



Estes artigos foram produzidos a partir das experiências coordenadas pelo professor-doutor R. Hildebrandt-Stramann, durante as suas visitas ao Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria. O autor reflete sobre a teoria brasileira do movimento humano, critica a "utilização irrefletida", do esporte na Educação Física Escolar, apresenta a teoria da "Educação Física aberta às experiências subjetivas" e propõe atividades pedagógicas.

Reiner  
Hildebrandt  
Stramann

TEXTOS PEDAGÓGICOS  
SOBRE O ENSINO DA  
Educação física

**PEDIDOS**

**Ijuí - RS**

Fone: 0 \_ 55 332-7100

Remais: 216/284/608/283

Fax: 0 \_ 55 332-7977

**Porto Alegre - RS**

Fone/Fax: 0 \_ 51 212-7154

**São Paulo - SP**

Fone/Fax:  
0 \_ 11 6071-3138





**TEXTOS PEDAGÓGICOS  
SOBRE O ENSINO DA**  
**educação**  
**física**

© 2001, Editora UNIJUÍ  
Rua do Comércio,  
1364 Caixa Postal  
560 98700-000 - Ijuí -  
RS  
- Brasil -  
Fone: (0\_55) 332-7100, ramais 217 e  
612 Fax: (0\_55) 332-9100  
editora@unijui.tche.br  
<http://www.unijui.tche.br/unijui/editora/>

*Serviços Gráficos:* Sedigraf

*Responsabilidade Editorial e Administrativa:*  
Editora UNIJUÍ da Universidade Regional do Noroeste  
do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ; Ijuí, RS, Brasil)

*Capa:* Elias Ricardo Schüssler

Catálogo na Fonte  
Biblioteca Central UNIJUÍ

H642t	Hildebrandt-Stramann, Reiner Textos pedagógicos sobre o ensino da educação física/Reiner Hildebrandt-Stramann. — Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2001. — 168p. — (Coleção educação física). ISBN 85-7429-174-9 1.Educação física 2.Educação física escolar 3.Práticas pedagógicas 4.Pedagogia do movimento 5.Pedagogia do esporte 6.Esporte I.Título II.Série
-------	--

CDU: |796.01  
|796.012

Editora Unijui afiliada:



A coleção Educação Física é um projeto editorial da Editora UNIJUÍ, vinculado a um conselho editorial interinstitucional, que visa dar publicidade a pesquisas que buscam um constante aprofundamento da compreensão teórica desta área que vem constituindo sua reflexão conceitual, bem como os trabalhos que garantam uma maior aproximação entre a pesquisa acadêmica e os profissionais que encontram-se nos espaços de intervenção. Promover este movimento é sem dúvida o maior desafio desta coleção.

## Conselho Editorial

Mauro Betti - Unesp/Bauru  
Tarcisio Mauro Vago - UFMG  
Luís Osório Cruz Portela - UFSM  
Amaury Bassoli de Oliveira-UEM  
Giovani De Lorenzi Pires - UFSC  
Valter Bracht-UFES  
Nelson Carvalho Marcellino - Unicamp  
Paulo Evaldo Fensterseifer - UNIJUÍ  
Vicente Molina Neto - UFRGS  
Elenor Kunz - UFSC  
Victor Andrade de Melo - UFRJ  
Carmen Lúcia Soares - Unicamp

## SUMÁRIO

PREFÁCIO .....	8
INTRODUÇÃO .....	10
ARTIGO 01: O ESPORTE COMO FENÔMENO SOCIAL E A ANÁLISE CRÍTICA DO ESPORTE .....	14
Problematização .....	14
A aula de educação física e a cópia irrefletida do conceito de esporte.....	14
Uma análise do sentido de uma modalidade do sistema do esporte: o atletismo .....	17
Análise de uma aula de educação física.....	19
Três tendências que são apoiadas através do sistema do esporte .....	21
O sistema do esporte x a concepção pedagógica crítica: suas conseqüências	23
ARTIGO 02: CONFIGURAÇÃO PEDAGÓGICA DO MOVIMENTO ESPORTIVO NO ENSINO DE AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA .....	25
Primeiro exemplo .....	27
Interpretação .....	28
Segundo exemplo .....	29
Interpretação .....	31
ARTIGO 03: O CONTEÚDO ESPORTIVO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR .	34
Primeiro exemplo: um curso de natação de 10 horas .....	34
Interpretação de exemplo .....	35
Segundo exemplo: um curso de natação de 10 horas-aula .....	38
Interpretação do exemplo .....	40
ARTIGO 04: EXPERIÊNCIA: UMA CATEGORIA CENTRAL NA TEORIA DIDÁTICA DAS AULAS ABERTAS .....	43
O que é experiência? .....	43
A configuração do processo dialético da constituição e da aquisição da experiência no mundo da vida, ou: o Antagonismo do Conhecimento Científico e da Experiência da Vida Diária .....	44
A experiência do mundo da vida .....	46
O processo da constituição da experiência.....	47
O processo da experiência nas aulas de educação física tradicionais .....	48
Condições para uma aula de educação física aberta às experiências subjetivas .....	49
ARTIGO 05: VISÃO PEDAGÓGICA DO MOVIMENTO .....	52
A visão científica natural do movimento - uma visão antipedagógica .....	52
A visão fenomenológica do movimento - uma visão pedagógica.....	53
Princípios pedagógicos de ensino .....	56
ARTIGO 06: REFLEXÕES PEDAGÓGICAS SOBRE A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO, ESPORTE E A AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA .....	58
INTRODUÇÃO.....	58
Sejam razoáveis! Sejam humanos! Uma abordagem pedagógica sobre o ensino da educação física .....	58
O problema da racionalidade .....	59
O problema da particularidade .....	60
Como deve ser descrito um processo educacional dirigido pelo princípio humano? .....	61
A ação humana na educação e na aula.....	62

Compreensão de educação .....	64
Para uma compreensão pedagógica do esporte .....	67
Compreensão de aula e a relação entre educação, esporte e aula .....	69
Concepções alternativas de aula de educação física aulas orientadas .....	70
<b>ARTIGO 07: A NECESSIDADE DE MUDANÇA METODOLÓGICA NO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA.....</b>	<b>72</b>
Problematização .....	72
O dialogo autentico do indivíduo com o meio ambiente.....	73
O conceito de "dedicar-se valorativamente" ou o método está no próprio homem .....	74
O conceito de "experiência" .....	75
A mudança do conceito de método: da Perspectiva do Professor à Perspectiva do Aluno.....	76
Exemplo pratico: Saltar com Vara.....	78
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>81</b>

## **PREFÁCIO**

Os diversos artigos reunidos neste livro resultam dos trabalhos realizados pelo Professor Doutor Reiner Hildebrandt-Stramann (República Federal da Alemanha) nos períodos em que esteve como professor visitante no Brasil. O início de seu forte vínculo com nosso País deu-se em 1984, ocasião em que atuou no Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria/RS em convênio firmado com o apoio do DAAD e CNPq. Desde então ele tem sido convidado para trabalhar novamente nesta mesma Universidade, bem como em outras universidades brasileiras.

Tendo acompanhado a atuação do Prof. Reiner no Brasil, não podemos deixar de ressaltar a importância da forma com que este procurou estabelecer uma relação entre as culturas diferentes com as quais ele passou a conviver. Desde o início ele buscou trabalhar conjuntamente com profissionais brasileiros, conhecendo a Pedagogia da Educação Física/Movimento Humano brasileira, bem como a cultura de movimento, objetivando assim construir uma práxis conjunta com professores e estudiosos brasileiros, desenvolvendo uma gama de estudos e experiências relativas a práticas pedagógicas. Estudos e trabalhos que têm prestado uma valiosa contribuição para a área da Educação Física, vindo ao encontro de interesses e necessidades tanto dos professores das escolas, como da academia científica.

Em 1997, mais uma vez o Prof. Reiner esteve no Brasil como professor visitante de curta duração, junto ao CEFD/UFMS. Neste período o plano de trabalho envolveu ensino, pesquisa e extensão integrando diferentes níveis do Ensino Superior, bem como foi realizado um curso com profissionais das Redes Públicas de Ensino. Chamou-nos atenção a participação engajada e séria dos estudantes do Curso do Pós-Graduação e de Graduação do CEFD/UFMS nos cursos e trabalhos realizados, bem como a demonstração dos professores das escolas participantes do Curso sobre a necessidade e a carência vivida no cotidiano escolar em termos de experiências concretas de uma prática pedagógica da Educação Física refletida criticamente.

Nesta ocasião surgiu então a ideia de reunirmos todos os seus textos publicados no Brasil e organizarmos um livro. Hoje, finalmente, este aqui se encontra à disposição de profissionais que trabalham com a Educação Física/Pedagogia do Movimento e esperamos que possa servir de incentivo e suporte a estudos e discussões aos profissionais que trabalham



com as questões aqui abordadas. O livro apresenta textos com reflexões críticas e oferece ideias de experiências práticas para trabalhar com a Educação Física escolar.

O autor introduz sua obra descrevendo uma conversa entre professores de Educação Física e estudantes do curso de formação. Esta desenvolve-se para explicar aos estudantes, através de um exemplo prático

- relato da cena de uma criança brincando com a areia
- qual é o objeto da pedagogia do esporte.

A partir desta introdução, no primeiro capítulo, o autor desenvolve reflexões críticas sobre o conceito do Esporte, estabelecendo depois relações da utilização irrefletida deste na Educação Física escolar e trazendo por fim uma visão pedagógica do movimento. No segundo capítulo o autor reflete pedagogicamente sobre teorias do movimento, tratando primeiramente do que seja experiência, como estas acontecem em aulas de Educação Física configuradas com orientação no esporte, citando então exemplos práticos de aulas de "Educação Física Aberta à Experiências Subjetivas". No terceiro capítulo são apresentadas reflexões sobre a educação nas aulas de educação física. Neste ele aborda diferentes temas como racionalidade, particularidade, humanidade, estabelecendo através de reflexões pedagógicas relações entre educação, esporte e aula de educação física.

Fica enfim a tarefa de convidar os leitores a refletirem junto a esta obra para que se consiga no dia-a-dia escolar, pouco a pouco, mudar a nossa realidade.

*Ingrid Marianne Baecker*  
Professora da Universidade Federal  
de Santa Maria (UFSM; Santa Maria, RS)

## INTRODUÇÃO

A presente conversação tem a seguinte situação inicial: os professores de Educação Física querem explicar a seus estudantes, através de um exemplo prático, o que é o assunto da "pedagogia do esporte". Já, em muitas vezes, ambos discutiam, de forma contraditória, problemas básicos da pedagogia do esporte. Hoje eles se encontraram novamente. Paulo (P) começa a expor um caso e Fernanda (F) presta atenção.

"Um menino de quatro anos está sentado em frente a um grande monte de areia. Ele raspa com suas mãos a areia seca, enche sua mão com esta areia e a deixa esvaír-se de sua mão devagar e constantemente. A cautela do menino em deixar a areia cair suavemente de sua mão é contrária à forma com que o mesmo utiliza para pegá-la junto ao monte, ou seja, o movimento de pegar outro montinho de areia é muito rápido. Com a cabeça um pouco inclinada o menino observa, tanto o fio de areia que deixa cair de sua mão como o cone que vai formando-se na queda da mesma. Sem um motivo reconhecido o menino termina com o seu jogo. Agora ele enterra suas mãos no monte de areia com movimentos bruscos e as tira lançando areia para a rua. Rapidamente a rua fica salpicada de grãos amarelos. O menino entusiasma-se pela coloração produzida e continua, com movimentos circulares, a lançar mais e mais areia na rua. Ao mesmo tempo ele observa as modificações que vai produzindo com o lançamento da areia sobre a rua. Um adulto passando exige o fim das ações do menino: 'Isso não se faz - é errado fazer assim!' - o menino fica embaraçado. Ele sobe com movimentos rápidos para cima do monte e escorrega para baixo. No mesmo momento ele observa o adulto, ansioso, mas também tímido. O adulto continua andando. O menino satisfaz-se com o novo jogo de escorregar."

Neste momento Paulo encerra a exposição pensando já ter falado demais.

F: Sim, e o que mais?

P: O que mais? Já não é o bastante?

F: Você acha isso sério?

P: Sim, o que você acha que está faltando em meu exemplo?

F: Quero um exemplo que fale por si mesmo. No exemplo tem que aparecer o que é esporte, pedagogia e que tenha um relacionamento claro com a educação. E, especialmente, para a formação dos estudantes de Educação Física, devem ficar no centro dos pensamentos o pensamento do esporte...

P: Você acha movimento?

F: Sim, claro, mas não todo tipo de movimento. E aliás, que tipo de movimento aparece no seu exemplo?

P: Pelo menos...

F: Este jogo com a areia sem regras, com movimentos bruscos. Pensa só no lançamento da areia ou nos saltos sobre a areia. Isso é menos do que um pequeno jogo/jogo de movimento com uma ordem. Ordem esta que poderia ser analisada com estudantes.

P: Mas o pequeno menino está jogando e ele se movimenta.

F: Você tem razão. Mas que relevância pedagógica tem esse tipo de movimento? Nesse exemplo seria possível reconhecer uma destreza esportiva que seria treinada na sua execução de movimento ou jogo? Mas não aparece nada disso. Ou você quer qualificar esta "raspa" de areia com as mãos ou esse "escorregar" como uma destreza importante no esporte?

P: Sem dúvidas. Aqueles movimentos são destrezas motoras, mas esclarecer isso não é minha intenção.

F: Então, qual é sua intenção?

P: Importante é que a criança arranja-se com seu meio ambiente pelo movimento e, neste processo, faz experiências e ao mesmo tempo aprende algo.

F: Explique, o que a criança aprende? Trabalhar com a areia, isso não é uma destreza motora que temos que aprender.

P: Por que você sempre argumenta com suas destrezas motoras? Para mim o importante é o processo de arranjo da criança com seu meio ambiente. Importante é como a criança pode influenciar o seu mundo, como a criança pode reconhecer as qualidades diferentes do material; como ela pode aprender a usar o material adequado ao objetivo. Importante é que a criança - em todas essas ações - ganha experiência.

F: Espero que ela também ganhe experiência de que é proibido lançar areia na rua, pois...

P: Isso também. Que o meio ambiente no qual ela está se movimentando é socialmente estruturado, que cada coisa tem seu significado, a rua um outro do que a areia, que existem proibições...

F: Mas isso não tem relação com a escola e a relação com a escola é importante. Nós queremos preparar nossos estudantes para seu trabalho na escola, na aula.

P: Quando queremos saber como a escola pode influenciar de forma educativa, temos que ter um entendimento da educação. Um entendimento que possa também compreender a validade das ações fora dos limites da escola.

F: Mas nós formamos professores para a escola. Lá eles têm que cumprir sua

Site: <http://geocities.yahoo.com.br/gagaufera2003/>

tarefa, seu encargo da educação.

P: E o que é a tarefa da educação para o professor de Educação Física?

F: Sobre isso nós estamos discutindo. Por exemplo...

P: Um exemplo. Então, dê um exemplo com o qual você possa esclarecer quais são os pontos referenciais importantes para um pensamento pedagógico na formação de professores de Educação Física.

*capítulo*

**01**



---

# **Reflexões Críticas sobre o Conceito de Esporte**

## **ARTIGO 01: O ESPORTE COMO FENÔMENO SOCIAL E A ANÁLISE CRÍTICA DO ESPORTE\***

### **Problematização**

Falar sobre o esporte como fenômeno social e fazer uma análise social crítica do esporte parece, num primeiro momento, um tema mais adequado para um sociólogo. Eu, porém, sou um pedagogo do esporte. Por outro lado, é perfeitamente possível uma abordagem deste tema porque o esporte é ensinado nas instituições educativas (através das aulas de Educação Física).

O conceito de esporte como assunto principal do ensino, frequentemente qualificado como conteúdo das aulas de Educação Física, determina precisamente, de forma indiscutível, o transcorrer dessas aulas. É, justamente, a utilização do esporte nas aulas de Educação Física (sem qualquer exercício de reflexão) que eu gostaria de questionar agora. E fazê-lo dentro de uma visão pedagógica do esporte.

Dentro de uma determinada concepção de esporte, seja na confecção de planos ou na própria realização de atos de movimento em processos de ensino-aprendizagem, quando não se quer seguir cegamente uma ideologia, temos que primeiramente descobrir e analisar as decisões prévias inerentes a este conceito. Este exercício determina a realidade do movimento e quais as conseqüências que isso poderá acarretar para as experiências motoras e sociais dos participantes.

Isto posto, a estruturação deste ensaio está definida: duas questões serão colocadas e analisadas:

- a) Quais as decisões prévias que a aula de Educação Física recebe quando copia, irrefletidamente, o conceito de esporte?
- b) Para os participantes da aula, quais serão as conseqüências motoras e sociais que resultarão da adoção de uma cópia do conceito do esporte?

### **A aula de educação física e a cópia irrefletida do conceito de esporte**

Podemos iniciar analisando a determinação que o sistema do esporte exerce sobre a realidade. As formas do esporte (ginástica artística, jogos esportivos, atletismo, etc.) são fatos da realidade social e, em conseqüência, somente poderão existir à medida que os seres humanos compartilhem e aceitem

---

\* O artigo foi publicado na Revista Kinesis CEFD/UFSM, Santa Maria, v.4, n.1, jan/jul, 1998, p.45-48.

o sentido destas formas. Mandelbaum (1975) caracteriza o "social", neste tipo de fato, da seguinte forma: "Nenhum tipo de fato existiria se não houvessem indivíduos que pensassem e agissem desta forma específica". Isto é, deverá existir para os participantes, sempre, uma rede de concordância para possibilitar os ajustes produzidos por cada uma dessas formas.

Nós podemos dizer, também, que determinadas regras caracterizam, uma a uma, as formas do esporte e as diferenciam umas das outras em suas constituições típicas. Assim, podemos reconhecer rapidamente o tipo de jogo através da percepção das semelhanças estruturais das formas esportivas. Além dessas regras que constituem a respectiva disciplina do esporte, deverão existir regras de princípios superiores e gerais que são comuns ao esporte institucionalizado. Portanto, a questão deverá dirigir-se para as relações referentes às regras superiores e gerais que determinam o sistema do esporte e lhe atribui um sentido.

Quando denomino o esporte como um sistema, estou reportando-me à teoria do sistema funcional estrutural de Luhmann (1970). Torna-se necessário, aqui, esclarecer quais são as características fundamentais dessa teoria que apóia minhas colocações.

Segundo a teoria do sistema funcional-estrutural, o sistema social é entendido como uma conexão de ações sociais que se relacionam reciprocamente e que se diferenciam do ambiente das ações ao qual não pertencem (Luhmann, 1970). A formação do sistema realiza-se, portanto, no sentido da construção e da conservação de uma diferença em relação ao ambiente. O problema básico é, no quadro dessa teoria, a disputa do sistema com o ambiente. Sendo o ambiente sempre mais complexo do que o sistema, o rendimento do sistema (formulado abstratamente) é a "redução da complexidade" (Luhmann, 1971). A maneira de efetivar essa redução da complexidade é dirigida através do "sentido no sistema social". Isso significa que:

- a) a diferenciação de outros âmbitos de ações acontece através da determinação de regras, normas e preferências que caracterizam o sistema;
- b) tudo que pertença a este sistema e que corresponda às normas, tem sentido, isto é, cumpre o sentido deste sistema;
- c) tudo o que não que pertence a este sistema, portanto, tudo o que não lhe corresponde, não tem sentido.

Retornemos ao esporte, trazendo essas reflexões da teoria para este sistema esportivo.

O sistema do esporte dá uma resposta específica ao problema de movimento do ser humano. O mundo do ser humano é complexo e apresenta vários níveis. As possibilidades de vivência de movimento dos seres humanos no seu mundo são, portanto, complexas e têm vários níveis. Entretanto, o sistema do

esporte reduz estas complexas possibilidades de movimento.

Conforme foi colocado anteriormente, a forma de reduzir a complexidade é dirigida pelo sentido. Assim, nós precisamos perguntar agora: segundo qual sentido, segundo quais princípios são reduzidas no sistema do esporte a inimaginável complexidade das ações de movimento? Quais são as regras superiores (gerais) que o sistema do esporte segue e que tornam clara a lógica intrínseca desse sistema?

O sistema do esporte se caracteriza por duas regras básicas (que são as superiores) e por determinados princípios:

- a regra do sobrepujar (no sentido de vencer);
- 
- a regra da comparação objetiva.

A típica redução da complexidade que produz o sistema do esporte, torna-se clara somente no inter-relacionamento destas duas regras. Para podermos comparar objetivamente os rendimentos, as condições sob as quais os rendimentos deverão ser conseguidos têm de ser padronizados. Isso torna-se claro através das seguintes questões:

- a) da arquitetura dos locais esportivos (locais para jogo e movimento; possibilidade para nadar em piscinas oficiais para competição, etc.)
- b) das regras de cada disciplina de esporte (futebol, voleibol, etc.);
- c) das regras motoras que determinam a realização do movimento.

Com a ajuda das duas regras básicas - a do sobrepujar e a da comparação objetiva - nós encontramos a pista do conceito de movimento do sistema do esporte no seu sentido para a problemática do movimento humano. O esporte institucionalizado favorece a função comparativa do movimento. No sentido do sistema, trata-se, principalmente, do aumento de rendimento do movimento humano. Todos os esforços são dirigidos ao objetivo de sobrepujar e chegar em primeiro lugar (vencer) no sistema. Isto é válido tanto para os esforços para melhorar as condições esportivas (otimização dos locais e aparelhos), como para a elevação do rendimento dos próprios esportistas (empenho para adquirir conhecimentos a cerca do processo de treinamento e os esforços do próprio treinamento).

Para melhor exemplificar as conseqüências motoras e sociais que resultam da adoção dessa cópia do conceito de esporte, gostaria de analisar este sentido utilizando um exemplo concreto. Nossa análise dirige-se para o Atletismo como uma das modalidades do sistema do esporte.



## **Uma análise do sentido de uma modalidade do sistema do esporte: o atletismo**

Primeiramente, apresentarei as regras que regem o Atletismo. A seguir tentarei reconstruir seus princípios fundamentais, ou seja, a sua relação com as duas regras básicas. A partir da análise do sentido, descreverei as conseqüências que isto acarreta para as experiências corporais e de movimento dos sujeitos.

No Atletismo, os movimentos de correr, arremessar e saltar são rigidamente predeterminados. Em primeiro lugar, os locais para a realização das provas são definidas através de regras.

- a) Corridas: a distância a ser percorrida, a largura da pista, o nível horizontal do solo, a direção, o ponto de partida e linha de chegada, etc.;
- b) Salto em distância: a corrida em linha reta sobre um solo horizontal, o ponto de impulsão sobre uma marca medida e fixa, a zona de aterrissagem no solo macio, etc.;
- c) Lançamentos: a delimitação do local, a direção e o setor de lançamento, etc.

Embora os movimentos de corrida não sejam regulados na sua execução, existem regras motoras tanto para os movimentos de saltar quanto para os de lançar (limitantes da livre iniciativa de realização). Assim, também são determinadas as técnicas de realização do salto em altura e em distância com uma só perna e, no lançamento de dardo, os giros não são permitidos.

A ação de competir é determinada não só pelas regras de local e regras motoras, como também pela regra básica do sobrepujar. Sob as condições básicas de locais e as condições motoras predeterminadas, o correr, o saltar e o lançar significam percorrer uma distância o mais rápido possível; saltar o mais alto ou mais longe possível ou, ainda, lançar o mais longe possível. Dessa forma, para o participante, o correr implica uma diminuição do tempo e, respectivamente, no saltar e no lançar, um aumento da distância (ou altura) a ser alcançada.

É difícil explicar a relação entre a exatidão, com a qual o local de competição é definido, e a regra do sobrepujar. Ambas constituem a ação da competição quando o sistema do Atletismo não é decidido em conjunto, através de mais uma regra superior.

Correr, saltar e lançar um contra o outro (no sentido de competição) parece possível, também, sem a exigência formal de uma determinação exata do local. Somente torna-se compreensível a configuração típica do sistema do Atletismo quando a segunda regra básica é considerada: a regra da comparação objetiva. Esta regra tem de ser observada na sua relação com a regra do sobrepujar. A padronização dos locais e a exata fixação das formas de movimento são, então, urgentemente necessárias quando um rendimento deve ser

comparado com outros rendimentos.

Para determinar uma igualdade nas condições de competição, garantindo medidas objetivas do rendimento, torna-se necessário utilizar locais com medidas exatas, construir instalações análogas para a competição e utilizar os mesmos métodos de verificação do rendimento.

As conseqüências resultantes da redução no sentido do sistema somente podem ser esclarecidas quando se analisa esta redução frente ao cenário de sua elaboração. O princípio da comparação objetiva, que está ligado ao pensamento no sentido do recorde, exige que a definição do local e a sua utilização sejam inequívocas. Conseqüentemente, ficam excluídas desde o princípio as outras formas de correr, saltar e lançar.

O que significa essa determinação do tema do Atletismo, em especial o Atletismo na Educação Física Escolar, para os participantes? Esta pergunta orienta e centra o interesse pedagógico no próprio sujeito. Quais interpretações do esporte e do movimento são oferecidas e qual compreensão do movimento é aqui promovida?

A tematização do correr, do saltar e do lançar, no sentido do sistema do Atletismo desportivo, compromete os participantes com os aspectos formais das experiências corporais e do movimento que o sistema orientado para a competição exige. A avaliação do rendimento na corrida, no salto e no lançamento se orienta pelos padrões objetivos (standards) que são fixados pelos resultados em forma de listas (por exemplo: uma hierarquização dos resultados segundo os recordes mundiais, regionais ou categoria de participação relativa à faixa etária).

A avaliação acontece, por outro lado, pela aferição do rendimento com vistas à respectiva concorrência e à classificação conseguida. Se o rendimento é suficiente em nível do sistema ou não, os sujeitos obterão a experiência de como é ser "bem-sucedido" ou "não ser bem-sucedido". Assim, o "bom" corredor ou arremessador confirma perante si mesmo a sua capacidade de rendimento através do certificado e pela classificação exitosa; o "mau", denomina-se ou é denominado pelos outros de "fracassado". Desta forma, a orientação do Atletismo pelos critérios de rendimento quase objetivos traz conseqüências problemáticas para os sujeitos, especialmente para os que são declarados como fracassados. Para estes, fica somente a possibilidade de retirar-se do sistema como incapazes de movimentar-se ou retomar o processo de treinamento no qual eles podem reafirmar sua incapacidade para altos rendimentos. Por outro lado, eles poderão tentar satisfazer a si próprios através de progressos individuais de rendimento.

Participar do Atletismo, no sentido aqui descrito, significa para os sujeitos subordinar-se àquela avaliação de rendimento que traz uma diferença social. As vivências de movimento dos sujeitos são orientadas, primeiramente, para o êxito a ser obtido. São caracterizadas, portanto, pelo sucesso ou pelo fracasso. Neste caso, a qualidade do movimento e a diversidade das experiências de movimento (que caracterizam o correr, o lançar e o saltar) são totalmente

perdidas. Estas qualidades e diversidades dos movimentos de correr, saltar e lançar nós encontramos, por exemplo, tematizadas na escola austríaca de movimento naturais.

A análise torna claro que a função comparativa do movimento é enfatizada no sistema do Atletismo. Isso corresponde a diferenciações inequívocas entre locais de movimentos e locais de competição (que têm formas específicas). Isso quer dizer, portanto, que a necessidade de diversificação das experiências de movimento ficam reduzidas às normas de movimentos esportivos.

Esta análise de uma forma de esporte institucionalizado, realizada neste caso com o Atletismo, é um exemplo para o sistema desportivo. Com isto, suponho que outras modalidades do sistema do esporte são construídas, também, segundo o sistema do esporte aqui desenvolvido. Isto pode ser inferido porque os outros âmbitos do sistema desportivo seguem também as regras básicas do sobrepular e a da comparação objetiva. Outras análises realizadas em diversas modalidades (ginástica, natação, futebol, etc.), locais, aparelhos e formas de movimento poderiam demonstrar que elas também estão submetidas às reduções típicas do sistema desportivo.

Entendemos que este tipo de redução não pode ser apoiado nas aulas de Educação Física, ou seja, o esporte não deve ser transportado desta forma para as aulas. Quando esta forma desportiva é dominante na aula (o que na realidade é feito), então, esta Educação Física necessita ser modificada. A Educação Física tem de abolir a redução da complexidade. Ela tem a tarefa de desenvolver a complexidade, isto é, tem a tarefa de possibilitar uma gama muito grande de experiências diversificadas de movimento.

Sei que muitos professores poderiam dizer que estas formas desportivas não acontecem nas aulas de Educação Física no Brasil. Entretanto, eu gostaria de demonstrar o contrário através da análise de uma aula de Educação Física observada por mim em Recife e mostrar como esta aula foi caracterizada por critérios desportivos.

## **Análise de uma aula de educação física**

Minhas observações foram feitas durante a aula de duas professoras de Educação Física que trabalhavam com suas crianças um jogo de estafeta. Esta forma de jogo, aos olhos de um adulto, é considerada como muito fácil. Portanto, não se tratou aqui de uma forma característica de esporte orientado de alto nível, mas, sim, de um jogo orientado à concorrência que traz consigo elementos desportivos. Estes elementos desportivos eu gostaria de desenvolver para melhor esclarecer a afinidade existente entre o esporte e a aula de Educação Física. Primeiramente, tentarei descrever as características do jogo por mim observado:

- a) duas equipes com o mesmo número de participantes;

- b) colocam-se em suas colunas;
- c) os alunos recebem as instruções para o jogo;
- d) as bolas ficam na frente de cada grupo, sobre o solo;
- e) a partida é feita de trás de uma linha;
- f) um atrás do outro e um de cada vez;
- g) devem atirar a bola no latão;
- h) e depois de lançar, tenham êxito ou não;
- i) retornar para o lugar no fim da coluna.

As professoras tiveram grande dificuldade para organizar este jogo. Precisaram explicar mais de uma vez, com muito esforço, cada um dos elementos citados anteriormente (a-i) que instruíam as crianças para as tarefas a serem realizadas. O jogo só foi desenvolvido com fluência depois de várias tentativas. Eu tive a impressão de que as crianças não o aceitavam. Esta posição foi fortalecida através da observação de um jogo que as crianças realizaram, mais tarde, sem a influência externa. Nesta ocasião, elas recorreram aos seus próprios jogos de rua.

Quais as dificuldades que as crianças tiveram para resolver as exigências do jogo observado?

Analisemos a situação observada. Era evidente que as crianças não estavam acostumadas com a divisão em dois grupos, com a disposição em duas colunas (a) e com a obrigação de permanecer organizadas, disciplinadamente, nesta posição. A organização em colunas está ligada a um jogo de estafeta, a uma divisão igual dos participantes. As duas colunas com igual tamanho relacionam-se com o sentido de competição. Este sentido, primeiramente, não foi entendido. Somente ao final do jogo, quando o latão onde estavam as bolas foi esvaziado, com a contagem em voz alta de cada bola e a vitória de uma das equipes anunciada abertamente, então, produziu-se um sentimento de grupo que expressou-se claramente no júbilo dos vencedores e na tristeza dos perdedores.

A estruturação espacial do grupo em duas equipes opostas, cujos jogadores estavam dispostos um atrás do outro (b), foi a condição estabelecida para a realização, em particular, da ação de cada jogador. Por esta razão, este jogo não apresenta um rendimento social coletivo.

Para as crianças, as bolas receberam um valor simbólico que tornou visível o êxito de uma das equipes. As bolas significaram o sucesso do grupo através do bom rendimento obtido por cada jogador no seu lançamento.

Os critérios de igualdade de chances, que não foram entendidos desta

forma pelos alunos, foram os seguintes:

- o mesmo número de jogadores;
- a igualdade de bolas e latões;
- a distância da meta de arremesso, delimitada através de uma linha (e).

Portanto, a estruturação espacial e social da situação do jogo, que foi assegurada pelo rendimento do grupo, foi produzida de forma individual e com chances iguais.

O jogo possui um fim. Finaliza quando todas as crianças fazem uma tentativa de arremesso. Este final é acentuado pela contagem do rendimento e pela proclamação dos vencedores.

Na decorrência temporal, na estruturação espacial e social da ação do jogo, tornam-se claros os seguintes critérios do comportamento desportivo:

- a ênfase no rendimento individual;
- a contagem e a medida do rendimento e sua comparação objetiva através do parâmetro do número;
- a situação de concorrência que é estabelecida pela disposição espacial;
- a redução das relações sociais pelo êxito, que é obtida somente com o rendimento parcial;
- a acentuação do ritual através da proclamação dos vencedores;
- a estruturação temporal do jogo com um início e um fim definidos.

Também este simples jogo de movimento transporta e transmite critérios típicos da vida industrial e do esporte. Torna-se claro que estes critérios de comportamento aparecem, também, no esporte de rendimento. Portanto, podemos afirmar: na escola, não somente as disciplinas desportivas, mas também os pequenos jogos, são configurados de acordo com o modelo de esporte institucionalizado.

### **Três tendências que são apoiadas através do sistema do esporte**

Quais são as tendências que o sistema do esporte apóia? Perante os princípios fundamentais do sobrepujar e da comparação objetiva, o sistema do esporte parece apoiar especialmente o desenvolvimento de três tendências (compare com Frankfurter Arbeitsgruppe, 1982, p. 61):

### **a) A tendência para seleção**

O empenho para que sempre seja obtido um rendimento melhor, transporta o desenvolvimento para níveis de rendimento diferentes. Como não teria sentido comparar esportistas que apresentam níveis diferentes de rendimento, o esporte institucionalizado organiza-se em classes particulares de rendimento: a diferenciação segue, primeiramente, o nível de rendimento. Com isso, relaciona-se também a idade e o sexo.

### **b) A tendência para a especialização**

Os padrões de rendimento no esporte de alto nível criam a necessidade de concentrar todos os esforços em uma só prova esportiva. Desta forma, criam-se condições para que somente o progresso de rendimento seja conseguido.

A especialização torna-se clara na funcionalização do local de movimento e no inventário que são moldados para a disciplina esportiva. Torna-se clara, também, nos métodos de treinamento dos competidores. Estes, são desenvolvidos nas diversas modalidades e provas desportivas de forma separada.

### **c) A tendência para a instrumentalização (compare Sérgio, 1982)**

O esporte orientado para o alto rendimento corporal tem feito esforços para conseguir conhecimentos biológicos fundamentais com o objetivo de alcançar um aumento de rendimento na função do corpo. A Medicina, a Ciência do Treinamento Desportivo e a Biomecânica desenvolveram um grande arsenal de métodos de treinamento que prometem este êxito. O domínio técnico da natureza corporal, certamente, poderá conseguir melhores performances. Todos sabemos quais são os efeitos dos exercícios corporais no treinamento: indicar e controlar os parâmetros de carga (intensidade e volume) que são direcionados para o êxito.

O esportista, ao obter tais conhecimentos, aprende que um programa de treinamento serve para a elevação de sua capacidade de rendimento desportivo. A relação do esportista com seu próprio corpo é determinada por um esquema que apresenta objetivo e meio:

- a) o investimento garante a capacidade de rendimento ótimo do corpo;
- b) o próprio corpo é a ferramenta com a qual o objetivo de rendimento pode tomar seu rumo.

Estas três tendências apresentam elementos comuns: "Em todas as tendências se mostra uma separação do problema de movimento em relação ao contexto de vida diária dos seres humanos" (Frankfurter Arbeitsgruppe, 1982, p.62). Ela torna-se clara através das seguintes constatações:

- na separação dos âmbitos de vida. O âmbito de moradia e de trabalho são direcionados para a minimização do movimento; o âmbito do esporte é direcionado para a maximização do movimento;

- na separação que ocorre na maneira como as pessoas resolvem seus problemas de movimento. De um lado as pessoas são "seres transportados" (Funke, 1979, p.64), por outro lado, o esporte é a vontade de movimentar-se por si mesmo;

- na separação dos grupos sociais em grupos diários e grupos específicos no esporte (separação das gerações jovens e velhas, separação entre pessoas normais e deficientes, capazes e incapazes, homem e mulher, etc.).

A análise torna claro que a Pedagogia do Esporte necessita tomar uma decisão normativa: apoiar ou contrariar estas tendências. Quando a Pedagogia do Esporte decide-se pelo conceito de esporte como um movimento para a Educação Física Escolar, então, está sendo direcionada para se transformar numa agência que apóia um internalização do esporte para as novas gerações. Mas, quando ela se entende como uma instância crítica que reflete sobre as conseqüências das normas que são predeterminadas pelo sistema do esporte, deverá desenvolver um programa totalmente diferente. Tem de apoiar-se num programa que discuta criticamente o conceito de esporte e abrir a restrição do significado comparativo de movimento para outros significados.

A aula de Educação Física, quando desejamos um desenvolvimento plurilateral para nossas crianças, tem a tarefa de agir contra a redução da complexidade do sistema do esporte.

A seguir apresentaremos um resumo de todas as colocações que fizemos e que poderão servir como orientação para a utilização da aula de Educação Física como uma instância crítica.

## **O sistema do esporte x a concepção pedagógica crítica: suas conseqüências**

Ao analisarmos o sentido do sistema do esporte, obtivemos um resultado que pode ser resumido da seguinte forma:

O sentido do esporte é: sobrepujar e comparação objetiva. Estes dois princípios gerais levam para uma normatização e para uma padronização dos movimentos, dos espaços, dos aparelhos, e para uma acentuação da função comparativa do movimento.

Por seu lado, uma concepção pedagógica que reflita criticamente sobre este conceito de esporte tem de figurar na aula de Educação Física de maneira que os alunos tenham possibilidade de entender o esporte e mudá-lo de acordo com os seus interesses, suas necessidades e seu próprio modo de vida. A tarefa

desta concepção crítica é a ampliação do significado do movimento para significados mais expressivos, mais comunicativos, mais explorativos e mais produtivos.

Estas duas visões antagônicas do conceito de esporte acarretam conseqüências diversas para a aula de Educação Física tais como:

Conseqüências do conceito do esporte e conseqüências de uma concepção crítica da pedagogia

CONSEQUENCIAS	
DO CONCEITO DO ESPORTE	DE UMA CONCEPÇÃO CRITICA
<ul style="list-style-type: none"><li>- separação de outros âmbitos de vida (moradia, escola, local de trabalho, etc.)</li><li>- separação em espaços de movimento específicos (ginásio, estádio, piscina de competição)</li><li>- separação da aula de Educação Física das outras matérias escolares</li><li>- diferenciação das modalidades esportivas (especialização dos esportistas)</li><li>- seleção por idade e sexo</li><li>- diferenciação social entre pessoas capazes e incapazes</li><li>- desmembramento do processo de ensino e treinamento</li><li>- instrumentalização do corpo</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- orientação para o modo de vida (vida diária) dos alunos, possibilitando a descoberta e a configuração do ambiente onde eles moram e do ambiente da escola como ambientes de movimento ativo.</li><li>- a aula de Educação Física deve ser relacionada com as outras matérias: aprendizagem interdisciplinar</li><li>- utilização de temas totais nas aulas de Educação Física (por exemplo: embalar e balançar, homem e água, equilibrar, jogar futebol, etc.)</li><li>- aulas co-educativas; conseguir conciliar grupos de idades diferentes</li><li>- oferta de movimentos variados e com vários significados</li><li>- configuração de oportunidades de aprendizagem (realizar experiências de movimento)</li><li>- ativação de experiências do corpo e dos sentidos</li></ul>



## **ARTIGO 02: CONFIGURAÇÃO PEDAGÓGICA DO MOVIMENTO ESPORTIVO NO ENSINO DE AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA \***

Nós podemos observar, analisar e investigar o "esporte" ou "movimento" sob várias perspectivas. O psicólogo tem uma outra visão do esporte, se a compararmos à do biomecânico; o sociólogo tem uma outra visão, se a compararmos à do fabricante de tênis, e um funcionário de uma associação tem uma outra visão, se compararmos à do corredor de "jogging". Também o pedagogo tem a sua visão específica. Ele observa o esporte/o movimento, questionando sob o ponto de vista da educação e considerando o aspecto do desenvolvimento razoável das crianças, jovens e adultos. Seu interesse trata-se primeiramente da pergunta: o que o esporte e o ensino do movimento podem contribuir para a educação?

Cada sociedade tem instituições especiais que tem ou exigem um encargo pedagógico na formação. Por exemplo, escolas e clubes. Essas instituições organizam "eventos" para realizar o seu encargo na prática. A aula pode ser qualificada como um "evento" mais saliente e mais importante, que é organizado com a intenção em uma educação sistemática.

A aula de educação física também é, no quadro da escola, um evento desse tipo, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento das crianças e dos jovens. O meio da educação é o movimento. Como disse no início, o pedagogo do esporte se ocupa com esporte e movimento, sob a perspectiva de um desenvolvimento razoável das crianças e jovens. A partir disso surgem imediatamente os seguintes questionamentos:

1. o que se entende por um desenvolvimento razoável, respectivamente, qual é o objetivo de um desenvolvimento razoável por parte da educação?
2. como deveria ser configurada o processo da educação nas aulas de Educação Física para garantir um desenvolvimento de nossas crianças declarado como razoável?

A seguir, eu gostaria de responder a essas duas perguntas de uma forma sucinta. Deveria ser claro que as respostas destas perguntas não podem exigir uma neutralidade livre de valores. Pelo contrário, elas dizem respeito a uma compreensão normativa da educação, de aula e de movimento, cujos critérios eu determino como sendo autonomia, liberdade e consciência crítica de ação. Com a apresentação de minha compreensão de educação, de aula e de movimento, formularei meu ponto de vista, o qual utilizarei na continuidade de minha palestra, como um critério de análise de dois exemplos concretos de aulas de educação física. Eu sou de opinião que esta análise somente se torna clara quando vocês conhecem meu ponto de vista.

O que compreendo sob um desenvolvimento razoável,

---

\* O artigo foi publicado na Revista da Educação Física, UEM, Maringá, vol. 1, n.I, 1990, p.36-39

respectivamente, qual é o objetivo de um desenvolvimento razoável através da educação?

Educação se dirige sempre ao educando. Todavia ela não pode restringir seu interesse a uma visão individualista. Educação tem de permanecer consciente de sua relação histórico-social, sem renunciar, porém, à relação individual. Educação deve ser colocada na tensão normativa da realização pessoal individual e emancipação social (compare Roth, 1967, p. 446 s.). Essa tensão fundamenta a imagem de um sujeito capaz de atuar, que é salientada através da educação. Com isso, pensa-se em um sujeito que pode participar nos campos de ações sociais existentes, mas ao mesmo tempo está interessado no desenvolvimento de uma sociedade razoável, isto é, sociedade democrática, e que é capaz de participar de uma mudança social racional.

A participação no "status quo", a problematização de estruturas e o desenvolvimento de suas novas projeções apresentam as dimensões ligadas dialeticamente de um conceito pedagógico da capacidade de ação como objetivo da educação.

Como teria de ser configurado o processo de educação nas aulas de educação física, para educar os alunos para serem sujeitos capazes de atuar?

Eu compreendo aula como um processo de interação social, no qual o professor e os alunos definem suas situações de ação e, com isso, determinam também os seus significados. Os espaços e os graus de liberdade das definições de situações e das colocações de significados podem ser bem diferentes para os participantes de uma aula. Eu classifico uma aula de educação física, então, como fechada quando as definições de situação e as colocações de significados partem de uma forma unilateral do professor e quando nenhuma ou poucas possibilidades são oferecidas aos alunos de trazer suas próprias definições de situações.

Educação que está interessada em um sujeito capaz de atuar, teria todavia de suceder-se numa organização de aula aberta, isto é, neste caso, definições de situação e de significado só podem ser negociados comunicativamente entre professor e alunos.

A esta compreensão de aula corresponde minha compreensão de movimento. Eu falo de uma concepção fechada de movimento, quando o "movimentar-se" humano é reduzido ao ensino e à aprendizagem das formas esportivas de movimento, respectivamente as formas de movimento relacionadas com sua colocação de sentido, exclusivamente, no sistema de movimento esportivo. Em contraposição a esse, defendo uma aula de movimento, na qual o professor abre para os alunos espaços, que lhes possibilitam definir suas próprias situações e colocar seus significados subjetivos. Isso se refere a uma compreensão de movimento, na qual o movimento fica fundamentalmente acessível à interpretação e configuração individual. Com isso não penso em uma configuração estilista individual de uma forma técnica de movimento, mas sim a procura individual dessa forma, que é denominada na antropologia pedagógica

com o termo "ação exploratória" (Roth, 1967) ou na teoria da "Gestalt" com o termo "liberdade criativa" (Metzger, 1962). Eu denomino esta compreensão como uma "compreensão aberta de aula e de movimento" (compare Hildebrandt/Laging, 1986). A fundamentação para isso só pode ser, neste quadro, feita de forma bem curta. Ela encontra-se fundamentada por um lado em uma concepção de homem atuante, como um ser principalmente autônomo e responsável socialmente. Por outro lado, sigo com minhas reflexões a compreensão básica interacionista, a partir da qual os homens desenvolvem os seus significados do mundo somente em confrontações sociais. Esse processo da confrontação é apoiado através da aula, onde o princípio de negociação comunicativa é colocado no lugar do princípio de imposição. Somente em um processo social que permite processos autônomos de confrontação, torna-se possível uma aprendizagem consciente crítica no sentido de uma liberação consciente de pressões internas e externas.

Com minha compreensão de educação, de aula e de movimento, formulei agora um ponto de vista, o qual utilizo como critério na reflexão crítica pedagógica nos seguintes exemplos de aula de educação física. Trata-se aqui de exemplos fictícios, mas inteiramente realizáveis para uma aula de educação física em nível de segundo grau (Ensino Médio) ou em nível da formação dos professores de educação física. Eu escolhi estes exemplos deste nível escolar porque, sobretudo no Brasil, fui sempre criticado de que a realização de aulas abertas de educação física seria possível somente no primeiro grau (Ensino Fundamental).

O tema das duas aulas dos exemplos é da área da ginástica artística. Estou consciente de que a ginástica artística não tem relevância nas diversas escolas brasileiras ou, melhor dizendo, não poder ter mais relevância, porque não existem condições espaciais e materiais para isso. Apesar disso, decidi-me pelos exemplos desta área porque aqui no Brasil sou sempre criticado, tanto pelos que se posicionam de forma conservadora, quanto pelos que se posicionam de forma ortodoxa marxista, de que a aula aberta e uma compreensão aberta de movimento não são possíveis no quadro de aprendizagem de movimentos esportivos, respectivamente, a aprendizagem de movimentos esportivos é somente a reprodução de comportamentos determinados pelo capitalismo. Eu gostaria de replicar todos estes argumentos com a reflexão crítica pedagógica destes dois exemplos.

## **Primeiro exemplo**

O tema é salto de mãos ou "reversão" para frente. Presumir-se-á que os estudantes/alunos já saibam executar a parada de mãos. Após alguns exercícios preparatórios o professor solicita aos alunos que coloquem duas vezes dois colchões um atrás do outro e entre os dois colchões que coloquem uma tampa de plinto. Depois ele divide os estudantes/alunos em dois grupos e solicita que se coloquem em duas fileiras atrás dos colchões. Logo após ele dá para cada exercício instruções de movimento, então ele demonstra os movimentos e depois solicita que os estudantes/alunos o imitem.

Primeira tarefa: tomem impulso com as duas mãos sobre a tampa do plinto, realizando um sobressalto em parada de mãos. Dois parceiros seguram e auxiliam.

Segunda tarefa: formem uma pista de plintos e coloquem na frente deles um outro pequeno plinto. Da posição em pé, executem sobrepasso sobre perna esquerda/esquerda e impulsionem sobre a direita. Os braços são elevados para cima.

Terceira tarefa: usamos agora só duas tampas de plinto. A mesma coisa que a tarefa anterior, só que elevando a perna de impulsão com a coxa descontraída. Impulsionem com os braços e as mãos fortemente, pouco antes de chegar à parada de mãos. Os braços permanecem estendidos.

Quarta tarefa: a mesma coisa que a anterior, só que com um trampolim colocado debaixo do colchão.

## Interpretação

O objetivo principal desta aula consiste na aprendizagem de um movimento técnico esportivo: salto de mãos. Para isso o professor desenvolveu uma série metódica de exercícios. Característico para essa série metódica é que todas as propostas de aprendizagem têm valor e sentido em relação a um objetivo. O seguinte gráfico expressa isso:

$$\begin{array}{ccccccc} \underline{T1. T2. T3. T4} & \underline{O} & & \underline{T_1, T_2, T_3, T_4} & \underline{O} & \supset & \supset \\ & & & & & & 2- \\ & & & & & & 7- \end{array}$$

T= tarefa; O= objetivo

Os alunos que conseguiram fazer só os primeiros exercícios desta série metódica não tiveram êxito.

Nós podemos primeiramente constatar, no âmbito do tema, o que diz respeito a intenção e conteúdo, uma predeterminação. Outra predeterminação atinge a forma de movimento. O movimento é predescrito na forma de uma instrução inequívoca. Os estudantes/alunos recebem uma prescrição de forma: "Da posição em pé, executem sobrepasso sobre a perna esquerda/esquerda e impulsionem sobre a direita. Os braços são elevados para cima".

"Elevem a perna de impulsão com a coxa descontraída. Impulsionem com os braços e as mãos fortemente, pouco antes de chegar à parada de mãos. Os braços permanecem estendidos".

Baseado neste ensino passo a passo, através de instruções verbais precisas e através da imagem de movimento-padrão do professor, é garantido que os alunos reproduzam as formas de movimento exigidas. Didaticamente

avalio o conceito de movimento como um conceito fechado. A pergunta sobre a concepção de aula é a pergunta sobre dimensões sociais, as quais caracterizam os relacionamentos interpessoais entre o professor e os alunos, assim como os alunos entre si.

No nosso exemplo é o professor que determina as atividades e suas formas sociais adequadas. Os alunos têm de seguir a pista de movimento precolocada pelo professor. O contexto das regras, que é explicado como válido, exclui que os alunos articulem imagens subjetivas, como e o que deve ser aprendido, e exclui também o acordo por consenso. Os alunos não têm espaços de ação, nos quais eles possam trazer suas experiências construídas biograficamente. Equivalente à minha compreensão de aula descrita anteriormente, avalio este exemplo como uma compreensão de aula fechada.

## **Segundo exemplo**

O tema desta aula também é salto de mãos. O professor, no planejamento de sua aula parte do conhecimento, fundamentado na teoria da percepção, que movimentos sempre refletem as experiências biográficas. Isto é, situações de movimento são consideradas, entendidas e respondidas sensivelmente em forma de pensamento e de motricidade própria pelos homens, sob o aspecto de suas experiências prévias. Por isso, o professor considera necessário começar com uma análise de movimento, na qual o aspecto biográfico é seguido.

No início da aula, os estudantes/alunos recebem um cópia com uma seqüência de figuras com a tarefa de copiá-las, em forma de croquis simples. Junto ao desenhar, se pensa também. Então eles devem expressar em palavras o objetivo do movimento, por exemplo, "saltar sobre as mãos e aterrissar em pé". Então eles devem estruturar o movimento em seqüências e avaliar qual é a seqüência central de movimento para chegar ao objetivo acima formulado. Os estudantes /alunos começam a discutir, descobrem conexões, não estão todos de acordo com a interpretação de uma seqüência.

Com a quarta pergunta deixa-se o nível funcional de análise de movimento. Aqui fala-se em nível biográfico da motricidade. Os estudantes/alunos devem tentar colocar-se na posição, na qual se encontra o movimento reconhecido por eles como central. O professor pergunta: "O que vocês pensam, o que sentem e o que isso lembra vocês?". O professor quer tornar consciente esquemas da percepção existentes. Na maioria das vezes os alunos lembram-se de três situações:

1. Carrinho de mão: os braços me apóiam e me transportam com segurança.
2. Parada de cabeça, parada de mãos, entrada na água ("biquinho"): pés para cima, cabeça para baixo.

3. Rolamento para a frente, salto em extensão: giro turbulento para frente.

Considerando sob o ponto de vista funcional existem tanto lembranças positivas como lembranças negativas. O esquema de rolamento não é funcional. Partindo dessas experiências biográfico-motrizas o professor pode oferecer aos estudantes/alunos situações de movimento que:

1. possibilitam permanecer sobre a cabeça, estando esta baixa;
2. permitem aos alunos achar confiança na sua força de braços e ombros;
3. dão condições aos estudantes/alunos de fazer novas experiências de extensão e hiperextensão. Importante é que tais experiências de extensão sejam feitas, as quais vêm contra as experiências de turbulência de rolamento.

A seguir mostra-se a prática assim:

1. o professor coloca tarefas de descobrimento:

- um pessoa completamente contraída deve ser colocada através de diferentes maneiras na parada de mãos.
- A elevação à parada de mãos deve ocorrer de formas diferentes com o apoio do colega.
- Com o auxílio do companheiro chegar à ponte/arco.

2. O professor oferece situações diversas de aparelhos:

- trapézio, barra fixa e corda grossa suspensa: tentem embalar-se suspensos pelos joelhos. Tentem sair desta situação de movimento através de um apoio de mãos.
- pilha de colchões grande ou média: procurem deixar-se cair estendidos da parada de mãos até a posição em pé.
- uma pista elevada de corrida com um lugar de aterrissagem mais profundo.
- uma fileira de colchões com um lugar elevado de impulso para as mãos.
- Uma fileira de colchões com um lugar de aterrissagem mais elevado.

Os estudantes/alunos podem movimentar-se autônomos para lá e para cá entre estas situações de experiências.

## Interpretação

Característica para esta aula não é uma maneira linear de procedimento, mas sim uma maneira concêntrica.



T = tarefa

M= meta, objetivo

Cada tarefa apresenta por si mesma uma experiência significativa e valorosa de movimento. Ela não é como no primeiro exemplo parte de um todo, mas sim ela é o todo. Cada experiência de movimento, possibilitada pela tarefa, já é o objetivo. Deveria ser claro que este objetivo é particularmente muito diferente, justamente porque as experiências dos estudantes/alunos seriam diferentes. Neste exemplo o estudante/aluno torna-se responsável pela procura de informações, que ele recebe somente através do experimentar. Ele busca características de movimento que são determinadas pelas sensações. A partir da teoria da aprendizagem motora, que se fundamenta na teoria de "Gestalt" ou na teoria da percepção, sabemos que ninguém pode tirar dos aprendizes esta procura a esse tipo de informações. Exatamente aqui encontra-se a fundamentação teórica de movimento para uma aula aberta de Educação Física. Infelizmente este fundamento básico não é considerado pela maioria dos professores. Não é a forma física de como ganhar conhecimento que nos auxiliará a ir adiante, mas sim a forma filosófico-psicológica. A isso já foi chamada atenção em 1956, por Buytendjik, na sua obra sobre a teoria geral do posicionamento corporal e movimento humano.

Retornando ao exemplo de aula: como a gente pode avaliar didaticamente este exemplo sob o aspecto da aula aberta ou fechada?

No âmbito temático podemos constatar uma predeterminação. O tema geral é ginástica em aparelhos, o tema especial é salto de mãos. Ligado a isso é a intenção de que os estudantes/alunos devem aprender algo. Também é predeterminada uma organização de aprendizagem. Mas há também uma abertura temática. Essa diz respeito à forma do movimento. O movimento não é, como no primeiro exemplo, dado de uma forma regulamentada, mas sim na forma de uma descrição de um problema e de uma intenção. Fica em aberto como o problema deve ser solucionado. Não há predeterminações das soluções, não há predeterminações das formas do movimento. Há simplesmente uma descrição do que a gente deve fazer.

Resumindo, podemos constatar: não há uma abertura total e ampla

para esta aula de movimento, porque o tema é predeterminado. Mas eu vejo uma abertura decisiva na abertura do caminho do ensino e aprendizagem. A exploração do problema resulta da experiência, o professor toma conhecimento das soluções e fundamentações encontradas pelos alunos. A abertura mostra-se também no fato de que os alunos podem mudar ou construir novamente as situações de movimento.

Eu vejo que aqui, por exemplo, em comparação com concepções de aula fundamentadas em teorias da sensomotricidade ou em teorias da informática, é realizada uma aula com uma concepção aberta. O movimento é a interpretação e a configuração individual fundamentalmente acessível. Depende dos estudantes/alunos o encontrar sua formas de movimento e não copiá-las. Eu classifico a compreensão de movimento desta aula baseado na teoria de Gordijn e Tamboer (Tamboer, 1979, 14 s.) como uma compreensão dialógica.

Venho agora à terceira parte da minha palestra, na qual eu gostaria de trazer contribuições para o desenvolvimento de perspectivas de uma pedagogia brasileira do esporte.

Em princípio a pedagogia do esporte relacionada com o ensino de Educação Física deve transformar-se na direção analítica e construtiva. A apresentação dos exemplos no contexto dessa palestra teve a função de mostrar essa dimensão analítica e construtiva. Analiticamente essa pedagogia do esporte teria de perguntar como o ensino da Educação Física está organizado, como essa organização determina a interação e como uma organização congelada pode ser descongelada pela interação. As análises teriam de orientar-se em norma pedagógica que possibilite a autodeterminação e em norma social crítica de libertação de pressões internas e externas. O exemplo para tal análise foi apresentado hoje na minha palestra. Fundamentações teóricas são encontradas, segundo meu conhecimento, nas obras de Freire (1983), Gadotti (1984/1985), Saviani (1986) e outros. Métodos de pesquisa só podem utilizar uma forma da pesquisa interpretativa de ensino que é direcionada pela hermenêutica. Essa tem sua fundamentação teórica nas tentativas de esclarecimento do interacionismo simbólico, na descrição da construção social da realidade orientada na teoria da sociologia do conhecimento, que foi elaborada por Berger/Luckmann (1985), em obras orientadas na teoria do sistema (Luhmann, 1970; Hildebrandt, 1988) e em tais teorias científicas sociológicas que consideram a constituição social histórica das estruturas subjetivas, como a teoria crítica da Escola de Frankfurt (Habermas, 1976; compare também Freitag, 1984). Na pedagogia do esporte brasileira são quase desconhecidos os métodos interpretativos de pesquisas no ensino, bem como suas fundamentações teóricas.

O professor que ensina diariamente não pode esperar até que a pedagogia do esporte tenha pesquisado todos os problemas. As aulas de Educação Física tem de ser encenadas diariamente sempre de novo. Se uma pedagogia do esporte não quer abandonar o professor à sua própria sorte, então ela tem de tornar-se também construtiva, isto é, ela tem de fornecer também propostas concretas para as soluções dos problemas. Isso pode acontecer na forma de apresentação de projetos concretos de ensino, que devem orientar-se



naturalmente na norma de realização de ações auto-determinadas e que devem demonstrar como a capacidade de ação pode ser realizada como objetivo principal. Refiro-me agora aqui ao meu segundo exemplo. As fundamentações teóricas são encontradas nas concepções de ensino aberto (Hildebrandt/Laging, 1986) e em teorias de movimento baseadas nas teorias da percepção e da "Gestalt" (Tholey, 1987; Leist, s/d). Essas teorias não orientam na configuração de processos de ensino-aprendizagem em uma estrutura técnica objetiva de movimento, mas sim consideram a estrutura subjetiva de ação e a relação de troca entre os seres humanos e o meio ambiente. Há ainda uma falta de aceitação destas teorias na pedagogia do esporte brasileira, ainda que elas tenham encontrado espaço na pedagogia geral e na filosofia (Merleau-Ponty, 1966).

Se a pedagogia do esporte deve contribuir para o desenvolvimento do processo democrático, então ela pode fazê-lo somente, quando ela se coloca esta tarefa analítica e construtiva relacionada com uma expectativa dirigida aos valores da autodeterminação como libertação da determinação social alheia.

## **ARTIGO 03: O CONTEÚDO ESPORTIVO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR\***

Que os movimentos esportivos ou o esporte em geral são conteúdos da aula de Educação Física está claro a todos. Isso me parece, superficialmente considerando, não ser o problema. Todavia, parece ser problemático responder a questão: com quais objetivos os assuntos esportivos se tornam conteúdos de aulas de Educação Física e com qual método podem ser ensinados estes conteúdos esportivos em relação aos objetivos?

Faz parte dos conhecimentos mais importantes das novas discussões didáticas que essas perguntas não devam ser separadas uma da outra. Na didática elas são discutidas sob o aspecto de suas implicações no contexto.

Para a didática do ensino isso significa que as perguntas relacionadas com os conteúdos da aula de Educação Física não podem ser respondidas separadamente de perguntas relacionadas com os objetivos. Elas também não podem ser isoladas das perguntas sobre as possibilidades metodológicas de ensino.

De acordo com as respostas a essas perguntas, as aulas de Educação Física serão constituídas de outra forma.

Perguntas sobre os conteúdos são, também, sempre, perguntas sobre a concepção de aula de Educação Física.

A seguir desejo esclarecer essas implicações do objetivo, conteúdos e método em dois exemplos que têm por assunto "natação". Ao mesmo tempo, quero mostrar que as respostas às perguntas formuladas são reflexos de concepções sobre a própria Educação Física.

### **Primeiro exemplo: um curso de natação de 10 horas**

Objetivo: os alunos deverão aprender a nadar os quatro estilos: crawl, peito, costas e golfinho.

Os assuntos principais serão crawl e peito.

Em todas as aulas se repete o mesmo esquema didático:

No início da aula os alunos têm de ambientar-se com a água, nadando: em uma raiá, peito, na outra, crawl, em outra, costas e, por fim, golfinho. Após passar em todas as raias, o professor exige que os alunos façam exercícios respiratórios na água.

---

\* O artigo foi publicado na Revista de Educação Física, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, vol. 2, n. 1 1991, p. 10-13.

Depois desta preparação (aquecimento) os alunos têm de treinar um dos estilos. Este processo de ensino-aprendizagem sempre é configurado da mesma forma. Por exemplo:

- duas raias com batidas de pernas;
- duas raias com movimentações de braços;
- duas raias com trabalho de respiração - alternando os lados;
- duas raias com o trabalho coordenado de respiração e movimentação de braços;
- duas raias com o trabalho coordenado de respiração e movimentação de braços e de pernas.

Para iniciar os exercícios à beira da piscina como é a técnica correta, a fim de corrigir as distorções e movimentações incorretas.

A penúltima atividade nesta aula é uma competição de natação entre os alunos. Por fim, os alunos devem participar de um jogo de estafeta (natação competitiva).

## **Interpretação de exemplo**

Neste caso a natação é vista apenas dentro do seu significado competitivo, em que se direciona o desenvolvimento das ações para:

- a máxima velocidade possível dentro dos estilos;
- otimização dos movimentos;
- comparação de rendimentos.

Este entendimento é automaticamente transmitido nas aulas.

Os objetivos para este tipo de aula são:

- aprender as técnicas de movimentação dos estilos na natação;
- aprender a medir e a comparar os rendimentos.

Os conteúdos para cumprir estes objetivos são exercícios de natação, que provêm do treinamento de natação.

Os métodos adequados para o atendimento a esses objetivos são explicações claramente definidas, ou instruções de movimento, que permitem ao aluno somente a cópia. Tem-se aqui uma concepção didática que é denominada

na área como uma concepção orientada no produto, um tipo de ensino fechado (Hildebrandt/ Laging, 1986).

Pode-se constatar que, neste exemplo, o conceito da natação esportiva é copiado sem uma reflexão didática.

A seguir continuo nesta interpretação sob o questionamento: quais decisões prévias esta aula de Educação Física recebe quando ela copia o conceito da natação esportiva irrefletidamente?

Para responder a esse questionamento baseio-me nas explicações da teoria do sistema funcional-estrutural do Luhmann (1970, p. 115).

Com essa teoria podemos denominar o esporte como um sistema. Aqui, afirmo que o sistema do esporte dá uma resposta específica ao problema de movimento do ser humano. O mundo de movimento do ser humano é extremamente complexo e tem muitos níveis. As possibilidades de vivência de movimento dos seres humanos no seu mundo são complexas e têm vários níveis. Contudo, o sistema do esporte reduz essas complexas possibilidades de movimento.

Em relação à natação pode-se constatar que a natação esportiva é um subsistema do sistema do esporte. Natação esportiva é uma resposta específica à pergunta de como os seres humanos podem entrar em confronto com o meio aquático. O mundo de movimentos aquáticos oferece para o ser humano possibilidades extremamente complexas de vivenciar a água. Mas, o sistema da natação esportiva reduz essas possibilidades complexas de movimento e vivências. Luhmann (1971) explica, na sua teoria do sistema funcional-estrutural, que a forma da redução da complexidade é dirigida pelo sentido.

Então, segundo qual sentido, segundo quais princípios, é reduzido no sistema de natação esportiva a imaginável complexidade das ações de movimento?

Quais são as regras gerais que o sistema do esporte - ou aqui o subsistema da natação esportiva - segue?

O sistema do esporte é caracterizado por duas regras básicas, que são: as superiores e a de determinados princípios.

- a) a regra do sobrepujar
- b) a regra da comparação objetiva.

Estas regras determinam também o subsistema da natação esportiva.

A típica redução da complexidade que produz o sistema do esporte torna-se clara somente no inter-relacionamento das duas regras. Para poder comparar objetivamente os rendimentos, as condições sobre as quais os

rendimentos devem ser conseguidos tem de tornar-se estandarizados.

Isto fica claro através:

- a) da arquitetura dos locais esportivos: por exemplo, piscinas oficiais para competição;
- b) das regras de movimento: que determinam a realização de movimentos dentro dos estilos dos nados.

Com a ajuda das duas regras básicas, a regra do sobrepujar e a regra da comparação objetiva, encontraremos a pista do conceito de movimento do sistema do esporte e, no exemplo, do sistema da natação esportiva no seu sentido para a problemática do movimento do ser humano. Todos os esforços são dirigidos aos objetivos de sobrepujar e chegar na frente (vencer) no sistema. Isto é válido tanto para os esforços e para o melhoramento das condições esportivas (otimização dos locais e aparelhos), como para os esforços rumo à elevação do rendimento dos próprios esportistas (empenho para adquirir conhecimentos para o processo de treinamento e os esforços do treinamento).

O que significa, para os participantes, essa determinação esportiva da natação na Educação Física escolar?

Com esta pergunta volto diretamente ao exemplo concreto, porque com ela o interesse pedagógico é centrado no próprio sujeito. Quais interpretações do esporte, da natação e do movimento são oferecidas neste exemplo e qual compreensão do movimento é possibilitada?

A tematização do nadar no sentido do sistema da natação desportiva confere aos participantes aqueles aspectos das experiências corporais e de movimento, que o sistema orientado à competição põe à disposição. A avaliação do rendimento na natação se orienta de um lado aos "standards" objetivos que são fixados pelos resultados em forma de listas (por exemplo: uma colocação dos resultados segundo os recordes mundiais, regionais ou a categoria de participação relativa à faixa etária). A avaliação acontece, de outro lado, pelo rendimento com vistas à respectiva concorrência e à classificação ali conseguida. Caso o rendimento seja suficiente em nível do sistema ou não, os sujeitos terão experiências de como ser bem ou mal-sucedidos.

Assim como o bom nadador confirma a si próprio a sua capacidade de rendimento pelo certificado e pela classificação exitosa, o mau denomina-se e é denominado pelos outros de fracassado. A orientação da natação aos critérios de rendimento quase objetivos tem conseqüências problemáticas, especialmente para os que são considerados e declarados como fracós.

Para eles fica somente a possibilidade de retirar-se do sistema como pessoas incapazes de nadar, ou tomar, a seu critério, um processo de treinamento, que para os demais reforça a incapacidade na obtenção de bons resultados. Mas, apesar disso, eles podem tentar satisfazer a si próprios em seus

próprios avanços de rendimentos.

Participar da natação, no sentido aqui descrito, significa para os sujeitos subordinar-se àquela avaliação de rendimento que traz uma diferença social. As vivências de movimento dos sujeitos são, primeiramente, orientadas ao êxito obtido. As vivências de movimento são caracterizadas pelo sucesso obtido ou pelo fracasso. Neste caso, as qualidades de movimentos e diversidades de experiências dos mesmos, que caracterizam o confronto do homem com a água, são totalmente perdidas.

A análise torna claro que a função comparativa do movimento é enfatizada no sistema da natação esportiva. Isto corresponde à definição inequívoca de locais de movimento, como, por exemplo, piscinas de competição, que têm normas específicas de utilização. Isto corresponde também à redução de diversidade de experiências de movimento para normas de movimentos esportivos.

O segundo exemplo que apresento mostra-se como uma alternativa, a todos, de como este confronto do homem com a água poderia ser configurado de forma mais complexa, isto é, em que o ser humano pudesse procurar seu sentido de movimento através do diálogo, e o movimento fosse o meio do diálogo (Tamboer, 1979).

## **Segundo exemplo: um curso de natação de 10 horas-aula**

O curso não é denominado "natação", ele é denominado "homem e água". Com esta denominação possibilita-se uma maior amplitude de atuação.

Os objetivos são:

- os alunos devem acumular experiências diversificadas no confronto com a água;
- os alunos devem adquirir segurança na água;
- os alunos devem procurar autonomamente as soluções para os problemas colocados;
- os alunos devem aprender os movimentos esportivos da natação.

O Planejamento e a Realização:

O professor decide sobre a possibilidade dos alunos experimentarem quatro perspectivas de atuação:

- 1) a perspectiva "abaixo da superfície da água";
- 2) a perspectiva "na superfície da água";

3) a perspectiva "para dentro da água";

4) a perspectiva "a locomoção em cima da água com um veículo aquático".

Adequado com os seus objetivos, o professor prepara, para cada perspectiva, temas diferentes que devem estimular os alunos a realizá-las. Estes temas são colocados em forma de problema, com o propósito de permitir aos alunos acharem seus próprios temas.

#### *Temas para a perspectiva "abaixo da superfície da água"*

##### Temas do Professor

- Afundar-se na água
- Mover-se abaixo da superfície da água?
- Como a gente pode alongar a estadia abaixo da superfície da água?
- Quais problemas de segurança temos de atender?

##### Temas dos Alunos:

- Eu sou mais pesado ou mais leve que a água?
- De onde vem a flutuação?
- Como a gente pode aprender a mergulhar?
- A gente pode andar abaixo da superfície da água?
- Como a gente pode receber ar abaixo da superfície da água?
- A gente pode levar ar para baixo da superfície da água?
- Como a gente pode depositar ar abaixo da superfície da água?

#### *Temas para a perspectiva "na superfície da água"*

##### Temas do Professor

- Como não afundar na água?
- Como a gente pode mover-se na água?
- Quais possibilidades de propulsão nós temos?
- Como a gente pode mover-se rapidamente na água? (com facilidade)

##### Temas dos Alunos

- A gente pode andar sob a água?
- Nadar crawl, peito
- Movimentos diferentes de braços, pernas...
- Quais ajudas da propulsão existem?
- Como podemos construir pés de pato?
- Como podemos construir formas de auxílio para flutuação?

### *Temas para a perspectiva "para dentro da água"*

#### Temas do Professor

- Como podemos penetrar a superfície da água sem perigo?
- A posição e a condição (elasticidade) do corpo

#### Temas dos Alunos

- Saltar e embalar para dentro da água
- Saltos de cabeça...

### *Temas para a perspectiva "a locomoção encima da água"*

Etapas possíveis da elaboração do tema pelo professor e pelos alunos:

- o professor prepara uma apresentação de como os povos históricos e os povos de outras culturas usam os veículos aquáticos;
- os alunos devem trabalhar as idéias: quais veículos e/ou barcos querem construir? Que materiais precisam? Qual a qualidade necessária para os materiais? Delinear um plano a fim de concretizar a função/sentido idealizado que o veículo aquático deve ter (por exemplo: o veículo aquático deve levar muitos passageiros ou deve ser muito rápido?);
- deve-se considerar e explanar sobre quais leis físicas estão diretamente relacionadas com a confecção e propulsão dos veículos aquáticos;
- os alunos podem pensar e criar todas as formas possíveis de exploração dos veículos aquáticos que criaram;
- os alunos podem estudar sobre os barcos existentes e suas formas/quais funções cumprem os veículos aquáticos esportivos [tarefas: o tema nas notícias esportivas (televisão, rádio, jornal), observação das atividades no lago, mar, rio, etc.].

## **Interpretação do exemplo**

O exemplo mostra de forma clara como o professor pode abrir novamente a redução da experiência de movimento provocada pelo sistema esportivo.

O objetivo geral foi oferecer aos alunos as possibilidades de aprender a atuar autonomamente. Este objetivo implica em que os conteúdos não podem ser oferecidos dentro de uma forma predefinida.

Nesse exemplo, os conteúdos são as atividades dos alunos na busca da solução dos problemas levantados: desenvolvem jogos de mergulho, experimentam os pés de pato e, ao mesmo tempo, experimentam diferentes formas de propulsão.



O objetivo "desenvolvimento da capacidade de ação" também implica a utilização de métodos adequados.

O método nessa aula é orientado à problematização (Freire, 1982, p. 63). Caracteriza essa forma como uma ação problematizadora, em que, com base na colocação de um problema geral pelo professor, os alunos desenvolvem seus próprios temas e diferenciam seus temas autonomamente. Na discussão didática este conceito também caracteriza-se como sendo um conceito orientado ao problema. O ensino é, principalmente, aberto para as soluções de problemas por parte dos alunos.

A análise torna claro que a pedagogia do esporte tem de tomar uma decisão normativa, a fim de esclarecer se ela quer apoiar essas tendências da redução da complexidade ou se ela quer agir contra estas tendências. Quando a pedagogia decide-se pelo conceito de esporte como um conceito de movimento para a Educação Física Escolar, então a pedagogia se desenvolve para uma agência que apóia uma internalização do esporte para nova geração. Mas quando a pedagogia do esporte se entende como uma instância crítica, que reflete as conseqüências das normas que são predeterminadas pelo sistema do esporte, então ela tem de desenvolver um programa de movimento totalmente diferente. Tem de ser um programa que discute criticamente o conceito de esporte e abre de novo a restrição do significado comparativo de movimento para outros significados como: os significados expressivos, comunicativos, explorativos e produtivos. Como isso pode acontecer foi mostrado no segundo exemplo do "homem e água".

Quando queremos um desenvolvimento plurilateral de nossas crianças, então a aula de Educação Física tem a tarefa de agir contra a redução da complexidade do sistema do esporte.

*capítulo*

**02**



## **Reflexões Pedagógicas sobre Teorias de Movimento**

## **ARTIGO 04: EXPERIÊNCIA: UMA CATEGORIA CENTRAL NA TEORIA DIDÁTICA DAS AULAS ABERTAS\***

### **O que é experiência?**

Os diferentes esforços sobre "aulas abertas" são dirigidos pelo senso comum orientados para uma aprendizagem relacionada com a experiência ou relacionadas com o mundo da vida.

A legitimação do senso comum é percebida, muitas vezes, antes de que possamos, realmente, legitimá-la.

É impressionante como a pergunta sobre o que significa experiência para a vida humana e para a existência do homem sempre é colocada pelos filósofos e pedagogos. Desse fato podemos tirar duas conclusões diferentes:

- a) para a didática da Educação Física não vale a pena refletir novamente sobre esta questão ou;
- b) o professor que queira estruturar contextos de aprendizagem e de ação deve preocupar-se com essa questão.

Desejo aqui referir-me à segunda conclusão. Primeiramente estou perguntando: o que significa experiência no dia-a-dia? O que acham os homens quando falam de experiência? Por exemplo: a) tenho bastante experiência; b) nós só adquirimos conhecimento através da experiência; c) cada pessoa faz sua experiência.

Nessas declarações a experiência surge, por um lado, como um termo contrário ao termo aprendizagem e, por outro lado, no entanto, como um pressuposto para a aprendizagem. Aqui, experiência surge como um meio de conhecimento, como um produto acumulado e ao mesmo tempo como um processo acompanhando a vida. Experiência como um momento ativo, mas também como um momento passivo, como um resultado objetivo, mas com um significado subjetivo.

Em vista dessas conotações diferentes do termo, parece difícil responder à pergunta: o que é experiência? Uma compreensão do dia-a-dia diz: sobre experiência a gente não pode brigar. E o filósofo Kant afirma que todo conhecimento começa da experiência. Acho que é errado quando queremos desmanchar o tecido das compreensões diferentes do termo experiência. Penso que podemos acertar isso e pensar o que podemos ganhar quando tomamos como ponto de partida os pensamentos novos dessa multiplicidade de significados da experiência:

---

\* Artigo publicado na Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v.14, n.3, 1993, p. 140-5

- condição e acontecimento;
- vivência subjetiva e conhecimento objetivo;
- aquisição/apropriação ativa e sofrimento passivo pelos quais minha atenção se dirige às situações e aos processos, nos quais e sobre as quais a experiência se constitui. Volto-me às situações/às condições e aos processos que possibilitam ou impossibilitam experiência.

As experiências sociais construídas, muitas vezes, socialmente predeterminadas, assim como as possibilidades de assimilação pelos sujeitos, provavelmente serão problemas básicos dentro do interesse didático. Esse interesse didático nem quer ignorar os contextos do pensamento, da ação e da vivência do aluno, nem quer supor de maneira ingênua como essas atitudes são autênticas. Pelo contrário, quero dizer que nossas possibilidades de fazer experiências dependem das condições materiais e sociais e, também, da configuração dessas condições. Essas condições sociais e materiais podem oferecer muitas possibilidades de experiências ou podem bloqueá-las. Como podemos fazer ou não e quais experiências determinam a forma aparente da realidade no presente e no futuro? Experiência é ao mesmo tempo produção e recepção da realidade. Isso torna impossível a realização de um confronto entre experiência e conhecimento. Experiência não copia simplesmente a realidade e não deixa o sujeito e a realidade inalterados. Finalmente, quero afirmar que, depois dessas reflexões, a pergunta "O que é experiência?" não tem mais relevância. Relevância didática tem um processo dialético da constituição e aquisição da experiência.

No que se refere ao primeiro ponto, pergunto: como esse processo dialético da constituição e da aquisição da experiência está configurado no "mundo da vida"? No que se refere ao segundo ponto, pergunto: como esse processo se configura na aula de Educação Física?

## **A configuração do processo dialético da constituição e da aquisição da experiência no mundo da vida, ou: o Antagonismo do Conhecimento Científico e da Experiência da Vida Diária**

Nosso mundo de vida é caracterizado por um aumento do conhecimento técnico. Esse fato, que nós consideramos como progresso, também pode ser descrito como uma extensão do conhecimento científico e como um desprezo a um conhecimento que tem sua origem na experiência do dia-a-dia, no seu mundo da vida.

Espaços elementares da experiência, como o ato de morar, o trabalhar, as mudanças de local, a educação das crianças, a propagação ou reprodução da espécie, etc., raras vezes, são estruturadas pela ação concreta do homem ou pela experiência do mundo da vida, mas são produtos da atividade científica.

Os homens hoje não aprendem mais a conhecer seu mundo pelas

ações concretas ou pelo encontro com os fenômenos, mas sim por uma visão das coisas ou dos fenômenos, que os especialistas têm ou, então, o que eles projetam dessas coisas ou fenômenos.

Uma pequena história pode exemplificar a diferença: o que os homens fazem em contextos científicos e em contextos do mundo da vida, do dia-a-dia.

Um professor de Física e um camponês observam como o Sol se põe. Os dois estão calados. Depois de um tempo, o professor interrompe o silêncio. Curiosamente, isto é, na realidade, não é verdade que o Sol se põe. Nós giramos junto com a Terra, que é redonda, para trás. Depois de um pequeno intervalo, o camponês responde: você acha isto realmente? Se é assim, por que nós não caímos?

Queria comentar essa cena: teríamos nas escolas crianças que ainda possuem a mesma insegurança em relação aos seus sentidos tal qual esse velho camponês? Nesse caso, coloca-se a necessidade de ensinar o sistema de Copérnico de forma mais verídica. Mas, e quando o professor não tem competência para ensiná-lo? Deixa de fazê-lo dessa forma? Com esse comentário coloco ao mesmo tempo a pergunta sobre as conseqüências que acontecem, possivelmente, da determinação do conhecimento científico sobre a práxis do mundo da vida. Entretanto, nós estamos bem cientes de que o conhecimento científico não só se reflete no mundo da vida, mas sim muda de uma maneira incontrolável.

Nós não andamos mais nos mesmos caminhos, não tomamos mais a mesma água, não respiramos mais o mesmo ar, a paisagem e as cidades mostram uma face bastante diferente daquela de tempos anteriores. A ciência é uma forma da prática humana; sua técnica é o resultado da ciência que domina sobre as atitudes humanas, bem como, sobre a natureza. Os homens têm a necessidade de seguir essa influência expansiva da ciência. Mas isso somente tem sucesso em nossa sociedade tecnicista quando os especialistas científicos assumem a solução dos problemas. Nossa prática da vida não é caracterizada pelo fato de que nosso conhecimento diário seria mais iluminista. Pelo contrário, é caracterizada pelo fato de que a necessidade de solucionar problemas é delegada aos especialistas. A conseqüência fatal é que a experiência do dia-a-dia perde sua competência crescentemente. Temos uma separação entre a experiência do mundo da vida do dia-a-dia e o conhecimento científico. Vejo o perigo da desvalorização da experiência cotidiana.

Da minha apresentação até agora quero tirar dois problemas didáticos:

a) fica claro que nós não podemos ignorar a determinação do conhecimento científico no mundo da vida - o conhecimento técnico em pontos de nossa vida diária. Mas fica claro também que nós não podemos desprezar o conhecimento cotidiano, a experiência do mundo da vida. Os dois âmbitos da experiência e do conhecimento diferenciam-se claramente na maneira da sua produção; isso torna-se importante para reflexões didáticas;

b) se o processo da cientificação é ligado com uma perda da experiência do mundo da vida, torna-se necessário examinar se essas perdas atingem fundamentos existenciais humanos e se a racionalidade da ciência mostra-se como uma grande hipocrisia (Grupo de Trabalho Pedagógico - UFSM/UFPE, 1991).

Parece-nos importante relacionar esse problema para a disciplina da Educação Física, porque aqui o conhecimento e a organização da ciência influencia nossas experiências físicas e corporais. Minha hipótese é que na Educação Física aprendemos a perceber e sentir mais a cada dia o que existe para ser percebido e sentido conforme a realidade técnica e física.

Assim, vejo o grande perigo de uma desvalorização da experiência do mundo da vida e uma supervalorização das estratégias de ação racionalistas e com isso um aumento da dependência que, porém, não é evidente.

## **A experiência do mundo da vida**

A seguir gostaria de explicar o que entendo por experiência do mundo da vida. Em primeiro lugar, a experiência do mundo da vida é a experiência dos sentidos e, com isso, a experiência do mundo da vida é ligada ao corpo. Partindo dessa determinação os fenomenólogos, como Merleau Ponty (1975), ou os psicólogos da Gestalt (Weizsäcker, 1966) investigam a capacidade humana da percepção, de orientação e de aprendizagem. Os sentidos estão no corpo, por isso, a experiência do mundo da vida é um tipo de experiência cinestésica. Nós ouvimos um som afinado, nós cheiramos um cheiro forte, nós vemos uma cor pastel. Eu posso sentir o som afinado no corpo, posso ver o fio da lâmina. A experiência cinestésica abre a estrutura das coisas. Historicamente, a ciência natural, como a física, estava ligada às experiências dos sentidos, mas hoje as ciências naturais estão completamente desligadas das experiências dos sentidos. Uma causa é o tipo empírico-analítico da pesquisa. Experiência científica hoje é experiência dos aparelhos. Os aparelhos têm a função da definição do problema. O que nós sentimos do frio, do calor, da luz, etc., são, nos termos físicos, oscilações das moléculas ou ondas magnéticas. Para uma experiência do mundo da vida não é possível aceitar, por exemplo, calor como um tipo de energia do movimento ou cor como um comprimento de onda de luz.

Em segundo lugar a experiência do mundo da vida é caracterizada pela sua indefinição e pela polarização das suas qualidades. Temos coisas pesadas e leves, dias frios e quentes, somos altos e baixos.

Para a ciência é decisivo o especializar-se, o construir inequívoco pela decomposição. O delineamento e a quantificação de um fenômeno possibilitam uma comparação e um controle objetivo. Na ciência é necessário configurar situações objetivas como condição básica para investigar um fenômeno. Só nas situações "clínicas" mostra-se um fenômeno bem claro e inequívoco.

A experiência do mundo da vida não segue o princípio da identificação

da objetividade como a experiência científica. A experiência do mundo da vida segue o princípio da luta subjetiva, da investigação subjetiva com o mundo. O resultado é, conseqüentemente, "minha experiência". O princípio da experiência de Hegel (1973) implica exatamente essa subjetividade, quando ele escreve que, para uma aceitação do mundo, o homem tem de ficar presente, presente com seu corpo integralmente.

As ciências naturais tentam sobrepujar e eliminar essa subjetividade. Experiência significa, aqui, a repetição da experiência dos outros. Aqui estamos num ponto importante para reflexões didáticas. A experiência do mundo da vida não pode ser reduzida à identificação das datas ou coisas existentes. As datas ou as coisas estão ligadas com desenvolvimentos históricos, sociais e biográficos, que o sujeito deve produzir e construir no processo da luta com seu mundo. É a insubstituível história da experiência de cada um que define suas possibilidades dentro das mesmas. O que podemos saber depende disso, como e quais experiências realizamos.

## **O processo da constituição da experiência**

A seguir quero dirigir meus pensamentos mais para a disciplina da Educação Física. Quero perguntar: a redução das experiências autênticas e a redução das experiências do mundo da vida, cada vez mais acentuadas, têm trazido que tipo de conseqüências ao sujeito aprendiz? O que significa a limitação causada pela organização técnica da natureza e da vida às experiências cinestésicas das crianças?

Nós sabemos que o homem não entra no mundo pelo intelecto, mas sim pelo seu corpo. Isto é um fato banal. Contudo, esse fato banal tem um significado importante: esse fato nos explica que nosso "conhecer" tem de ser ligado com as coisas do mundo, com as coisas fora do corpo. No processo da experiência, o sujeito tenta configurar essas coisas de uma maneira que corresponda cora sua experiência corporal e sensível (Santin, 1990, p. 522 s.).

Piaget (1978) caracteriza esse processo de constituição das experiências com os termos da acomodação e da assimilação. Ele explica, claramente, que o sujeito não faz experiências pela recepção passiva, mas sim somente num processo dialético ativo. Nesse processo de acomodação e de assimilação, o sujeito ganha experiência, experiência sobre si mesmo e sobre as coisas do mundo. Nesse processo o sujeito ganha uma identidade. Os trabalhos de Piaget (1978), Bettelheim (1977), Spitz (1967) e outros psicólogos demonstram as mutilações do sujeito quando não pode interferir no seu mundo. Quando o sujeito sente a impotência em interferir no seu mundo fica sem possibilidades de realizar experiências.

A própria capacidade de ação e o conhecimento sobre essa capacidade é um pré-requisito básico à capacidade de experiência. Como conhecimento tem seu início na experiência, assim experiências começam com ações próprias e, aí, está incluída uma dimensão corporal-sensível. Não existe

uma substituição para experiências que a gente pode fazer na luta ativa com a realidade das coisas e a realidade social. A experiência científica não pode entrar no lugar da experiência do mundo da vida (Moreira, 1991, p. 42). Quando isso acontece é pago o preço correspondente à capacidade copóreo-sensorial. Minha hipótese é de que os processos de aprendizagem nas escolas e aqui também na Educação Física se configuram de uma maneira que não possibilitam experiências sensoriais, isto é, experiências do mundo da vida.

Mas, como é possível reintegrar aos processos de aprendizagem momentos das experiências sensoriais? Com base em meus conhecimentos sobre a discussão didática no Brasil, pude constatar que a maioria dos livros didáticos e das aulas de Educação Física parte do fenômeno social embasada no significado do esporte. Essas posições didáticas têm como tarefa introduzir os alunos, bem cedo, na realidade social do esporte e na sua qualificação à participação em contextos de ação específicos do esporte (Moreira, 1991, p. 174; Grupo de Trabalho Pedagógico UFPE/UFSM, 1991, cap. 2).

## **O processo da experiência nas aulas de educação física tradicionais**

Como e quais experiências são configuradas quando a Educação Física escolar se orienta na introdução dos alunos ao esporte? A tese de que nossa ação de movimento crescente é organizada como ação esportiva e que tal modo de ação também impõe, tendencialmente, no esporte escolar não é muito nova (Hildebrandt & Laging, 1986). "Correr", por exemplo, apresenta-se como o "correr esportivo", o "sprint", a partida baixa, o trecho longo. Isso ocorre em pistas, só pela esquerda. Um jogo caracteriza-se como jogo esportivo: para poder jogar é preciso conhecer as técnicas e táticas dos jogos esportivos. "Natação" é "natação esportiva" e é definida por técnicas de natação, virar, nadar em raias, na superfície da água, trecho de 50 m, águas sem ondas etc.

Os exemplos evidenciam que a aprendizagem de movimento na aula de Educação Física como problema de ensino-aprendizagem contém a adaptação a formas esportivo-motoras estereotipadas.

Nas aulas de Educação Física os espaços de ação e de interpretação com respeito a uma adoção da realidade de movimento são muito limitados no sentido do esporte formal, determinado por regras. Os espaços de ação de interpretação ainda são limitados pelos espaços de movimentos e aparelhos de movimento que, primeiramente, têm caráter esportivo, como piscinas, ginásios esportivos, aparelhos de ginástica, campos esportivos etc.

Também os problemas de ensino-aprendizagem na aula de Educação Física parecem estar, de forma crescente, reduzidos a encaixar os alunos nas trilhas de movimentos já colocadas. Todos nós conhecemos as usuais concepções de métodos específicos do esporte que devem criar uma realidade esportiva aceitável também às crianças. Como exemplos, temos: apresentação de séries metódicas de exercícios de aproximação para formar finais de modelos



fixos de movimentos; processos pedagógicos em seqüências predeterminadas, independentemente, sem considerar o nível dos praticantes com o propósito de aprendizagem dos jogos institucionalizados (minivoleibol, para chegar ao voleibol). Então, podemos constatar que as relações de interação numa aula de Educação Física, que tem o esporte formal como assunto, são claras. Na aula de Educação Física, a suposta harmonia de sentido entre o esporte fora da escola e o esporte na escola reduz a interação como negociação de significados ao simples entendimento esportivo - sobrepujar. O problema que vejo é que a luta motriz com o ambiente material e social é limitada para soluções esportivas de movimento. Por isso, a luta motriz com o ambiente perde aquele multi-significado, que é característica para a experiência do mundo da vida. Na atual discussão didática não é importante o que pode ser significativo para os sujeitos com suas particularidades individuais, mas, sim, a tentativa de aproximação aos rendimentos motrizes predeterminados pelo esporte, que são aceitos como corretos. As séries metodológicas de exercícios que buscam a aproximação de formas finais de modelos fixos de movimento servem à função de limitar os movimentos humanos para habilidades especiais, isto é, habilidades específicas de movimentos esportivos. As experiências do sentido têm importância no esporte somente quando servem ao aumento do rendimento. Mas também aqui essa experiência total tem de ser separada e neutralizada. A totalidade da experiência do sentido como experiência cinestésica não é mais um tema. Ficamos orgulhosos quando podemos construir lugares de movimento que tenham como objetivo o nivelamento das diferenças das condições. Esquecemos, aqui, que esses lugares de movimento são, ao mesmo tempo, lugares da corporalidade, lugares que permitem a existência de diferentes percepções sobre o sentido do homem.

Como podemos mudar essa situação? Como podemos enfrentar esses bloqueios das experiências necessárias nas aulas de Educação Física escolar? Quais idéias/pensamentos, como professores de Educação Física, podemos construir para uma configuração das aulas abertas às experiências na Educação Física, enquanto mudanças comuns de nossas condições de vida ainda não são possíveis?

## **Condições para uma aula de educação física aberta às experiências subjetivas**

Gostaria de formular, com um olhar retrospectivo para exemplos, diferentes aulas de Educação Física com condições a uma aula aberta às experiências subjetivas. Em primeiro lugar descreverei alguns exemplos práticos que estão publicados no livro *Visão Didática da Educação Física* (Grupo de Trabalho Pedagógico UFSM/ UFPE, 1991):

1) as professoras Mercia & Eliane (1991, p. 54 s.) tematizam o embalar, o balançar fora da visão da ginástica olímpica, vivenciam essas experiências substanciadas na sensação e na vivência como totalidade da ação. As situações de movimentos foram construídas pelos próprios alunos com ajuda das professoras. Questões problematizadoras foram formuladas:

a) como a gente chega à parada através de um embalo e/ou balanço?

b) como a gente pode embalar e balançar bem alto?

2) Os professores Cardoso, Wenceslau e Amauri (1991, p. 65 s.) tematizam o "saltar" fora do sentido do atletismo, confrontando os alunos com a tarefa de procurar possibilidades de saltar no seu ambiente natural da escola. Os alunos descobrem um pequeno desnível no gramado, um muro, uma árvore, poças d'água, um corte no terreno e um fosso.

A segunda aula teve como objetivo que os alunos percebessem, conscientemente, o próprio voo. O tema foi "saltar do chão e voar". Na terceira aula foi tematizado o saltar com uma vara. O professor colocou dois problemas aos alunos:

a) como a gente pode saltar com as varas?

b) É possível saltar mais alto e longe com a ajuda da vara?

3) A professora Micheli Ortega (1991, p. 91 s.) descreve diferentes perspectivas de ação no elemento água.

a) a perspectiva embaixo da água, (afundar-se na água, locomover-se em baixo da água, trazer ar para baixo da água);

b) a perspectiva da propulsão. Quais possibilidades de propulsão temos?

4) A professora Vera Costa (1991, p. 76 s.) desenvolveu um curso da dança brasileira "bumba-meu-boi". Os alunos devem conhecer movimentos brasileiros tradicionais. Eles convidaram um mestre que lhes contou o significado histórico dessa dança, mostrou-lhes fotos e imagens da dança. As crianças desenvolveram os requisitos e aprenderam a dança.

5) O professor Hildebrandt (1991, p. 101 s.) desenvolveu com estudantes um curso de ginástica, entendida como jogar e movimentar-se em e com aparelhos e materiais. Os temas são embalar, balançar, saltar, subir, equilibrar.

Os exemplos têm duas coisas em comum:

1) Eles não mostram novos aspectos de movimentos e de corporalidade, mas sim resgatam aspectos perdidos;

2) Eles tentam configurar a aula de Educação Física de uma maneira que permite aos alunos entrar de forma autônoma em contato com o conteúdo e os outros participantes, juntamente com suas individualidades.

O psicólogo Straus (1978) diferencia o movimento vivo do movimento

das coisas mortas. Quando nós pegamos essa diferença e a valorizamos como critério pedagógico, então é proibido exigir das crianças formas de movimento que são ensinadas conforme o modelo de aprendizagem predeterminada - passo a passo. Um desmembramento do movimento impede a disputa atuante e conscientizadora, um desmembramento torna impossível uma retirada para as intenções individuais.

Quando seguimos as implicações pedagógicas de Piaget (1978), então o planejamento e o ensino da aula de Educação Física têm que considerar dois conhecimentos fundamentais: de um lado os alunos têm de ter liberdade de atuar autonomamente. Isto é necessário porque saber e conhecer são processos cognitivos individuais, que cada criança, cada indivíduo, tem de fazer por si mesmo. São processos que não podem ser substituídos pela instrução do conhecimento e por formas técnicas de movimento. De outro lado, os alunos têm de ter possibilidade de atuar autonomamente. Isso se refere a uma compreensão de movimento na qual o movimento fica fundamentalmente acessível à interpretação e configuração individual. Com isso não penso em uma configuração estilista individual de uma forma técnica de movimento, mas sim a procura individual dessa forma que é denominada, na antropologia pedagógica com o termo "ação explorativa" (Roth, 1967), ou na teoria da Gestalt com o termo "liberdade criativa" (Metzger, 1975).

Esse conhecimento participativo é o conteúdo essencial do termo experiência da teoria didática das aulas abertas. O movimento mecânico é neutro e por isso morre. O movimento vivo depende fundamentalmente da participação consciente do sujeito.

## **ARTIGO 05: VISÃO PEDAGÓGICA DO MOVIMENTO\***

A intenção do presente artigo é a de apresentar, detalhadamente, uma compreensão e concepção de movimento ligadas a uma visão didática da Educação Física orientada à experiência (Grupo de Trabalho Pedagógico UFPE/UFSM, 1991; Hildebrandt, 1990, 1991).

Segundo Buytendijk (1956), na teoria de movimento humano podem ser identificados dois paradigmas diferentes:

- 1) o paradigma das ciências naturais;
- 2) o paradigma da reflexão fenomenológica do movimento (Trebels, 1992, p. 338-44).

### **A visão científica natural do movimento - uma visão antipedagógica**

A reflexão científica natural do movimento define movimento como o deslocamento de um corpo físico no espaço e no tempo. Movimento é visto no aspecto externo de sua execução visível e passível de descrição analítica. O aspecto interno do movimento não é considerado, justamente porque esse aspecto não poder ser pesquisado de forma empírico-analítica. Dentro desse paradigma será diferenciada uma análise morfológica e biomecânica do movimento. Do ponto de vista de Meinel & Schnabel (1984), a análise morfológica tem um status pré-científico por causa da falta de objetividade das pesquisas sobre movimento. Na perspectiva biomecânica resolve-se o problema da falta de objetividade. Dentro dessa mesma perspectiva fazem-se esforços para conseguir pesquisar movimentos esportivos de forma empírico-analítica, assim como para adquirir sua descrição objetiva. Assim se segue pesquisando, com a ajuda das teorias mecânicas da física e dos conhecimentos sobre o sistema biológico do homem, as particularidades do movimento e questões relacionadas com a sua otimização, conforme as predeterminações do sistema esportivo. Essa visão contém algumas implicações normativas que gostaríamos de ressaltar:

- a) Essa visão de movimento tem um pré-conhecimento do que é "movimento correto". Esse pré-conhecimento depende, de um lado, das predeterminações dos desportos e, do outro lado, é produzido pela própria teoria que segue o objetivo estipulado para a otimização do movimento (como a minimização do tempo e a maximização da distância). O modelo desses movimentos "corretos" é encontrado nos movimentos dos esportistas de alto nível.
- b) A segunda implicação normativa é a seguinte: a ajuda para cada pessoa no processo de aprendizagem motora prende-se ao objetivo de

---

\* Este artigo foi publicado na Revista da Educação Física, UEM, vol. 4, n. 1, 1993, p. 22-24.

capacitá-las a chegar bem perto daqueles modelos de movimento legitimados biomecanicamente.

Nessa segunda implicação o movimento é reduzido à sua perspectiva científico natural apreensível. A individualidade de cada um como pessoa não existe. O homem aparece na perspectiva biomecânica como corpo físico, com articulações ideais. Ele aparece como sistema biológico, cujas condições e funções são determinadas através de regras fisiológicas (cf. Trebels, 1992, p. 339, cf. Kunz, 1991, p. 174 s.). Também o mundo de movimento se reduz ao mundo do espaço e dos aparelhos que são objetivados fisicamente. Dentro desse paradigma, o sentido de movimento, conforme o significado configurado pelos homens, não é discutido.

Queríamos colocar a seguinte questão: que relevância pedagógica tem essa maneira de observação para a promoção da vida de movimento das crianças? Essa pergunta nos parece mais importante, quando é afirmada sem uma legitimação pedagógica, em que as análises biomecânicas ou morfológicas teriam a função de instrução e ajudariam a identificar erros na execução do movimento.

O que legitima a priori o uso de uma análise biomecânica como norma de uma correta execução de movimento?

Com quais argumentos pedagógicos legitima-se o uso de pesquisas empírico-analíticas?

Sabemos que esse paradigma tem conseqüências concretas para a configuração do ensino do movimento. Quem entende o movimento como um comportamento predeterminado e imposto, tem de construir situações como estímulos, que trazem seus alunos do estado de repouso para o movimento. Nessa posição, monólogos são preferidos por causa de seu possível controle. Um diálogo não é necessário, pois o professor baseado no seu conhecimento biomecânico dá aos seus alunos o movimento ideal como um objetivo. Baseado na comparação da situação atual do movimento com a situação em que deveria estar, o professor dá informações verbais definidas ou oferece uma programação de aprendizagem a seus alunos. Nós conhecemos as teorias da sensomotricidade ou as teorias da informática, que são os fundamentos teóricos para um tipo de ensino baseado no monólogo. A aprendizagem do movimento não é mais uma coisa do aluno, mas, sim, uma coisa do professor. O aluno está alheio ao seu movimento e, conseqüentemente, ao seu corpo. Ele é um objeto no qual deve ser implantada uma forma estranha de movimento.

## **A visão fenomenológica do movimento - uma visão pedagógica**

Uma concepção contraditória é apresentada pelo paradigma fenomenológico de movimento. O núcleo dessa visão é que, quando nós, por exemplo, observamos crianças numa aula de Educação Física, não podemos observar movimentos, mas, sim, homens se movimentando. Nós não podemos

observar um salto, mas, sim, homens saltando. Nós temos aqui um sujeito que se movimenta e um mundo (uma situação) com o qual esse movimento esta relacionado. Gordijn, um pedagogo holandês, compreende o movimento como uma metáfora. Ele diz: "o movimento humano é um diálogo entre homem e mundo" (citado por Tamboer, 1979, p. 14)<sup>1</sup>. Com isso, Gordijn quer dizer: cada homem conversa com seu mundo e, nesse caso, sua língua é o movimento. O homem coloca, enquanto se movimenta, perguntas de movimento para seu mundo e recebe respostas de movimento. Mundo não é somente meio ambiente (no sentido físico), mas, também, os outros homens. O homem entra em contato com as coisas ou com os homens pelo movimento. Um exemplo: uma criança está sentada em um balanço. Gordijn falaria: o balanço estaria falando para a criança "O que você está fazendo?", a criança responderia através de seu movimento. A partir disso, o balanço balança para frente e responde desta forma "Estou te amortecendo." A criança diz "Estou te seguindo." e, novamente, flexiona o corpo para a frente. Assim resulta, de uma pergunta de movimento, um diálogo permanente, um diálogo do movimento entre criança e aparelho, que leva, finalmente, para um balançar constante ou para uma interrupção de balançar, quando a criança não consegue balançar constantemente. Nesse caso, muitas vezes, o balanço recebe um pontapé e a criança diz: "balanço estúpido!"

De forma semelhante também podemos imaginar uma criança jogando com seu pai. Ela corre contra o pai, talvez ele recue em alguns de seus movimentos, tornando-se, assim, para a criança, um companheiro para balançar ou para subir. Assim, resulta também um tipo de diálogo de movimento e podemos ver que essas duas pessoas do diálogo estão configurando o movimento. Portanto, o movimento é compreendido como não sendo do homem e nem do mundo, mas, sim, somente do seu relacionamento. Com isso, Gordijn quer expressar que ele não aceita uma separação das instâncias diferentes dentro do acontecimento, por exemplo, uma separação do corpo e do espírito, do motriz e da intenção. A intenção, o sentido, que pré-configuramos em relação à avaliação do resultado final, não pode, não deve ser separada do que acontece nas modificações da posição do corpo pelo movimento. O movimentar-se sempre está cheio de intenção, sempre é um homem que se movimenta. Esse movimento tem um produto individual e especial. Dentro do diálogo, dentro desse jogo da pergunta e da resposta, o homem identifica significados motrizes das coisas e dos outros homens. Ele projeta os significados na pergunta: "O que poderia ser isso?" e recebe o significado na resposta e no processo global do diálogo.

Movimentar-se é só uma forma da disputa do homem com seu mundo, do qual ele recebe os significados. Gordijn coloca mais duas formas: pensar e falar. Exemplo: é possível observar uma piscina e pensar sobre ela. Também é possível falar algo sobre uma piscina. Mas também é possível jogar-se na água. Por isso, o homem vive em diferentes mundos de significados que são cada vez mais determinados pela forma de acesso que ele pode escolher. Assim, o ambiente tem para os homens significados diferentes. Por exemplo, o significado do movimento. Isso podemos identificar muito bem no dia-a-dia. Uma cadeira, por

---

<sup>1</sup> Tamboer chama esta concepção do corpo como "substancial". Veja Trebels (1992, p.341).

exemplo, tem, para uma pessoa que estava andando há muito tempo, o significado de um banco de descanso. Para uma criança, a cadeira tenha talvez o significado de um aparelho de subir, possivelmente para abrir a porta. Uma pedra pode ter o significado de um objeto para ser carregado. Mas quando a lançamos, identificamos o significado de movimento desse objeto.

O mundo não pode só ser identificado pelo pensar, mas, também, pelo movimentar. Movimento é um meio de conhecimento e com isso identificamos o significado do movimento.

Assim como o paradigma científico-natural tem suas conseqüências na configuração do ensino, o paradigma fenomenológico tem também aqui suas conseqüências. Como o exemplo do balanço mostrava a condição para a experiência do movimento como exato, como certo, o movimento é um jogo dialético conjunto entre forças estimuladas e forças ativadas. Essas forças determinam as possibilidades e os limites da ação correta. A forma especial de movimento configura-se somente no processo dialógico com as coisas no mundo. Nunca a forma já está presente, mas, sim, resulta do processo desse diálogo. No processo de aprendizagem, isto é, no desenvolvimento de uma forma adequada, desenvolve-se um sentido para uma execução de movimento correto ou errado. Ahamos que nós, como professores de Educação Física, temos a tarefa de tornar nossos estudantes e nossos alunos responsáveis pela procura de informações que só podem ser encontradas através da experimentação. Eles devem buscar características de movimentos que são determinadas pelas sensações. A partir da teoria da aprendizagem motora, que se fundamenta na teoria da Gestalt ou na teoria da percepção, sabemos que ninguém pode tirar dos aprendizes a procura por esse tipo de informações. Exatamente aqui se encontra a fundamentação teórica do movimento para uma aula aberta às experiências de Educação Física (cf. Hildebrandt, 1993, cf. Kunz, 1991, p. 190). Essas teorias não se orientam na configuração de processos de ensino-aprendizagem em uma estrutura técnica objetiva de movimento, mas, sim, consideram a estrutura subjetiva de ação e a relação de troca entre os seres humanos e o meio ambiente. Chamamos a essa concepção "global" ou "total", porque ela relaciona o homem com o mundo e vice-versa. Isso é um fundamento característico da existência humana, que Merleau Ponty (1978) chama "estar para o mundo". Também encontramos essa relação indissolúvel no modelo circular da Gestalt (Weizsäcker, 1966). Aqui perceber e movimentar é uma unidade/ Na teoria de movimento de Meinel & Schnabel (1984), existe uma separação entre os aspectos sensitivos (dos analisadores) e motores (os centros motrizes efetores). Segundo Meinel & Schnabel, os dois estão num contexto causal (cf. Trebels, 1992, p. 340).

Em contraposição a isso, a teoria da Gestalt não fala em um contexto causal do sistema sensitivo e do sistema motor, mas, sim, fala de uma coincidência. Coincidência significa - e isso é o que caracteriza a Gestalt - que o perceber acontece ao mesmo tempo em que ocorre o movimentar e vice-versa. O tempo em que ocorre o movimentar e vice-versa. O perceber influencia o movimentar e vice-versa.

Essa unidade de movimentar e perceber corresponde, no processo de

treinamento, ao contexto significativo do "sentir" e "conseguir". Na combinação do sentir e conseguir será evidenciada a relação do contexto interno com o externo do sujeito, do movimento nas suas percepções e da situação de movimento na sua própria ação de movimento. O problema de aprendizagem motora consiste em aprender o sentir-se na execução do movimento, crescentemente, da forma mais diferenciada e em relação com a situação, iniciando o processo de movimentação de modo que o excesso e a falta de energia possam ser equilibrados passo a passo.

## **Princípios pedagógicos de ensino**

Finalmente, gostaríamos de explicar alguns princípios de ensino que são formulados a partir destas reflexões teóricas.

1) Um pressuposto fundamental para uma aprendizagem motora que considera esta ligação do homem e mundo como dialógica, é a possibilidade da configuração motriz autônoma e livre de normas predeterminadas. O importante no ensino são os períodos de procura autônoma dos alunos<sup>2</sup>. É preciso dar uma abertura ao processo de ensino e aprendizagem. A exploração do problema resulta da experiência, o professor tem o conhecimento das soluções e fundamentações encontradas pelos alunos.

2) Um segundo princípio é o da totalidade. Isso significa: oferecer aos alunos os movimentos que eles possam realizar como uma totalidade desde o início.

3) Usar metáforas na informação verbal. Da aprendizagem motora, sabemos que, na fase de desenvolvimento da coordenação motora fina e da disponibilidade variável, informações verbais não têm sucesso.

4) Configurar situações diferentes, que são direcionadas para percepções diferentes. A teoria da Gestalt chama esse princípio de diferenciação de "centralização de atenção" ou "centralização de percepção". Muito importante aqui é que cada centralização deve acontecer em relação à coisa e nunca ao corpo. O direcionamento da atenção para os parâmetros da execução corporal do movimento prejudica a evidência da percepção e, com isso, o processo de aprendizagem motora. Esses princípios devem ser considerados pelos professores de Educação Física, uma vez que o processo de aprendizagem motora se apresenta como um processo subjetivo, humano, aberto para as experiências individuais, pois, sempre vemos homens movimentando-se, nunca formas de movimento.

---

<sup>2</sup> Veja aqui o exemplo de Christian e sua explicação com Trebels (1992, p. 342 e 343).



*capítulo*

**03**



---

## **Reflexões sobre Educação nas Aulas de Educação Física**

## **ARTIGO 06: REFLEXÕES PEDAGÓGICAS SOBRE A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO, ESPORTE E A AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA\***

### **INTRODUÇÃO**

Estas reflexões pedagógicas sobre currículo pretendem oferecer ao professor de Educação Física subsídios para tomada de decisão de como devem ser realizadas as suas aulas.

Deve-se, no entanto, ter em mente que considerações sobre a Pedagogia do Esporte não podem ser encaradas como neutras em relação a valores, mesmo tratando-se da confecção de um catálogo de fatos. No momento em que alguns pontos são considerados fundamentais, estes, ao mesmo tempo, informam o que eles - consciente ou inconscientemente - não levam em consideração. Assim deve ser discutido, por exemplo, o que significa esporte do ponto de vista pedagógico, que ele é uma parte da realidade social, que esta se desenvolve e se modifica, que não existe o esporte, mas sim uma grande variedade de diferentes atividades desportivas que aparecem de diferentes formas e que são realizadas com diferentes intenções.

A Pedagogia do Esporte encara o esporte sob o ponto de vista da Educação e do desenvolvimento adequado de crianças, adolescentes e adultos. Seu interesse, sobretudo, é o de contribuir através do esporte para a Educação.

Para se esboçar uma teoria estruturada da Pedagogia do Esporte, é necessário apresentar, de forma sistemática e ordenada, os seus fundamentos.

### **Sejam razoáveis! Sejam humanos! Uma abordagem pedagógica sobre o ensino da educação física\*\***

Optamos por escrever especialmente sobre um tema da Educação Física humana porque sentimos a necessidade, devido às crescentes preocupações existenciais e à crescente noção de individualismo entre as pessoas, em todas as áreas da vida, de pensar sobre como podemos melhorar nossa convivência. Disso o esporte e as instituições, nas quais educamos nossas crianças com e pelo esporte, não podem livrar-se.

Inicialmente estamos preocupados em saber o que realmente é a

---

\* O artigo foi publicado na Revista Kinesis, CEFD/UFSM, vol. 1, n.1, p.27-34, jul./ 1985.

\*\* Este texto foi publicado no livro Visão Didática da Educação Física (Grupo de Trabalho Pedagógico UFSM/UFPE, 1991, p.33-48) com o seguinte título: "Uma Legitimação Humana", na p. 41.

humanidade e de onde esse postulado vem. Num dicionário de História da Filosofia encontramos a seguinte descrição resumida: "Humanidade é o postulado de civilizações ocidentais. Resultado do mundo espiritual greco-romano e transformado pela crença cristã, o fato - apesar de algumas tentativas de rejeição - não perdeu sua força de irradiação. Todos os ensinamentos da humanidade referem-se a ela, mesmo lá onde a palavra 'humanidade' é rejeitada, como, por exemplo, no 'humanismo real' remontado a Karl Marx. Humanismo, como marca de época e movimento de sábios, como idéia de cultura e progresso escolar didático-pedagógico, como conceito político-social e como conceito filosófico, é, apesar de muitas possibilidades de significação, definível como uma ética, que temática a dignidade humana". (Rehn, 1974, p. 392)

Partindo dessa descrição ou explicação, devemos responder três perguntas. Essas perguntas não podem ser respondidas inequivocamente. Para seu esclarecimento é necessário evidenciar os problemas e as dúvidas que somente nos surgiram quando nos ocupamos mais intensivamente com este tema. Qualificamos o primeiro problema com relação à racionalidade, e o segundo, com relação a particularidade.

- 1) Como um pensamento e uma ação deveriam ser descritos quando estes consideram a dignidade do homem como uma lei maior?
- 2) De que maneira poderíamos nos aproximar deles (do pensamento e da ação), na educação e em aula?
- 3) O que isto significaria para a aula de Educação Física escolar?

## **O problema da racionalidade**

A racionalidade é um modo de pensar que caracteriza nossa época. Mas o que ganhamos com nosso modo de pensar, com nossa racionalidade nos últimos trezentos anos, desde a famosa expressão de Descartes, "Penso, logo existo."?

É verdade que "a época dos esclarecimentos" nos mostrou que muitos de nossos medos são desnecessários, que muitas vezes o medo é o meio utilizado a que alguém exerça o poder. Certamente devemos descobertas vitais e muitas das nossas atuais possibilidades médicas ao modo de pensar técnico-científico.

Mas a mesma tão festejada racionalidade também nos levou à beira do abismo. A separação entre pensar e agir, feita desde Descartes, provocou um medo muito maior, existencial, o medo de uma guerra atômica e o da destruição. Nós todos sabemos que quando o sentimento não existe, há possibilidade de tortura e cruel assassinato de milhares de pessoas. A racionalidade humana é neutra - um instrumento que pode ser usado tanto para o bem como para o mal.

No início falamos de humanismo como ética, mas agora, nesta visão,

racionalidade não é uma categoria ética. Sem uma determinação melhor, essa visão de racionalidade também não poderá ser elevada à categoria.

- Será que em vista da ameaça do futuro, sem exemplo na história humana, não se oferece nada diferente da racionalidade tão distanciada de nós?
- Será que devemos preocupar-nos com a morte de pessoas e da natureza, com o sofrimento das vítimas submetidas ao poder de interesses particulares?
- Será que finalmente não poderá existir solidariedade entre os homens? E, para tal, é justamente de aproximação que se necessita. Uma aproximação que nunca poderá ser alcançada se a racionalidade estiver tão distanciada de nós.

## **O problema da particularidade**

Quando confrontávamos com o tema desse capítulo, víamos surgir um segundo problema, especialmente em sua parte relacionada com a "aula de Educação Física". Lembramo-nos de uma metáfora, feita por um colega, em relação às parcelas cuidadosamente divididas das matérias escolares. Ele as comparou com canteiros numa horta, separados por caminhos acurados e cada um cultivado por especialistas, que, apesar de estarem explorando o jardim humano, pouco sabem uns sobre os outros.

Para nós ficou claro que a aula demonstrou um modo de pensar bem específico: um pensamento particular que separa a vida humana da aprendizagem; que constrói divisas; que esclarece o que pode ser feito e, conseqüentemente, o faz no campo da técnica; que, por exemplo, diferencia esporte de outras matérias escolares importantes, como música ou matemática ou física, e que produz didáticas, cientistas, disciplinas e professores especializados para cada matéria.

O fato não seria tão problemático se, ao mesmo tempo, com isso, não surgisse uma cegueira fatal para problemas fora do âmbito específico. No pequeno campo da escola, professores das diversas matérias brigam por prestígio, por maior carga horária, por salas especiais e melhorias financeiras. Cada representante de uma matéria tem razões suficientes para introduzir seus conteúdos como especialmente valiosos e importantes nas discussões. É claro que as crianças muitas vezes só são vistas como potencial humano (Rumpf, 1983, p. 333), para a perseguição de metas e objetivos educacionais técnico-específicos. A conseqüência é o fracasso de muitos alunos neste sistema escolar. Assim, a particularidade (ou o pensamento técnico isolado) também não é uma categoria ética.

O que pode ser racionalizado e reprimido no subsistema da escola como problema de alguns alunos intensifica-se em amplas relações sociais do

questionamento da sobrevivência. O modo tradicional de pensar de nosso mundo que, nas nações, em todos os espaços, baseia-se na segurança e na exploração de seu interior, provocou um arsenal de armas de destruição que não ameaçam somente a segurança de alguns mas, provavelmente, devastarão a Terra. É claro que a intensidade dessa ameaça é ainda mais alta do que aqueles interesses particulares apresentados nas escolas. E assim vivemos e educamos nossas crianças como se a bomba ou a morte por fome não existissem. Por isso, muitos de nossos esforços nas escolas e universidades parecem com a limpeza de janelas numa casa que está queimando. Em relação ao questionamento da sobrevivência que atinge todos nós, a racionalidade apreendida na escola é por demais insensata. Ela pode ser argumentável e legítima para cada disciplina, no contexto de conteúdos escolares separados e, também, os aspectos individuais de nossa atual situação de crises podem ser tematizados em diversas matérias. Sem a referência do sentido e noção do todo na educação de nossas crianças, num mundo ameaçado, estes aspectos individuais continuam contraditórios, confrontam-se e ficam, assim, sem compromisso.

Mas, como a referência em relação à educação deverá necessariamente ter sentido para nossas crianças, o que deve ser feito? Ou - e com isso voltamos às perguntas iniciais - como um pensamento e uma ação dirigida por um conceito de humanidade, que tematiza a dignidade do homem, deveriam ser descritos na escola?

Nas revistas especializadas ou em palestras, tudo o que encontramos com relação a problemas didáticos e discussão pedagógica resume-se no tema que abordamos. As pequenas possibilidades de influências que temos em escolas e em universidades são como um pingo de água numa pedra quente. Mas se, apesar disso, ainda tentamos pensar diferente e combater o cinismo de nosso tempo e a irracionalidade da racionalidade (conforme Weizsäcker, 1977, p. 188), façamos isso conscientes de que não somos os únicos. Que há muitos colegas que, de modo similar, educam nossas crianças diante das questões de sobrevivência que nos atingem. É necessário analisar e discutir tais esforços e, com isso, sempre estimular a superação pedagógica.

## **Como deve ser descrito um processo educacional dirigido pelo princípio humano?**

Uma discussão diferenciada, tendo como meta de estudo a questão da humanidade, não pode ser feita de forma simples. Apesar disso, é necessário descrever critérios que devam dirigir a prática educacional humana. Nisso seguimos as exposições de Weizsäcker (1977) sobre problemas básicos da humanidade. Ele, por exemplo, diferencia duas áreas de comportamento racional:

1. Um comportamento é racional quando se pode dar explicações justas sobre as razões deste comportamento.

A racionalidade, neste sentido, busca relações causais, pergunta sobre as causas e efeitos, consegue meios para atingir fins já definidos e que não

refletem algo além dele. Neste sentido, denominamos, também, a racionalidade como pensamento particular. É um pensamento entre parênteses. Aqui são descritas, então, regras cuja relação de sentido está fora dos parênteses e, conseqüentemente, não é incluída no pensamento científico. Neste sentido, usamos o conceito de racionalidade nas exposições feitas até agora.

2. Um comportamento é racional quando se encontra em comum acordo com interesses próprios e com critérios interpessoais de valores.

Aqui, duas condições são citadas: o interesse e os critérios interpessoais de valores. O autor define um pensamento e uma ação que se entende como percepção de um todo e que, primeiramente, esclarece os interesses do indivíduo e do grupo como sensatos e humanos. Mas, o que deve ser entendido por todo? No contexto de nossos pensamentos, até agora, só podemos descrever o todo como a vida de todos os homens num futuro digno destes.

Mesmo quando a transposição didática desse todo representa um problema quase insolúvel, dois critérios podem ser usados para uma primeira tentativa de transposição:

1. O todo como perspectiva de meta e objetivo deve ser reconhecível na totalidade do caminho. Não é o objetivo que consagra os meios, mas somente os meios consagram o objetivo. Assim, o caminho da humanidade é único, mas em relação a cada homem é um caminho integrador de racionalidade, sentimento e corporalidade.

2. Uma ação humana sensata tem condições de alterar interesses particulares em benefício do interesse social e no sentido em que o outro é reconhecido como homem com todos os seus sentimentos. Isso só ocorre autenticamente quando também podemos renunciar aos desejos e metas pessoais que defendemos. Para tal, torna-se necessário abandonar ambições pessoais e interesses próprios.

## **A ação humana na educação e na aula**

Voltemos sobre a pergunta geral sobre pensamento e ação humana na educação e na aula. Tão geral quanto abstrato possa parecer-nos esse princípio, tão radicalmente exige que mudemos o pensamento sobre nossa ação educadora. Pois aqui não se exige nada menos que a desistência do pensamento particular e, com isso, a desistência de uma maneira de pensar que, como vimos na introdução, domina a escola e a aula.

É importante que, para nós, a radicalidade da exigência "sejam humanos" fique clara. Quantas vezes dissemos essa frase sem consciência e, na melhor das hipóteses, ligando-a a um apelo moral aos alunos, no interesse de uma aula sem interrupções e respeitosa. É claro que a radicalidade dessa

exigência também poderia desanimar-nos frente às obrigações limitadoras. Será sensato pensar em passos pequenos se não quisermos capitular logo de início uma pretensão grande demais. Para esclarecer esses pequenos passos, seriam oportunos exemplos de aula. Indicaremos adiante: exemplo prático de aula aberta às experiências. Agora só transmitiremos os pensamentos gerais que devem ajudar a analisar o princípio didático básico do pensamento e da ação humana na aula de Educação Física escolar. Limitamo-nos a trabalhar com três exigências:

*Professor e Alunos Planejam a Aula Conjuntamente (os Alunos Aprendem a Assumir Responsabilidades para o Futuro)*

Estamos acostumados, especialmente na área do aprender, a nos movimentar, a basear nossos planos de ensino e aulas em caminhos metódicos de resultados científicos e de pesquisa. Mas justamente com tais costumes de planejamentos tradicionais usamos formas particulares de pensamento. Vimos que racionalidade científica não passa de um pensamento entre parênteses, pois desconsidera a orientação de sentido e não reflete objetivos, para os quais coloca os meios, à disposição, adiante. As metas, objetivos e idéias de orientação e normas de educação e aula não podem ser argumentadas por investigações científicas. Isso não quer dizer que poderíamos planejar coisas futuras sem ou contra resultados de investigação científica. Mas um planejamento participativo engloba a reflexão de exigências, que precisa de motivação e liberdade e não da impossibilidade da participação dos indivíduos no processo educativo. Essa motivação e essa liberdade, refletindo coisas futuras, estão incluídas no conceito de responsabilidade e são categorias direcionadas, especialmente, ao comportamento entre humanos ("Sou responsável por...", "Sou responsável perante...") Assim, a responsabilidade é uma categoria que transpassa o comportamento particular, o racional e o de interesses.

Mas aprender a ter responsabilidade, para o futuro, só dá bons resultados quando a separação entre a competência de decisão a ser afetada é extinta, quando crianças podem experimentar essa relação de efeitos no próprio corpo.

*Os Processos de Aprendizagem Devem ser Realizados com Aberturas às Experiências*

Na escola, estamos acostumados a sistematizar e metodizar conteúdos e, com isto, os dividimos em passos separados de aprendizagem. Isto também ocorre na aula de Educação Física. Nela encontramos seqüências de treinamento que se aproximam das formas finais de movimento esportivo. Espera-se uma qualificação sistemática para a realidade social significativa do esporte através de instruções direcionadas de movimento, programas de ensino e formas de treino de circuito e intervalo. Tal desmembramento atrapalha uma discussão ativa com o meio ambiente material e social. Ela bloqueia importantes fontes de experiências corporais e mentais que - como Piaget provou em seus trabalhos - representam condições prévias necessárias ao desenvolvimento da personalidade. Não há o que substitua as experiências individuais que adquirimos com o manuseio autônomo da realidade social e efetiva, escreve Piaget (1973, p. 268). Por isso, a

aula de Educação Física escolar deveria ser feita como um processo que reconhece a principal não-integridade de processos de experiências. Assim, deve ser permitido ao aprendiz trazer suas particularidades (corporais e espirituais), sua identidade corporal formada no decorrer da sua vida. Fazer experiências nesse sentido quer dizer ouvir os próprios acontecimentos internos, perceber o que as coisas e pessoas, bem como suas ações, provocam dentro de nós. Em si, é espantoso que em nossa área só se dê valor a tais processos de aprendizagem quando as identidades já estão prejudicadas.

### *Os Conteúdos de Aprendizagem Devem Referir-se a Relações de Vida Cotidiana Fora da Escola*

Estamos acostumados a aprender os conteúdos da aula de Educação Física no sentido da ação particular nas modalidades esportivas e a aceitar sem reflexão crítica o pensamento particular do esporte, fixado em sobrepujar a concorrência, quantificação e normatização. Quase não percebemos que nisso não levamos em consideração a situação diária de movimento dos alunos. Também nas aula de Educação Física, as técnicas normatizadas do basquete ou do voleibol são ensinadas apesar de os alunos não terem a possibilidade de realizar tais atividades de movimento no seu tempo livre.

Relação de vida significa trazer as possibilidades de jogo e de movimento do mundo cotidiano dos alunos para a aula de Educação Física, tematizá-las de maneira a retroagirem no mundo cotidiano de jogo e provocar uma ampliação das possibilidades de jogo e de movimento. Esse é o conteúdo da reflexão crítica e da transformação de espaços existentes de jogo e de movimento, bem como da própria fabricação de aparelhos de jogo e de movimento. Mas relação de vida também significa - e aqui achamos que se trata de um ponto muito importante - o respeito, a manutenção e a volta produtiva da própria cultura brasileira de jogo e de movimento, crescida historicamente. Somente a orientação conjunta para uma colocação de meta determinada, onde o conteúdo temático permite reconhecer as relações de efeitos, poderá permitir entender as condições às quais devemos nossa vida.

Tal orientação de conteúdo deve ser direcionada para o todo, para a sobrevivência de todos os homens num futuro não muito distante. A seguir, tentaremos mostrar o ponto de partida de uma proposta alternativa de Educação Física escolar.

## **Compreensão de educação\***

Educação é uma parte da socialização geral, isto é, aquele setor de interações conscientes e socialmente regulamentadas, nas quais o jovem, no seu processo de desenvolvimento, é qualificado a aprender maneiras culturais de uma sociedade e prosseguir no seu desenvolvimento e nesse processo de qualificação tornar-se uma pessoa independente e responsável.

---

\* O artigo foi publicado na Revista Kinesis, CEFD/UFSM, v. 1, n. 1, p.27-34, jul./1985.



Essa introdução deixa-se descrever em duas dimensões relacionadas:

- a) como processo da socialização, através do qual crianças e jovens se desenvolvem como seres sociais;
- b) como processo da individualização, através do qual crianças e jovens se desenvolvem como indivíduos únicos e inconfundíveis.

No contexto dessa socialização geral, a educação representa o campo organizado, planejado, sistematizado e intencional, pelo qual, na nossa sociedade, agências sociais e instituições específicas, como, por exemplo, a família, a escola, a fábrica e outras, são as responsáveis pela construção cotidiana.

Como idéia básica temos o desenvolvimento da capacidade de ação, e a educação visa sempre ao indivíduo, ao educando. Entretanto, o seu interesse não pode ser reduzido a uma concepção individualista, mas sim, deve permanecer claro o seu sentido histórico-social, sem, contudo, renunciarmos ao seu aspecto individual. A educação deve ser colocada na amplitude normativa que vai da auto-realização individual à emancipação da sociedade. Esses aspectos fundamentam o ideal pedagógico de um sujeito capaz de tornar-se atuante através da educação - um indivíduo que pode atuar nos diversos setores existentes da sociedade, mas, ao mesmo tempo, está interessado no desenvolvimento de uma sociedade democrática e é capaz de participar racionalmente dessa mudança. Participação na sociedade como ela é, a problematização das suas estruturas enrijecidas e suas novas perspectivas constituem as duas dimensões dialeticamente limitadas de um conceito pedagógico de capacidade de ação.

A educação, que está interessada em um indivíduo capaz de atuar, realiza-se como uma ação comunicativa. Com isso, entende-se uma ação que não tem por objetivo transmitir significado, mas sim visa muito mais à compreensão das diretrizes e objetivos de ação. Através da atuação na prática e da reflexão, deve ser possibilitada ao educando uma compreensão do "seu mundo" e da realidade social, uma conscientização das condições, possibilidades e conseqüências de seu agir: explicação e reflexão próprias, em vez da manipulação. Para isso é necessário encarar seriamente as crianças e os jovens como sujeitos que são capazes de atuar no seu mundo.

A ação pedagógica deve realizar-se no horizonte de experiências da criança e do jovem, para possibilitar a esses amplos conhecimentos, escalas de valores, modelos de ação, desenvolvendo, assim, a sua capacidade de atuar.

Com base nos conceitos fundamentais de educação apresentados, podemos analisar a relação pedagógica entre esporte e educação em dois aspectos: o interesse pedagógico deve possibilitar o desenvolvimento da capacidade de ação através do esporte e para o esporte. Para o desenvolvimento da capacidade de ação através do esporte, serão apresentadas cinco

possibilidades:

- 1) o esporte pode cooperar no desenvolvimento da capacidade de ação, tornando o corpo mais apto através de inúmeras possibilidades de movimento; a experiência da corporalidade é uma condição imprescindível e é a base da capacidade humana de ação;
- 2) o esporte pode ser importante para a atividade motora cotidiana; isso porque a atividade desportiva é um amplo repertório de movimentos e que contribuem para a segurança, habilidade e destreza em situações não desportivas, desenvolvendo a capacidade de vencer obstáculos e problemas motores;
- 3) o esporte contribui para a dimensão social da capacidade de ação; como o esporte possibilita a interação e a comunicação, oferece um campo em que diversão e alegria, mas também, dificuldades e problemas se fazem presentes; essa prática proporciona muitas vivências e possibilita inúmeras ações;
- 4) a capacidade de ação está intimamente relacionada com a saúde e o bem estar; o esporte oferece inúmeras possibilidades para contribuir com ambos através de movimentos motores amplos, de esforço corporal e através da comunicação e de situações relaxantes posteriores;
- 5) o esporte pode oferecer às crianças e jovens um modelo compreensível da realidade social; através do esporte, os modelos de ação e regras sociais podem ser esclarecidos e melhor compreendidos.

O desenvolvimento da capacidade de ação para o esporte é explicado através dos seguintes fundamentos:

- 1) o esporte é um fenômeno marcante na moderna sociedade industrial, que adquire um significado crescente na configuração da vida dos indivíduos; desse modo, o esporte possui um alto valor na vida das crianças e jovens, seja como uma possibilidade para a formação de grupos informais ou para a identificação com os "ídolos", como possibilidades para auto-afirmação e para a auto-identidade, com participante de grupos esportivos ou platéia de espetáculos esportivos;
- 2) o esporte é uma possibilidade ideal para superar a pobreza e a repressão de movimentos na sociedade atual e oferece, como campo de ação aberto, inúmeras possibilidades de movimentos significativos, oportunidades de recreação e realizações estéticas;
- 3) o esporte oferece possibilidades de vivenciar de forma significativa o crescente tempo livre, só ou em companhia de outros, num ambiente natural ou artificial, em sua própria participação em atividades desportivas, e também como distração, assistindo espetáculos

esportivos ao vivo ou pela televisão.

## **Para uma compreensão pedagógica do esporte**

No que foi dito até agora, está implícita uma determinada concepção de esporte que será explicitada a seguir: o esporte é um campo de ação social concreto, no qual o movimento humano é fundamental. O que é esporte e o que é movimento esportivo parece definido: através de competições, realizações desportivas, de tipos de instalações e aparelhos, divulgado através de associações, clubes e meios de comunicação de massa.

Por outro lado, os atores precisam compreender a sua própria ação como esporte e decidir como irão agir no esporte. Neste sentido, o esporte tem uma dimensão objetiva e uma dimensão subjetiva. A dimensão subjetiva e a dimensão objetiva não são necessariamente idênticas: pois podem surgir de necessidades e interesses subjetivos e de outras formas de ação, diferentes das que estão previstas nas regras objetivas. O esporte é, principalmente, um campo aberto de ação.

Na sua dimensão objetiva, o esporte apresenta-se como uma realidade socialmente construída. Em um processo histórico-social formas específicas de ação surgiram como desportivas e aparecem como realidades: o sistema de modalidades esportivas, nas quais as normas dominantes na nossa sociedade e os valores se refletem.

Entretanto, as modalidades desportivas são um sistema de regras sem vida e que somente através da ação dos homens este se torna realidade concreta. Essa realidade desportiva surge através da ação concreta dos indivíduos e estes, com base nas suas necessidades e interesses, podem decidir sua mudança. Assim, outras formas de movimento e objetivos de ação, que não aqueles previstos nos sistemas de regras desportivas, podem dar origem ao movimento esportivo. Surge, assim, uma outra realidade social esportiva.

O esporte mostra-se, desse modo, como um campo de ação socialmente estabilizado, com diferentes estruturas, com objetivos predeterminados, formas de movimento e instituições, e também como possibilidade aberta para uma ação alternativa, livre e auto-definida.

Do ponto de vista da educação, trata-se de possibilitar ao indivíduo a participação no concreto campo de ação (o esporte), de tal modo que as possibilidades pedagógicas do esporte e do movimento possam ser realizadas. Com isso, o esporte torna-se um objeto didático, isto é, ele é encarado do ponto de vista de objetivos pedagógicos como objeto de ação de alunos e professores. Esse tratamento didático do Esporte significa atribuir-lhe diferentes significados que irão dar origem a diferentes perspectivas para a sua realização na prática pedagógica. Sob o ponto de vista do conceito fundamental de "desenvolvimento da capacidade de ação", podemos indicar as seguintes perspectivas:

1. O esporte como algo socialmente regulamentado - o esporte é oferecido aos alunos no sistema de regras das modalidades desportivas, das diretrizes institucionalizadas, de formas de ação e instrumentos de avaliação que se desenvolvem historicamente no campo desportivo fora da escola (corrida, basquete, natação e outras). O esporte é trazido às escolas como um sistema já existente em suas formas de ação e regras, isto é, cuja existência é partilhada intersubjetivamente por todos. Nesta base, o esporte é encarado na escola como um campo de ação no qual os indivíduos interagem e se comunicam sem problemas e sem obstáculos.

2. O esporte como algo a ser aprendido - nessa perspectiva, o esporte aparece como campo de ação social regulamentado, que somente através do saber pode ser vivenciado, isto é, os alunos somente podem dele participar quando conhecem as formas de ação institucionalizadas. Em primeiro plano, na ação desportiva, está sempre a aprendizagem do esporte (por exemplo, jogar basquete), com isso facilitando a sua participação no esporte fora da escola.

3. O esporte como algo a que se assiste - o esporte fora do âmbito escolar é um espetáculo para ser assistido. O assistir e consumir espetáculos desportivos em estádios ou na televisão, separado da ação desportiva própria, é uma dimensão essencial para a compreensão do esporte. Desenvolvimento para a capacidade de ação significa, deste modo, também, possibilitar aos alunos uma participação crítica no esporte passivo.

4. O esporte como algo a ser refletido - intimamente ligada à dimensão anterior está a reflexão. Nessa perspectiva, o esporte aparece como um campo que se revela como produto social e, por isso, é constituído de múltiplas interpretações. A função das modalidades esportivas em possibilitar várias ações, mas ao mesmo tempo limitando-as, deve ser refletida. A possibilidade de atender interesses e necessidades contraditórias dos indivíduos e as diferentes significações das ações desportivas devem ser conscientizadas pelos alunos em relação a ações concretas. Trata-se aqui de refletir e compreender os pré-requisitos, dificuldades e conseqüências das ações práticas.

5. O esporte como algo a ser modificado - sob essa perspectiva o esporte aparece como um campo de ação aberto, cuja construção social não pode exigir validade absoluta e cujas possibilidades não se esgotam com as formas de ação institucionalizadas. Os alunos devem compreender, através de experiências práticas, o esporte como um campo de ação aberto. Aqui, ele é visto como um objeto construído socialmente, que não tem validade absoluta. O esporte, assim, é pensado e deve ser considerado, na escola, como algo que pode ser criado com formas de ação não institucionalizadas.

Essas cinco perspectivas da configuração didática do esporte

fundamentam uma compreensão pedagógica especial deste fenômeno. Por um lado, ele é entendido como um fato histórico-social, com estruturas rígidas e predeterminadas. Por outro lado, é entendido como um espaço aberto de ação e de movimento, no qual os homens realizam suas idéias e necessidades e podem alterar criticamente o esporte existente.

Sob a vigilância crítica da educação e com o intuito de desenvolver a capacidade de ação, o esporte, na escola, não pode ser reduzido a uma dessas duas dimensões. Sua configuração, na escola, não pode ser limitada a uma dessas perspectivas, como se sucede, infelizmente, no momento, na realidade da Educação Física escolar.

## **Compreensão de aula e a relação entre educação, esporte e aula**

Como já vimos, quando tratamos de educação, cada sociedade possui instituições especiais que têm uma tarefa pedagógica, como escola, clube e associações. Essas instituições realizam reuniões freqüentes para recriar na prática tais tarefas. A aula pode valer como uma reunião, mas é oportuno salientar a importância de que essa aula está planejada e com uma intenção de trabalhar sistematicamente a educação.

Podemos caracterizar aula como um acontecimento socialmente regulamentado, no qual os participantes - professor e alunos - constroem situações de ensino-aprendizagem, de modo que os alunos se tornem capazes de atuar no esporte e através dele.

Na discussão didática e pedagógica, nos últimos anos, foram desenvolvidas imagens diversas de como essas situações de ensino-aprendizagem deveriam ser organizadas e realizadas. Essas concepções de aula foram apresentadas quase sempre em forma de alternativas, ou seja, uma concepção em confronto com a outra. Para dar uma informação sobre essa discussão, vamos apresentar e, posteriormente, contrair as concepções alternativas mais importantes:

## Concepções alternativas de aula de educação física aulas orientadas

NO PROFESSOR	NO ALUNO
1. Nas aulas orientadas no professor, ele é o centro da configuração da aula, com o monopólio sobre o planejamento e a decisão. Ele decide em definitivo o que se faz, como se faz e como se avalia.	Nas aulas orientadas no aluno, o professor abandona seu monopólio sobre o planejamento e a decisão e oferece aos alunos espaços substanciais de ação e de decisão. Nas aulas, os alunos podem apresentar suas imagens, idéias e interesses, com respeito ao movimento, jogos e esporte, para participar na decisão sobre planejamento e realização da aula.
NO PRODUTO	NO PROCESSO
2. A aula orientada no produto é dirigida para um melhoramento do movimento técnico, das capacidades táticas e do nível da capacidade específico-esportivo. Por exemplo, uma aula com o tema "pique na barra" procura melhorar a rapidez e a elasticidade. A aula é interessante para o professor, que só espera alcançar mais rapidamente possível e sem muitas dificuldades o objetivo do movimento técnico.	Na aula orientada no processo, o andamento da aula e as ações desenvolvidas é que estão no centro do interesse didático e, com isso, o modo pelo qual os alunos têm relação conjunta e relação com a matéria esporte. Trata-se das diversas maneiras para aprender e fazer esporte, das possibilidades diversas para resolver problemas motores e sociais dos alunos e do professor e, com isso, da ação autônoma e social dos alunos.
NAS METAS DEFINIDAS	NOS PROBLEMAS
3. A aula orientada nas metas definidas é construída para conseguir objetivos de aprendizagem bem definidos, que são formulados como atitudes motoras que os alunos devem realizar. Por exemplo, quando o aluno deve acertar a bola de futebol no meio do peito do pé direito e, ao mesmo tempo, a perna de apoio deverá estar ao lado da bola. Fixará a articulação do pé e avançará meio corpo por sobre a bola. Para alcançar a meta, os caminhos da aprendizagem já são especificados e as formas de organização da aula também. O professor só deverá realizá-la. No final da aula há uma avaliação da aprendizagem, na qual o sucesso da aula é julgado.	A aula orientada nos problemas tem origem numa situação problemática. Por exemplo, criar um jogo com uma situação apresentada pelos alunos na aula ou com um problema resultante da própria aula. O importante é que as soluções não são fixadas anteriormente. Os alunos devem criar, experimentar e avaliar conjuntamente e com a ajuda do professor as várias possibilidades de solução.
NA INTENÇÃO RACIONALISTA	NA COMUNICAÇÃO
4. A aula orientada na intenção racionalista é determinada pelo planejamento, organização e orientação rigorosa das ações. Estas têm um objetivo definido, tanto no âmbito motor quando tático e físico. Todas as ações do professor servem para dirigir e alcançar o objetivo da aula rapidamente e sem problemas.	A aula orientada na ação comunicativa tem um interesse didático na comunicação entre os alunos e o professor, sobre o sentido do esporte, e, ao mesmo tempo, sobre os objetivos, conteúdos e formas da aula. O mais importante com isso é a interação de alunos e professor. Nesta aula, o professor renuncia o monopólio do planejamento e será apenas um orientador do aluno. Com isso, os alunos podem integrar suas idéias, necessidades e impressões na aula e discuti-las com o professor.

Com essas concepções, tenta-se esboçar uma abundância desconcertante dos vários tipos de aula, que têm entrecruzamento e

semelhanças. Para resumir e ordenar esta abundância dos vários tipos das concepções de aulas de Educação Física, diferenciamos dois tipos:

- a) a concepção de aulas fechadas; e
- b) a concepção de aulas abertas.

Sob a concepção de aulas fechadas podemos resumir as concepções de aulas orientadas: no professor, no produto; nas metas definidas e na intenção racionalista. Definimos uma aula como determinada e fechada, quando os conteúdos são definidos sistematicamente e se orientam em formas de comportamentos estáveis e com qualificações previamente definidas e quando o ensino é entendido só como instrução ou ensino formal. Sob a concepção de aulas abertas, podemos resumir as concepções de aulas orientadas: no aluno, no processo, na problematização e na comunicação. Definimos como aula aberta aquela em que o professor admite que os educandos são pessoas que sabem atuar juntas, que devem entender-se conjuntamente quanto ao sentido das suas ações. Isto significa que os alunos podem apresentar suas opiniões e realizar suas experiências, que resultam das suas histórias individuais da vida cotidiana. Por isso, os temas das aulas devem ser ambíguos e complexos, abertos aos interesses e às experiências que os alunos adquiriram nas suas histórias de vida.

Sob o ponto de vista crítico de educação voltada para o desenvolvimento da capacidade de ação, a aula de Educação Física deve configurar-se como um sistema de ação aberto. Nesse tipo de aula é importante que os professores e os alunos se entendam sobre o sentido das ações e, ao mesmo tempo, sobre os objetivos, conteúdos e métodos da aula e do esporte.

Nesse momento, quando nossas aulas de Educação Física consideram os desejos e interesses de nossos alunos e estes tem chances de intervir no seu mundo, as aulas de Educação Física tornam-se mais pessoais e com isso mais humanas.

## **ARTIGO 07: A NECESSIDADE DE MUDANÇA METODOLÓGICA NO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA\***

### **Problematização**

A maior parte do atual ensino na Educação Física Escolar e Universitária é caracterizada por um procedimento metodológico orientado nas destrezas motoras ou movimentos técnicos (ver Grupo de Trabalho Pedagógico, 1991; HILDEBRANDT, 1990 e 1993; OLIVEIRA, 1992).

Esse procedimento metodológico fundamenta-se numa linha de aprendizagem motora que se orienta na reflexão científica de movimento. O objetivo dessa perspectiva é pesquisar - com a ajuda das teorias mecânicas da física e dos conhecimentos biológicos do homem - as particularidades do movimento e questões relacionadas com a otimização do movimento conforme as predeterminações do sistema desportivo. Assim, desenvolve-se uma forma de aprendizagem motora entendida como o ensino da teoria do movimento.

Essa visão contém algumas implicações normativas que gostaríamos de ressaltar:

a) essa visão de movimento tem um pré-conhecimento do que é o "movimento correto". Esse pré-conhecimento depende, de um lado, das predeterminações dos desportos e, do outro lado, é produzido pela própria teoria que segue o objetivo estipulado para a otimização do movimento (como por exemplo a minimização do tempo e maximização da distância). O modelo desses movimentos "correios" é encontrado nos movimentos de esportistas de alto nível.

b) a segunda implicação normativa é a seguinte: as ajudas para cada pessoa no processo de aprendizagem motora prendem-se ao objetivo de capacitá-las a chegar bem perto daqueles modelos de movimento legitimados biomecanicamente.

Aqui, o movimento é reduzido à apreensão na perspectiva das ciências da natureza. A individualidade de cada um como pessoa não existe. O homem aparece nesta perspectiva biomecânica como corpo físico, com articulações ideais. Ele aparece como sistema biológico, cujas condições e funções são determinadas por regras fisiológicas.

Sabe-se que esse paradigma tem conseqüências concretas para a configuração do ensino do movimento. Quem entende o movimento como um comportamento predeterminado e imposto tem de construir situações como estímulos, que trazem seus alunos do estado de repouso para o movimento. Nessa posição, os monólogos são preferíveis pela possibilidade de seu controle.

---

\* O artigo foi publicado na revista do CBCE, v.16, n.1, 1994, p.6-13. O co-autor deste artigo é o Prof. Amauri A. Bássoli de Oliveira (Universidade Estadual de Maringá -Brasil)



Um diálogo não é necessário, pois o professor, baseado no seu conhecimento biomecânico, dá aos seus alunos o movimento ideal como um objetivo. Baseado na comparação da situação atual do movimento com a situação em que deveria estar, dá instruções verbais definidas ou oferece uma programação de aprendizagem. Nós conhecemos as teorias da sensomotricidade ou as teorias da informática que fundamentam-se teoricamente por um tipo de ensino baseado no monólogo. A aprendizagem do movimento não é mais uma coisa do aluno mas, sim, uma coisa do professor. O aluno está alheio ao seu movimento e, com isso, ao seu corpo. Ele é um objeto no qual deve ser implantado uma forma estranha de movimento.

Assim, podemos constatar que o que não interessa a essa perspectiva de aprendizagem motora é a disputa subjetiva, o processo de arranjos do indivíduo com problemas do movimento. O que fica fora do processo de aprendizagem é o diálogo autêntico do indivíduo com o meio ambiente (HILDEBRANDT, 1994).

Partindo dessa problematização da visão do movimento pelas ciências da natureza como uma visão antipedagógica, pretendemos discutir a visão fenomenológica do movimento como uma visão pedagógica. Continuamos as reflexões críticas sobre os paradigmas diferentes das teorias de aprendizagem motora (Trebels, 1993, p. 338-44; Hildebrandt, 1994, 22-4; Kunz, 1991) e centramos a discussão no aspecto metodológico de ensino nas aulas de Educação Física.

## **O dialogo autentico do indivíduo com o meio ambiente**

A aprendizagem motora é uma coisa do homem. É sempre o homem que aprende. Por isso vemos homens que aprendem, por exemplo, nadar. Nós observamos que um homem disputa com o elemento água o poder de nadar. Ele estuda as suas qualidades, pois são elas que permitem ao homem aprender a nadar: a densidade, capacidade de flutuação, resistência etc. Nessa disputa subjetiva o homem faz suas experiências. No processo de aprendizagem motora sempre acontece esta disputa e sempre o homem faz experiências. Mas nós, como professores, podemos apoiar ou restringir essa disputa subjetiva e, com isso, influenciar a qualidade das experiências.

Antes de explicarmos o que entendemos por "experiência" e sobre uma "metodologia relacionada às experiências", vamos apresentar um exemplo que deverá deixar claro o que pensamos quando falamos sobre "uma disputa subjetiva do indivíduo com o meio ambiente".

"Diante de mim se encontra uma corda de acionar um sino. Ela se encontra pendurada no alto e passa por um buraco no teto, de forma que não posso saber onde exatamente se encontra pendurada e nem para que ela realmente serve. Portanto, eu não conheço este objeto que é o "sino pendular", do qual a corda que tenho em mãos faz parte, também não conheço a forma de conduzir ou de puxar a corda, muito menos sua forma especial de ser manejada. Para que o sino exista para mim, devo

acioná-lo, e isto requer movimentar a corda de uma determinada forma. Na medida em que procuro realizar este movimento, provoço forças contrárias que, por sua vez, são determinadas pelo sistema pendular do sino, de acordo com o seu tamanho, a direção/altura e sua forma de evolução". (Christian, apud Trebels, 1992, p. 343)

Para Trebels (1992) esse exemplo é especialmente adequado para relacionar o manejo da corda do sino e o surgimento do fenômeno físico que é o balanço do sino, conseguido graças ao manejo da corda. Ele apresenta esta relação nas seguintes teses:

01) O badalar do sino (enquanto resultado de movimento bem sucedido) é experimentado pelo fazer/ executar e não é conseguido pelo conhecimento que o executor tinha sobre leis da física. O próprio movimento realizado, vai se aperfeiçoando e completando, unicamente pelas tentativas de manusear a corda de acordo com a situação.

02) A 'certeza do atingimento da meta do agir' não pode ser garantida através da objetivação coisificada, pois o plano de ação e da experiência/vivência por um lado e o plano de análise, por outro lado, pertencem a níveis de ordenação diferentes.

Pré-condição para esta performance (na área motora) são, respectivamente, formas bem específicas de inervações motoras em relação à força e velocidade dos braços em movimento, assim como a relação com o tempo na aplicação desta força frente ao sistema objetivo (diferenças físicas e semelhantes) - condições estas que somente podem ser comprovadas mensuravelmente pelos respectivos resultados parcialmente alcançados. Na realização em si, este agir nada recebe, conscientemente. Assim a condição que aqui se apresenta, é uma configuração motora de plena liberdade.

03) Para o desenvolvimento de um manejo adequado da corda, o objeto e o objetivo conhecimento deste não são decisivos; mas, sim, a transmissão de uma intenção de movimento sobre a situação específica e que CHRISTIAN descreve com o conceito de 'Svertende Zuwendung' (dedicar-se valorativamente). Trebels, 1992, p. 343)

## **O conceito de "dedicar-se valorativamente" ou o método está no próprio homem**

O "dedicar-se valorativamente" apresenta-se quando, por exemplo, as crianças conseguem balançar-se em um balanço, conseguem equilibrar-se em uma bicicleta, conseguem embalar-se penduradas em um galho de árvore. Mas torna-se necessário que as crianças tenham tempo para desenvolver um sentimento em relação ao manuseio adequado dos instrumentos (balanço, bicicleta, galho de árvore etc.), isto é, um manuseio adequado às leis mecânicas dos instrumentos.

Christian aborda sobre a mecânica quando diz: "as leis mecânicas

fixam um espaço de possíveis realizações, que devem ser cumpridas e que fornecem as possibilidades para mínimas variações e nuances" (Trebels, 1992, p. 343)

Então a frase "Eu fiz experiência." significa, neste contexto, que descobri as leis da mecânica através do fazer e do pensar e que aprendi a segui-las. Na relação com o mundo, chamamos essas experiências como "experiências elementares" para pessoas.

Dessa forma nós, assim como as crianças, devemos aprender a sentir no "ficar em pé" e na aprendizagem do "andar", as leis da gravidade. A criança sabe ficar em pé e andar quando ela aprendeu a equilibrar-se.

Resumindo, aprender a movimentar-se, desenvolver a percepção de sentir o próprio movimento como corretamente executado, acontece quando o ser humano tem a possibilidade de vivenciar o mundo do movimento sem uma determinada instrução. Um pressuposto existencial para o processo de aprendizagem, para o processo de realizar experiências motoras, é uma configuração motora de plena liberdade. Isto é, processo de aprendizagem, baseado nas experiências autênticas, não necessita de nenhuma forma de instrução, mas sim, a configuração de situações que devem propiciar experiências de movimentar-se em relação à intenção educativa. Isso parece um ato revolucionário, pois estamos acostumados a levar aos alunos os movimentos "corretos", jogos definidos. Nós afirmamos que esses métodos valem somente para a formação da identidade do professor, nada mais. Pois, "o método", conforme o relato de Christian, fica no próprio ser humano.

## **O conceito de "experiência"**

Para esclarecer melhor o que entendemos sobre o termo "experiência", vamos utilizar as reflexões de Dewey (1964, p. 187).

a) as leis mecânicas de um aparelho são descobertas ao acaso. Experiência constitui-se como resultado de uma ação fortuita. Por exemplo: uma criança, sem conhecer as leis detalhadamente, faz um rolamento para a frente. Ao solicitar-lhe a repetição do movimento ela não consegue. Isto significa que ela realizou o movimento do rolar fortuitamente;

b) experiência fundamenta-se justamente na percepção e descoberta das leis mecânicas e, no fato de como elas são interligadas. Quando nós fazemos estas experiências elementares, quando reconhecemos a estrutura básica do aparelho, podemos então, começar a brincar com o movimento em relação ao próprio corpo e em relação ao aparelho. Isto é, tornamo-nos capazes de modificar a maneira de movimentar-se. Por exemplo: executar rolamentos para a frente em várias situações, considerando corporalmente, as diversas leis mecânicas como a da impulsão, propulsão e posicionamento do corpo (encaracolado) etc.;

após aprender a andar de bicicleta, tentar andar apenas em uma roda (empinar a bicicleta). Isso significa que já dominou-se o "andar de bicicleta de forma normal" e, agora, deseja-se brincar com este conhecimento corporal de forma diferente.

Dewey (1964, p. 187) concretiza esse fato da seguinte forma: "Aprender pela experiência significa vivenciar e saber sobre as coisas, assim como, perspectivar o futuro destas coisas. Nesta situação, experiência torna-se uma tentativa, uma experimentação do mundo com a intenção do seu reconhecimento".

Para reconhecer seu mundo através das ações motoras, o ser humano precisa - como Christian escreve - uma "plena liberdade de ação".

## **A mudança do conceito de método: da Perspectiva do Professor à Perspectiva do Aluno**

Tradicionalmente o problema do método de ensino é colocado sob o ponto de vista do professor. Ele se pergunta sobre os caminhos mais curtos, mais efetivos, mais adequados ao conteúdo, mais apropriados para se chegar à meta definida de aprendizagem. Por exemplo: com qual método posso ensinar natação e que seja bem-sucedido? Com qual método posso ensinar o salto no sentido "salto em altura"? Junto a essas questões ele coloca outra: quais são as formas sociais adequadas, isto é, formas sociais que permitam ao aluno realizar rapidamente o caminho preconcebido da aprendizagem? Todos conhecemos as usuais concepções de métodos específicos ao esporte que devem criar uma realidade esportiva aceitável também às crianças.

Como exemplos temos: apresentação de séries metódicas de exercícios de aproximação para formar modelos fixos de movimentos padronizados; séries metódicas de jogos para a aprendizagem de jogos esportivos (como minivoleibol, para se chegar ao voleibol).

Podemos constatar, na tradicional discussão didática da Educação Física, que o método é uma coisa do professor. Ele encena os passos do ensino-aprendizagem através de instruções e formas sociais adequadas (Hildebrandt & Laging, 1986; Grupo de Trabalho Pedagógico, 1991).

Tanto na discussão da ciência da Educação Geral quanto na Educação Física este entendimento sobre "método" foi criticado. Foi criticado o ensino fechado, configurado pelo procedimento metodológico, onde o aluno é somente considerado como um objeto da instrução, que não precisa saber porque o professor desenvolveu um tema assim, que não precisa saber porque segue uma estruturação preconcebida e aprovada por outros (ver Grupo de Trabalho Pedagógico, 1991). Junto com a crítica desenvolveram-se as concepções das aulas abertas, nas quais o aluno deve ter mais espaço para atuar autonomamente e conscientemente. Ao mesmo tempo, as concepções metodológicas eram pesquisadas e modificadas. Aqui, dois pontos centrais foram elaborados:

- 1) o método tem função constitutiva no conteúdo;
- 2) o método produz sempre uma atitude determinante no aluno em relação ao conteúdo.

A função constitutiva do conteúdo através do método significa que o conteúdo de uma aula não existe prioritariamente, mas sim, o conteúdo constitui-se, juntamente no processo de ensino, no processo de transmissão pelo método.

Nesse processo, o conteúdo recebe sua estrutura e ele aparece para o aluno como sempre foi, ou seja, previamente preparado metodologicamente. Mas temos de entender o conteúdo como sendo um processo de interação social. Isso significa que, no processo de interação social, o conteúdo recebe sua estruturação.

Por exemplo, conhecemos situações de ensino onde os alunos são confrontados com situações predeterminadas, nos quais o tema da aula se configura de forma determinante através de passos metodológicos predeterminados. Nesse caso, os conteúdos são os passos metódicos da aula, ou seja, as ações dos alunos são pré-configuradas pelo plano metodológico do professor. Para o aluno, o tema da aula chega ao seu horizonte conforme a transmissão, passo a passo. Nesse caso, o procedimento metodológico é entendido como uma estratégia rígida de realizar um tema, que permite aos alunos a realização de experiências somente daquela forma planejada e preparada pelo professor. É claro que neste processo o aluno também realiza experiências, mas, provavelmente, nesse procedimento as experiências ficam inconscientes. É difícil para o aluno integrar essas experiências à própria aprendizagem como experiências auto-controladas. Somente quando é possível configurar "método", também como uma estratégia do próprio aluno, é que ele terá chances de integrar suas pré-experiências biográficas no processo de aprendizagem.

Para processos de aprendizagem motora e social parece-nos elementar entender o conceito de método na perspectiva do aluno, pois os aprendizes, na Educação Física, têm a necessidade de realizar situações preconcebidas na disputa corporal com o meio e com o risco corporal próprio.

Uma compreensão do conceito de método na perspectiva do aluno significa para o planejamento dos processos de aprendizagem motora, configurar situações que permitam aos aprendizes uma apropriação de movimentos com plena liberdade. Somente através desta liberdade o ser humano consegue:

- a) desenvolver a percepção de sentir o próprio movimento como corretamente executado;
- b) modificar essa mesma percepção do movimento realizado corretamente no percurso de novas execuções ou tentativas de realização de novos movimentos;

c) tornar-se capaz de sentir cada vez mais as diferenças sutis da própria realização de movimento.

Os seguintes exemplos práticos devem esclarecer mais essa perspectiva metodológica.

### **Exemplo pratico: Saltar com Vara \***

Um dos fenômenos mais sensíveis e interessantes no salto é a fase do voo. A fase do voo só pode ser aproveitada e vivenciada quando se tem a possibilidade de ausentar-se do solo, de forma a alcançar uma altura e/ ou distância grande. Além do salto pelas próprias forças, há meios, como o trampolim, que elevam o efeito do salto. Nossa escola (como a maioria das escolas públicas brasileiras) não possui trampolim. Também a construção própria de um trampolim, com uma câmara de pneu de caminhão e de restos de câmaras cortadas em tiras, não foi possível, tendo em vista que elas são caras. Não encontramos câmaras usadas ou em estado de recuperação. Decidimos pela vara de bambu - e essa a natureza oferece em grande quantidade - pois serve de ajuda e os alunos da 5o série poderão sentir mais intensamente a sensação de voar, um prolongamento da fase de voo. Por isso, decidimos tomar como tema o salto com vara e oferecemos a pergunta:

*é possível voar mais alto e mais distante com a ajuda de uma vara?*

Nesse caso os alunos deveriam experimentar soluções próprias, em grupo. Antes da aula, o professor cortou aproximadamente 15 varas de bambu (de um bambuzal próximo) em tamanhos diferentes. Como se esperava, os alunos reagiram surpresos e perguntaram como poderiam saltar com a vara. Mas, por outro lado, estavam curiosos, nervosos e ansiosos para começar. Alguns logo associaram as varas ao salto em altura/ distância com vara.

Na parte da introdução desta aula, o professor colocou dois problemas para os alunos:

\* Como podemos saltar com vara? (devolveu a pergunta inicial aos alunos)

\* É possível voar mais alto e mais distante com a ajuda de uma vara?

O professor pediu para que se ocupassem, aos pares, com a primeira questão. Depois de um certo tempo, aproximadamente 10 minutos, todos se reuniram num local combinado, para apresentar as soluções encontradas. Depois disto seria tratado o segundo problema. A conversa depois de 10 minutos trouxe as seguintes experiências:

---

\* Este exemplo foi publicado no livro Visão didática da Educação Física (Grupo de Trabalho Pedagógico UFPE/UFSM, 1991).

- a vara fora usada como ajuda para saltar sobre o fosso, a poça, e uma outra vara, que era segurada na horizontal por outros colegas, serviu como obstáculo a ser vencido no salto;
- em todas as tentativas a vara foi apoiada no solo;
- durante o vôo, a vara foi segura com ambas as mãos;
- alguns alunos explicaram que durante o vôo se afastavam e se aproximavam da vara para voar mais alto e mais distante.
- para alguns alunos, a vara significava mais um obstáculo do que uma ajuda, e, assim, ou a soltavam durante o vôo, ou só a seguravam com uma das mãos.

Para trabalhar o segundo problema, o professor pediu que usassem as situações conhecidas de salto ou desenvolvessem novas idéias. Eles deveriam medir seus resultados nos saltos em distância e altura, com e sem vara, e compará-los. A variedade e a propriedade das idéias dos alunos eram impressionantes. Vejamos alguns exemplos:

- \* Situação de salto - salto em distância: um grupo escolheu um local com terra, onde podiam marcar bem a posição de saída e de chegada. A marca de saída serviu para fincar a vara de bambu, que não podia ser ultrapassada. Um outro grupo escolheu o gramado e marcou os pontos de saída e de chegada com varas de bambu.
- \* Situação de salto - salto em altura: uma vara de bambu, segura por dois alunos, servia de obstáculo. A altura individual foi medida assim: após o salto, cada aluno parava em frente à trave e fazia a marcação com giz, no seu corpo.
- \* Situação de salto - corte no terreno: os dois grupos que treinaram, a esta altura, haviam alterado o problema proposto para uma competição. Consistia em: salto em distância, com vara, a partir do barranco (sem corrida) para baixo, e salto em altura para cima do barranco. Ambos os grupos foram aumentando gradativamente a altura ao longo do corte no terreno.
- \* Situação de salto - árvore: a altitude das árvores era uma norma natural de onde o aluno podia voar mais alto e mais distante.

Para finalizar, o problema em questão foi novamente discutido. A maioria não obteve uma altura ou uma distância maior com a vara. Ela os atrapalhava durante a corrida e o salto. Alguns alunos, porém, não concordavam com este depoimento. Eles confirmaram o que foi dito para as situações de salto com corrida. Mas no corte do terreno tiveram outra experiência: já que saltaram sem correr e a vara estava apoiada no solo ao saltarem, puderam concentrar-se totalmente ao "serem levados pelo impulso no ar". Para eles, era importante não

ter medo durante o exercício de salto com a vara. Um dos grupos de salto em altura observou que é possível saltar mais alto, segurando-se a vara mais acima. Argumentaram que daí "pode-se puxar melhor a vara para cima e afastar-se dela".

Face ao relatório dos alunos concluímos que:

a) quase metade dos alunos respondeu negativamente ao problema proposto. Assim, discordam da nossa suposição de que a vara seja uma ajuda adequada às crianças desta idade, para prolongar a fase do vôo e, com isto, dar mais ênfase ao ato de voar;

b) numa sala de aula, há opiniões divergentes sobre um mesmo assunto;

c) ao que parece, alguns alunos têm condições de tematizar estas diferentes opiniões para si próprios - no salto em distância no plano, a vara era um obstáculo e, encarada como um aparelho que dá medo. No salto em distância, no barranco, foi tematizada como amparo/ auxílio da aventura, isto é, como apoio para o ato de saltar;

d) para alguns alunos, a vara era um auxílio à altura e/ ou à distância do vôo. Eles até argumentaram isto: "Segurando-se a vara mais acima, é possível saltar mais alto". Neste caso, simples leis da física (princípio da alavanca) são partes da experimentação dos alunos.

Em todas as experiências apresentadas aconteceu o mesmo que relatamos no exemplo do sino. Os alunos nas aulas anteriores nunca tiveram a possibilidade de experimentar o salto com o auxílio de uma vara. Por conseguinte, eles não tinham conhecimento sobre como manejar uma vara. Contudo, conseguiram resolver o problema através da experimentação, pelo fazer - vivenciar. Durante o processo ocorreu um diálogo entre as crianças e o aparelho - vara, de acordo com as várias situações criadas por eles. Neste diálogo o aluno descobriu os segredos do manejo da vara, pois a experiência apresentou a eles como era a melhor forma de se saltar com a vara. A vara e as situações criadas substituíram o professor.

Desta forma, queremos deixar claro que é imprescindível o professor possibilitar condições de co-participação no processo ensino-aprendizagem, para que as experiências possam ser vivenciadas em toda, ou quase toda, plenitude. O mundo do movimento não pode, nas aulas de Educação Física, ser reduzido à reprodução de modelos motores pré-configurados. A criança no seu processo de desenvolvimento, necessita de estímulos motores onde possa "dedicar-se valorativamente" e, nesse processo, transferir os conhecimentos e experiências para o seu mundo diário.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERGER, P./LUCKMANN, Th. A construção social da realidade. Petrópolis, 1985.
- BETTELHEIM, B. Die Geburt des Selbst. München: Ficher, 1977.
- BUYTENDIJK, F. J. J. Allgemeine Theorie der menschlichen Haltung und Bewegung. Berlin: Göttingen, Heidelberg, 1956.
- DEWEY, J. Demokratie und Erziehung. Frankfurt, 1969.
- FRANKFURTER ARBEITSGRUPPE. Offener Sportunterricht analysieren und planen. Rowohlt, 1982.
- FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREITAG, B. Sociedade e consciência. São Paulo, 1984.
- FUNKE, J. Curriculumrevision im Schulsport. Ahrensburg, 1979.
- \_\_\_\_\_. Von der Methodischen Übungsreihe zur Differenzierten Erfahrungssituation, Sportpädagogik, 11(1987), n.5, p.22-25.
- GADOTTI, M. A educação contra a educação. Rio de Janeiro, 1984.
- \_\_\_\_\_. Diálogo e conflito. São Paulo, 1985.
- GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO UFSM/UFPE. Visão didática da educação física. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1991.
- HABERMAS, J. Zur Rekonstruktion des historischen Materialismus. Frankfurt./m., 1976.
- HEGEL, G. W. F. Phänomenologie des Geistes. Frankfurt, 1973.
- HILDEBRANDT, R.; LAGING, R. Concepções abertas no ensino da educação física. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.
- HILDEBRANDT, R. O esporte como fenômeno social e sua análise crítica do esporte. Kinesis 4 (1988); n.2, p.45-58.
- \_\_\_\_\_. A configuração pedagógica do movimento esportivo no ensino da educação física. Revista da Educação Física/UEM, Maringá, v.I, 1990, p.36-39.
- \_\_\_\_\_. Experiência: uma categoria central na teoria didática das aulas abertas. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Maringá, 14(3), 1993.
- HILDEBRANDT, R. visão pedagógica do movimento. Revista da Educação Física/UEM, Maringá, v. 4, 1994, p.22-24.

\_\_\_\_\_. O conteúdo esportivo na educação física escolar. Revista da Educação Física/UEM, Maringá, v.2, 1991, p.10-13.

KUNZ, E. Educação física: ensino e mudanças. Ijuí: Livraria Unijuí Editora, 1991.

LEIST, K. H. Vernachlässigte Bezugsgrundlagen für das Lehren und Lernen sportlicher Bewegungen. In: DIETRICH, K., LANDAU, G. (Hrsg.): Annäherungen, Versuche, Betrachtungen. Bewegung zwischen Erfahrung und Erkenntnis. Sonderheft der Zeitschrift Sportpädagogik. Velber sem ano, p. 17-21.

LUHMANN, N. Soziologie als Theorie Sozialer Systeme. In: LUHMANN, N. Soziologische Aufklärung 1. Aufsätze zur Theorie sozialer Systeme. Opladen, 1970. p. 113-136.

\_\_\_\_\_. Sinn als Grundbegriff der Soziologie. In: HABERMAS, J.; LUHMANN, N. Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Was leistet Systemforschung? Frankfurt/M., 1971. p.25-100.

MANDELBAUM, M. Gesellschaftliche Tatsachen (Social Facts). In: RITSERT, J. (Hrsg.). Gründe und Ursachen Gesellschaftlichen Handelns. Frankfurt/M., 1971.

MEINEL & SCHNABEL. Motricidade I. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1984.

MERLEAU PONTY, M. Phänomenologie der Wahrnehmung. Berlin, 1996.

\_\_\_\_\_. Fenomenologia da percepção. Barcelona: Península, 1975.

METZGER, W. Schöpferische Freiheit. Frankfurt, 1962.

\_\_\_\_\_. Schöpferische Freiheit. Frankfurt: Waldemar Kramer, 1975.

MOREIRA, W. W. Educação física escolar. Campinas: UNICAMP, 1991.

OLIVEIRA, Amauri A. Bássoli de. Analisando a prática pedagógica da educação física. Revista da Associação dos Professores de Educação Física de Londrina, v.V, Londrina, 1992.

PIAGET, J. O nascimento da inteligência na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

ROTH, H. Pädagogische Anthropologie Bd. II. Hannover. Schroedel, 1967.

SANTIN, S. Educação Física: outros caminhos. Porto Alegre: EST., 1990.

SAVIANI, D. Escola e democracia. São Paulo, 1986.

SÉRGIO, M. A prática e a educação física. Lisboa: Compendium, 1982.

STRAUSS, E. Vom Sinn der Sinne. Berlin: Springer, 1956. SPITZ, R. Vom Säugling zum Kleinkind. Stuttgart, 1967.

Site: <http://geocities.yahoo.com.br/gagaufera2003/>

TAMBOER, J. Sich Bewegen - ein Dialog zwischen Mensch und Welt. Sportpädagogik 3, 1979, n.2, p. 14-19.

THOLEY, P. Prinzipien des Lehrens und Lernens sportlicher Handlungen aus gestalttheoretischer Sicht. In: JANSSEN, J. P.; SCHLICHT, W.; STRANG, H. (Hrsg.). Handlungskontrolle und soziale Prozesse im Sport. Köln, 1987. p.95-106.

TREBELS, A. Plaidoyer para uma diálogo entre teorias do movimento humano e teorias do movimento no esporte. Revista Brasileira da Ciências do Esporte, Maringá, 13(3), 1992. p.338-344.

WEIZSÄCKER, V. V. Der Gestaltkreis. Berlin, 1966.



TEXTOS PEDAGÓGICOS  
SOBRE O ENSINO DA

# educação física

Primeiramente a Educação Física escolar tem a tarefa de orientar os alunos no caminho da auto-educação, o que significa promover-lhes as capacidades de participar do mundo de movimento, refletir criticamente sobre as suas diferentes formas e configurar e construir seu próprio mundo de movimento.

Trata-se aqui de objetivos pedagógicos explicados nos seguintes temas contidos no livro: reflexões críticas sobre o conceito do esporte, reflexões pedagógicas sobre teorias de movimento e reflexões sobre educação nas aulas de Educação Física.

ISBN 85-7429-174-9

