

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/263305903>

Metodologias de ensino em educação física: os estilos de ensino segundo Mosston e Ashworth

CHAPTER · JANUARY 2011

READS

1,672

2 AUTHORS, INCLUDING:



[Helder Guerra de Resende](#)

Universidade da Força Aérea (UNIFA)

15 PUBLICATIONS 5 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

RESENDE, Helder Guerra de; ROSAS, Agostinho da Silva. Metodologias de ensino em educação física: os estilos de ensino segundo Mosston e Ashworth. In: FERREIRA, Eliana Lucia. Atividades físicas inclusivas para pessoas com deficiência. Mogi das Cruzes/SP: CBDCR, 2011. p. 101-196.

METODOLOGIAS DE ENSINO EM EDUCAÇÃO FÍSICA - Os “Estilos de Ensino” segundo Mosston & Ashworth -

Por: Helder Guerra de Resende¹
Agostinho da Silva Rosas²

APRESENTAÇÃO

O presente texto foi desenvolvido com a intenção de atender a finalidades de reflexão e de aplicação didático-pedagógica.

Num primeiro momento, tivemos a pretensão de situar o leitor diante da polêmica existente sobre os significados dos termos métodos, metodologias, procedimentos, estratégias, técnicas e estilos de ensino. Alguns autores utilizam e até conceituam estes termos com diferentes significados entre si, assim como outros autores utilizam vários desses rótulos com o mesmo significado. Não existe, portanto, um consenso satisfatório a respeito. No entanto, para haver um entendimento por parte do leitor, ocupamo-nos em explicitar nossas posições sobre esta questão.

Num segundo momento, ocupamo-nos em reunir num só texto didático as posições de diferentes autores que trataram da questão das metodologias aplicadas ao ensino da educação física. Apesar da nossa afinidade com o contexto da educação escolar, esclarecemos, de antemão, que o suporte didático-pedagógico deste texto é perfeitamente aplicável em outros contextos e espaços institucionais que pressuponham a relação ensino-aprendizagem da cultura do movimento humano.

Por último, decidimos agregar ao texto uma síntese mais elaborada dos denominados “Estilos de Ensino” desenvolvidos por Mosston & Ashworth (1990). Esta decisão deve-se ao fato de existirem poucos textos publicados em português sobre os estilos de ensino na última versão desenvolvida pelos referidos autores e acessível a professores e graduandos de educação física³. A despeito das inúmeras críticas de formuladas por alguns especialistas brasileiros, acreditamos que o trabalho de Mosston & Ashworth seja um dos mais completos no sentido de retratar as diferentes possibilidades de como ensinar a cultura do movimento humano. Estaremos, portanto, privilegiando a dimensão técnico-pedagógica dos denominados “Estilos de Ensino”, sem considerar o tipo de conhecimento privilegiado por Mosston & Ashworth na versão original do referido trabalho.

Acreditamos que os sentidos e os valores (ou seja, a visão de mundo) são transmitidos, consciente ou inconscientemente, independentemente da metodologia de

¹ Universidade Federal de Juiz de Fora (MG) e Universidade Castelo Branco (RJ)

² Universidade de Pernambuco

³ Uma das poucas publicações conhecidas e disponíveis, a saber: GOZZI, Marcia C.T.; RUETE, Helena M. Identificando estilos de ensino em aulas de educação física em segmentos não escolares. Revista Mackenzie de Educação Física e Esportes. 5(1): 117-134, 2006. <<http://www3.mackenzie.br/editora/index.php/remef/article/viewFile/1304/1008>, consultado em 31/7/2011>

ensino utilizada pelo professor. Por exemplo, um determinado conhecimento pode ser pedagogicamente tratado e criticamente analisado a partir de diferentes perspectivas ideológicas, assim como uma determinada metodologia de ensino não pressupõe, por si só, sua identificação com a matriz ideológica “A” ou “B”. Podemos perfeitamente tratar um conhecimento por meio de um conjunto de aulas expositivas, orientado por uma visão crítica do contexto político, econômico e social vigentes numa determinada sociedade, assim como um docente não perderá sua identificação com uma visão liberal ao adotar como opção metodológica de “solução de problemas”, ou outras técnicas de ensino participativo.

Neste sentido, encontramos a justificativa necessária para finalizar este texto didático apresentando e tecendo considerações técnico-pedagógicas sobre os denominados “Estilos de Ensino”.

SITUANDO A QUESTÃO CONCEITUAL

Como já anunciamos, paira certa confusão sobre os significados dos termos métodos, metodologias, procedimentos, estratégias e técnicas de ensino. A literatura especializada não aborda essa questão de forma conclusiva; ou usa esses termos de forma indiscriminada como se fossem sinônimos ou ainda, promove uma confusão conceitual que em nada contribui para o seu processo elucidativo. Dessa forma, faz-se necessário um posicionamento inicial, no sentido de situar o leitor sobre os significados que serão conferidos a esses termos neste texto didático. Não temos a pretensão de elucidar essa questão, mas assumir uma posição, dentre as várias existentes, para balizar as proposições efetuadas e tentar minimizar as divergências em relação às elaborações didáticas desses conceitos na prática pedagógica.

O primeiro conflito trata da distinção entre o significado de método, num sentido mais genérico, e método de ensino. A literatura da didática em geral tem secundarizado ou negligenciado uma análise do sentido geral do termo, privilegiando o seu caráter técnico-instrumental. Dessa forma, a prática pedagógica tem se sustentado na simples aplicação de mecanismos e técnicas, sem se importar e ter a necessária lucidez acerca das finalidades político-sociais da educação, principalmente a escolarizada porque pressupõe uma intenção deliberada de socialização de conhecimentos e de formação cidadã. Ou seja, a educação escolar é uma opção político-social da modernidade com finalidades de formação intelectual, cultural e técnico-profissional da humanidade.

O sentido etimológico da palavra **método** diz respeito a **caminho para**, ou seja, o caminho necessário para se alcançar um determinado fim. Pressupõe uma direção deliberada com o propósito de se alcançar uma finalidade; se pressupõe uma ação deliberada, então o método deve ser assumido conscientemente, deve ser sistematizado, planejado e pedagogicamente conduzido.

Recorrendo ao entendimento de Luckesi (1990), existem pelo menos duas possibilidades para a compreensão do que seja método. Ele pode ser entendido sob um ponto de vista **teórico-metodológico** ou sob um ponto de vista **técnico-metodológico**.

O método, sob a ótica **teórico-metodológica**, diz respeito ao **modo de abordar a realidade**, seja no sentido da produção do conhecimento ou das ações humanas. Em ambos os casos o indivíduo assume uma posição para apreender a

realidade, a partir de um determinado ponto de vista que pode ser reducionista ou dialético.

No primeiro caso, poder-se-ia abordar a realidade da educação e da educação física a partir da sua constituição técnica e dos seus problemas internos e imediatos, enquanto numa abordagem dialética, considerar-se-iam essas atividades sociais a partir das suas determinações histórico-culturais objetivas. Portanto, o referencial desses dois exemplos é diferente.

O conhecimento da realidade exige uma forma metodológica de abordá-la, uma perspectiva segundo a qual a realidade é vista. Aqui o método ganha o seu caráter teórico, ou seja, o modo segundo o qual ele permite que a realidade seja apreendida do ponto de vista do conhecimento (Luckesi, 1990:151).

Do ponto de vista das ações humanas, o método pode ser autoritário ou democrático; conservador ou de perspectiva superadora. No caso autoritário, o processo decisório está centrado nas convicções particulares dos indivíduos ou do grupo hegemônico. As decisões são estabelecidas de forma estritamente acabada, cabendo aos sujeitos a reprodução ou as respostas desejadas e previstas pelo professor. No caso democrático, as decisões são tomadas a partir da participação e da representatividade dos atores sociais afetos ao processo em questão. Exige-se do sujeito um esforço intelectual de levantar diferentes possibilidades de se resolver um determinado problema. Enquanto no modelo conservador as intenções são reforçar e manter a estrutura vigente, na perspectiva superadora estão voltadas à ação crítica, em função dos problemas existentes, visando refletir e levantar possibilidades de, se for o caso, transformar as estruturas que, em alguma medida, provocam e condicionam aqueles problemas.

Em síntese, no enfoque teórico do método o conhecimento e as ações humanas estão condicionados pela visão de mundo que subsidia o seu processo, bem como os seus resultados.

Partindo dessa premissa é que pode ser compreendido o significado do que Luckesi denominou de ótica **técnico-metodológica**, e que alguns autores como Rays (1989) e Libâneo (1991) chamam de método de ensino.

Todo processo de ensino implica uma sistematização de princípios e de normas para o seu desenvolvimento, com vistas ao alcance das finalidades educacionais articuladas com a dinâmica almejada para a prática político-social. Dessa forma, o método de ensino pode ser encarado sob o ponto de vista técnico e ser definido como o modo intencional pelo qual o professor organiza e conduz as atividades de ensino, visando à consecução dos objetivos de aprendizagem. Por sua vez, esses objetivos devem estar articulados com uma concepção de educação e, por conseguinte, com uma concepção político-social.

Nesse caso, o ponto de vista **técnico do método** é decorrente de uma dada concepção de sociedade e da compreensão da prática educativa e humana nesse dado contexto. Depende, portanto, dos objetivos elaborados, tendo em vista o processo ativo de transmissão-assimilação-reflexão acerca dos conhecimentos, habilidades e atitudes necessários à formação das crianças e adolescentes, no sentido crítico-superador do contexto político, econômico e sociocultural.

A formação do indivíduo, portanto, deve ser concebida num sentido mais amplo e numa perspectiva crítico-superadora. Amplo porque deve considerar não só o processo de apreensão dos conhecimentos, habilidades e atitudes, mas também suas

possibilidades de aplicação concreta, no sentido de resolver os problemas do cotidiano imediato dos indivíduos, sem perder de vista a necessidade de democratização da sociedade.

Em síntese, o enfoque técnico do método diz respeito às ações de organização das atividades de ensino, visando conduzir os estudantes à consecução dos objetivos de ensino por meio de uma perspectiva dialógica de assimilação ativa e participativa dos conteúdos. Nesse sentido os métodos de ensino devem considerar necessariamente "*não só a realidade vital da escola (representada principalmente pelas figuras do educador e do educando), mas também a realidade sociocultural em que está inserida*" (Rays, 1989:86). Portanto, as óticas teórica e técnica do método devem estar articuladas intencionalmente.

Cabe ainda esclarecer que entendemos por procedimentos ou técnicas de ensino o modo operacional e os recursos imediatos utilizados pelo professor nas atividades de ensino-aprendizagem. Importa também ter claro que os procedimentos ou técnicas de ensino devem estar articulados deliberadamente com aquelas duas abordagens do método, ou seja, a técnica e a teórica.

A título de ilustração, julgamos oportuno apresentar um exemplo de como seria uma possível articulação dos conceitos até aqui apresentados, mesmo que ela evidencie uma postura funcionalista (ou seja, os acontecimentos não são lineares como sugere o exemplo).

Vejamos: *considerando o encaminhamento histórico de contradições e conflitos decorrentes do modo de produção capitalista, justificam-se ações de mobilização, de organização, de críticas e de ações impetradas por grupos sociais que se contraponham a esse contexto estrutural, no sentido da transformação das condições materiais objetivas norteadas por valores democráticos de justiça, de igualdade, de solidariedade, etc.*

Nesse sentido, esses grupos sociais, disseminados nas diferentes instituições sociais, tendem a estabelecer um amplo processo sócio-comunicativo e de ações concretas que se contrapõem aos valores e às práticas oficiais e hegemônicas. Para isso, é preciso ir gradativamente reeducando os grupos sociais para compreender e se conscientizar das contradições entre as realizações e os discursos proclamados, os conflitos de interesses e necessidades entre as diferentes classes sociais, dentre os outros aspectos, até que se reuna as condições objetivas para consolidar a transformação estrutural da sociedade.

No âmbito específico da educação escolarizada implica, portanto, na necessidade de se apreender o sentido particular e global desse contexto, em conjugação com o processo de formação da cidadania dos estudantes, na perspectiva da emancipação, da participação, da postura e da ação crítico-transformadora, da autonomia (sem perder de vista as necessidades coletivas), da resolução de problemas, da autocritica, etc. Para tal, é preciso que a prática pedagógica esteja norteada por uma ação metodológica fundamentada em princípios coerentes com esta perspectiva superadora (ótica teórico-metodológica do conhecimento) e democrática (ótica teórico-metodológica das ações humanas). Esse ponto de vista significa um dos modos de se ver e abordar a realidade.

No entanto, é preciso que os estudantes, a partir de um processo intencional e sistematizado, sejam apresentados e entrem em contato com os conhecimentos, as habilidades e os valores sociais, morais, éticos e estéticos subjacentes; exercite-os e os aplique em diferentes circunstâncias, estabelecendo nexos com as múltiplas situações caracterizadoras do cotidiano particular; e, finalmente, avaliem as implicações positivas e negativas das aplicações realizadas. Para tal, o professor pode utilizar um meio (métodos de solução de problemas) para a consecução desses objetivos mais específicos, em coerência com aquelas finalidades político-sociais.

Mas método baseados em solução de problemas, sendo considerado o meio pelo qual o professor conduz os estudantes à aprendizagem dos conteúdos, pode ser operacionalizado por meio de vários procedimentos ou técnicas de ensino. É necessária a apresentação do problema por meio de informações que o torne bem claro e delimitado; é necessário que os estudantes sejam orientados e estimulados a levantar informações, dados ou de experiências anteriores visando às possíveis soluções; fazer opção pela ou pelas alternativas que pareçam mais viáveis para a solução do

problema (hipotetização), aplicação das alternativas de solução (experimentação) e avaliação dos resultados. Esses procedimentos de ensino colocam os alunos diante da necessidade de delinear problemas, analisar, hipotetizar, experimentar e avaliar as diferentes situações pedagogicamente problematizadas e desencadeadoras das ações dos alunos.

Cabe ressaltar que método baseados em solução de problemas (aqui exemplificado), assim como outro qualquer, não assegura por si só a sua articulação e coerência com a formação de um tipo de homem emancipado e de uma sociedade democrática. A ação do professor tem que ser intencional, criticamente elaborada e dirigida, no sentido de mostrar as relações entre valores, conhecimentos e habilidades (social e historicamente construídos, bem como científica e pedagogicamente tratados) e as necessidades de emancipação cultural e político-social.

Nessa perspectiva de educação e de educação física, os métodos de ensino devem buscar a superação dos modelos tradicionais de educação, de modo a

"provocar a atividade e a iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecer o diálogo dos alunos entre si e com o professor mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levar em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e graduação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos..." (Saviani, 1987:72-3).

Continuando, Saviani esclarece e adverte que esses princípios não devem ser entendidos como um procedimento eclético em que se faz um arremedo justaposto do que “há de bom” nos métodos de ensino inspirados nos diferentes modelos existentes. Professor e estudantes devem ser considerados em termos individuais e como agentes sociais. Para tanto, Saviani propõe que o método de ensino tenha como ponto de partida as práticas sociais dos estudantes e do professor (que podem ser iguais ou diferentes), para que possa haver a problematização, a instrumentalização e a efetiva assimilação crítica dos conteúdos científicos e culturais, *"transformados agora em elementos ativos de transformação social"* (p. 75) para, finalmente, tomar-se, mais uma vez, a prática social, agora como ponto de chegada.

De acordo com Candau (1988), a articulação objetivo-conteúdo-método é uma questão clássica no âmbito da didática. Por um lado, há uma tendência para se construir novas elaborações técnico-metodológicas a partir e em contraposição aos modelos tradicionais; por outro, apresenta-se uma tendência emergente de considerar aquela articulação a partir da sua contextualização histórico-crítica. A primeira tendência caracteriza-se por postulados formalistas, em que o grande desafio é a elaboração de um método universal que seja capaz de ensinar tudo a todos os indivíduos. A autora considera:

que esse sonho pertence ao ‘inconsciente coletivo’ das pessoas que trabalham com a didática e, muitas vezes, do professorado em geral (...). Daí podem derivar de alguma forma os diferentes modismos que, através da história, imperaram na prática pedagógica, sempre se apresentando como um método que vai resolver todos os problemas e que pode ser aplicado em qualquer situação, qualquer sujeito, com qualquer conteúdo (p. 28-9).

SITUANDO OS MÉTODOS E AS METODOLOGIAS DE ENSINO APLICADOS À EDUCAÇÃO FÍSICA

Na perspectiva formalista inserem-se os diferentes e tradicionais modelos de sistematização de aulas de educação física que, inadequadamente, ainda são

chamadas de métodos (exemplo: método alemão, método calistênico, método sueco, método francês, método natural austríaco, educação física desportiva generalizada, etc.).

Partindo da premissa de que a educação física era, e ainda continua sendo, tratada como uma atividade eminentemente prática⁴, o método de ensino que fundamenta as formas de sistematização de aulas baseadas nos exercícios físicos poderia ser denominado de método analítico. Nessa abordagem busca-se o desenvolvimento e o fortalecimento anátomo-fisiológico dos indivíduos, a partir da exercitação dos diferentes segmentos corporais e grupamentos musculares. Ou seja, parte-se do pressuposto de que o somatório dos exercícios analíticos e fragmentados desses segmentos e grupamentos levam ao desenvolvimento global do indivíduo (obviamente, nesta perspectiva, o sentido de global é o anátomo-fisiológico e o neuro-motor).

Recorrendo ainda à fundamentação de Candau (1988), é possível, por analogia, afirmar que, com a desportivização da educação física escolar, a educação física passou do formalismo lógico-tradicional para o formalismo técnico.

Quando a aprendizagem do movimento humano, representada pelos movimentos básicos fundamentais (na acepção de Gallahue, 1982), passou a ser objetivo das aulas de educação física, novas elaborações foram desenvolvidas, passando a ser disseminado no âmbito da didática da educação física o que Xavier (1986) elegeu como principais métodos aplicados ao ensino da educação física, a saber: método parcial, método global e método misto.

Xavier conceitua o “método parcial” como aquele cujo objetivo é ensinar uma determinada destreza motora, ou movimento básico fundamental, a partir de pequenos passos (fragmentos constitutivos do movimento total), para depois uni-las entre si. Dessa forma, para o estudante vir a executar um passe com as mãos ele deverá executar os movimentos das mãos sem a bola, depois exercitar a movimentação dos pés, logo a seguir a combinação de ambos os movimentos ainda sem a bola para, finalmente, introduzir a bola no movimento proposto.

O autor propõe ainda diferentes variações do método parcial (no meu modo de entender, trata-se de procedimentos ou técnicas de ensino) apoiado nos trabalhos de Stammers & Patrick (1978): parcial puro, parcial progressivo (exemplo apresentado), parcial repetitivo, parcial retrogressivo e parcial isolado.

O “método global” é conceituado como aquele cujo propósito é ensinar uma destreza motora ou movimento básico fundamental apresentando e praticando-o em todo o seu conjunto. Nesse contexto, a aprendizagem de um rolo para frente seria a partir da execução do movimento como um todo. Grosso modo, para melhor exemplificar, aprende-se a executar o rolo para frente... rolando; ou seja, executando o movimento completo desde a primeira experiência.

O “método misto” consiste em ensinar uma destreza motora ou um movimento básico fundamental incentivando a sua execução em todo o seu conjunto. Caso o estudante apresente algum problema de aprendizagem, o professor deve orientá-lo de modo a praticar isoladamente a parte da destreza ou movimento provocador da dificuldade, utilizando-se do método parcial, para retornar à execução global do

⁴ Em que pese a atual LDB (Lei nº 9.394/96) definir a educação física como **componente curricular** obrigatório da Educação Básica integrada à proposta pedagógica da escola, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar.

movimento. Portanto, o método misto é decorrente dessa conjugação entre os métodos global/parcial/global. No exemplo anterior, caso o estudante encontre dificuldades para posicionar o pescoço/cabeça no momento de executar o rolo para frente, o professor deve propor alguns exercícios educativos até que o executor automatize essa parte do movimento, para então retornar à execução do rolo para frente.

Cabe ressaltar que os métodos parcial, global e misto indicam a memorização como operação cognitiva predominante – o estudante aprende na medida em que sejam atendidos os comandos, ou sejam, realizadas as tarefas planejadas pelo professor. O Professor Telmo Pagana Xavier (1986) chegou ao detalhe de apresentar no seu livro o que julgou ser o adequado processo de aplicação desses métodos para o ensino dos movimentos característicos de cada modalidade desportiva, em função das diferentes faixas etárias.

Na perspectiva do que Candau (1988) denominou de formalismo subjetivista ou psicologizante, existem outras metodologias de ensino que, sem perder a referência do esporte, objetivam também o desenvolvimento da autonomia dos indivíduos, no que concerne à prática continuada das atividades físico-esportivas, sob um enfoque preventivo de saúde e até mesmo uma prática dinamizadora das interações sócio-comunicativas.

Para responder às exigências metodológicas do ensino dos jogos e das atividades esportivas, numa perspectiva lúdica, destaca-se o livro “Os Grandes Jogos: Metodologia e Prática”, de Dietrich et alii (1984). Enquanto a conceituação de Xavier (1986) considerava apenas o ensino das destrezas motoras e dos movimentos esportivos especializados (foco no movimento em si), os autores alemães propõem metodologias para o ensino dos jogos esportivos, baseadas no conceito recreativo do jogo (foco no jogo como um todo).

Dietrich e seus colaboradores apresentam o “método parcial” como sendo o processo pelo qual, antes da iniciação ao jogo, os estudantes devem dominar, através de uma série de exercícios, todas as destrezas básicas, os fundamentos técnicos e os fundamentos táticos constitutivos de um determinado jogo. Exemplificando, para se jogar o basquetebol, é preciso organizar e desenvolver o processo de ensino-aprendizagem de modo que os estudantes aprendam, inicialmente, a executarem os passes, depois o drible, depois os arremessos até conjugar estes fundamentos técnicos no jogo propriamente dito.

O outro método denomina-se “método de confrontação”, em cujo processo os estudantes basicamente aprendem a jogar jogando. Para isso, o professor pode simplificar as regras e a dinâmica de maneira que os estudantes pratiquem formas rudimentares do jogo esportivo antes do jogo-fim. Grosso modo, poderíamos dizer que os estudantes aprendem a jogar um jogo... jogando.

Finalizando, os autores apresentam e defendem, como melhor opção de ensino-aprendizagem, o **conceito recreativo do jogo** como sendo uma espécie de conjugação de se:

jogar desde o princípio e a construção do jogo passo a passo (...). As séries de jogos dão aos principiantes a possibilidade de vivenciar um jogo que desejam aprender desde o início em sua idéia fundamental e, com um conhecimento crescente, experimentar formas mais difíceis (p. 18-9).

Nesse contexto, denominado de formalismo subjetivista ou psicologizante, apresentam-se também as concepções abertas ao ensino da educação física, em

contraposição à tônica que vinha sendo dada no contexto escolar aos exercícios analíticos (calistenia), ao formalismo diretivo e ao reducionismo desportivizante através do ensino dos movimentos especializados. Segundo Dieckert (1985) esses modelos de educação física são limitados em relação aos objetivos escolares como "*maioridade crítica, independência, autodeterminação, auto-organização, etc., sempre no sentido da responsabilidade de cada cidadão na sociedade*" (p. 8).

Entendemos que seja limitado, considerando que a educação física concebida como componente curricular não se reduz ao ensino-aprendizagem dos movimentos humanos e dos jogos populares e esportivos em si. Concebemos que a educação física na educação básica deve ser pedagogicamente tratada de modo a assegurar o ensino-aprendizagem da cultura do movimento humano, balizado por uma postura reflexiva, no sentido da aquisição da autonomia necessária a uma prática intencional, que considere o lúdico e os processos sócio-comunicativos, nas perspectivas da formação e da ampliação cultural dos estudantes, vislumbrando a opção pela adoção de um estilo de vida ativo, prazeroso, saudável e eticamente orientado.

Dieckert (1985) continua argumentando que os modelos fechados de ensino da educação física não preparam os estudantes para a ocupação do seu tempo livre com a prática esportiva, principalmente quando os locais disponíveis não dispõem de instalações e materiais padronizados e adequados. Concluindo, ele defende que a educação física brasileira precisa ser orientada por uma nova antropologia, acentuando a autonomia e a criatividade do ser humano.

Diante dessas argumentações, Dickert propõe os métodos criativos em educação física baseados nos fundamentos estruturais da criatividade elaborados por Joachim Sikora (In: Dieckert, 1985a).

Dentre os métodos de ensino criativos, Taffarel (1985) desenvolveu sua pesquisa de mestrado aplicando os métodos denominados de "perguntas operacionalizadas", "análise", "análise-síntese", "brainstorming" e "checklist" numa escola pública brasileira.

Chamamos a atenção do leitor para uma análise comparativa desses denominados "métodos criativos" com os denominados "Estilos de Ensino" propostos por Mosston & Ashworth (1990). Os métodos de ensino criativos só contemplam aqueles que se situam, na proposta de Mosston & Ashworth, a partir do chamado "limiar da cognição dos Estilos de Ensino", confrontando os estudantes com a perspectiva de experiências motoras que exijam níveis mais complexos de elaboração cognitiva.

Para Guilford (1971), o pensar e o agir criativos são consequências de operações cognitivas desencadeadas pelo pensamento divergente. O comportamento criativo emerge dos ensaios provenientes da reflexão crítica acerca de um dado problema. Enquanto métodos que impulsionam à criatividade, Mosston e Ashworth concordam com Guilford, no sentido de apontar a "operação cognitiva descoberta" como o limiar que distingue os estilos de ensino que se utilizam predominantemente da memória, dos estilos de ensino cujas características sugerem a criatividade.

Considerando as possibilidades de experiências de movimento, Hildebrandt & Laging (1986) diferenciam os denominados métodos criativos, daqueles fundamentados nas teorias associacionistas de aprendizagem, alegando que são métodos de ensino fechados às experiências e às possibilidades criativas dos

indivíduos. Já os métodos de ensino criativo, que se articulam com as teorias interacionistas da aprendizagem, fundamentam-se numa concepção aberta às experiências e às ações criativas dos indivíduos⁵.

Em que pese essa concepção metodológica significar um avanço, num entendimento de totalidade do homem (ou seja, não parece sensato afirmar que existam ações eminentemente motora, ou cognitiva e ou afetivo-social, pois essas dimensões da ação humana estão necessariamente interligadas, interagindo a todo o momento do ensino-aprendizagem), ela não traz na sua essência uma perspectiva crítico-superadora. Nos escritos de Dieckert (1985) é possível destacar sua preocupação com o entendimento mais amplo sobre a cultura do movimento humano, com a crítica às concepções tradicionais e esportivizantes da educação física, com a elevação da qualidade de vida e com a autonomia das pessoas. Mesmo assim, Taffarel (1985) ensaia em seu trabalho a aplicação dos métodos de ensino criativo, numa perspectiva crítica da educação física, da educação e da sociedade brasileira.

O desafio é não cair também na armadilha do formalismo ideologizante. Como argumenta Candau (1988), é necessário superar qualquer tipo de reducionismo e formalismo didático que, nesse caso específico, trata-se de evitar o equívoco de se procurar elaborar um método único capaz de ensinar tudo a todos e que seja o mais adequado por si só.

Na mesma linha do raciocínio de Saviani (1987), a autora destaca o ainda atual desafio dos métodos de ensino de promoverem a articulação entre o componente lógico (tradicional), o sujeito da aprendizagem (escolanovismo), o técnico (tecnicismo) e o contexto político-social (progressistas). Como ressalta Saviani, não se trata de proposições ecléticas, mas de articulações dialéticas. Candau conclui seu trabalho afirmando que "se cada área do conhecimento tem uma organização, uma constituição e uma lógica própria, não cabe afirmar a possibilidade de um método único" (p. 31).

OS “ESTILOS DE ENSINO” SEGUNDO MOSSTON & ASHWORTH

No contexto do que Candau denominou de formalismo técnico, foi divulgado no Brasil o trabalho Muska Mosston denominado de “Estilos de Ensino” da Educação Física, em seus vários estágios de desenvolvimento. A primeira versão do trabalho de Mosston, ao qual tivemos acesso, foi uma tradução do inglês para o espanhol de 1978, *La enseñanza de la educación física - del comando al descubrimiento*. Buenos Aires: Paidos. Esta versão foi posteriormente traduzida e sintetizada por Faria Júnior et alli (1982) no seu livro *Prática de ensino em educação física: estágio supervisionado*. Rio de Janeiro: Interamericana. Desde a primeira versão dos originais de Mosston, duas outras atualizações foram realizadas (Mosston, M. *Teaching physical education* Columbus: Merril, 1981; Mosston, M. & Ashworth, S. *Teaching physical education*. Columbus: Merril, 1986). Obviamente, no presente texto trataremos da última versão publicada antes do falecimento de Muska Mosston em 1994.

⁵ Concordamos em parte com a crítica de Hildebrandt & Laging. O leitor poderá constatar mais adiante que os denominados “Estilos de Ensino” situados à esquerda da barreira da cognição apresentam, de fato, esta perspectiva fechada, cabendo aos estudantes poucas possibilidades de decisão ou co-decisão. Nesses “Estilos de Ensino” os estudantes tendem a reproduzir as orientações do professor. No entanto, a referida crítica não cabe aos “Estilos de Ensino” localizados à direita da barreira da cognição.

As ideias, os conceitos e a intenção pedagógica orientadores dos estudos e trabalhos desenvolvidos por Muska Mosston visaram levar os professores a serem mais conscientes e deliberados nas suas intervenções pedagógicas com os estudantes. Seu trabalho acadêmico sempre teve como foco o desenvolvimento de uma teoria unificadora de ensino que se iniciou no âmbito da educação física, mas que, segundo Mosston, serve de estrutura para todas as disciplinas. Os que para nós seriam métodos de ensino são propostos sob a forma de um espectro que visa à seleção do “Estilo de Ensino” (método de ensino) mais adequado para a consecução de determinados objetivos pré-definidos de ensino-aprendizagem.

A proposição de Mosston & Ashworth (1986) sustenta-se nos pressupostos de que cada “Estilo de Ensino” tem uma importância particular em função dos objetivos de ensino-aprendizagem almejados. Significa dizer que os diferentes objetivos demandam a opção por diferentes “Estilos de Ensino”.

Outra premissa apontada pelos autores é que uma aula não se reduz, necessariamente, a um único “Estilo de Ensino”; no decorrer da aula, em função de necessidades e de propósitos específicos, o professor pode mudar o “Estilo de Ensino”.

Outro princípio da teoria desenvolvida por Mosston é de que deve haver uma transferência gradativa do processo decisório do professor para o estudante, o que não impede a adoção de um “Estilo de Ensino” em que o professor retome o controle de decisões anteriormente transferidas para os estudantes.

Sendo assim, entende-se que alguns “Estilos de Ensino” fundamentam-se num modelo de reprodução do conhecido, enquanto que outros suscitam uma perspectiva de descoberta e de produção a partir de algo desconhecido.

Uma das críticas desenvolvidas em relação a este trabalho é que a tônica nas proposições formais e técnicas dessa natureza é a de se controlar o processo para a obtenção dos melhores resultados que, por sua vez, encontram limites na habilidade dos estudantes executarem adequadamente as destrezas motoras, os movimentos especializados e os próprios jogos esportivos. Ao se indagar acerca dos motivos desses objetivos específicos, geralmente as respostas encontram limites nas intenções gerais de promoção da aptidão física, na formação de talentos esportivos e, quando muito, nos jogos esportivos a serem praticados na perspectiva recreativa.

No entanto, os métodos de ensino propostos pelos autores em pauta prestam-se também, no nosso entender, a outras concepções e objetivos específicos almejados para o ensino da educação física.

Por uma Teoria Unificada do Ensino

No prefácio do livro *The Spectrum of Teaching Styles*, Mosston & Ashworth (1991) relatam a experiência que vivenciaram e os conduziram ao desenvolvimento das idéias relativas ao que se denominou “Espectro de Estilos de Ensino” e à “Teoria Unificada do Ensino”.

O problema original motivador de Mosston, foi a perplexidade sentida na ocasião em que atuava na Rutgers University, em Nova Jersey, diante das divergências de posição acerca dos diferentes métodos de ensino defendidos e aplicados por seus colegas. De um lado situavam-se aqueles que defendiam e

colocavam em prática métodos de ensino objetivando o melhor desempenho em sala de aula, compreendido o desempenho como a aprendizagem de conceitos estabelecidos (*Teaching Effectiveness*). De outro, situavam-se aqueles que defendiam e colocavam em prática métodos de ensino que privilegiavam os modelos de análise cognitiva, de pensamento crítico, de criatividade, de resolução de problemas e propósitos correlatos (*Thinwing Swills*).

Ambas as correntes contavam com eminentes partidários. Seus discursos apoiavam-se na acentuação das divergências: ensino individualizado *versus* experiências de grupos; educação afetiva *versus* educação cognitiva; criatividade *versus* submissão; preferências idiossincráticas do professor *versus* modelos de ensino, e assim por diante.

Para Mosston parecia claro que a marca característica da educação e do ensino era a fragmentação, que conduzia a um dilema inaceitável, em sua opinião. Foi este contexto de tensões que o levou à busca de uma concepção do ensino que enfatizasse as relações e conexões entre as diferentes práticas educativas, ao invés de acentuar o isolamento e a disparidade que se revelavam nos discursos de seus colegas. O resultado dessa busca foi a formulação do Spectrum of Teaching Styles (Mosston & Ashworth, 1990, xiii).

Mosston recomenda pensar o “Espectro” como um mapa. Trata-se de um mapa que mostra a variedade de “Estilos de Ensino” e, dentro de cada “Estilo de Ensino”, os “elementos” que o caracterizam (*teaching elements*). Assim posto, o “Espectro” representa, simultaneamente, uma macro e uma micro conceituação do ato de ensinar. Contesta a conveniência pedagógica e didática das ações radicais em defesa ou em crítica a qualquer um dos “Estilos de Ensino”. A opção pelo “Estilo de Ensino” a ser adotado depende dos objetivos de ensino-aprendizagem, do nível de desenvolvimento dos alunos e das suas possibilidades de conquistas e avanço na aprendizagem, entre outras variáveis que se manifestam no contexto das aulas.

Combatendo também a fragmentação do pensamento sobre a educação e das práticas de ensino e, em seu lugar, introduz um pensamento e implementa práticas condizentes com uma estrutura integrada do ensino. Ao invés da noção de *versus*, a noção de integração; ou seja, ao invés de serem os “Estilos de Ensino” concebidos uns contra os outros ou uns melhores e mais adequados que os outros, os autores procuraram mostrar como os diferentes “Estilos de Ensino” são reunidos e interrelacionados. Estes são os fundamentos de sua Teoria Unificada do Ensino (Unified Theory of Teaching).

“O Espectro dos Estilos de Ensino”

Na sistematização e aprofundamento da Teoria Unificada do Ensino, Mosston contou com a colaboração de Sara Ashworth. Muska Mosston e Sara Ashworth desenvolveram o modelo teórico do “Espectro” em referência a dois eixos. O primeiro concerne a sua estrutura lógica, expressa pela proposição fundamental e por seis premissas complementares. O segundo, à descrição dos “Estilos de Ensino”.

A denominação do modelo teórico – “Espectro dos Estilos de Ensino” – exprime, em sentido figurado, a idéia que permeia todo o pensamento de seus autores: de um *continuum* de mão dupla, uma graduação de atitudes e decisões pedagógicas representativas de “Estilos de Ensino”, que vão desde um modelo

fundamentalmente reprodutivo (comando) ao seu oposto, ou seja, à descoberta e ao auto-ensino.

Mesmo que Mosston e Ashworth tenham tido a pretensão de universalização dos “Estilos de Ensino” para qualquer disciplina escolar, toda experiência foi desenvolvida com o ensino da Educação Física.

Proposição Fundamental

Na construção teórica do “Spectrum of Teaching Styles”, Mosston e Ashworth partiram da proposição fundamental de que o quotidiano do ensino é comandado por um singular processo de unificação na tomada de decisão⁶. Decorram elas da vontade isolada do professor ou resultem de um esforço conjunto do professor e dos estudantes, deverão expressar uma linha condutora uniforme, um comportamento central ou primário, do qual derivarão os demais comportamentos: como organizar o tema/conteúdo a ser estudado, como administrar o tempo, o espaço, os recursos materiais, como interagem professor e estudantes e assim por diante. No fundo, trata-se de um contrato pedagógico cujas bases são comunicadas aos estudantes ou elaboradas com a participação de todos.

Estrutura da Teoria: As Premissas

O primeiro eixo do modelo teórico de Mosston e Ashworth compreende as seis premissas que completam a estrutura do modelo teórico conducente ao “Espectro dos Estilos de Ensino”.

A **primeira premissa**, axioma decorrente da proposição fundamental (Figura 1), sustenta que todo ato deliberado de ensino resulta de um conjunto prévio de decisões que são tomadas pelo professor, pelos estudantes ou pelo professor em conjunto com os estudantes (“Teaching behavior is a chain of decision making”).

A **segunda premissa** diz respeito à “anatomia de um Estilo de Ensino”, que compreende três conjuntos de decisões que devem ser tomadas durante o processo de ensino-aprendizado:

- a) antes da realização da aula (Pré-impacto) – indicam a intenção em relação ao que fazer; diz respeito à fase de planejamento do ensino;
- b) durante a realização da aula (Impacto) – correspondem às deliberações que acompanham a ação, o desempenho em curso; diz respeito ao desenvolvimento da aula propriamente dita;
- c) após a realização da aula (Pós-impacto) – dizem respeito à avaliação do desempenho, à congruência entre a intenção e a ação pedagógica; versa sobre a avaliação do ensino-aprendizagem.

Mosston e Ashworth apresentam uma minuciosa lista de itens, como um roteiro a ser seguido no processo de tomada de decisão antes de iniciar a aula, durante o desenvolvimento da aula e após a conclusão da aula. Deixam sempre em aberto a possibilidade de outros itens serem acrescentados, em cada um dos momentos da “anatomia dos Estilos de Ensino”.

A **terceira premissa** está relacionada aos sujeitos que integram o processo de ensino-aprendizagem – o professor e os estudantes -, virtuais agentes das decisões

⁶ “The fundamental proposition of the Spectrum is that teaching is governed by a single unifying process: decision making.” (Mosston & Ashworth, 1991,3).

sobre o ensino-aprendizagem (the decision makers). Quem decide? Quem e em que nível – do mínimo ao máximo – participam do processo de decisão? Apenas o professor? Apenas os estudantes? Ou o professor e os estudantes, conjuntamente?

A **quarta premissa** diz respeito ao “Espectro” propriamente dito; aos “Estilos de Ensino”. Desde 1981, com a revisão da primeira edição de “Teaching Physical Education”, os autores estabeleceram uma relação de dez “Estilos de Ensino” (de A à J). Posteriormente, em “The Spectrum of Teaching Styles: from Command to Discover” (1990), acrescentaram mais um “Estilo de Ensino”, perfazendo um total de onze Estilos de Ensino. São eles:

- (A) Comando;
- (B) Prático;
- (C) Recíproco;
- (D) Auto-avaliação;
- (E) Inclusão;
- (F) Descoberta Orientada;
- (G) Descoberta Convergente;
- (H) Produção Divergente;
- (I) Programação Elaborada pelo Aluno;
- (J) Programação Iniciada pelo Aluno;
- (K) Auto-Ensino.

A **quinta premissa** concerne aos conjuntos (the clusters) de comportamentos que refletem as duas capacidades humanas básicas: as capacidades de reproduzir e de produzir conhecimentos e habilidades. Neste sentido, os “Estilos de Ensino” são reunidos em dois grupos: a) os que estimulam a *reprodução* de conhecimentos e habilidades (de A à E); b) os que estimulam sua *produção* de conhecimentos e habilidades (de F à K).

Uma linha de demarcação situa-se na interface dos dois grupos de “Estilos de Ensino”, denominada “limiar de descoberta” (discovery threshold) e o “limiar de criatividade” (creativity threshold).

Finalmente, a **sexta premissa** ressalta as consequências de cada “Estilo de Ensino” no desenvolvimento pessoal dos estudantes (the developmental effects). Cada “Estilo de Ensino” influencia os estudantes em relação à formação de hábitos, particularmente relativos ao ensino-aprendizagem, conducentes à reprodução de conhecimentos estabelecidos ou à produção de novos conhecimentos. Portanto, cada “Estilo de Ensino” tende a estimular mais ou menos os seguintes canais de desenvolvimento humano:

- Físico;
- Social;
- Emocional;
- Cognitivo;
- Moral.

Vejamos a configuração dessas seis premissas na Figura 1.

Figura 1
A Estrutura do Espectro dos Estilos de Ensino

1. Axioma:

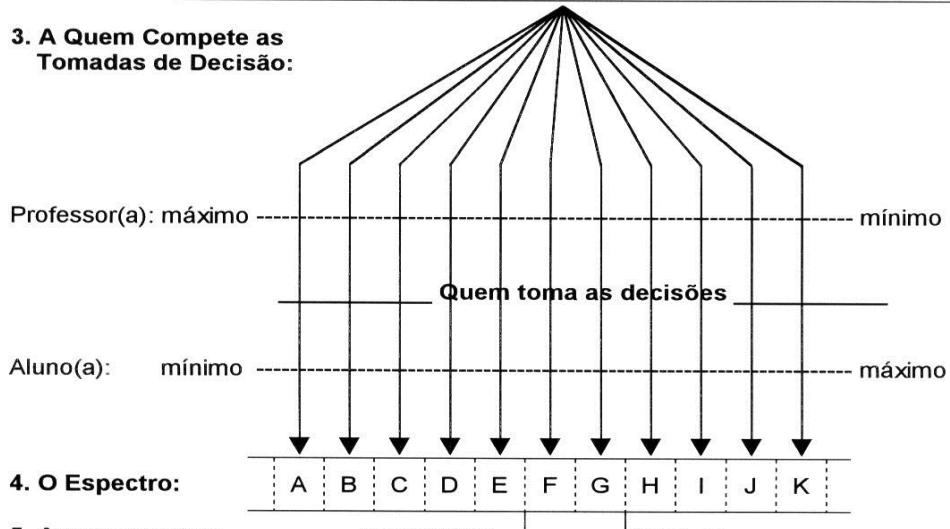
O ensino é uma seqüência de tomadas de decisão



2. Anatomia dos Estilos de Ensino:

- Conjunto de decisões que devem ser tomadas nas fases de:
- Pré-Impacto (ou seja, planejamento do ensino-aprendizagem);
 - Impacto (ou seja, durante o desenvolvimento da aula);
 - Pós-Impacto (ou seja, na avaliação do ensino-aprendizagem).

3. A Quem Compete as Tomadas de Decisão:



4. O Espectro:

5. Agrupamentos:

- Canal de Desenv. Físico
 Canal de Desenv. Social
 Canal de Desenv. Emocional
 Canal de Desenv. Cognitivo
 Canal de Desenv. Moral



6. Efeitos Desenvolvidos:

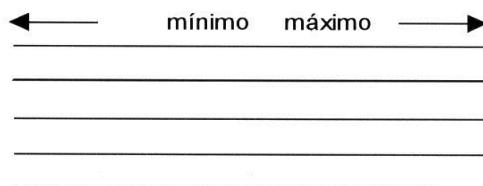


Figura Adaptada de Mosston& Ashworth, 1990:5

“Estilos de Ensino”

O segundo eixo do modelo teórico de Mosston e Ashworth compreende a descrição dos “Estilos de Ensino”.

O axioma de que o ensino é uma cadeia de decisões (“the teaching behavior is a chain of decision”) regula todos os “Estilos de Ensino” no “Spectrum of Teaching Styles”. Tem implícito que um conjunto de decisões deve ser tomado antes de cada acontecimento de ensino-aprendizagem. Professor e estudantes, isolada ou conjuntamente, são levados a definir um contrato pedagógico nas fases de planejamento (Pré-impacto), de desenvolvimento da aula (Impacto) e da avaliação do ensino-aprendizagem (Pós-impacto).

Os processos cognitivos estimulados determinam a seleção dos “Estilos de Ensino” e, consequentemente, sua direção no sentido da *reprodução* de conhecimentos e habilidades ou no sentido da *produção* de novos conhecimentos e habilidades. No primeiro caso, a memória e a mera reprodução de uma tarefa proposta pelo professor será o principal processo cognitivo acionado. No segundo, a investigação e a criatividade serão as exigências cognitivas acionadas na realização dos estudantes (Figuras 2 e 3).

Figura 2
Os Limiares da Descoberta e da Criatividade

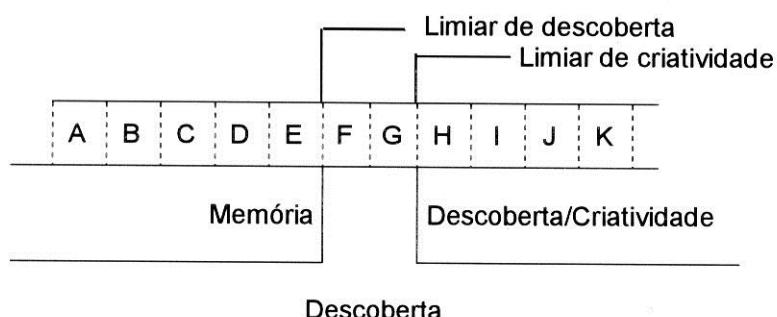


Figura Adaptada de Mosston& Ashworth, 1990:18

A descrição dos “Estilos de Ensino”, nos termos expostos por Mosston e Ashworth, mostra que os “Estilos de Ensino” de “A” a “E” estimulam a aprendizagem através da reprodução de conhecimentos e habilidades, enquanto os “Estilos de Ensino” de “H” a “K” estimulam a aprendizagem através da produção de novos conhecimentos e habilidades. Duas barreiras cognitivas, representadas respectivamente pelos “Estilos de Ensino” “F” e “G”, indicam os limites de descoberta e de criatividade situados na interface dos dois conjuntos de “Estilos de Ensino” (Figura 3).

Figura 3
Capacidades Humanas, Processos Cognitivos e o
Espectro dos Estilos de Ensino

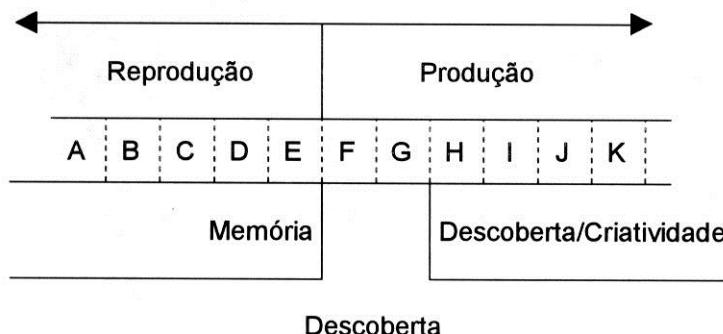


Figura Adaptada de Mosston& Ashworth, 1990:19

Do “Estilo de Ensino Comando” (A) ao “Estilo de Ensino Inclusão” (E)

Os “Estilos de Ensino” incluídos nesta faixa do espectro pressupõem, em maior ou menor grau, um processo ensino-aprendizagem baseado na transmissão, na fixação e na reprodução dos conhecimentos e habilidades planejados. Os conhecimentos e os parâmetros das habilidades objetivadas são definidos e apresentados pelo professor de “forma estritamente acabada”. Cabem aos alunos reproduzir os modelos explicados e/ou demonstrados pelo professor de forma direta ou por meio de outros recursos de ensino.

A partir da 2^a edição do livro “Teaching Physical Education” (1981), quando foi apresentada uma nova diagramação e fundamentação sobre o “Espectro dos Estilos de Ensino”, a opção por um “Estilo de Ensino” deixou de ser motivada pela seleção por exclusão. Ou seja, rompe-se com a noção anterior de “*non versus*”. Neste estágio de desenvolvimento da teoria, Mosston acreditava que o “Estilo de Ensino Comando” deveria ser substituído pelo “Ensino Prático” e assim sucessivamente até os estudantes adquirirem as condições de “Auto-Ensino”. A partir desta edição (1981), Mosston concluiu a partir das suas observações e análises de ensino que nenhum “Estilo de Ensino” deve ser considerado, por si só, melhor ou mais adequado do que um outro “Estilo de Ensino”. Como já foi enfatizado algumas vezes neste texto, cada “Estilo de Ensino” tem um papel importante em função dos objetivos de ensino-aprendizagem e das condições para o desenvolvimento das aulas.

A seleção de um “Estilo de Ensino” deve ser definida então pelas características e demandas didáticas referentes ao processo de tomada de decisão típico das aulas. A situação e as necessidades pedagógicas é que influenciarão a tomada de decisão do professor em relação à aplicação de um ou mais “Estilos de Ensino” numa determinada aula ou no conjunto de aulas referente ao desenvolvimento de um tema/conhecimento/habilidade.

Uma aula pode ser concebida, planejada e desenvolvida a partir de duas características principais: ser consecutiva, ou concorrente. Ambas estão relacionadas

com a intenção pedagógica pré-fixada pelo professor. Quando as decisões referentes à escolha dos “Estilos de Ensino” são consecutivas, implicam na utilização de vários “Estilos de Ensino” consecutivamente aplicados numa mesma aula. Contudo, cada um dos estudantes é envolvido numa mesma atividade prática. Quando as decisões são concorrentes, os estudantes poderão engajar-se em diferentes “Estilos de Ensino” e diferentes atividades práticas numa mesma aula.

Passaremos agora a apresentar cada “Estilo de Ensino”, salientando sua especificidade e seus objetivos quanto ao conteúdo de ensino e quanto aos comportamentos esperados (ou seja, a “anatomia do Estilo de Ensino”).

“Estilo de Ensino Comando” (The Command Style)

O “Estilo de Ensino Comando” está fundamentado no sistema do tipo estímulo-resposta (S-R). Fiel ao princípio, o “Estilo de Ensino Comando” tem como características essenciais:

1. as ações e respostas específicas dos estudantes são provocadas por um estímulo específico e determinado pelo professor;
2. a relação entre estímulo do professor e respostas dos estudantes é apresentada e conhecida anteriormente à execução da atividade prática;
3. a resposta é imediata ao estímulo;
4. os estudantes são levados a fazer uso do tempo de execução de uma tarefa com eficiência e produtividade;
5. a memória é a operação cognitiva dominante;
6. cada atividade é selecionada para atender especificamente a uma parte do conhecimento/habilidade de ensino;
7. os estudantes realizam e devem aprender as tarefas determinadas num período de tempo relativamente curto. Para tal, devem agir em estrito acordo com o estímulo do professor, bem como atender uniformemente aos comandos da tarefa (tais como, tipo de formação, onde se colocar no espaço, momento de iniciar a execução, o ritmo da execução, o momento de terminar a execução, etc.).

Os objetivos relativos aos conteúdos de ensino são reproduzir um modelo de execução e de desempenho imediato; desempenhar a tarefa com exatidão e precisão; fazer uso eficiente do tempo; apresentar resultados imediatos; compreender um maior número de conteúdos e dominar habilidades específicas a cada conteúdo de ensino; e, perpetuar rituais tradicionais.

Entre os objetivos comportamentais destacam-se a adesão às normas do grupo; agir em conformidade e uniformidade em relação aos padrões prefixados; obedecer ao proposto pelo professor; acatar as normas disciplinares; desenvolver hábitos e rotinas; controlar o grupo (ou o indivíduo); manter a segurança; alcançar padrão estético específico.

No “Estilo de Ensino Comando” compete ao professor tomar todas as decisões sobre o planejamento de ensino – Pré-Impacto – (objetivos a serem alcançados, conteúdos de ensino, as atividades de ensino, etc.) e a avaliação do ensino-aprendizagem – Pós-Impacto – (avaliação e feedback). Cabe decidir igualmente sobre os comportamentos (respostas) exigidos dos estudantes durante o desenvolvimento da aula – Impacto. Ou seja: quanto à aparência e vestimenta; ordem; seqüência das atividades; momento de início; intervalos; cadência e ritmo de execução; e momento

de parar cada atividade. Os estudantes compete seguir e desempenhar as atividades, como e quando determinada (comanda) pelo professor (Figura 4).

São exemplos de aulas comumente orientadas pelo “Estilo de Ensino Comando”: diferentes manifestações culturais da Ginástica Aeróbia; Calistenia; Coreografias de Dança, de Ginástica Olímpica, de Ginástica Rítmica Desportiva e de Ginástica Geral; de Macroginástica; entre outras.

Figura 4
O Estilo de Ensino Comando

Fases do Processo	Competência das Decisões										
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
Pré-Impacto (P)											
Impacto (P)											
Pós-Impacto (P)											

(P) Professor

Figura Adaptada de Mosston& Ashworth, 1990:31

“Estilo de Ensino Prático” (The Practice Style)

Apesar da semelhança que guardam entre si, os “Estilos de Ensino Comando e o Prático” (A e B) apresentam distinções. No “Estilo de Ensino Comando” todas as decisões das fases de planejamento, desenvolvimento e avaliação da aula são da competência exclusiva do professor.

No “Estilo de Ensino Prático” (Figura 5), as decisões concernentes ao Pré-Impacto e Pós-Impacto continuam sendo atribuições exclusivas do professor. Entretanto, há uma transferência das decisões do professor para os estudantes, no que tange à execução das atividades práticas durante o desenvolvimento da aula (Impacto): decisões quanto à postura; à localização; à seqüência das várias etapas da atividade; ao tempo gasto; à cadênci a e o ritmo de execução da tarefa; às vestimentas e à aparência; à solicitação de esclarecimentos.

Outrossim, são consideradas características relevantes do “Estilo de Ensino Prático” a oportunidade dos estudantes desempenharem individualmente suas atividades práticas. Com isto passa a existir a possibilidade do professor trabalhar atendendo às necessidades de cada um dos estudantes.

A mudança do comportamento pedagógico e didático do professor tem implícita a ocorrência de uma série de mudanças comportamentais. Tendo sido modificado o comportamento de ensino, semelhante efeito ocorre no comportamento de

aprendizagem. Assim, a relação professor-estudante, a relação do estudante com a tarefa e do estudante com os outros estudantes, também sofrem mudanças. Neste sentido, Mosston & Ashworth (1986:25) chamam atenção para uma nova situação no processo ensino-aprendizagem: uma nova condição para aprender e atingir diferentes objetivos.

Figura 5
Comparação entre os Estilos de Ensino
Comando e Prático

Fases do Processo	Competência das Decisões										
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
Pré-Impacto	(P)	(P)									
Impacto	(P)	➡ (A)									
Pós-Impacto	(P)	(P)									

(P) Professor
(A) Aluno

Figura Adaptada de Mosston& Ashworth, 1990:57

No “Estilo de Ensino Prático” o objetivo principal é o início do processo na direção da autonomia dos estudantes (weaning process). Os estudantes vão tornando-se gradualmente independentes do professor e, consequentemente, vão assumindo a responsabilidade por determinadas decisões durante o desenvolvimento da(s) aula(s). Vão aprendendo a respeitar o direito dos colegas e a iniciar uma relação individual ou particular com o professor.

Constitui objetivo relativo ao conteúdo do ensino, que os estudantes o reproduzam após ter vivenciado sua prática.

“Estilo de Ensino Recíproco” (The Reciprocal Style)

O “Estilo de Ensino Recíproco” tem uma estrutura diferente dos dois “Estilos de Ensino” apresentados até agora (A e B), na medida em que exige uma relação tríplice envolvendo o professor e dois estudantes: um denominado Aluno-executante (Ae), e outro Aluno-observador (Ao) – (Figuras 6 e 7).

Cada um dos sujeitos assume uma função específica, assim como específico é o conjunto das decisões que devem ser tomadas durante o processo ensino-aprendizagem.

O “Estilo de Ensino Recíproco” pressupõe uma nova dimensão pedagógica: a reciprocidade implícita na interação social, expressa por meio da composição de duplas de estudantes (Ae - Ao), bem como a intenção de introduzi-los em experiências de avaliação.

Quando em dupla, um dos estudantes assume a função de executar (Ae) a atividade programada pelo professor, cabendo-lhe tomar algumas decisões durante o desenvolvimento da aula. O segundo estudante, ao assumir a função de observador (Ao), compara e contrasta o desempenho do Aluno-executante (Ae) com o modelo de desempenho programado pelo professor e apresentado, geralmente, por meio de uma “ficha-controle” ou “ficha de checagem” para, em seguida, formular conclusões, elaborar sua opinião e registrar na ficha o padrão de desempenho observado. Após o registro, o Aluno-Observador (Ao) deverá comunicar ao Aluno-executante (Ae) o desempenho observado e registrado, assegurando uma organização de ensino que pressupõe e garante a emissão de “feedback” imediato.

Figura 6
A Tríade
- Possíveis Direções de Comunicação -

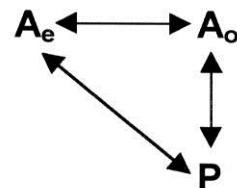


Figura Adaptada de Mosston& Ashworth, 1990:87

Neste procedimento de ensino, os estudantes são levados a vivenciar as duas funções (de Ao e de Ae). Assim, ao ser concluída uma rodada de atividades, em que as funções são exercitadas com sucesso, precisa haver uma troca de papéis oportunizando aos estudantes a vivência e a aprendizagem de ambas as funções.

Na medida em que um executa as atividades (Ae) e o outro avalia a execução (Ao), o professor fica com mais liberdade para observar e ajudar as duplas mais necessitadas de apoio pedagógico durante o desenvolvimento da aula (Impacto) e no momento da avaliação do ensino-aprendizagem (Pós-impacto).

Um aspecto importante, é que o professor deve manter, preferencialmente e sempre que requisitado, comunicação com os estudantes que desempenham a função de observadores (Ao) (Figura7). A comunicação entre o professor e o Aluno-executante (Ae) deve ocorrer apenas quando Ao e Ae estiverem com dificuldades para desempenhar suas atribuições e para solucionar o problema entre eles próprios.

O “Estilo de Ensino Recíproco” é um modelo de ensino que deve ser empregado quando o professor deseja desenvolver nos estudantes as capacidades iniciais de avaliação, bem como aproximar os estudantes uns dos outros.

A partir das propostas pedagógicas estabelecidas, objetiva-se que os estudantes compreendam as especificidades dos conteúdos/habilidades propostos, os passos que devem ser dados para sua correta execução, corrijam imediatamente os erros cometidos, aprendam a dar e a receber “feedback” durante e após cada atividade realizada.

Figura 7
A Tríade
- Direções de Comunicação Desejadas para o Estilo de Ensino Recíproco -

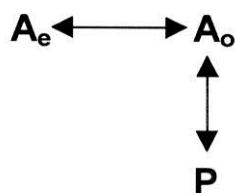


Figura Adaptada de Mosston& Ashworth, 1990:88

No tocante aos objetivos comportamentais, espera-se que os estudantes aprendam a observar, comparar, contestar, dar e receber “feedback” de seus pares, respeitar e tolerar divergências, desenvolver a socialização.

No “Estilo de Ensino Prático” (B), verificou-se a transferência de decisões do professor para o estudante durante o desenvolvimento da aula. Já no “Estilo de Ensino Recíproco”, além de ser mantido este conjunto de decisões em relação ao Aluno-executante (Ae), ao Aluno-observador (Ao) são transferidas as decisões relativas à avaliação do desempenho do Ae (Pós-impacto), bem como seu assessoramento.

Continua cabendo ao professor as decisões relacionadas ao planejamento do ensino-aprendizagem (Pré-impacto), tais como definir os objetivos, os conteúdos e procedimentos de ensino, organização dos estudantes em sala de aula, seleção das atividades, criação da “ficha-controle”. Durante o desenvolvimento da aula (Impacto), cabe ao professor implementar as decisões planejadas, distribuir as “fichas-controle” entre as duplas de estudantes, observar os desempenhos dos estudantes (Ae e Ao) e emitir feedback ajustando decisões que os estudantes não foram suficientemente hábeis em solucionar. Na fase de avaliação do ensino-aprendizagem (Pós-impacto), o professor deve avaliar o desempenho dos estudantes e auxiliá-los em relação ao cumprimento de ambas as funções – de executante e de observador (Figura 8).

Figura 8
Comparação entre os Estilos de Ensino de
Comando ao Recíproco

Fases do Processo	Competência das Decisões										
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
Pré-Impacto	(P)	(P)	(P)								
Impacto		(P) ➔ (A)	(Ae)								
Pós-Impacto	(P)	(P) ➔ (Ao)									

(P) Professor
 (Ae) Aluno Executante
 (Ao) Aluno Observador

Figura Adaptada de Mosston& Ashworth, 1990:87

“Estilo de Ensino Auto-avaliação” (The Self-Check Style)

A principal intenção pedagógica que caracteriza o “Estilo de Ensino Auto-avaliação” é “*a disponibilidade do aluno dispor de feedback imediato e preciso em relação ao seu próprio desempenho*” (Mosston & Ashworth, 1990:116).

Fazendo uso de uma “ficha-controle” (que pode ter as mesmas características da utilizada no “Estilo de Ensino Recíproco”) elaborada pelo professor, o estudante deve tomar as mesmas decisões identificadas no “Estilo de Ensino Prático” referente à fase de Impacto, além de “auto-avaliar-se”, ou seja, avaliar seu próprio desempenho. Neste “Estilo de Ensino” some a figura do Aluno-observador (Ao).

Durante a execução da atividade planejada pelo professor e apresentada numa “ficha-controle”, o estudante pode efetuar constantes interrupções com o propósito de comparar e confrontar seu desempenho com o modelo proposto pelo professor que deve estar registrado na “ficha-controle”.

O estudante defronta-se, deste modo, com uma das seguintes alternativas:

- 1) havendo erro na execução da tarefa, efetua correção imediata seguindo o padrão de desempenho constante na “ficha-controle”;
- 2) não havendo erro de execução, segue para a próxima atividade ou tarefa, ação esta que se assemelha ao “Estilo de Ensino Instrução Programada”.

O “Estilo de Ensino Auto-avaliação” tem o propósito de valorizar o comportamento independente do estudante e estimulá-lo a aprender habilidades que o ajudem a monitorar e corrigir seu próprio desempenho. Um pressuposto primordial é que o professor acredite na honestidade dos estudantes em se auto-avaliarem e que eles são suficientemente hábeis para fazê-lo.

Em relação aos conteúdos e habilidades ensinados, o “Estilo de Ensino Auto-avaliação” tem como objetivos que os estudantes realizem a atividade, continuem a aprendizagem do manuseio da “ficha-controle”, aprendam a corrigir seus próprios erros no desempenho da atividade e a melhorar o uso do tempo no trabalho. No que se refere aos objetivos comportamentais, espera-se que os estudantes consigam aumentar o nível de independência em relação às decisões e interferências do professor e dos companheiros, começando a contar com o próprio “feedback” acerca do seu desempenho; que usem corretamente a “ficha-controle” na avaliação de seu próprio desempenho; mantenham-se honestos ao realizarem sua auto-avaliação; reconheçam, aceitem e ajam no sentido de superar suas limitações; prossigam modificando suas decisões de acordo com o que tiver sido aprendido no desenvolvimento da aula (Impacto) e na avaliação do ensino-aprendizagem (Pós-impacto).

O “Estilo de Ensino Auto-avaliação” atribui ao professor a função de tomar todas as decisões relacionadas ao planejamento de ensino (Pré-impacto), elaborando as “fichas-controle” para cada um dos estudantes, considerando suas expectativas de rendimento. Durante a aula (Impacto), cabe ao professor implementar o planejado; deliberar sobre as atividades, sob forma de apresentação da “ficha-controle”; observar o desempenho dos estudantes durante a realização das atividades e ajustar as decisões que forem necessárias. Na avaliação do ensino-aprendizagem (Pós-impacto), avaliar o desempenho dos estudantes individualmente e informá-los acerca da “auto-avaliação” desenvolvida por cada um deles.

Aos estudantes são atribuídas a tomada de algumas decisões durante a aula e em relação à avaliação de seus próprios desempenhos, em coerência com o padrão de desempenho identificado na “ficha-controle”.

Neste sentido, a transferência de decisões, referentes à auto-avaliação, do professor para o estudante, constitui a maior diferença do “Estilo de Ensino Auto-avaliação”, quando comparado com o anteriormente apresentado, ou seja, o “Estilo de Ensino Recíproco” (Figura 9).

Figura 9
Comparação entre os Estilos de Ensino de
Comando a Auto-Avaliação

Fases do Processo	Competência das Decisões										
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
Pré-Impacto	(P)	(P)	(P)	(P)							
Impacto		(P) ➔ (A)	(Ae)	(A)							
Pós-Impacto	(P)	(P) ➔ (Ao) ➔ (A)									

(P) Professor
(A) Aluno

Figura Adaptada de Mosston& Ashworth, 1990:117

“Estilo de Ensino Inclusão” (The inclusion Style)

O “Estilo de Ensino Inclusão” apresenta uma característica interessante, pois introduz a concepção de múltiplos níveis de dificuldades para uma mesma atividade ou tarefa proposta pelo professor. Isto provoca a expectativa de uma maior diversidade de níveis de desempenho entre os estudantes, pois numa única tarefa os diferentes níveis de exigência tendem a estimular as ações dos estudantes.

Enquanto nos “Estilos de Ensino” anteriores os estudantes são submetidos ao desempenho de uma mesma atividade com nível de dificuldade semelhante, no “Estilo de Ensino Inclusão” os estudantes aprendem a selecionar um nível de dificuldade compatível com suas habilidades, que signifique um desafio possível de ser superado.

Mas o “Estilo de Ensino Inclusão” não se limita à idéia de inclusão ou, mais precisamente, de auto-inclusão, na medida em que pressupõe também a continuidade. Uma atividade obedece a uma sequência de dificuldades que, por sua vez, é contínua na medida em que a execução da atividade leva o estudante a refletir sobre seu desempenho e a tomar novas decisões.

Ao desempenhar uma atividade, o estudante coloca-se diante de algumas alternativas de decisão:

- repetir a atividade mantendo igual nível de dificuldade;
- selecionar um nível mais elevado de dificuldade;
- selecionar um nível menos elevado de dificuldade.

O processo é, portanto, de inclusão e de continuidade na perspectiva do nível de habilidade e de desempenho. Esta idéia corresponde ao que Kurt Lewin (1964) denominou de “nível de aspiração”, ou que Vigotsky (1984) definiu como “zona de desenvolvimento proximal”, ou como outros especialistas preferem denominar de “zona de desenvolvimento potencial”. Segundo Vigotsky (p. 97),

a zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação; funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de ‘brotos’ ou ‘flores’ do desenvolvimento, ao invés de frutos do desenvolvimento.

Quanto aos conteúdos lecionados, o “Estilo de Ensino Inclusão” tem como objetivos adequar os níveis de dificuldade de uma atividade ou tarefa às diferenças individuais, e oferecer opções, dentro de uma mesma atividade, de tal modo que as opções favoreçam a inclusão de todos os estudantes no processo. A variação proposta numa determinada aula não é de tarefas, mas dos níveis de exigência de desempenho de uma mesma tarefa.

Do ponto de vista comportamental, espera-se que o estudante aprenda a decidir sobre o nível de desempenho inicial em função da sua capacidade e potencialidade; com fundamento na avaliação de seu desempenho, que aprenda a decidir acerca de cada uma das etapas seguintes; a compreender a realidade das diferenças individuais; a lidar com a congruência ou discrepância entre uma aspiração, o desempenho possível e o alcançado; a manter-se honesto na seleção de um nível apropriado de desempenho, bem como no processo de auto-avaliação.

No “Estilo de Ensino Inclusão” são transferidas para o estudante decisões que devem ser tomadas em dois momentos didáticos: durante a aula (Impacto) e na avaliação do ensino-aprendizagem (Pós-impacto) (Figura 10).

Figura 10
Comparação entre os Estilos de Ensino de
Comando a Inclusão

Fases do Processo	Competência das Decisões										
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
Pré-Impacto	(P)	(P)	(P)	(P)	(P)						
Impacto	(P)	→(A)	(Ae)	(A)	→(A)						
Pós-Impacto	(P)	(P)	→(Ao)	→(A)	→(A)						

(P) Professor
(A) Aluno

Figura Adaptada de Mosston& Ashworth, 1990:131

Semelhantes aos “Estilos de Ensino” anteriores, no “Estilo de Ensino Inclusão” todas as decisões relacionadas ao planejamento (Pré-impacto) também são atribuídas ao professor. Nesta fase, a elaboração das “fichas-controle” deve atender, dentre as características, a uma que é específica e que diferencia o “Estilo de Ensino Inclusão”

dos demais “Estilos de Ensino”: a multiplicidade de níveis de desempenho para cada atividade ou tarefa proposta.

Durante a aula são atribuições do professor introduzir o modelo, a matéria do ensino e as “fichas-controle”, explicando a transferência das novas decisões. Na avaliação do ensino-aprendizagem compete ao professor avaliar o desempenho dos estudantes e discutir acerca do processo de inclusão e auto-avaliação.

Aos estudantes são atribuídas as decisões de seleção do nível de dificuldade da atividade ou tarefa e sua execução durante a aula. Durante a execução da atividade ou tarefa, bem como ao concluir-la, os estudantes deverão realizar a auto-avaliação considerando os critérios estipulados para cada atividade e respectivos níveis de dificuldade, em comparação com o desempenho realizado.

O “Estilo de Ensino Descoberta Orientada” (F) e o “Estilo de Ensino Descoberta Convergente (G)

Os “Estilos de Ensino Descoberta Orientada e Descoberta Convergente” (F e G) representam os limiares que separam os “Estilos de Ensino” (A a E), marcadamente identificados com a memorização e a reprodução de conhecimentos/habilidades planejados, e os “Estilos de Ensino” (H a K) estimuladores da produção criativa dos estudantes. Vejamos as características dos “Estilos de Ensino Descoberta Orientada e Descoberta Convergente”.

“Estilo de Ensino Descoberta Orientada” (The Guided Discovery Style).

O “Estilo de Ensino Descoberta Orientada”, o primeiro a situar-se para além do “limiar da descoberta”, coloca os estudantes diante de operações cognitivas mais complexas que, por sua vez, tendem a estimular ações de produção e criação.

Sua característica essencial incide sobre a relação professor/estudantes. O comportamento do professor (ensino) deve se dar no sentido de estimular os estudantes à investigação e à descoberta das respostas corretas (aprendizagem). Uma seqüência de questões (perguntas) é planejada e apresentada pelo professor de modo a estimular os estudantes a elaborarem (descobrirem) as respostas adequadas para cada caso.

No “Estilo de Ensino Descoberta Orientada” evoca-se a lógica do pensamento convergente. Como argumentam Mosston & Ashworth (1990:191), “*cada questão formulada pelo professor sugere uma única resposta correta elaborada pelo aluno (...) e o efeito cumulativo desta freqüência de questões – um processo convergente – leva os alunos a descobrirem o conceito, o princípio ou a idéia*”.

Advertam ainda que a iniciação dos estudantes na descoberta das respostas corretas pressupõe que eles tenham informações ou experiências prévias sobre os tópicos e que os tópicos não envolvam questões subjetivas, crenças ou valores. Os tópicos devem ter significados e apresentar grau de dificuldade compatível com as possibilidades dos estudantes.

Deste modo, a seqüência de questões deve ser apresentada em graus crescentes de complexidade, conducentes a uma meta ou objetivo previamente fixado⁷.

⁷ Esta proposição é uma identificação do trabalho de Mosston com as teorias de Skinner (1967) sobre modelagem do comportamento operante e “aproximações sucessivas”.

O objetivo deste “Estilo de Ensino” é descobrir a relação entre a seqüência planejada de perguntas e o respectivo conceito, princípio ou idéia.

Em termos de objetivos comportamentais, espera-se que os estudantes aprendam a ultrapassar o “limiar de descoberta”; a se engajar, sob a perspectiva do pensamento convergente e a direção do professor, no esforço pela descoberta de conceitos e princípios que conduzam à meta ou ao objetivo formulado; a se comportar, nesse esforço, de modo cognitivamente econômico (cognitive economy), dando os mínimos, corretos e lógicos passos; a desenvolver um clima afetivo favorável à descoberta.

Todas as decisões relativas ao planejamento de ensino (Pré-impacto) permanecem sob a responsabilidade do professor. O professor deverá decidir sobre os objetivos, as metas e a seqüência de perguntas que guiará os estudantes no processo de descoberta, bem como acerca dos passos, antecipando possíveis respostas dos estudantes.

Durante o desenvolvimento da aula, professor e estudantes interagem dinamicamente. Inicialmente o professor decide sobre o modo de apresentar as perguntas planejadas, e formula a primeira delas. O professor aguarda a resposta do estudante. O estudante engaja-se na busca da resposta à questão, descobre e responde ao professor. Resolvido o primeiro passo, o professor emite o feedback em relação ao esforço e à adequação da resposta formulada proondo, a seguir, uma segunda questão. O professor aguarda a nova resposta do estudante, continuando o processo até que a meta ou objetivo seja atingido. Ou seja, aguarda que o estudante descubra os conceitos, as idéias e os princípios que o professor precisará para dar continuidade ao processo ensino-aprendizagem.

Simbolicamente, neste momento da anatomia do “Estilo de Ensino”, a direção de comunicação entre o professor e o estudante é P ↔ A, sugerindo uma relação recíproca e contínua entre o professor e os estudantes.

A fase de avaliação do ensino-aprendizagem (Pós-impacto) neste “Estilo de Ensino” é marcada pela participação conjunta do professor e dos estudantes. Ao professor compete retro-alimentar (fornecer “feedback”) ao trabalho dos estudantes, com a frequência que se fizer necessária, objetivando dirigir os estudantes rumo à descoberta da meta ou objetivo almejado. Aos estudantes compete receber e analisar cada “feedback” emitido pelo professor de modo a formular a resposta correta.

A Figura 11 apresenta graficamente as transferências de decisões do professor para os estudantes durante os três momentos didáticos da anatomia do “Estilo de Ensino Descoberta Orientada”.

Figura 11
Comparação entre os Estilos de Ensino de
Comando a Descoberta Orientada

Fases do Processo	Competência das Decisões										
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
Pré-Impacto	(P)	(P)	(P)	(P)	(P)	(P)					
Impacto		(P) → (A)	(Ae)	(A) → (A) → (PA)							
Pós-Impacto	(P)	(P) → (Ao) → (A) → (A) → (PA)									

(P) Professor
(A) Aluno

Figura Adaptada de Mosston& Ashworth, 1990:194

“Estilo de Ensino Descoberta Convergente” (The Convergent Discorery Style)

Assim como acontece com “Estilo de Ensino Descoberta Orientada”, o “Estilo de Ensino Descoberta Convergente” visa incentivar os estudantes à descoberta da resposta correta, à luz da operação cognitiva identificada pelo “pensamento convergente”. O encaminhamento de questões ou problemas formulados pelo professor caracteriza-se por conduzir os estudantes à descoberta da única resposta possível. Cada questão ou problema deve ter apenas uma única resposta ou solução correta.

A diferença fundamental entre os dois “Estilos de Ensino” (F e G) está na atuação do professor (comportamento de ensino). No “Estilo de Ensino Descoberta Orientada” (F), o professor seleciona a seqüência de decisões referente aos passos que os estudantes deverão efetuar para descobrir a resposta ou solução correta, enquanto que no “Estilo de Ensino Descoberta Convergente” estas decisões são transferidas para o estudante (Impacto).

Quanto ao conteúdo, o “Estilo de Ensino Descoberta Convergente” tem apenas o objetivo de estimular os estudantes à descoberta da única resposta correta para uma dada questão, ou uma única solução possível para um dado problema.

Dos estudantes espera-se que aprendam a ultrapassar o limiar de descoberta para produzir a única resposta correta (“pensamento convergente”); a engajar-se numa seqüência de operações cognitivas sem grande preocupação com o tempo (That comprises the minihierarchy at the time); a atenção e o comprometimento em buscar a solução de problema, o raciocínio e o pensamento crítico.

Segundo a anatomia do “Estilo de Ensino Descoberta Convergente”, o professor permanece tomando todas as decisões referentes ao planejamento de ensino (Pré-Impacto). Seleciona também as operações cognitivas e os conteúdos

afins, assim como decide sobre as questões ou problemas que conduzirão os estudantes à descoberta convergente, além de determinar a logística apropriada para conduzir a experiência.

Durante a aula (Impacto), o professor dirige-se aos estudantes para explicar como o trabalho deverá ser realizado, bem como as normas que deverão ser obedecidas, o empenho de cada estudante na solução dos problemas e na avaliação de seus próprios acertos ou erros. Quando julgar necessário, o professor poderá interromper o processo, avaliar o andamento dos trabalhos e dar novo encaminhamento às atividades dos estudantes, de modo que os objetivos possam ser alcançados.

Os estudantes deverão acatar todas as decisões do professor sobre o planejamento e desempenhar as atividades determinadas segundo as normas expostas.

Na fase de avaliação do ensino-aprendizagem, o professor avalia os resultados durante e após o processo de descoberta do estudante. Este, por sua vez, verifica o procedimento, a resposta ou a solução que lhe pareça mais apropriada, levando em consideração o desempenho estabelecido e registrado na “ficha-controle”.

A Figura 12 identifica, graficamente, a transferência de decisões do professor para os estudantes e de “Estilo de Ensino” para “Estilo de Ensino”, durante o momento didático das três fases da anatomia do “Estilo de Ensino Descoberta Convergente”.

Figura 12
Comparação entre os Estilos de Ensino de
Comando a Descoberta Convergente

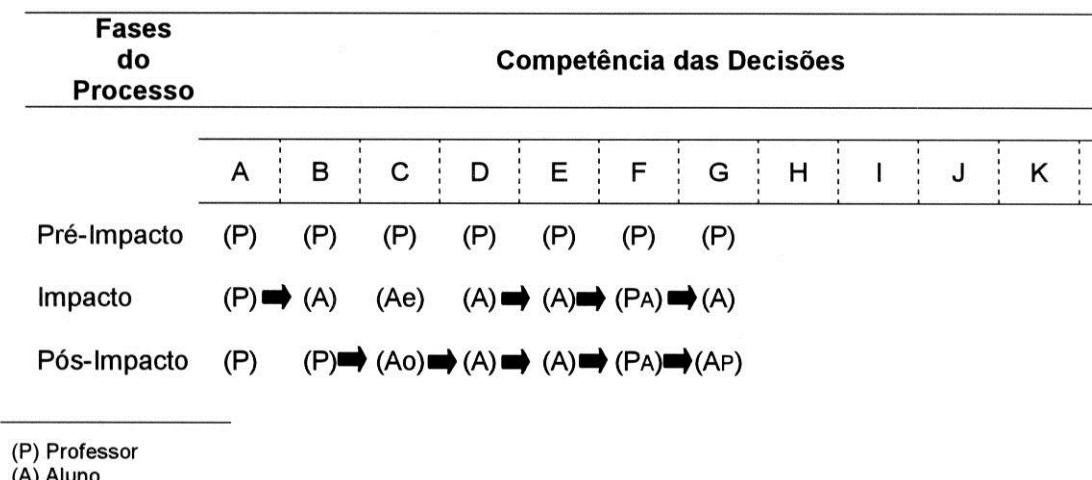


Figura Adaptada de Mosston& Ashworth, 1990:220

Do “Estilo de Ensino Produção Divergente” (H) ao “Estilo de Ensino Auto-ensino” (K)

Do “Estilo de Ensino Produção Divergente” (H) até o “Estilo de Ensino Auto-ensino” (K) pressupõe uma perspectiva de produção de “novos” conhecimentos e habilidades (pensamento divergente). Vejamos este grupo de “Estilos de Ensino”.

“Estilo de Ensino Produção Divergente” (The Divergent Production Style)

No “Estilo de Ensino Produção Divergente” admite-se que as situações problema possam suscitar diferentes respostas igualmente corretas (“pensamento divergente”).

Diferentemente dos “Estilos de Ensino Descoberta Orientada e Descoberta Divergente” (F e G) que pressupõem a existência de uma única resposta ou solução correta para uma determinada questão ou problema, o “Estilo de Ensino Produção Divergente” caracteriza-se por incentivar a descoberta de diferentes respostas possíveis para uma mesma questão ou problema. Descobrir uma variedade de respostas ou soluções compatíveis com sua respectiva aplicação constitui a característica principal deste “Estilo de Ensino”.

Como nos “Estilos de Ensino” anteriormente tratados (de A a G), aqui também são formulados objetivos referentes ao conhecimento e à habilidade de ensino e aos comportamentos de aprendizagem. Em relação aos conteúdos de ensino objetiva-se produzir respostas alternativas e variadas para uma mesma questão, ou múltiplas soluções para um mesmo problema. Sobre os objetivos comportamentais, os estudantes deverão ultrapassar o “limiar de descobertas” para produzir respostas ou soluções diferentes; engajar-se numa operação cognitiva específica visando à produção de pensamentos divergentes; descobrir alternativas de respostas ou de soluções para uma mesma questão ou problema; respeitar as idéias de outras pessoas.

Compete ainda ao professor tomar todas as decisões sobre o planejamento de ensino (Pré-impacto), tais como selecionar os conteúdos de ensino e a operação cognitiva dominante a ser vivenciada pelos estudantes; indicar as questões ou problemas específicos relacionados aos conteúdos selecionados; e determinar a logística apropriada ao caso (Figura 13).

Figura 13
Comparação entre os Estilos de Ensino de
Comando a Produção Divergente

Fases do Processo	Competência das Decisões										
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
Pré-Impacto	(P)	(P)	(P)	(P)	(P)	(P)	(P)	(P)			
Impacto		(P) → (A)	(Ae)	(A) → (A)	→ (PA)	→ (A) → (A)					
Pós-Impacto	(P)	(P) → (Ao)	→ (A)	→ (A)	→ (PA)	→ (AP)	(AP)				

(P) Professor
(A) Aluno

Durante a aula (Impacto) o professor informa e justifica os objetivos e a dinâmica do “Estilo de Ensino”, além de explicar o papel de cada um no processo ensino-aprendizagem. Cabe ao professor expor as questões ou os problemas concernentes ao tema da aula, aguardar as soluções e respostas apresentadas pelos estudantes e orientá-los na comprovação, aplicação, experimentação de suas descobertas. O papel do estudante é anotar as questões ou problemas expostos pelo professor, pensar e descobrir respostas ou soluções adequadas e, quando for necessário, pedir ajuda ao professor.

Na fase de avaliação do ensino-aprendizagem o professor deve concentrar-se no processo de soluções divergentes e não no mérito das respostas. Deve estimular os estudantes a demonstrarem logicamente o acerto de suas soluções e respostas.

“Estilo de Ensino Programação Elaborada pelo Estudante” (The Learner Designed Individual Program Style).

O “Estilo de Ensino Programação Elaborada pelo Estudante” possibilita um maior grau de independência do estudante no processo de tomada de decisão durante o desenvolvimento da aula – representa mais um passo após o “limiar de descoberta”. O professor define o tema da aula, cabendo aos estudantes planejarem questões e problemas pertinentes ao tema, bem como as consequentes respostas ou soluções.

Ao contrário do que possa parecer, no “Estilo de Ensino Programação Elaborada pelo Estudante” não existe a possibilidade dos estudantes fazerem o que quiserem a seu bel-prazer. Fundamentalmente, é um “Estilo de Ensino” que leva o estudante a uma atitude de exigência em relação à disciplina e à perseverança; incentiva os estudantes a agir criativamente – pensar divergentemente. Trata-se de

um modelo sistemático para explorar e examinar uma questão sobre a descoberta de seus componentes, a relação entre os componentes e as possíveis ordens ou seqüências desses componentes (...). Exige que o aluno tenha conhecimentos acerca dos fatos, para que seja capaz de identificar categorias, analisá-las e, assim, construir um esquema (Mosston & Ashworth, 1990: 268-9).

De modo semelhante ao “Estilo de Ensino Produção Divergente” (H) é um modelo que conduz cada um dos estudantes a descobrir, a criar uma série ou seqüência de respostas ou soluções. Diferencia-se dos demais “Estilos de Ensino” precedentes, por envolver os estudantes num maior conjunto de decisões tanto durante a aula (Impacto), como na fase de avaliação do ensino-aprendizagem (Pós-impacto). Aos estudantes é conferida a responsabilidade de decidir sobre o tópico do tema da aula que irá abordar. A partir daí procede tomar decisões a exemplo do “Estilo de Ensino Produção Divergente” (H).

O tempo para o desenvolvimento do tema da aula não se esgota necessariamente em uma única sessão de aula. É possível que o tempo destinado a várias aulas seja ultrapassado para que se conclua o processo criativo sobre a questão ou o problema em estudo.

Espera-se que no final do processo os estudantes tenham aprendido por si próprios a descobrir, criar, organizar idéias, a estabelecer padrões de desempenho, a avaliar seu próprio desempenho, a responsabilizar-se pela completa solução dos problemas definidos.

Sobre os objetivos comportamentais, os estudantes devem desenvolver a capacidade de trabalhar com independência e, ao mesmo tempo, compreender as diferenças individuais referentes ao pensamento e ao desempenho de seus colegas.

A exemplo dos “Estilos de Ensino” antecedentes, no “Estilo de Ensino Programação Elaborada pelo Estudante” todas as decisões inerentes ao planejamento de ensino (Pré-impacto) continuam sendo tomadas pelo professor, a quem compete decidir sobre quando o “Estilo de Ensino” deve ser aplicado, bem como sobre a temática a ser estudada.

Durante o desenvolvimento da aula (Impacto) novas decisões são transferidas do professor para os estudantes. Assim, entre outras, cabe aos estudantes identificar fontes e coletar dados acerca do tema em estudo; decidir quanto ao tópico que será o foco de seus estudos; descobrir e desenvolver questões ou problemas relacionados ao tópico; descobrir múltiplas respostas ou soluções alternativas.

Na fase de avaliação do ensino-aprendizagem (Pós-impacto) também são transferidas novas decisões para os estudantes. Avaliar e verificar a adequação das respostas ou soluções por meio de critérios conhecidos ou esclarecidos por eles próprios; se necessário, reformular os critérios de avaliação; comunicar seu progresso no desempenho de suas funções e atividades. Ao professor cabe ouvir as apresentações e as avaliações dos estudantes; verificar a congruência entre a avaliação e os critérios selecionados; alertar os estudantes em relação às possíveis inadequações da avaliação realizada; quando necessário, levar os estudantes à auto-avaliação de suas respostas ou soluções.

A Figura 14 apresenta a transferência de decisões do professor para os estudantes, durante os três momentos didáticos da anatomia do “Estilo de Ensino Programação Elaborada pelo Estudante”.

Figura 14
Comparação entre os Estilos de Ensino de
Comando a Programação Elaborada Pelo Estudante

Fases do Processo	Competência das Decisões										
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
Pré-Impacto	(P)	(P)	(P)	(P)	(P)	(P)	(P)	(P)	(P)	(P)	
Impacto		(P) → (A)	(Ae)	(A) → (A) → (PA) → (A) → (A) → (A)							
Pós-Impacto	(P)	(P) → (Ao) → (A)	(A) → (PA) → (AP)	(AP) → (A)							

(P) Professor
(A) Aluno

Figura Adaptada de Mosston& Ashworth, 1990:270

“Estilo de Ensino Iniciado pelo Estudante” (The Learner-initiated Style).

A característica essencial do “Estilo de Ensino Iniciado pelo Estudante” é a transferência das decisões do professor para os estudantes durante a fase de planejamento. Dentre todos os “Estilos de Ensino”, é o primeiro a ser iniciado pelos estudantes individualmente, cada um com seu próprio programa. Além disso, os estudantes decidem também quando solicitar apoio e ajuda ao professor.

O principal objetivo do “Estilo de Ensino Iniciado pelo Estudante” é proporcionar aos estudantes a oportunidade de descobrir, criar e desenvolver idéias acerca do tema escolhido para o desenvolvimento da aula. Do ponto de vista comportamental, os estudantes devem aprender a iniciar suas experiências de aprendizagem, realizá-las e avaliar os resultados alcançados.

Como já foi dito, na fase de planejamento do ensino (Pré-impacto) todas as decisões passam a ser da responsabilidade dos estudantes.

No desenvolvimento da aula (Impacto), a exemplo do “Estilo de Ensino Programação Elaborada pelo Estudante” (I), todas as decisões são tomadas pelos estudantes individualmente, com o propósito de desempenhar atividades relacionadas com as decisões do planejamento. Ao professor compete aceitar as decisões iniciadas pelos estudantes e reunir as melhores condições para que os estudantes desenvolvam seus planos de ação; apresentar os parâmetros mais amplos possíveis para o desenvolvimento dos programas planejados pelos estudantes; informar e orientar os estudantes sobre outras fontes, dentro e fora da escola, quando tratar-se de um tema desconhecido pelo próprio professor; acompanhar os estudantes até o final do processo, atendendo às solicitações que eles fizerem.

Na fase de avaliação do ensino-aprendizagem (Pós-impacto) todas as decisões também são tomadas pelos estudantes, cada um referente ao seu próprio programa de estudo. O professor, por sua vez, toma ciéncia das decisões tomadas pelos estudantes e as respeita quando providas de argumentos válidos. O professor deve apontar e justificar sobre possíveis inadequações que possam existir entre as intenções e as respectivas ações dos estudantes, bem como analisar as avaliações elaboradas pelos estudantes de modo a orientá-los acerca de possíveis erros de aprendizagem.

A Figura 15 demonstra, graficamente, a transferência de decisões do professor para os estudantes durante os três momentos didáticos da anatomia do “Estilo de Ensino Iniciado pelo Estudante”.

Figura 15
Comparação entre os Estilos de Ensino de
Comando ao Iniciado Pelo Estudante

Fases do Processo	Competência das Decisões										
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
Pré-Impacto	(P)	(P)	(P)	(P)	(P)	(P)	(P)	(P)	(P)	➔ (A)	
Impacto		➔ (A)	(Ae)	(A) ➔ (A)	➔ (PA)	➔ (A)	➔ (A)	➔ (A)	➔ (A)	➔ (-)	
Pós-Impacto	(P)	(P)	➔ (Ao)	➔ (A)	➔ (A)	➔ (PA)	➔ (AP)	➔ (AP)	➔ (A)	(A)	

(P) Professor
(A) Aluno
(-) Intervenção do Professor quando requisitado pelos Alunos

Figura Adaptada de Mosston& Ashworth, 1990:279

“Estilo de Ensino Auto-Ensino” (The Self-Teaching Style).

No “Estilo de Ensino Auto-Ensino” todas as decisões, durante os três momentos da anatomia de ensino, são tomadas pelos estudantes.

Como alertam os autores, dificilmente este “Estilo de Ensino” aplica-se ao contexto da educação escolar, pois só é possível de ser aplicado quando o estudante assume a dupla função de professor e de estudante, quando, simultaneamente, ensina e aprende por si próprio. O auto-didatismo e a formação autônoma são exemplos de estratégias no Auto-Ensino. Geralmente, são pessoas com excepcional bagagem de conhecimentos, experiências e capacidade de decisão, habilitadas a aprender novos conhecimentos/habilidades por conta própria.

A Figura 16 apresenta, graficamente, as transferências de decisões do professor para os estudantes – embora nesse caso não existam, a rigor, estudantes -, durante os três momentos didáticos da anatomia do “Estilo de Ensino Auto-Ensino”.

Figura 16
Comparação entre os Estilos de Ensino de
Comando ao Auto-Ensino

Fases do Processo	Competência das Decisões										
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
Pré-Impacto	(P)	(P)	(P)	(P)	(P)	(P)	(P)	(P)	(P) ➔ (A)	➔ (A)	
Impacto		(P) ➔ (A)	(Ae)	(A) ➔ (A)	➔ (PA) ➔ (A) ➔ (A)	➔ (A) ➔ (A) ➔ (-)	➔ (A)				
Pós-Impacto	(P)	(P) ➔ (Ao)	➔ (A) ➔ (A)	➔ (PA) ➔ (AP)	➔ (AP) ➔ (A)	(A) ➔ (A)					

(P) Professor
(A) Aluno
(-) Intervenção do Professor quando requisitado pelos Alunos

Figura Adaptada de Mosston& Ashworth, 1990:284

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor de educação física tem a responsabilidade de decidir pelos caminhos que assegurem o processo de transmissão-assimilação-reflexão dos conhecimentos, habilidades e valores sociais, morais, éticos e estéticos. Sua atuação deve reforçar a contínua articulação entre o conhecimento científico, a cultura do movimento humano e a perspectiva de construção de uma sociedade democrática.

Em termos específicos, os métodos de ensino devem ser abertos às experiências de apropriação crítica dos conteúdos culturais da educação física, bem como às experiências de ações criativas e construtivas, no sentido de possibilitar aos estudantes a vivência sistematizada de conhecimentos/habilidades da cultura do movimento humano tematizada, balizada por uma postura reflexiva no sentido da aquisição da autonomia necessária a uma prática intencional, que considere o lúdico e os processos sócio-comunicativos, na perspectiva do lazer, da formação cultural e de um estilo de vida ativo, saudável e eticamente orientado.

Para tanto, é necessário que o método possibilite um efetivo processo de transmissão, vivência e reflexão sobre os conhecimentos/habilidades que compõem a cultura do movimento humano tematizada no contexto da ginástica, do jogo, do esporte e da dança, assim como estes temas sejam tratados e refletidos em termos dos seus fundamentos histórico-culturais, comportamentais e biodinâmicos.

No sentido de fazer entender as relações existentes entre a prática social global e o ensino da Educação Física, os estudantes deverão ser gradativamente estimulados a praticar e a refletir criticamente a respeito das possibilidades,

limitações, paradoxos e mitos que se manifestam no âmbito da cultura do movimento humano.

Necessário também é desvelar o conjunto de valores sociais, morais, éticos e estéticos subjacentes à cultura do movimento humano, identificados com a formação de uma cidadania emancipada, em crítica àqueles que reproduzem a marginalização, os estereótipos, o individualismo, a competição discriminatória, a intolerância com as diferenças, as desigualdades, o autoritarismo, dentre outros valores dessa natureza.

O “Estilos de Ensino” podem ser aplicados no sentido de interagir com esta perspectiva, deve ser identificado como um instrumento pedagógico cujo propósito constituir-se-á através da sistematização do ensino-aprendizagem, em que pese a relação professor/estudante/conhecimento/realidade.

Na medida em que o professor conscientiza-se e adquire competência sobre seu papel na mediação crítica desta relação, os estudantes podem aprender a tomar decisões com responsabilidade, adequação e compromisso social. Por esta razão, os estilos de ensino estão distribuídos num espectro cuja estrutura não identifica a qualidade de um em detrimento de outros, bem como não inviabiliza adaptações, associações e interações entre eles. Diferentemente, expõe as características teóricas que dão fundamento ao estilo; oferece informações ao(s) sujeito(s) esclarecendo seus papéis quando tomam decisões no ensino-aprendizagem. Por fim, na composição do Espectro dos Estilos de Ensino, Mosston e Ashworth evidenciam que a tomada de decisão na aprendizagem escolar trata-se de um contrato pedagógico cujas partes (professor e estudantes) interagem numa relação objetiva que pretende sistematizar atitudes autônomas, independentes e livres.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Candau, V.M.F. (1988). A didática e a relação forma/conteúdo. In: Candau, V. M. (Org.). *Rumo a uma nova didática*. Petrópolis: Vozes. p. 97-104.
- Dieckert, J. (1985). A educação física no Brasil - a educação física brasileira. In: Dieckert, J. et alii. *Elementos e princípios da educação física: uma antologia*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico. p. 1-11.
- _____. (1985a). Criatividade em educação física. In: Dieckert, J. et alii. *Elementos e princípios da educação física: uma antologia*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico. p. 123-39.
- Dietrich, K. et alii (1984). *Os grandes jogos: metodologia e prática*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico.
- Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gallahue, D. (1982). *Understanding motor development in children*. New York: John Wiley e Sons.
- Guilford, J.P. (1971). *The analysis of intelligence*. New York: Mac-Graw-Hill.

- Hildebrandt, R. & Laging, R. (1986). *Concepções abertas no ensino da educação física*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico.
- Lewin, K. (1964). *Psychology dynamique: les relations humaines*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Libâneo, J.C. (1991). *Didática*. São Paulo: Cortez.
- Luckesi, C.C. (1990). *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez.
- Moston, M. (1978). *La enseñanza de la educación física - del comando al descubrimiento*. Buenos Aires: Paidos.
- _____ (1981). *Teaching physical education*. Columbus: Merril.
- _____ & Ashworth, S. (1986). *Teaching physical education*. Columbus: Merril.
- _____ (1990). *The spectrum of teaching styles – from command to discovery*. New York: Longman.
- Rays, O. A. (1989). A questão da metodologia do ensino na didática escolar. In: Veiga, I. P. A. (Org.). *Repensando a didática*. Campinas: Papirus. p. 83-96.
- Rosas, A.S. (1995). *Educação física na cidade do Porto – o processo de decisão em sala de aula*. (Dissertação de Mestrado). Porto: Universidade do Porto.
- Saviani, D. (1987). *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez/Autores Associados.
- Skinner, B.F. (1967). *Ciência e comportamento humano*. Brasília: Ed. UnB.
- Stammers, R. & Patrick, J. (1978). *Psicologia do treinamento*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Taffarel, C.N.Z. (1985). *Criatividade nas aulas de educação física*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico.
- Vigotsky, L.S. (1984). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Xavier, T.P. (1986). *Métodos de ensino em educação física*. São Paulo: Manole.