback* a este grupo. e, 11,8% dos monitoramentos direcionados aos menos hábeis.

Também as intervenções de afetividade foram direcionadas, em sua maioria, aos alunos mais hábeis, um total de 66,3%. Além disso, o número de afetividades aos menos hábeis também foi razoável, um total de 38,7% do total de afetividades desta aula.

Quanto aos *feedbacks* oferecidos nesta aula, representaram 72,3% (n=81) de todas as intervenções do professor na aula. A proporção de intervenções desta natureza elucida, nesta aula, a preocupação de Diego com a mediação do conhecimento e a aprendizagem dos alunos, muito embora nem sempre coadunados com os objetivos explicitados no planejamento e aos alunos no início da aula.

A maior oferta de *feedbacks* foi dirigida aos alunos mais hábeis, contando 60,5% das intervenções desta natureza, *versus* 49,5% aos alunos menos hábeis.

O professor demonstrou possuir bom conhecimento do conteúdo face o valor dos *feedbacks* fornecidos diante das prestações dos alunos. Outra questão que foi possível observar se referiu a diferença da qualidade do comportamento do professor nesta aula, comparado às aulas anteriores, em que se viu obrigado a reunir duas turmas no mesmo horário. Percebeu-se maior foco na mediação do conhecimento e menos intervenções voltadas para o controle dos alunos.

Em vista do exposto, a aula apresentou características de diferenciação mínima, em função do ajustamento de suas intervenções de *feedback*, buscando sanar as dificuldades dos alunos durante as práticas. Entretanto, manteve uma postura tradicional ao perspectivar metas iguais para todos os alunos e desenvolver atividades massivas em que todos realizaram atividades idênticas. Ressalte-se também a certa incoerência observada entre os objetivos

comunicados inicialmente aos alunos e na entrevista pré-interativa, além do foco de suas intervenções em conteúdo que extrapolaram o foco inicial.

4.4.3.9 Aula 3 - Reflexão

A avaliação da terceira aula do professor Diego foi positiva. Sua satisfação foi justificada pelo alto nível de motivação dos alunos, pois, mesmo com poucas intervenções, eles corresponderam às expectativas. Além do aspecto atitudinal favorável, o docente destacou aspectos procedimentais e mencionou que tanto a prática do passe quanto da cesta, mesmo se tratando da primeira aula efetiva de basquetebol, foi proveitosa.

Muito bom! ... motivação muito alta... poucos estímulos e eles, eles corresponderam muito bem, ninguém se machucou... o fundamento, foi executado troca de passes sem muita deficiência... muito acerto em cesta, pra primeira aula, foi muito, muito proveitosa (EPOI-3, linhas 4, 6, 9).

Na opinião de Diego o alcance dos objetivos foi confirmado pela qualidade do jogo desenvolvido pelos alunos, em que destacou o volume de jogo como enunciado de domínio competência básicas como a noção espacial e visão de jogo, como pré-requisitos para que a prática transcorresse daquela forma. Embora não tenha intervindo na organização dos times, aprovou a divisão a partir da forma aleatória com que foi feita.

Todos! Muito bom! Olha... esse esporte, ele precisa de, de uma percepção de conjunto, se você tem uma noção espacial, se você consegue rodar a bola, se você consegue fazer quase todos o tempo todo estejam interagindo, a gente chama isso de volume de jogo. E teve um volume de jogo bastante intenso, o tempo todo pelas duas, duas partes, dois segmentos. Então, até a escolha dos times, que foi aleatória, não foi uma situação de... não foi uma situação causal de tentar botar os melhores, escolhendo os, os com menos habilidades escolhendo, não teve essa separação, facilitou isso (EPOI-3, linhas 21, 24, 31).

As tarefas foram avaliadas como sendo adequadas ao nível de habilidades dos alunos, mas seu julgamento recaiu apenas na dimensão atitudinal ao valorizar a integração, participação e dedicação dos alunos com o mesmo nível de intensidade.

A estratégia utilizada para amenizar a questão da diferença de habilidades, foi de mesclar os grupos, ou seja, integrá-los, e não separá-los por habilidade. O docente disse não ter usado intencionalmente nenhuma estratégia para atender de forma especial as necessidades de alguns alunos, explicitando que não considerou essa possibilidade.

É, cem por cento! Eles se integraram e participaram com a mesma vontade... e dedicação que os outros. Nem teve necessidade! O próprio grupo inclui-os sem ter um bloqueio, uma situação de... diferente... ou... com expectativa acima não correspondida, não teve estratégia não! O próprio grupo facilitou essa... situação de ... diferenciação de técnica, não teve, usei estratégia pra isso não (EPOI-3, linhas 12-13; 16, 19).

Em sua opinião nada deveria ser mudado nesta aula, pois achou que os alunos estiveram muito motivados e participativos.

[...] motivação muito alta... poucos estímulos e eles, eles corresponderam muito bem, (...) não, nem faria uma situação diferente não. Foi acima da expectativa, muito boa (EPOI-3, linhas 6-7; 43, 44).

Diante do ocorrido na aula, planejou para a aula seguinte dar mais ênfase em técnicas de drible mediante o método analítico, desenvolvendo educativos de drible com uma mão para aproximação da cesta, pois os alunos realizaram o arremesso simples de longe; e a marcação, pois, ao trabalharem a aproximação precisarão transpor ou marcar os adversários dependendo da posição em que estiverem.

Com certeza dar uma ênfase em algumas técnicas de drible com uma mão para aproximação da cesta, não no jogo. Então botar grupos separados próximo da bandeja quicando para eles conseguirem vencer o adversário que está perto da cesta. Esse recurso não é usado, eles travaram os pés pro arremesso simples, e você usando o recurso do drible pra aproximar da cesta é bastante interessante (EPOI-3, linhas 47, 50).

Pretendia também montar equipes tecnicamente fortes para gerarem através da competição uma motivação para superação de limites em seus alunos.

Pegar grupos, construir grupos com uma eficiência técnica mais forte para dar, para dar estímulo pra outros grupos vencê-los... superar limites técnicos... e ajuda a trabalhar na marcação. E aí você com um grupo motivado consegue trabalhar a marcação no basquetebol que é bastante cansativo, estressante e você conseguindo, botando o grupo mais, num nível técnico mais alto, você consegue motivar pra eles marcarem mais e conquistar algumas coisas (EPOI-3, linhas 54, 59).

4.4.3.10 Síntese das três aulas

Na tentativa de estabelecer um perfil de intervenção pedagógica do professor Diego, torna-se necessário ponderar sobre o contexto no qual as aulas se desenvolveram, pelo fato das duas primeiras aulas terem ocorrido com duas turmas no mesmo horário em face da solicitação da direção escolar. Tais condições, nesses momentos, colocaram em causa a capacidade de gestão do professor levando-o a atuar com base na “improvisação” para administrar demandas extras disciplinares.

Nas duas primeiras aulas coube ao professor um papel de inspetor de luxo, pois se tornou inviável pedagogicamente, ensinar conteúdos a cerca de setenta alunos em um mesmo horário de aula. As observações *in loco* e os registros de intervenções do professor denotam diferenças entre estes momentos e aquele em que ele atuou exclusivamente com a turma no oficial da aula, podendo ter, inclusive, influenciado as suas decisões de planejamento e de ensino, com prejuízos para a análise da pesquisa. Assim, diante dos contextos observados e registros de intervenções de Diego, pode-se depreender:

- Em relação ao planejamento, nas condições adversas das duas primeiras aulas, pode-se depreender que houveram pensamentos focados majoritariamente em aspectos afetivos e atitudinais dos alunos face às atividades propostas e às diferenças de gênero; na entrevista pré-interativa, apesar de fazer referência ao tema da unidade de ensino, não discriminou os conteúdos específicos, nem os aspectos críticos ou critérios de êxito sobre o qual pretendia intervir, demonstrando que as suas estratégias estavam vinculadas ao controle dos alunos. Embora previsse um diálogo sobre as atividades, na segunda aula transferiu para estes a responsabilidade da definição das práticas que seriam realizadas na aula, ao que nos parece, para mantê-los ocupados e comportados durante aquele interstício de tempo; Em todas as estratégias enunciadas para as duas primeiras aulas ficou evidente a previsão de comportamentos voltados para controle e segurança dos alunos, bem como o recurso aos estímulos para motivar os alunos a manterem-se nas práticas, sem nenhuma expressão sobre o trato do conteúdo. Esta, aliás, foi a ligeira diferença notada na última aula, pois a manifestação do professor expressou alguma intencionalidade discriminativa do conteúdo de ensino, muito embora de forma superficial; Ainda que considerando as adversidades enfrentadas pelo professor, em todos os planos de ensino previu atividades massivas com objetivos idênticos para todos os alunos. Sua preocupação e estratégias centraram-se maioritariamente em aspectos de natureza atitudinal e afetiva dos alunos, denotando que a participação dos mesmos seria mais importante que o efetivo domínio de aprendizagens. O desenho do ensino apresentou baixa complexidade em sua estruturação. O planejamento combinou objetivos e contextos de ensino comuns a todos os alunos, sem a explicitação de atenção à diversidade na turma, que acarretou o delineamento de ações indiferenciadas, sendo dessa forma caracterizado o perfil de planejamento de Diego.

- Em relação ao ensino, não houve plena coerência entre os pensamentos projetados para o delineamento da aula e o ensino propriamente dito. Na segunda aula previa estratégias e intervenções que não foram plenamente efetivadas, assim como, na terceira aula, discriminou conteúdos aquém daqueles que foram objetos de intervenção pedagógica durante a aula. Nas duas aulas iniciais os comportamentos do professor quase que exclusivamente foram voltados para manter os alunos ocupados e felizes, sem maior preocupação com as suas dificuldades ou qualidade de suas prestações. Na terceira aula atuou de forma mais sistemática na mediação do conhecimento desenvolvido. As aulas refletiram a estrutura pouco complexa como já se previra no planejamento. As duas primeiras aulas evidenciou um professor despreocupado com as aprendizagens dos alunos.

Na terceira aula se mostrou proativo, mas suas intervenções responderam em maior grau as demandas de momento em função das necessidades expressas pelos alunos durante as práticas, no entanto, sem demonstrar de forma consciente o propósito de diferenciar o ensino em face da diversidade em classe. Houve uma tendência a valorizar ou atender maioritariamente às necessidades dos alunos mais habilidosos da turma. Assim, mediante a evidência do ensino massivo nas três aulas, de estratégias que conduziam a metas de aprendizagens comuns a todos os alunos conjugadas com atitudes predominantemente pouco ativas nas duas primeiras aulas e proativa na última aula, mas sem direcionamento consciente das intervenções comprometidas com o senso das diferenças existentes na classe; considerando de forma geral as três aulas de Diego, depreendeu-se o predomínio de um perfil indiferenciado de ensino.

4.5 Análise do perfil dos professores em função do estágio na carreira docente

Januário (1996) prefere utilizar o termo *expertise*, em vez do tempo de experiência profissional ao tratar da fase na carreira, pois, segundo ele, nem sempre o tempo de serviço condiz com a experiência profissional. Segundo ele, dez anos de repetição das experiências adquiridas nos primeiros dois anos de profissão, não acrescentarão necessariamente novas competências à memória profissional e ao conhecimento pedagógico. Do contrário, três anos vividos em um contexto que debate os problemas que surgem, e que promove o desenvolvimento e formação profissional, representam uma experiência profissional superior e qualitativamente diferente.

No entanto, em suas pesquisas, esse autor, utilizou a dimensão tempo de serviço, como critério de caracterização docente, com base em vários autores. O critério utilizado nesta pesquisa foi também o tempo de inserção na carreira.

4.6 Professores no estágio inicial da carreira

Os professores que compuseram o grupo de iniciantes foram Erick e *Camila*, ambos possuindo 10 meses de atuação profissional, enquanto a professora Alice, possuía dois anos de experiência.

Camila e Erick vivenciavam os momentos de dúvidas iniciais quanto à autocompetência para realizar as tarefas do ensino. Arends (1994) menciona que a obtenção de sucesso no primeiro contexto em que se dá a indução profissional parece ser fundamental para aquele que se preparou durante muito tempo e esforçou-se bastante para finalmente ensinar. E sobre isso acrescenta que “*Os sociólogos veem a entrada no mundo de trabalho,*

como um processo universal que envolve a transição do jovem adulto do seio da instituição familiar e escolar para outra instituição, a do trabalho” (ARENDS, 1994, p.484).

Camila mostrava-se insegura, com suas preocupações voltadas exclusivamente para a sobrevivência. Para ela, era importante agradar aos alunos, pois, possuía uma autoridade fragilizada pela insegurança, e os alunos se aproveitavam disso para imporem suas vontades na aula na medida em que ela temia desagradá-los.

Erick buscava ter uma relação boa com seus alunos, mas, diferia da Camila quando não permitia que os alunos tentassem dominar sua aula. Ele tinha a aula e os alunos sob seu comando e transmitia segurança em suas instruções. Entretanto, também buscava cativar os alunos e se mostrava recíproco na relação com os mesmos.

Alice também era segura de seus objetivos e transmitia isso aos alunos. Tinha as preocupações voltadas à aprendizagem dos alunos, ao passo que valorizava a amizade, atuando como uma espécie de conselheira. Tinha a preocupação voltada à aceitação e avaliações provindas da coordenação escolar. Estes perfis coincidem com o que Fuller (1969) chama de preocupações com a sobrevivência, que ocorre quando o professor experimenta os primeiros contatos com seus alunos e com a equipe de gestão escolar.

Essas preocupações estão relacionadas ao movimento de adequação interpessoal, preocupando-se em ter a aprovação de alunos e supervisores escolares. Os professores nesta fase da carreira preocupam-se bastante com o controle na sala de aula e temem não estar à altura da tarefa. Acham que não são capazes de realizar as tarefas referentes ao ensino (ARENDS, 1994).

Camila relatou dificuldades enfrentadas com os alunos pelo fato de não aceitarem o conteúdo proposto e desejarem realizar atividades diferentes daquelas que propunha. Ela havia chegado à conclusão de que não podia mais ser uma professora “liberal”, que ouve os alunos e permite que deem sugestões, pois eles não a estavam respeitando. Gonçalves (2000, 2009) afirma que a fase do início da carreira é caracterizada pelo “choque de realidade”.

Costa (2013) complementa o pensamento deste autor, afirmando que esta fase envolve uma luta pessoal do professor, e que envolve a vontade de se firmar na profissão, ou, de outra forma, a vontade de abandoná-la devido aos fatores negativos ligados à inexperiência.

Erick estava abalado com os problemas estruturais da escola, mas, o fato de alguns alunos não participarem o perturbava muito mais. Foi bastante rigoroso em avaliar sua própria aula, sendo inclusive severo consigo mesmo. Foi submetido a um nível de pressão alto, mas estava conseguindo administrar a aula e ensinar aos seus alunos. Ainda que planejasse suas

aulas com conteúdos, os quais eram a parte principal da aula e pelo qual se movia, ele buscava do aluno algo maior que a aprendizagem de um esporte. Erick mostrou isso em vários momentos nas entrevistas pré-interativas, e nos demais momentos da pesquisa. Estava ainda preocupado com o nível de participação dos alunos, relacionando-a ao alcance dos seus objetivos de ensino.

Alice estava enfrentando problemas relacionados ao espaço físico que estava sendo utilizado para um ensaio de uma banda marcial nos horários de sua aula. Isso a deixava chateada com a situação, fazendo com que ela se sentisse desrespeitada. Com relação aos alunos, ela buscava sua aceitação e afeto, mas, não cedia aos seus caprichos e impunha seus objetivos e suas atividades.

Na aula teórica Erick demonstrou menor eficiência, mas nas aulas práticas apresentou firmeza e um repertório de atividades razoável.

Erick estava enfrentando problemas relativos à falta de estrutura para as aulas de educação física em sua escola. Embora possa se pensar que é possível trabalhar em espaços alternativos, e que a ausência de quadra poderia não ser um problema tão grave, tratava-se de um professor iniciante, que, mesmo possuindo conhecimento pedagógico, não estava pronto para enfrentar tamanha dificuldade característica daquele contexto. Arends (1994) afirma que o choque de realidade acontece quando os professores começam a trabalhar e experimentam inúmeras surpresas desagradáveis.

Ao compararmos estes três professores, embora todos estivessem na fase iniciante na carreira, Erick e Alice possuíam maior experiência. Ambos haviam realizado estágios supervisionados, haviam participado de iniciação científica e, desde a graduação, estavam envolvidos com atividades relacionadas ao ensino. Alice havia concluído há pouco uma pós-graduação em educação física escolar e estava concorrendo ao mestrado. Erick, também estava concorrendo ao mestrado. Posteriormente, ambos foram aprovados no mestrado em educação. Logo, estes professores possuíam maior segurança no desenvolvimento do trabalho docente, diante dos alunos. Possuíam maior repertório de atividades e de estratégias. E, possuíam conhecimento pedagógico do conteúdo.

Camila teve um perfil indiferenciado, mostrou pouca percepção das diferenças de habilidades de seus alunos, e, um planejamento com poucas informações e detalhamentos. Percebe-se que o fato de ter um planejamento pouco estruturado possa ter contribuído para a indiferenciação e também para as próprias dificuldades vivenciadas pela docente.

Quanto ao professor Erick e a professora Alice, mostraram um planejamento mais elaborado, e, isso pode ter permitido que tivessem tranquilidade para decidir com mais firmeza em momentos críticos das aulas. Estes professores também demonstraram maior capacidade de perceber as diferenças de habilidade dos alunos, bem como de oferecer um ensino diferenciado, pois ambos tiveram um perfil de diferenciação mínima.

Aqui fica ainda mais evidente a importância das fases de indução à carreira e a formação inicial, na qual o estágio sela o encontro inicial do futuro professor com a docência. Ambos os professores, Erick e Alice tiveram tais fases melhores consolidadas. A professora Camila chegou a confidenciar que o estágio não foi feito conforme gostaria por motivos de trabalho, e, inclusive, após a conclusão da pesquisa, pediu conselhos relacionados à sua prática, pois, não estava certa do que deveria ser feito. As experiências na fase da formação do professor influenciam diretamente na segurança que ele terá ou não na fase inicial da carreira.

Erick estava preocupado com as questões sociais relacionadas aos alunos. Incentivava a sua criticidade com o objetivo de desenvolver-lhes a autonomia. Diante dos problemas ele os levava a refletir sobre os motivos reais daquela situação, como no caso da falta de estrutura da escola e da sala de aula. Sua atitude em improvisar não demonstrava conformação com a situação, pelo contrário, ele desejava mudanças e estimulava o grupo a busca-las. Alice apresentava um planejamento detalhado e confidenciou que era necessário para que não se perdesse nas atividades e no tempo. Seu planejamento detalhado facilitava a condução da aula e a administração dos imprevistos. Tinha um olhar especial aos menos hábeis. Mas, em momentos específicos também esteve atenta aos mais hábeis e medianos.

Assim, de modo geral, excetuando-se a professora Camila no aspecto diferenciação e coerência, os professores iniciantes em sua maioria foram diferenciadores, tiveram um planejamento coerente com o ensino, e melhorar sua prática.

As intervenções de Camila estiveram direcionadas aos alunos mais hábeis, ao que se explica principalmente pela participação maior destes nas aulas. As intervenções de Alice foram em maior parte aos menos hábeis, o que pode ser explicado por sua preocupação em incluir estes alunos nas aulas e oferecer-lhes a vivência do esporte. Já Erick, teve suas intervenções distribuídas entre os grupos de habilidade. Na primeira aula não se pôde observar esse quesito pela característica da mesma, na segunda as intervenções foram direcionadas aos menos hábeis, por ser uma aula prática com educativos de fundamentos, e a terceira aula foi mais direcionada aos mais hábeis, por tratar-se de um jogo, método global, no qual estes alunos acabam aparecendo mais.

A experiência de pesquisa com estes três professores, mostrou o quanto a socialização desses professores é importante, afinal, as exigências próprias dos sistemas escolares são para todos os professores, não levam em conta o tempo de experiência que eles possuem, e estes professores são submetidos a situações difíceis, tais como a falta de espaço adequado para as aulas, a falta de motivação dos alunos, a falta de flexibilidade do currículo, problemas institucionais, e, exige-se que eles se comportem como professores experientes. É de fundamental importância que se faça uma reflexão e que se programem mudanças no acolhimento desses professores na escola. Acolhimento este realizado pela própria instituição, mas também a realizada pelos colegas de profissão.

4.7 Professores na fase intermediária da carreira

Os professores que compuseram a fase intermediária foram Felipe e Bruna. O primeiro com nove anos de profissão e a segunda com onze anos.

Ambos tiveram suas intervenções mais direcionadas a objetivos didáticos. Não havia neles a preocupação de agradar alguém, nem mesmo os alunos. Este aspecto corresponde ao final da fase de estabilização proposta por Huberman (2000), que afirma que nesta fase o professor adquire personalidade profissional, e passa a se impor diante dos colegas mais experientes e autoridades escolares. Preocupam-se menos consigo e mais com os objetivos de ensino.

Felipe estava enfrentando problemas com a direção da escola, pois queriam que mudasse seus critérios de avaliação. Mas ele se mantinha firme em suas convicções e em seus pontos de vista. Para ele, os alunos que não faziam as tarefas não mereciam nota alguma. Bruna, não se preocupava com o fato de algumas alunas ficarem chateadas pelo fato de serem exigidas à participação nas atividades, e exigia a sua participação nas aulas. Ambos estavam pré-determinados em seus objetivos.

Outra característica desses professores foi a sua preocupação com o conteúdo das aulas. Ambos privilegiaram os aspectos conceituais e procedimentais, estando menos preocupados com o comportamento social dos alunos, inclusive, destoando da amostra neste sentido, pois, todos os outros professores se mostraram bastante preocupados com o perfil de socialização dos alunos, e em suas aulas privilegiaram a participação e socialização.

Estas características coincidem com a fase denominada de *eficácia* por Fuller (1969), momento no qual o professor não se preocupa consigo, pois seus alvos de preocupação passam a serem as tarefas e quando passam a focar na maneira de transmitir determinado conteúdo, ou com o que deve fazer para que os alunos aprendam mais e melhor.

Dessa maneira a postura destes professores denotou que nesta fase da carreira os docentes estão aptos a demonstrarem preocupação com a aprendizagem dos alunos e a buscarem a melhor maneira de consegui-lo. O que corrobora com Arends (1994), quando afirma que nesta fase, a atenção e energia do professor começam a incidir na situação concreta de ensino.

Ambos possuíam voz de comando forte sobre a turma, exceto na aula teórica do professor Felipe, na qual ele demonstrou dificuldades quanto ao comportamento dos alunos. Ambos eram firmes e usavam estratégias de coerção para que os alunos obtivessem um comportamento adequado e participassem das aulas.

Embora haja variação de indivíduo para indivíduo nesta fase, de acordo com a teoria, os professores começam a se sentir mais à vontade e se observa uma automatização de alguns aspectos associados ao controle e interação entre os alunos (ARENDS, 1994).

Com relação ao ensino diferenciado, Felipe apresentou um perfil de diferenciação mínima, e em suas aulas esteve sempre preocupado com as diferenças de habilidades dos alunos. Não demonstrou intenção de diferenciação em seu planejamento, mas, a diferenciação foi estabelecida em suas intervenções, na qual agiu movido pelos contextos.

Bruna apresentou perfil de diferenciação máxima. Pode-se notar que houve intencionalidade em suas aulas quanto à diferenciação. Ela assumiu as diferenças de habilidades entre os alunos, e planejou suas aulas levando a partir desta questão.

Ambos tiveram suas intervenções direcionadas majoritariamente aos alunos mais hábeis. Isso se explica pela natureza das estratégias que demandavam maior acompanhamento e feedbacks a estes alunos. Os problemas previstos por eles para suas aulas estavam ligados à indisciplina, mas em suas aulas este problema foi gerido sem prejuízo para o desenvolvimento do conteúdo.

Bruna e Felipe tinham algo em comum, embora tivessem experiência na carreira docente, haviam passado em concurso público para a rede na qual foi realizada a pesquisa, e estavam trabalhando ali há apenas um ano. Apesar de a socialização organizacional estar apenas iniciada, a segurança trazida pela experiência fazia com que ambos não se intimidassem diante das dificuldades e exigências da rede, dos alunos e de situações que se levantavam. Estavam seguros, e, possivelmente por experiência já adquirida, sabiam que aquela maneira de agir era a mais adequada, por isso, impunham seus pontos de vista e buscavam o respeito dos alunos, gestores e responsáveis.

4.8 Professores experientes na carreira

Os professores que compuseram esta fase foram Celeste, Gustavo e Diego. Eles possuíam 17, 19 e 18 anos de carreira, respectivamente.

Estes professores apresentaram características semelhantes. Em primeiro lugar o enfoque de seu trabalho estava na participação e no bem estar do aluno. O conteúdo era empregado por eles predominantemente em seus aspectos atitudinais. Eles exerciam função de conselheiros, orientadores de vida a seus alunos.

A fase correspondente ao tempo na carreira desses professores é a de preocupações com o impacto (FULLER, 1969). Esta fase caracteriza-se pelo fato de que a preocupação do professor está agora voltada para os alunos. Seu desejo é contribuir de alguma forma com a formação desses indivíduos. Deseja oferecer-lhes algo verdadeiramente relevante e atender suas necessidades. Neste aspecto, é possível que as preocupações docentes estivessem relacionadas a esta fase da carreira.

Em relação às preocupações com o impacto, todos demonstraram se importar com a realidade dos alunos, e com seu desenvolvimento social. Os relatos foram substanciais, principalmente por Diego e Celeste. Celeste mencionou a necessidade de estimular e acompanhar o desenvolvimento dos alunos orientando-os até mesmo com relação à escolha de uma profissão, e também se preocupou com aspectos dos alunos relacionados à sua interação com o grupo. Para Gustavo o comportamento dos alunos era o fator principal de seu ensino. Por isso seus objetivos estiveram todos voltados à socialização. Estas preocupações caracterizam-se como as mais profundas de acordo com a teoria de Fuller (1969).

Diego direcionou a maior parte de suas intervenções aos mais hábeis, característica também da professora Celeste. Ambos tiveram um perfil indiferenciado de ensino e, apresentaram intervenções aleatórias. Interessante ressaltar também, que os discursos desses professores não condisseram com sua prática. Foram selecionados para a pesquisa justamente por possuírem um discurso e a indicação dos pares de serem comprometidos com o ensino e, no entanto o contexto no qual se encontravam e o próprio cansaço os levaram a ter uma atitude mais improvisada de ensino, mantendo os alunos ocupados e felizes.

Gustavo direcionou suas intervenções maioritariamente aos menos hábeis, em todas as suas aulas. Teve a preocupação em que aprendessem e se mantivessem envolvidos na atividade e na aula. Seu discurso era baseado na socialização. Assim, mais que aprender um conteúdo, ele pretendia que a turma estivesse unida e mantendo um bom relacionamento interpessoal. Suas aulas desenvolveram-se motivadas por essas questões. Atitudes como

companheirismo, respeito e aceitação das diferenças foram norteadoras de suas intervenções aos alunos. Teve um perfil diferenciado minimamente, o que o faz ser destaque dentre os três professores experientes.

O ambiente de desvalorização docente, potencializado pela desvalorização específica do professor de educação física, fez diferença na perspectiva de vida profissional desses três professores. Enquanto Diego lutava contra as dificuldades impostas pela logística de sua unidade escolar, causada pela falta constante de professores e pela violência da comunidade, Celeste estava grandemente desmotivada porque há anos não conseguia motivar seus alunos para as suas aulas. Questões como falta de materiais, espaço inadequado e dividido com outros professores e outras turmas, também foram levantados por essa docente. Ela estava desistindo da profissão. Gustavo mostrava-se acomodado, cansado da falta de investimentos do sistema, contava os dias para a aposentadoria.

Mas, apesar de todas as dificuldades, pôde-se encontrar nestes professores o desejo de fazer um trabalho que impactasse os seus alunos. Mais que ensinar um gesto motor, uma regra ou um fundamento, havia neles a preocupação em ensinar princípios de vida a estes alunos. Talvez movidos pela consciência de que o que de fato fica são esses conhecimentos. Tais professores não foram vencidos pelo cansaço, não se entregaram apenas pelo decorrer do tempo, mas, possivelmente estão decidindo se vão desinvestir da profissão de maneira amarga ou de maneira amena.

Estes professores têm muito a ensinar aos novatos, aos demais colegas de profissão, por isso, esta pesquisa revela a necessidade de uma troca de informações entre os professores, de uma formação colaborativa na qual, todos possam expressar suas opiniões e experiências, a fim de que o conhecimento uma vez adquirido não se perca, mas seja aproveitado por outros atores envolvidos no processo. Que os outros professores não precisem passar pela situação para aprender com ela, mas, que possam aprender com a experiência do outro, com a reflexão do outro, e com sua vivência, para isso é preciso que se criem espaços para que esses encontros ocorram.

4.9 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No processo de análise dos dados verificou-se predominância do ensino diferenciado minimamente, efetivados mediante estratégias de atuação ou decisões de ajustamento particulares dos professores, tempo de aprendizagem desigualmente atribuídos, prioridades na

supervisão, incentivos, reforços e *feedback* diferentes para os vários alunos (JANUÁRIO, 1992).

Os motivos pelos quais este nível de diferenciação apareceu em maior número nas aulas são diversos. Em primeiro lugar destaca-se o fato de que grande parte desse resultado ocorreu em aulas que apresentaram planejamento indiferenciado. Porém, não há como definir tal diferenciação como obra do acaso posto a frequência do evento em contextos e com indivíduos diferentes.

Os professores movidos pela força do contexto diante das dificuldades impostas e necessidades dos alunos, diferenciaram o ensino com recurso às estratégias de diferenciação mínima, tendo em vista que seus pensamentos precedentes não foram capazes de prever situações à partida, portanto, recorrendo a estratégias de ajustamento no curso das aulas como forma de corrigir desvios e imprevistos.

Assim, percebeu-se a ausência de previsão quanto à diferenciação no planejamento docente, explicitado nas entrevistas pré-interativas. Dessa maneira, os professores agiram de acordo com as urgências que se apresentaram durante a interação. Eles foram movidos, não pelo planejamento (intencionalidade), mas pelas demandas do contexto ensino-aprendizagem.

Ainda foi possível encontrar na pesquisa um caso em que ocorreu diferenciação máxima, o que foi percebido com surpresa diante do contexto observado nas demais unidades escolares e no comportamento dos outros docentes. Na prática pedagógica desta professora (Bruna) há que se ressaltarem algumas características importantes das quais se destaca a intencionalidade da diferenciação, a admissão da existência de alunos mais e menos hábeis sem preocupação com algum efeito negativo sobre o aluno, e, um planejamento estruturado com estratégias intencionais e alternativas, bem como um domínio de turma e valorização do conteúdo.

Observaram-se muitas aulas indiferenciadas, sem nenhuma menção à diferenciação, e, associado a este contexto, a ausência da percepção da diversidade comum aos alunos e às turmas.

Em primeiro lugar, percebeu-se que os docentes em sua maioria não estiveram comprometidos com a elaboração de um planejamento detalhado, minucioso, completo, com alternativas de atividades, previsão de problemas e possíveis soluções. Seus planejamentos não expressavam a dimensão do conteúdo corretamente, e, estavam visivelmente desconectados do nível de habilidades/competências dos alunos, bem como de seu nível de

conhecimento, na medida em que se percebeu o desenvolvimento de conteúdos bastante elementares para turmas em final de conclusão do ensino fundamental.

O que se percebeu com maior gravidade foi o fato dos objetivos da grande maioria dos professores se mostrarem distanciados dos conteúdos específicos previstos no currículo, em favor daqueles relacionados com aspectos sociais e de participação dos alunos.

Os resultados indicam baixa percepção docente quanto à importância do planejamento, pois ao serem questionados, não foram capazes de discriminar detalhadamente o conteúdo que seria ensinado na aula. A maior parte dos professores fez menção ao conteúdo da aula como se fosse unidade de ensino. Assim, diziam que o conteúdo da aula era, p. ex. “futsal”, mas, não detalhavam que conhecimento sobre o futsal seria ensinado aos alunos (mesmo no plano procedimental). Não ficava explícito o conteúdo quando se referiam às regras, aos fundamentos, às técnicas e táticas, como por exemplo, as regras “da saída de bola”, ou os fundamentos de “passe e domínio”. Esse nível de especificação esteve presente apenas na prática da professora Alice, enquanto a maioria dos docentes, não enunciou detalhes sobre os conteúdos.

Destacaram-se dos demais, o professor Felipe, e as professoras Alice e Bruna, por apresentarem desenhos de ensino com certa complexidade, com definição de conteúdos e clareza em seus objetivos.

A literatura aponta para o fato de que o ensino planejado é melhor do que o ensino baseado em acontecimentos e atividades não direcionados (ARENDS, 1994). Dessa forma, é possível relacionar a pouca preocupação docente com o planejamento, com a diferenciação mínima percebida na sua prática (JANUÁRIO, 1996), pois a diferenciação foi desenvolvida à medida que as demandas apareceram, sem a intencionalidade tão necessária à efetivação da proposta de ensino diferenciado.

Não poderia se esperar que professores que não estruturaram bem seu planejamento, que realizaram atividades norteadas por improviso, apresentassem intencionalidade de diferenciação para a concretização da diferenciação pedagógica a fim de atender a necessidade de, ao menos, a maioria dos alunos.

Os planos de aula sem estruturação também podem ter relação com o baixo conhecimento do conteúdo pedagógico por parte do professor, pois, é preciso saber o que ensinar (conteúdo), saber o que se deve ensinar, e como ensinar, para ser possível elaborar um planejamento eficiente. Sobre isso Shulman (1986) apresenta três categorias de conhecimento

relacionadas ao conteúdo: (a) conhecimento da matéria, (b) conhecimento curricular do conteúdo, e (c) conhecimento pedagógico do conteúdo.

Tom e Valli (1990) destacam que, na formação de professores, o conhecimento de base é mais complexo do que possuir conhecimentos sobre o ensino, sobre os estudantes, sobre a escola ou contexto social da escola. Para estes autores, possuir o conhecimento de base para o ensino não significa ter apenas o conhecimento técnico, mas ter o discernimento de como este conhecimento precisa ser manipulado adequadamente a fim de atender as exigências da prática.

Planejamentos realizados de maneira aleatória não conduzirão a resultados que exigem uma estruturação maior. Shulman (1986) também menciona a necessidade de conhecer o contexto do aluno para que o ensino seja eficiente. Assim, para planejar é preciso conhecer o contexto em que o aluno e sua comunidade se encontram a fim de se estabelecer um planejamento eficaz. E, foi possível perceber o baixo nível de conhecimento pedagógico, o qual abrange todas as questões elencadas por este autor, no planejamento dos professores.

Ainda relacionado ao planejamento, percebeu-se neste a ausência de alternativas de ensino, pois os professores quando questionados sobre o “plano B”, ou deram respostas sem relação direta com o conteúdo proposto, ou afirmaram não possuir alternativas de ensino, deixando a decisão para o momento em que as ocorrências surgissem.

Januário (1996) afirma que as decisões alternativas possuem relação direta com as tarefas diferenciadas, e inversas com tarefas indiferenciadas. Esse fato pode indicar que as alternativas prévias influenciam decisivamente sobre as situações de prática proporcionadas aos alunos, com relação ao ambiente diferenciador.

Quanto à questão do conhecimento do professor, percebeu-se que os professores demonstraram desconhecimento do nível de habilidades dos alunos, comprovado pela realização de atividades totalmente inadequadas ao seu nível de habilidade, bem como de conhecimento sobre a matéria e conteúdos. Shulman (1986) coloca o conhecimento do nível do aluno, de seus conhecimentos prévios como área componente do conhecimento pedagógico do professor. Este fato indicou a carência (ou desinteresse) de competências relativas à avaliação diagnóstica, sendo esta fundamental para um planejamento direcionado especificamente às necessidades e habilidades diversas dos alunos.

De acordo com Tomlinson (2008) a diferenciação pressupõe que os professores devem conhecer os seus alunos, pois, é praticamente impossível tornar o conteúdo relevante para alunos a quem não se conhece. Pois, a partir do conhecimento de que os alunos apresentam

diferentes níveis de habilidades é que se pode traduzir esse conhecimento em planejamento e preparo de aulas que possam ganhar expressão através de organização e intervenções específicas (PIÉRON, 1999).

Para que haja diferenciação do ensino se orienta que munido das informações provenientes da diagnose e outros conhecimentos sobre os alunos, o professor realize adaptações em seus planos de ensino a fim de atender à disposição para aprender, o interesse e as maneiras de aprendizagem dos alunos (TOMLINSON, 2008).

Para individualizar a instrução ou adequar a instrução a um grupo particular de alunos, é preciso ter informação fidedigna sobre as capacidades e conhecimentos anteriores que possuem. O conhecimento dos alunos diz respeito à necessidade dos professores, ao ensinarem algum conteúdo, possuírem algum conhecimento sobre o que os seus alunos já sabem a respeito da matéria e, desse modo, tentarem identificar ou antecipar o nível de exigência a empregar nas tarefas e as possíveis dúvidas dos alunos sobre o tema (ARENDS, 1995).

Também se percebeu a atenção docente mais direcionada para os comportamentos e questões atitudinais dos alunos, no que diz respeito ao ensino.

Em uma pesquisa experimental realizada para estudar os efeitos do planejamento sobre o comportamento do professor, Zahorik (1970), investigou 12 professores que não haviam tido nenhum contato prévio com os alunos. Para seis professores foi dado um plano de aula prescrito, contendo objetivos comportamentais e um esquema detalhado do conteúdo a ser distribuído por duas semanas, enquanto os outros seis professores não receberam nenhum plano prescrito. Mediante a análise dos protocolos das aulas focando os comportamentos de sensibilidade do professor para com os alunos, concluiu-se que os professores que receberam o planejamento mantiveram-se focados nos objetivos de ensino, e, nos conteúdos a serem ensinados, exibindo, portanto, poucos comportamentos de ajustamentos de conduta dos alunos.

Pelo fato de não terem que se preocupar com o que ensinariam, os professores que não receberam o planejamento acabaram forçados pelas circunstâncias a se concentrarem nas ideias e experiências dos alunos. Dessa forma os professores que conheceram o tema da instrução duas semanas antes, foram influenciados a se manterem focados naturalmente no conteúdo.

Mediante a análise dos dados da pesquisa, à luz dos resultados encontrados por Zahorik (1970), verificou-se que a maioria dos professores manifestou intenções ligadas a

aspectos relativos ao comportamento social dos alunos, possivelmente por não possuir um planejamento seguro, detalhado e eficaz.

É plausível supor a mesma ocorrência nesta pesquisa desenvolvida, pois os planejamentos dos professores participantes foram, como já dito, pouco específicos, pouco discriminativos e com baixo nível de estruturação. Logo, os professores acabaram mantendo-se focados em aspectos sociais dos alunos, no intuito de mantê-los ocupados.

Os conteúdos sugeridos nem sempre reclamaram intervenções e objetivos, pois os mesmos levaram a uma prática conformada segundo a premissa “*happy, busy and good*” (PLACEK, 1983).

O professor, por força das circunstâncias, direciona sua prática para a manutenção dos alunos ocupados e felizes à medida que as suas tentativas de inovação são frustradas, por questões referentes à gestão dos sistemas educacionais, ou ainda por problemas de comportamento dos alunos (MESQUITA e GRAÇA, 2009).

As tentativas frustradas levam os professores a investirem menos na inovação e a ficarem presos àquilo que lhes dá segurança, ou seja, às rotinas, o “fazer a mesma coisa do mesmo jeito”, no entanto, sem reflexão. Algumas rotinas são necessárias na sala de aula, e devem ser estabelecidas e mantidas, mas, devem somar para a qualidade do ato educativo, tendo como resultando um ensino adequado à realidade e às necessidades discentes.

Também na análise dos resultados, é preciso destacar os contextos nos quais os docentes estiveram inseridos, pois não é possível discutir estes resultados sem que se faça uma relação direta com a realidade encontrada em sala de aula. Dentre os problemas encontrados podem-se destacar os problemas de comportamento dos alunos, a falta de participação nas aulas e suas causas, além das questões estruturais.

Também existe a questão de turmas com número elevado de alunos, a escassez de materiais, o sentido pejorativo atribuído à disciplina pela equipe de gestão escolar e professores de outras áreas disciplinares, os quais veiculam a ideia de que a disciplina não possui um conteúdo de importância para os alunos e visam apenas a sua recreação. Exemplo disso se reforça nas evidências de uso da disciplina para ocupação do tempo vago de turmas sem aulas, utilização indevida do espaço para outras atividades no horário das aulas de educação física, entre outros.

Quando questionados acerca dos problemas previstos para a aula os professores destacaram em maior número o comportamento dos alunos, que foi indicado por quatro

professores. As alternativas previstas pelos professores para sanar essas dificuldades foram, desde estabelecer um diálogo aberto e acolhedor, à imposição de autoridade.

Da mesma maneira que acontece em outros contextos sociais, todas as salas de aula terão alunos que não desejam se envolver em determinadas atividades escolares, constituindo-se em forças perturbadoras.

As principais causas do comportamento inadequado dos alunos se associavam ao fato destes perceberem as atividades enfadonhas e irrelevantes; estivessem enfrentando problemas na vida social ou em família que afetassem seu estado psicológico; as disposições autoritárias das escolas que fazem com que os alunos se sintam aprisionados; e a rebeldia dos alunos somadas à necessidade de chamar a atenção, que são características da etapa de crescimento/desenvolvimento dos jovens (ARENDS, 1994).

Essa autora comenta que a preocupação dos professores com o comportamento dos alunos está relacionada com a influência pessoal que os mesmos exercem sobre a classe, que possui relação com a segurança que o docente transmite no ensino, e o uso de recompensas para reforçar comportamentos desejáveis.

O segundo problema mais apontado na pesquisa como possibilidade de enfrentamento nas aulas foi de baixa participação dos alunos nas aulas, para o qual três professores fizeram menção. Os professores planejaram como solução a revisão da maneira de abordar o conteúdo, tentando torna-lo mais atrativo para o aluno. Além disso, previram medidas tais como a elaboração de relatórios escritos para os que não participassem (PEREIRA e MOREIRA, 2005).

Dos oito professores, cinco reclamaram que adolescentes não gostam das aulas, e estão sempre desmotivados para qualquer atividade proposta. A professora Celeste apontou como principal motivo a timidez dos alunos. Um dos motivos da timidez destes alunos em sua aula seria porque tinham sempre alunos de outras turmas, além dos próprios colegas. A quadra além de sala de aula do professor de Educação Física muitas vezes é compartilhada com toda a escola em horários como o recreio, ou quando alguma turma está sem professor.

Uma pesquisa qualitativa realizada com 21 professores apontou como um dos maiores problemas enfrentados pelos professores de Educação Física a excessiva exposição a que é submetido na quadra (DARIDO, 2006). Daí é possível compreender o sentimento do aluno que tem vergonha de participar.

A falta de privacidade, expondo tanto o professor quanto os alunos, se faz notar pelo livre acesso e muitas vezes interferência de alunos de outras turmas, pessoas que estão por outros motivos na escola, alunos de períodos inversos, direção e qualquer

membro da comunidade escolar. Todos esses elementos, de alguma maneira, interferem na prática pedagógica do professor e dificultam o desenvolvimento dos alunos, pelos olhares externos. O mesmo não ocorre com as outras disciplinas (DARIDO, 2006, p.118).

O professor Felipe mencionou que seus alunos simplesmente não queriam fazer a aula prática porque preferiam realizar trabalhos escritos. Esta afirmação nos leva à importante reflexão de que quando o professor permite que seu aluno apenas faça “trabalhos escritos” está privando este indivíduo da vivência da cultura corporal. Ainda que o conteúdo da Educação Física não seja apenas prático, contemplando elementos teóricos e conceituais, é necessário compreender que a prática da Educação Física é o que a define e é o elemento principal para o ensino dentro da cultura corporal.

O professor Erick também mencionou que os alunos tinham problema de falta de motivação. Sobre esse problema Marzinek (2004) completa:

Atualmente percebe-se uma grande preocupação dos professores de Educação Física no que se refere à sua práxis, considerando que um grande número de alunos não participa efetivamente desta disciplina dizendo-se desmotivados. Existem vários motivos que influem neste desinteresse, dentre eles a falta de materiais e instalações adequadas para a realização da aula, a carência de profissionais capacitados, além de problemas sociais e familiares, que também podem desencadear o desânimo para a prática das aulas de Educação Física (p.12,13).

Muitos são os motivos que levam à desmotivação dos alunos, e um deles é o senso de eficácia, afinal, este adolescente busca obter êxito nas aulas de Educação Física e quando consegue realizar a atividade proposta com o máximo de eficácia e competência, acaba provando a si próprio e aos seus colegas que pode superar suas dificuldades e obter êxito. Este senso passa a não se referir apenas ao ambiente escolar, mas a vida como um todo. São vários os motivos que levam à desmotivação dos alunos, e vão desde a influência de amigos que escolhem sempre os melhores jogadores durante as aulas, gerando constrangimento entre os alunos, até a maneira como os conteúdos são abordados (MARTINEK, 2004).

Essa desmotivação pode ser causada pela falta de estrutura adequada ou de materiais, como foi o caso do professor Erick, que não possuía quadra, nem espaço semelhante para dar suas aulas. Certamente esse aspecto influencia muito o desenvolvimento das aulas e a participação dos alunos, pois, muitos professores indicam como principais dificuldades a falta de material e espaços adequados para as aulas de Educação Física (DARIDO, 2006).

A professora Bruna admitiu enfrentar também o problema de participação nas aulas, e apesar de algumas alunas demonstrarem desinteresse pela aula, ela agiu energicamente para garantir a participação delas. Entretanto, um aspecto a considerar no contexto de Bruna foi que se tratava de uma turma de sexto ano, diferentemente dos outros professores que tinham

turmas mais avançadas, quando o problema da não participação nas aulas se acentua. Além disso, nesta idade os alunos cedem mais facilmente às orientações e imposições docentes.

Esse ambiente de desmotivação do aluno muitas vezes é resultado também da ação docente, que deixa a desejar por também estar desmotivado. Mas os motivos da desmotivação dos professores são diversos, como a desvalorização da disciplina, a falta de recursos, materiais, espaço e a própria dificuldade para ensinar a uma classe diversificada.

Em um contexto de desvalorização da aprendizagem da Educação Física, criar um ambiente propício à aprendizagem requer em primeiro lugar uma vontade perseverante de colocar o vetor instrucional no centro de sua atividade. É necessário, também, que o professor considere a agenda dos alunos por procura de diversão, convívio e catarse do stress escolar e seja capaz de canalizar ou torná-la compatível com o vetor instrucional (ROSADO E MESQUITA, 2009).

Quanto a esse aspecto, convém destacar as professoras Alice e Bruna, pois ambas possuíam perfil semelhante, no qual mostrou boa organização da aula, preocupação com o ensino, com aspectos práticos da aula, e com a melhor maneira de trabalhar o conteúdo com seus alunos. Divergiram na direção das intervenções, pois enquanto Alice, professora iniciante de perfil diferenciado minimamente direcionou suas intervenções majoritariamente aos menos hábeis, Bruna, em fase intermediária, direcionou suas intervenções majoritariamente aos mais hábeis.

Na maior parte das aulas os docentes utilizaram o método global cujas intervenções acontecem no decorrer da mesma. Tal preferência se deu principalmente pela ausência de planejamento e por conveniência, por tratar-se de uma prática mais fácil e de menor necessidade de estruturação quando trabalhada sem critérios adequados, em alguns poucos casos, pela pouca quantidade de materiais.

Também, quanto ao ensino, pode-se destacar a questão do uso dos materiais nas aulas. Se em algumas unidades escolares havia escassez de materiais, se percebeu que em algumas escolas haviam materiais variados e em quantidade suficiente para se trabalhar de maneira dinâmica, e mesmo assim, os professores permaneciam trabalhando com poucos materiais e utilizando-se do método global.

Embora os professores fossem capazes de em algum momento reconhecer as diferenças de habilidades/competências entre seus alunos, ficou clara a dificuldade em lidar com tais diferenças exatamente pelo desconhecimento a respeito do assunto. Evidenciando a

necessidade de se produzir conhecimento sobre o ensino diferenciado, baseado em experiências práticas capazes de referenciar os trabalhos docentes.

A maioria dos professores geralmente diz ter percebido a necessidade de diferenciação em suas aulas, porém traduzir essa percepção em aulas práticas é difícil, pois, os seres humanos não são propensos a aceitar mudanças. Por isso, mesmo percebendo as diferenças entre os estudantes, e, tendo a consciência de que essas diferenças importam para o ensino, a perspectiva de repensar o ensino e aprendizagem, resulta em um previsível “sim, mas...” (TOMLINSON, 2012).

Quanto às intervenções docentes, a maior parte dos monitoramentos, afetividades e *feedbacks* foram direcionadas aos alunos mais hábeis, com 53,8% (n=1067) do total das intervenções, seguido de 41,% (n=816), aos menos hábeis, e, 5,2% (n=104) aos medianos.

É plausível supor que o aluno mais hábil quando exposto a maior monitoramento, vai demandar uma maior quantidade de *feedbacks* devido às necessidades inerentes à prática e maior capacidade de respostas visando o desempenho.

Como os professores da pesquisa, em sua maioria, tinham objetivos relacionados a aspectos comportamentais e de participação nas aulas, não se evidenciou a intenção de oferecer *feedbacks* corretivos aos menos hábeis a fim de melhorar suas prestações, dessa forma, suas intervenções estiveram voltadas para a motivação, incentivos e elogios.

Os *feedbacks* são geralmente a maioria das intervenções administradas pelo professor aos alunos nas aulas, sugerindo a proporção de quase 1/3 em comparação com as demais variáveis. Além disso, os alunos mais hábeis recebem mais *feedbacks* que seus companheiros, enquanto os menos hábeis recebem mais estímulos (PIÉRON, 1999).

De fato os *feedbacks* representaram a maior parte das intervenções, 37,9% (N=1174), contra os 33,5% (N=1040) dos monitoramentos e os 28,5% (N=886) de afetividades.

Os resultados apontam para uma necessidade de abordar mais e de maneira efetiva a questão das diferenças de habilidades e competências entre os alunos, posto que esta questão apareça bastante nas aulas de Educação Física pelo caráter prático da disciplina.

CAPÍTULO V

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa forneceu importantes informações sobre o real cenário do ensino de educação física, pois buscou observar e analisar questões da realidade do professor, seus desafios, inquietações e sua interação com os alunos visando à aprendizagem.

Uma questão inicial refere-se ao conhecimento do professor acerca do ensino diferenciado. Pôde-se constatar que os docentes de fato desconheciam este conceito, e apesar de lidarem com os problemas oriundos das diferenças de habilidades e competências de seus alunos, não possuíam base conceitual sobre o assunto.

No entanto, apesar do desconhecimento a respeito do tema, ainda assim notou-se a preocupação dos professores acerca das diferenças individuais dos alunos. Embora em pequena proporção, tais preocupações apareceram juntamente com a identificação que os docentes realizaram dos alunos com diferentes habilidades e competências. Alguns professores, porém tiveram dificuldade em identificar tais diferenças e necessidades variadas de seus alunos.

Convém ressaltar que os professores, em sua maioria, não demonstraram em seus planejamentos intencionalidade em diferenciar sua prática pedagógica. Alguns sequer admitiram tais diferenças entre os alunos. Além disso, ao serem questionados acerca das estratégias que pretendiam utilizar para atender às diferentes habilidades dos alunos, a maioria dos professores assumiu não possuir estratégia que de fato proporcionasse condições para a diferenciação do ensino ou que atendesse às necessidades individuais de alunos ou grupos.

Quanto a isto, parece que os professores temem tocar nesta questão, pois, embora reconheçam que têm dificuldades para ensinar a estes alunos, assumir a existência deles é algo que lhes assusta, principalmente pelo medo dos alunos se sentirem discriminados, ou pelo receio de estarem fazendo algo errado.

Algo recorrente foi que os professores estiveram preocupados em estabelecer planejamentos para manter a classe em ordem. Isso foi evidenciado quando os mesmos previram como maior problema para a aula o comportamento inadequado dos alunos. Destaca-se ainda o fato de que tais professores estiveram a maior parte do tempo preocupados com aspectos atitudinais dos conteúdos. Dessa forma o comportamento do aluno foi mais valorizado que a aprendizagem.

Outra questão importante a ser ressaltada refere-se ao contexto em que estes professores estavam inseridos. Muitas dificuldades foram identificadas, e, ressalta-se aqui a

coragem destes docentes para diante de situações adversas permanecerem desejando realizar um trabalho de excelência.

Quanto a isso, percebe-se que não se pode culpar o contexto por tudo, há situações em que a falta de organização, conhecimento e vontade do professor fazem com que permaneça estático e acomodado em sua prática.

Exemplo claro disso foi percebido quando dois professores que lecionavam na mesma escola, sob as mesmas condições e materiais realizavam trabalhos completamente diferentes. Enquanto um utilizava apenas uma bola em atividades massivas e repetitivas, o outro se apropriava do material para realizar um trabalho dinâmico e diversificado.

Assim, pode-se inferir que não é suficiente fornecer materiais e estrutura ao professor se este não estiver pronto, e não possuir habilidades e competências para se apropriar destes a fim de obter uma aprendizagem significativa de seus alunos, i.e., se não for capaz de gerir os ambientes e a utilização desse material em benefício da aprendizagem do seu aluno.

Quanto à diferenciação, os professores diferenciadores mostraram um planejamento mais estruturado que os demais. Eles detalhavam melhor as suas atividades, estabeleceram objetivos mais claros e, dispunham de estratégias de atuação voltadas à diferenciação. Mas, de maneira geral, os planejamentos foram pouco específicos, possivelmente porque os docentes não possuem a cultura de explicitar seus conteúdos, e muito menos as estratégias de ensino e atividades.

Os professores mais diferenciadores também possuíam mais estratégias alternativas para lidar com problemas que pudessem surgir nas aulas, e ainda para buscar uma aprendizagem mais efetiva para seus alunos.

Uma característica comum aos professores que diferenciaram foi que estes também estiveram preocupados com o ensino de um conteúdo e não tiveram suas aulas completamente voltadas apenas para aspectos comportamentais e atitudinais, mediante contextos recreacionistas de ensino.

Quando o professor está preocupado com o ensino do conteúdo, suas intervenções são direcionadas para este objetivo, os alunos encontram um ambiente propício à aprendizagem.

Cai por terra o argumento de que professor bom é o que sabe o conteúdo, pois, não vai adiantar ter o conhecimento do conteúdo se o mesmo não souber como ensiná-lo, não conhecer seus alunos, suas necessidades e realidade para, a partir delas ensiná-los.

Ficou clara a necessidade de se aumentar e potencializar o conhecimento do professor para além do domínio de um conteúdo. Quanto mais o docente conhecer a totalidade do

conteúdo, do que o aluno já sabe de suas dificuldades e seu nível de habilidades, melhor seu ensino vai alcançá-los.

Daí ressalta-se a importância da diagnose em uma classe em que se pretenda diferenciar o ensino. É necessário conhecer os alunos em todos os aspectos, inclusive o contexto no qual vivem, suas expectativas e sua realidade. Não apenas o professor precisa conhecer o seu aluno, mas o próprio aluno precisa desenvolver sua consciência acerca de suas possibilidades e dificuldades.

Quanto à diferenciação na prática o que se percebeu, foi que ainda que os docentes não possuíssem estratégias diferenciadoras, intuitivamente, e por força do contexto de ensino nos quais estavam inseridos, tendo por base as suas experiências, ainda assim diferenciaram o ensino, ainda que por estratégias de ensino e ajustamentos, ou seja, minimamente.

Outra conclusão importante é que independentemente da fase na carreira em o professor se encontre, pode ser capaz de concretizar a diferenciação do ensino, desde que, conheça seus alunos e seu nível de habilidades, possua conhecimento pedagógico, possua um planejamento estruturado e o desejo de vivenciar um ensino que seja verdadeiramente para todos.

A fase na carreira do professor embora esteja organizada a partir da contagem do tempo de atuação, deve ser compreendida como resultado de equações formadas pelas experiências de indução profissional e socialização antecipatória, e isto somado à socialização organizacional e profissional, que ocorrem no momento da entrada na carreira. São essas experiências que, quando bem consolidadas fornecem ao professor o que a teoria chama de experiência.

Pode-se observar que cada professor participante da pesquisa é detentor de uma história de vida, de uma formação diferente e específica. Uns tiveram uma rica experiência de estágio, outros sequer fizeram um estágio propriamente dito, devido à inserção prematura no mercado de trabalho. Alguns foram influenciados por um familiar próximo que também era professor. Três professores possuíam mãe professora. Essas vivências certamente estão sendo aproveitadas de alguma maneira.

A socialização profissional, em Educação Física, ocorre de maneira diferente das outras disciplinas. Os demais professores têm funções sociais específicas na escola, enquanto o professor de Educação Física acaba assumindo outras funções, geralmente pela proximidade que conquista com os alunos, pelas características próprias da disciplina. Ainda vivemos um tempo, que embora a motivação dos alunos para a prática em algumas fases específicas esteja

diminuindo, os alunos ainda gostam das aulas de Educação Física, e, também em contrapartida ainda temos algum desprestígio enquanto profissão na escola. Em muitos momentos percebeu-se nestes professores o enfrentamento destas dificuldades, a questão do “ser” professor de Educação Física pesando nas questões de valorização e de socialização na unidade escolar.

Em momentos tais como na petição da direção para que duas turmas fossem juntas toda semana. Faz-nos pensar: “será que se fosse uma aula de matemática, tais turmas seriam juntas?” O professor que concordou com tal situação talvez já tenha se cansado de dizer não para essas situações cotidianas. Ou ainda pode-se lembrar da banda ensaiando na quadra no momento das aulas, e, a professora recebendo a “sugestão” para dar uma aula teórica, e isso, semanas seguidamente. Pessoas intervindo no trabalho do professor, a falta de materiais, direção querendo impor instrumentos de avaliação utilizados para o professor, tudo isso, são de fato prova de que a socialização organizacional não ocorre de maneira igual para professores de todas as disciplinas.

Assim, é importante que os professores de Educação Física sejam preparados para lidar com estas situações, é necessário que a escola esteja preparada para receber esses educadores, e, que essas questões sejam levadas a sério no momento da formação deste docente, sobretudo nos primeiros contatos com a prática docente, que ocorre no momento do estágio.

Além disso, reforça-se a importância do estágio, sendo este o momento de confronto com a prática pedagógica, e, é fundamental que o professor tenha esse encontro bem consolidado a fim de que não sofra com um choque de realidade muito agressivo.

Quando um futuro professor não realiza o estágio supervisionado da maneira correta, quando não é acompanhado e de fato supervisionado nesta fase, quando não está de fato na escola, aprendendo e colocando em prática a docência ainda que como aprendiz, esse conhecimento ainda que seja adquirido no decorrer da prática, fará muita falta a ponto de resultar na desistência da profissão, antes mesmo de que tais experiências possam ser adquiridas.

Por isso, é fundamental que essa fase seja respeitada, aprimorada, supervisionada e acompanhada de perto pelos tutores da universidade, afim de que tal professor tenha a oportunidade de vivenciar a docência previamente, mas sem a pressão de responsabilizar-se sozinho por ela, ou seja, que saiba que naquele momento, pode errar, que está ali para aprender, adquirir confiança, treinar, vivenciar, enfim, estagiar.

Também convém reforçar a importância da formação continuada na vida do professor, principalmente na fase final da carreira, na qual, os mesmos precisam de apoio, de alguém que os ouça e, querem ser ouvidos, o que poderia aumentar a autoestima docente, tão desgastada pelas dificuldades do percurso profissional do professor, sobretudo do professor de educação física.

A sensação que alguns professores passaram foi de que se sentiam sozinhos, distantes daquele lugar onde a informação e a formação estão. Sentiam-se deixados, como se tivessem sido empurrados para uma situação difícil e deixados sozinhos. Essa sensação foi forte em duas professoras em especial, uma iniciante já mencionada pela não vivência do estágio, e uma experiente, que estava desistindo da profissão pelas decepções.

É esse tipo de ressentimento que a formação continuada pode tratar, é nessa lacuna que a mesma deve entrar e, escola ou rede educacional, quem tiver que se responsabilizar por isso, deve olhar com carinho para essa questão, pois, não adianta colocar mais cobranças sobre os ombros de professores que se sentem dessa maneira, é preciso que hajam formações que ajudem, que estendam a mão, que ouçam a história do professor, que se apropriem dela, escutem as causas, os motivos que geraram aquela situação, e, por fim, que haja cura, recomeço, um novo fôlego.

Finalmente foi possível identificar uma lacuna na formação dos professores no que diz respeito à diferenciação do ensino. É preciso que as diferenças de habilidades e competências sejam compreendidas para que os docentes possam lidar com isso e obter bons resultados na aprendizagem dos alunos.

O professor de Educação Física precisa redescobrir a importância da diagnose, de conhecer o seu aluno, em que nível ele está, o que ele sabe e o que ele não sabe, o que precisa ser ensinado a ele, como o conteúdo pode ser aplicado àquele aluno. Para entender a diferenciação do ensino, é preciso que se reconheçam as diferenças dos níveis de habilidade existentes entre os alunos, e, esta conclusão só pode ser alcançada à medida que identificar o nível de habilidade dos alunos seja um pré-requisito para planejar as ações docentes.

É preciso rever o planejamento do professor. Como este planejamento está sendo feito, o que está contido neste planejamento. O planejamento deve estar voltado aos objetivos de aula, e, estes objetivos precisam ser mais específicos, mas executáveis. É preciso diminuir a distância entre o discurso e a prática, tornar as aulas, momentos de aprendizagem de fato.

Sabe-se que as dificuldades do professor de Educação Física são inúmeras, mas não é aceitável que tais dificuldades resultem em aulas nas quais não se tenham objetivos claros, nas

quais o que importa é fazer alguma coisa, ainda que não haja aprendizagem sistemática. Aulas livres, sem propósito algum senão o de manter os alunos felizes e ocupados, as quais na verdade são uma das causas da desmotivação dos alunos para a prática das aulas de Educação Física. Ou ainda o motivo da recusa para a prática por parte dos menos habilidosos, já que estas aulas são em sua maioria para ostentação dos que possuem habilidade em algum desporto específico da preferência da maioria, principalmente dos rapazes.

Para que o conhecimento acerca do ensino diferenciado seja mais aprofundado, sugerem-se pesquisas posteriores, nas quais seja vivenciada a utilização do ensino diferenciado após os professores receberem formação adequada e específica, principalmente de natureza colaborativa, em modelos de pesquisa-ação. Formação esta que enfatize a importância do planejamento do trabalho docente.

REFERÊNCIAS

- ANACLETO, F. *Do Pensar ao Planear: Análise das Decisões Pré-interativas de Planeamento de Professores de Educação Física em Estágio Curricular Supervisionado*. 2008. 129f. Dissertação de Mestrado. Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana, 2008.
- ARENDS, R.I. *Aprender a Ensinar*. Portugal: Ed. MacGraw-Hill. Faculdade de Psicologia de Lisboa. 1995. 565 p.
- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- _____. *Análise de Conteúdo*. 6. ed. Lisboa: Edições 70, 2011. 280 p.
- BERLINER, D.C. *Expertise: The Wonders of exemplary performance creating powerful thinking in teachers and students*. Holt, Rinehart and Winston: In J. N. Mangieri & C.C. Block Ed. 1994. 161-186 f.
- BETTI, Irene C. Rangel; BETTI, Mauro. Novas Perspectivas na formação profissional em Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v. 2, n. 1, p.10-15, jun. 1996. Mensal.
- BIDARRA, M.G. Orientações Paradigmáticas na investigação sobre o Ensino e Formação de Professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Portugal, n.3, p.133-163, 1996.
- BLOOM, B. (1977). Human Characteristics and school learning. 1977. *Teacher College Record*. v.79, n.1, 1977. P 156-159.
- _____. Características humanas e a aprendizagem escolar. Porto Alegre; Rio de Janeiro: Globo, 1981.
- BRASIL. Constituição (1988) Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado, 1988. 168p.
- _____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- _____. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física*. Brasília: MEC/SEF, 1998
- DARIDO, Suraya Cristina. *Temas transversais e a Educação Física Escolar*. UNIVESP, 2012.
- BRITO, A.P. *Observação Directa e sistemática do comportamento*. Lisboa: Edições FMH. 1994. 71 f.
- CARREIRO DA COSTA. *O Sucesso Pedagógico em Educação Física: Estudo das Condições e Factores de Ensino Associados ao Êxito numa Unidade de Ensino*. 1988. 504 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Ciências da Educação na Especialidade de Doutor em Ciências da Educação, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, 1988.

_____ ; PEREIRA, P.; DINIZ, J.A. A influência dos Processos Cognitivos dos alunos sobre os pensamentos dos professores: um estudo no âmbito da educação Física. *Actas do X Congresso Galego-Português de Psicopedagogia*. Universidade do Minho. p. 667-682, 2009.

_____ ; PIÉRON, M. (1990). Teaching Learning variables related to student success in an experimental teaching unit. In R. Telama, L. Laakso, M. Piéron, I. Ruoppila, & V. Vihko (Eds.), *Physical Education and Life-Long Physical Activity*. Jyväskylä: The Foundation for Promotion of Physical Culture and Health, 304-316.

CHEFFERS, J. Systematic observation in teaching, *Toward a science of teaching physical education: teaching analysis*. Belgium: AIESEP - University of Liège, 1978.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. 7º Ed. Brasil: Editora Cortez. 2005. 163 p.

CHOUA, M. M.N. **Sala de aula inclusiva**: práticas de diferenciação pedagógica. 2012. 172f. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Lisboa.

CLARK, C. & PETERSON, P. *Teacher's Thought processes*. 3 ed. New York: In M. Wittrock Ed. 1986. 255-296 f.

COSTA, B. O.; HENRIQUE, J.; FERREIRA, J. S. Percepções pessoais de uma professora de educação física em início de carreira. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, v. 12, n.1, 2013, p. 173-186, 2013.

COSTA, B. O. *Preocupações pedagógicas e desenvolvimento profissional em Educação Física: passo ou descompasso?* 2013.119 f. Dissertação de Mestrado, UFRRJ, 2013.

COELHO, A.M.T. *Diferenciação Pedagógica na Escola Actual: da teoria à prática*. 2010. 198 f. Dissertação de Mestrado. Departamento de Ciências e Educação e do Patrimônio. Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Portugal. 2010.

CRESWELL. J. W. **Projeto de Pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CUNHA, M.I. *O Bom professor e sua prática*. 3º Ed. Campinas, SP: Papyrus, 1994. 182 p.

CUNHA, C.F.B. *A Pedagogia da Autonomia num contexto de Diferenciação Pedagógica*. 2012. 130 f. Relatório de Mestrado. Instituto de Educação. Universidade do Minho, 2012.

CRUZ, D. *As decisões pré-interativas de docentes do 2º ciclo do ensino básico face à inclusão*. 2012. 212 f. Dissertação. Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Portugal. 2012.

DOYLE, W. *Paradigmes de recherche sur l'efficacité des enseignants*. 1 ed. Bruxelles: In. M. Crahay & D. Lafontaine. 1985. 435-481 f.

DUARTE, J. B. Pedagogia Diferenciada para uma aprendizagem eficaz. Contra o pessimismo pedagógico, uma reflexão sobre obras de referência. *Revista Lusófona de Educação*. Portugal. v. 4, p.33-50, 2004

DUFFY, M. *Methodological triangulation: a vehicle for merging quantitative and qualitative research methods*. In *Journal of Nursing Scholarship*, 19 (3). 1987, p 30-133.

DUNKIN & BIDDLE. *The Study of teaching*. Austin, TX: Holt, Rinehart and Winston, 1974.

GARDNER, H. *O verdadeiro, o belo e o bom: princípios educacionais para uma nova educação*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.

_____. *Inteligências Múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GATTI, B.A. Estudos Quantitativos em Educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v.30, n.1, p. 11-30, jan/abr. 2004.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOULÃO, F. A Diversidade na educação: estilos de aprendizagem, In: CONGRESSO GALAICO – PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, 4. 1998, Braga. Anais. Braga: Universidade do Minho. P. 308-310.

GOUVEIA, A. *Análise da influência dos pensamentos e decisões pré e interactivas e dos comportamentos interactivos dos professores nas oportunidades de prática dos alunos*. 2002. 145 f. Dissertação. Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Portugal. 2002.

GOUVEIA, M.F.B.P. *Gestão flexível do currículo rumo à diferenciação pedagógica. Contributos para a formação de aprendizagens significativas*. 2012. 464 f. Tese de Doutoramento. Centro de Ciências Sociais/ Departamento de Ciências da Educação, Universidade da Madeira, Portugal. 2012.

GRAÇA, A. Breve roteiro da investigação empírica na Pedagogia do Desporto: a investigação sobre o ensino da Educação Física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, Porto, v.1, n.1, p.104-113, 2001.

HENRIQUE, J. **A administração do tempo de aulas de Educação Física no município de Itaguaí - RJ**. 1999. 216 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Ciência da Motricidade Humana, Universidade Castelo Branco, Rio de Janeiro, 1999.

_____. *Processos Mediadores do Professor e do Aluno: Uma abordagem qualiquantitativa do pensamento do professor, da interação pedagógica e das percepções pessoais do aluno na disciplina de Educação Física*. 2004. 586 f. Tese de doutoramento não publicada, FMH/UTL, Lisboa. 2004.

GONÇALVES, J. A. M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora. p. 141-170, 2000.

_____, J. A. M. Desenvolvimento profissional e carreira docente: fases da carreira, currículo e supervisão. **Sísifo**, Lisboa, n. 8, p. 23-36, jan./abr. 2009.

GONÇALVES, E. J; TRINDADE, R. Práticas de ensino diferenciado na sala de aula: “se diferencio a pedagogia e o currículo, estou a promover o sucesso escolar de alunos com

dificuldade de aprendizagem”. *Revista Currículo, Aprendizagens e Trabalho Docente*. Universidade Lusófona do Porto. p. 2062-2073, 2012.

HUBERMAN, M. *O ciclo de vida profissional dos professores*. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p.31-61.

JANUÁRIO, C. *O pensamento do professor: relação entre as decisões pré-interactivas e os comportamentos interactivos de ensino em Educação Física*. 1992. 337f. Tese de Doutoramento. Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa. 1992.

_____. *Do pensamento do professor à sala de aula*. Coimbra: Editora Almedina. 1996. 219 p.

JANUÁRIO, Carlos; ANACLETO, Francis; HENRIQUE, José. *Investigação educacional: o paradigma ‘pensamento do professor’*. 2009. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd133/investigacao-educacional-pensamento-do-professor.htm>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

JESUS, A.M.P. *Contributos de Philippe Meirieu para uma pedagogia inovadora “da pedagogia magistral à pedagogia diferenciada”*. 2010. 211 f. Dissertação de Mestrado. Departamento de Ciências da Educação. Universidade da Madeira, Funchal. 2010.

MAIA, B.J. *Diferenciação pedagógica em educação física no contexto das necessidades educativas especiais*. 2009. 179 f. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Desporto. Universidade do Porto, Portugal. 2009.

MARZINEK, Adriano. *A motivação de adolescentes nas aulas de Educação Física*. 2004. 89 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação Física, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2004.

MARTINS, Catarina Fernandes. **Quando a escola deixa de ser uma fábrica de alunos: A escola de massas, onde um professor ensina ao mesmo tempo e no mesmo lugar dezenas de alunos, nasceu com a revolução industrial mas chegou ao século XXI. Em dois séculos, mudaram os estudantes, mudou a sociedade e mudou o mercado de trabalho. Quando mudará a escola?**. 2015. Disponível em: <www.publico.pt/temas/jornal/quando-a-escola-deixar-de-ser-uma-fabrica-de-alunos-27008265>. Acesso em: 23 abr. 2015.

MCARTHY, M. Strategies for effective differentiation. *School Leadership Today*. USA. v. 5.4.p. 22-29. 2014.

PACHECO, J.A. *O pensamento e a acção do professor*. 1995. Porto: Porto Editora. 1995.

PEREIRA, R, S.; MOREIRA, E.C. *A participação dos alunos de Ensino Médio em aulas de Educação Física: algumas considerações*. *Revista da Educação Física/UEM*, Maringá, v.16,n.2, p.121-127, 2005

PERRENOUD, P. *Das diferenças culturais às desigualdades escolares: a avaliação e a norma num ensino diferenciado*. *Análise Psicológica*. v. 11. P. 133-156, 1978.

_____. *Das diferenças culturais às desigualdades culturais: A avaliação e a norma num ensino diferenciado*. In L. Allal, J. Cardinet & P. Perrenoud (Orgs.). *A Avaliação Formativa num Ensino Diferenciado* (pp.27–74). Coimbra: Livraria Almedina. 1986.

_____. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. 2.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

_____. *Pedagogia Diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. 2000, 183p.

PIÉRON, M. & DELMELLE, R. (1983). Le retour d'information dans l'enseignement des activités physiques. *Motricité Humaine*, 1, 12-17

PIÉRON, M. *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona: Inde, 1999. 297 p.

PIMENTEL J. Personalização do ensino nas atividades físicas. In J. Bento & A. Marques (Eds.), *A Ciência do Desporto, a Cultura e o Homem*. Porto: Universidade do Porto/CMP, 1993pp. 501-510.

PLACEK, J. *Conceptions of sucess in teaching: Busy, happy and good?* In T.J. Templin and J.K. Olson (Eds), *Teaching in Physical Education* (pp.46-56). Champaign, IL; Hulman Kinetcs.

RESENDE, L.; SOARES, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.

ROSADO, A.; MESQUITA, I. Melhorar a performance otimizando a instrução. In: ROSADO, A.; MESQUITA, I. **Pedagogia do Desporto**. Lisboa: Edições FMH, 2009. p. 69-130.

ROSADO, A. FERREIRA,V. Promoção de Ambientes Positivos de Aprendizagem. In A. Rosado & Mesquita (Eds), *Pedagogia do Desporto* (pp. 143-153). Cruz Quebrada Edições FMH.

ROSENSHINE, B. *Teaching behaviors and student achievement*. London: National Foundation for Educational Research (In Brophy, J., & Good, T. L. (1986). *Teacher behavior and student achievement*; In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (Third ed., pp. 328-375). New York: Macmillan Publishing Company, 1971.

_____ (1997). *Advances in research on instruction*. In E. J. K. D. C. J.W. Lloyd (Ed.), *Issues in educating students with disabilities* (pp. 197-221). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.

SANTOS, Leonor. *Diferenciação Pedagógica: Um desafio a enfrentar*. Instituto de Educação, *Comissão de Acompanhamento junto dos professores acompanhantes no âmbito da Matemática*, UTL, p.52-57, 2008.

SIEDENTOP, D. *Aprender a Enseñar la Educación Física* (N/H, Trans.). Barcelona: INDE Publicaciones, 1998.

TERENCE, Ana Cláudia Fernandes; ESCRIVÃO FILHO, Edmundo. *Abordagem quantitativa, qualitativa e a utilização da pesquisa-ação nos estudos organizacionais*. Fortaleza, v. 1, n. 1, p.1-9, 10 maio 2014.

TOM, A.; VALLI, L. Professional knowledge for teachers. In: HOUSTON, W.R.; HABERMAN, M.; SIKULA, J. (Eds.). *Handbook of research on teacher education*. New York: McMillan, 1990. p.373-92.

TOMLINSON, C. (2000) Differentiation of instruction in the elementary grades. ERIC Digest. ERIC Document Reproduction.

_____. The goals of Differentiation: Differentiated instructions helps not only master content, but also form their own identities as learners. *The Differentiated School: Revolutionary Changes in Teaching and learning*. Florida: Educational Leadership. 2008. 26-30.

VEEMAN, S. El Proceso de llegar a Ser Profesor: un análisis de la formación inicial. in. A. VILLA (coord.). *Problemas e Perspectivas de la Funcion Docente*. Madrid: Narcea. 1988. pp. 27-48.

VIGOTSKY, L.S. *Interaction Between learning and development. From: Mind and Society*. p.79-91. Cambridge, MA; Harvard University Press, 1978.

_____. *Obras escogidas V*. Madrid: Centro de Publicaciones Del MEC y Visor Distribuciones, 1997.

_____. *A Formação Social da Mente*, Martins Fontes 7edição 2007, São Paulo.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Entrevista Pré-Interativa Retrospectiva de planejamento

- 1- Qual ou quais os seus objetivos para a aula de hoje?
- 2- Qual a sua expectativa para o alcance destes objetivos pelos alunos desta turma?
- 3- Há algum aluno ou grupo que mereça atenção mais específica em relação ao processo de aprendizagem? Por quê?
- 4- Em vista deste aspecto, que estratégia de ensino pretende utilizar?
- 5- Que dificuldades acha que poderá enfrentar nesta aula?
- 6- Em vista disso, que alternativas possui?

APÊNDICE B

Entrevista pós-interativa Retrospectiva de planejamento

- 1- Gostou da aula? Por quê?
- 2- As situações de prática foram adequadas aos alunos com diferentes níveis de habilidade? Por quê?
- 3- Que estratégias utilizou para atender aos diferentes grupos de habilidades e necessidades dos alunos? Por quê?
- 4- Os objetivos que tinha em mente foram atingidos?
- 5- Se tivesse que dar a mesma aula alteraria alguma coisa?
- 6- Face a estes aspectos, que pensa em fazer para a próxima aula?

APÊNDICE C

Sistema de análise de Intervenções de Ensino para recolha de dados dos comportamentos interativos de ensino dos professores

SISTEMA DE ANÁLISE DE INTERVENÇÕES DE ENSINO												
Escola: _____ Cidade: _____ Professor (a): _____ Turma: _____ Aula n° _____												
Data: / /												
Instrução	Objetivos	Atividades	Organização	Nível de Dif.	Feedbacks	Monitoramentos	Afetividade					
Duração: De: _____ A: _____												
Instrução	Objetivos	Atividades	Organização	Nível de Dif.	Feedbacks	Monitoramentos	Afetividade					
Duração: De: _____ A: _____												
Instrução	Objetivos	Atividades	Organização	Nível de Dif.	Feedbacks	Monitoramentos	Afetividade					
Duração: De: _____ A: _____												
Instrução / Objetivos: D – Diferenciada I – Indiferenciada			Organização: DIS – Dispersa PG – pequenos grupos GG – Grandes Grupos D- Duplas OUT: outros		Níveis de Diferenciação: MA – Máximo ME – Médio MI – Mínimo I - Indiferenciado		Feedbacks: A – Avaliativo D – Descritivo P – Prescritivo I – Interrogativo		Monitoramento: CV – Contato Visual CF – Contato Físico CN – Comunicação não verbal AI – Atenção Individual		Afetividade: RS – rir, sorrir, gracejar EE – Elogios e encorajamento AFN – Afetividade negativa I - Irritabilidade	
Tipo: (+) Positivo (-) negativo (+ -) neutro			Direção: C – Classe G – Grupos A – Aluno		Direção: C - classe G - grupos A - Aluno		Nível de Habilidade do aluno: (+) mais (-) menos (+ -) médio					