



TCC/UNICAMP

V477a

3221 FEF/1106



UNICAMP

UNICAMP – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Faculdade de Educação Física

SILVIA DEL BEN VAZ

ABORDAGENS DA EDUCAÇÃO FÍSICA: Um estudo comparativo

CAMPINAS
2006

5187



Silvia Del Ben Vaz



ABORDAGENS DA EDUCAÇÃO FÍSICA: Um estudo comparativo

Trabalho de conclusão de
curso apresentado à
graduação da Faculdade
de Educação Física da
Universidade Estadual de
Campinas para obtenção
de título de licenciado em
Educação Física

**CAMPINAS
2006**

Silvia Del Ben Vaz

ABORDAGENS DA EDUCAÇÃO FÍSICA: Um estudo comparativo

Este exemplar corresponde a redação
final do trabalho de conclusão de curso
defendida por Silvia Del Ben Vaz e
aprovada pela comissão julgadora em
__/__/__

**CAMPINAS
2006**

COMISSÃO JULGADORA

Profª Drª Silvia Cristina Franco Amaral
Orientador

Profª Dda Livia Tenório Brasileiro
Banca examinadora

DEDICATÓRIA

*Dedico esse trabalho á minha família,
pelo apoio de uma vida inteira*

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a todos que colaboraram para realização desse trabalho, que me incentivaram com palavras, críticas e carinhos,

A todo o corpo docente da faculdade de educação física, que me ensinou a arte de ser um educador,

À minha orientadora, Silvia, que sempre esteve disponível para todas as minhas dúvidas,

Aos meus pais, Eduardo e Cristina, por todo amor incondicional que têm por mim,

À minha melhor irmã do mundo, Lígia,

À minha madrinha e ao meu padrinho, Rejane e Carlos,

A uma pessoa especial, Emmanuel,

A todas as pessoas que me acompanharam durante toda jornada da faculdade,

Aos amigos que fiz aqui, aos amigos que fiz em outros lugares,

A todas essas pessoas especiais da minha vida, Dri, CP, Paulinha, Léo, Pingüim, Gi, Kizzy, Camilinha, pessoal do Anglo, pessoal da sala 02 diurno, pessoal do clube

A todos que fazem parte da minha vida.

Obrigada.

VAZ, Silvia Del Ben. Abordagens da Educação Física: um estudo comparativo, 2006. 53f. Trabalho de conclusão curso (Graduação) Faculdade de Educação Física – Universidade Estadual de Campinas, Campinas 2006

Resumo

As abordagens da educação física trazem diferentes maneiras de se entender a área e de pensar qual é a perspectiva pedagógica que pode ser dada a ela. Esse trabalho se propõe a analisar três obras que possuem este trato do conhecimento: de Go Tani et al, Educação Física Escolar: Fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista, Coletivo de autores com a obra Metodologia do Ensino da Educação Física e Reiner Hildebrant, Concepções Abertas do Ensino da Educação Física, pensando em quais são as diferenças e similaridades entre as mesmas. A análise será realizada através de uma revisão bibliográfica, tecendo categorias de referência, tais como as visões do autor em relação ao mundo, á sociedade, cultura, educação e escola, educação física, avaliação e relação professor aluno.

Palavras-chave: Educação Física, Educação Física Escolar, Educação

VAZ, Silvia Del Ben. Physical Education approaches: a comparative study, 2006. 53f. Trabalho de conclusão curso (Graduação) Faculdade de Educação Física – Universidade Estadual de Campinas, Campinas 2006

Abstract

The different physical education approaches brings different ways to understand the area and think about the pedagogical perspective that is given to it. The goal of this paper is to analyze three pieces that share this way of knowledge: Go Tani et al, school physical education: fundamentals of a development approach, Coletivo de Autores with the piece Methodology of the teaching of physical education and Reiner Hildebrant, open conceptions of the teaching of the physical education, thinking about the differences and similarities among them. The analysis will be made through a bibliography review, building reference categories, such as the author point of view on world, society, culture, education and school, physical education, evaluation, relationship between teacher and student.

Keywords: Physical Education, School Physical Education, Education

SUMÁRIO

1 Introdução.....	10
2 Objetivos.....	11
3 Metodologia.....	12
4 Revisão bibliográfica.....	14
4.1 Go Tani et alli.....	14
4.1.1 Visão de Mundo.....	17
4.1.2 Visão de Sociedade.....	17
4.1.3 Visão de Cultura.....	18
4.1.4 Visão de Educação e Escola.....	19
4.1.5 Visão de Educação Física.....	20
4.1.6 Relação Professor Aluno.....	21
4.1.7 Visão de Avaliação.....	22
4.2 Coletivo de Autores.....	23
4.2.1 Visão de Mundo.....	27
4.2.2 Visão de Sociedade.....	28
4.2.3 Visão de Cultura.....	29
4.2.4 Visão de Educação e Escola.....	30
4.2.5 Visão de Educação Física.....	32
4.2.6 Relação Professor Aluno.....	33
4.2.7 Visão de Avaliação.....	33
4.3 Reiner Hildebrant e Ralf Laging.....	34
4.3.1 Visão de Mundo.....	39
4.3.2 Visão de Sociedade.....	39
4.3.3 Visão de Cultura.....	40
4.3.4 Visão de Educação e Escola.....	40
4.3.5 Visão de Educação Física.....	41
4.3.6 Relação Professor Aluno.....	43
4.3.7 Visão de Avaliação.....	44
5 Comparação entre os autores.....	45
5.1 Visão de Mundo.....	45
5.2 Visão de Sociedade.....	45
5.3 Visão de Cultura.....	46
5.4 Visão de Educação e Escola.....	46
5.5 Visão de Educação Física.....	47
5.6 Relação Professor Aluno.....	48
5.7 Visão de Avaliação.....	49
6 Considerações Finais.....	50
7 Referências Bibliográficas.....	53

1 Introdução

A minha experiência com a educação física escolar não foi exemplar, assim como a maioria dos alunos ingressantes na faculdade de educação física. O sucesso e a desinibição na realização das tarefas propostas pelos professores de educação física nunca foram parte integrante do meu histórico. O fracasso e a timidez, esses sim fizeram parte dessa história.

Nas demais disciplinas, aí sim, o exemplo. A aluna que nunca faltava às aulas, sempre interessada, com boas notas, com as respostas na ponta da língua.

Mas alguém pode se perguntar, porque então alguém com essa realidade buscou justamente a área em que menos obteve sucesso para a sua educação superior? Para essa pergunta, por vezes tão simples, já criei diversas hipóteses. Uma delas, que no momento me parece mais razoável, foi a experiência que vivi com o esporte fora da escola.

Aos 11 anos de idade entrei para o time de voleibol do clube, não pelo súbito interesse pelo esporte em si, mas pelas pessoas que ali se reuniam. Vale dizer que na época mal se podia notar a minha presença em qualquer lugar, tamanha a timidez que não me permitia falar.

Naquele espaço, menos regrado e severo do que a escola, passei a me relacionar melhor com as pessoas. Já falava, não apenas com a pessoa ao lado, mas expunha opiniões para o grupo todo, questionava o treinador, coisas antes impossíveis. Essa mudança, ao passar dos anos, foi se adentrando a escola e em outras esferas sociais em que eu me encontrava. Isso fez com que eu criasse um gosto muito forte pelas manifestações da cultura corporal, sobretudo os esportes coletivos. E isso foi o que me levou a escolher a educação física como futura profissão.

Contudo, não foi essa área da educação física que me encantou após meu ingresso na faculdade. Ao começar a estudar sobre o assunto, a cada aula, cada vez mais me interessava a vida escolar, a educação. Aos poucos fui me desinteressando da razão que havia me levado à faculdade, dando espaço para outros interesses.

Após alguns anos dentro da faculdade passei a questionar com maior senso crítico as teorias e propostas que me eram ensinadas, uma vez que estas eram tratadas mais como verdades absolutas do que simplesmente formas de se olhar um determinado objeto de trabalho.

Passei a refletir mais veemente sobre as abordagens que me pareciam “corretas”, se é que tal conceito de certo e errado pode ser aplicado a este tema, ou também em qualquer outro por assim dizer. Tais abordagens, as quais já havia passado muito tempo tendo como ‘perfeitas’, me pareceram, então, insuficientes para justificar um futuro trabalho dentro de uma escola.

Por isso , através desse trabalho de conclusão de curso, decidi aprofundar meus conhecimentos sobre estas abordagens de ensino da educação física. Apesar de já existirem outros estudos sobre o tema, pretendo dar um novo olhar para essas abordagens da educação física.

2 Objetivos

O objetivo deste trabalho é analisar as diferentes abordagens da educação física, buscando nelas similaridades e diferenças, através de algumas categorias de análise. As abordagens a serem trabalhadas são baseadas em três obras: Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista, de Go Tani et al. Metodologia do Ensino da Educação Física, de Soares et al. e Concepções Abertas de Ensino da Educação Física, de Reiner Hildebrant e Ralf Laging.

Meu objetivo é trabalhar essas obras, aprofundando meus conhecimentos sobre elas e dando uma nova perspectiva a área. Ao compará-las deixo claro que não é meu objetivo qualificá-las, colocando-as como “melhores” ou “piores”, pois tal interpretação cabe ao leitor e não a mim.

3 Metodologia

Esse estudo é uma revisão bibliográfica das abordagens da educação física, baseadas nas obras de Go Tani et alli, Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista, Soares et al., na obra Metodologia do Ensino da Educação Física e com o livro de Reiner Hildebrant e Ralf Laging, Concepções abertas de ensino da educação física. Através destas irei realizar comparações a partir de categorias de análise previamente escolhidas.

Essas três obras foram selecionadas pela sua importância para a área de educação física e para o processo de ensino-aprendizagem, sendo que outras obras de igual importância foram pré-analisadas mas não colocadas para serem analisadas nesse trabalho devido ao fator tempo disponível, uma vez que a inclusão de outras obras necessitaria de mais tempo para análise. A inclusão de mais obras e a falta de tempo poderiam acarretar a realização de um trabalho com mais obras porém mais superficial.

Dentro dessa revisão bibliográfica, serão avaliados alguns textos e conhecimentos já existentes da área e em relação ao assunto específico das abordagens da educação física. Este tipo de estudo é comum para todos os tipos de pesquisa, para que seja avaliado conhecimentos já existentes na área acerca do assunto, fazendo com que não sejam (re)criadas idéias, colocando-as como originais quando não são, nem repetindo estudos já realizados nem realizando pesquisas sem qualquer fundamentação teórica. De acordo com o autor Kochê “a pesquisa bibliográfica levanta o conhecimento disponível na área, identificando as teorias produzidas, analisando-as e avaliando sua contribuição para compreender ou explicar o problema objeto da investigação.”

As categorias de análise utilizadas para a comparação que me proponho a fazer são as diferentes maneiras de cada autor interpretar o mundo, a sociedade, a cultura, a escola, a educação física, a relação professor aluno e a avaliação. Cada categoria abordará diferentes perspectivas, explicitadas aqui:

- Visão de mundo: é a maneira pela qual o autor enxerga o mundo a sua volta, sua interpretação de fatos como realidade, construção do mundo pelo homem ou homem construído pelo mundo.

- Visão de sociedade: é a maneira pela qual o autor entende que o homem se relaciona e cria a chamada sociedade dentro do mundo, sendo esta sociedade para ser mudada, transformada ou mantida. Dentro dessa sociedade existem algumas relações de poder, sendo relações verticais ou horizontais.
- Visão de cultura: é a maneira pela qual o autor entende que a cultura existe na sociedade e de que forma foi construída no passado e de que forma é construída a cada dia.
- Visão de educação e escola: maneira que o autor concebe o conceito de educação, suas funções e objetivos dentro da sociedade, bem como a maneira que o autor trata o conhecimento, seja ele inato, ou seja, desde o nascimento, ou adquirido, com maior influência da cultura. Esse conceito de educação ao ser elaborado em uma escola pode levar que esta seja vista como instituição, como uma micro-sociedade, com mais ou menos liberdade, como um meio de produção de mão de obra, uma reprodução da sociedade, produtora ou reprodutora de conhecimento.
- Visão de educação física: é a maneira que o autor encara os conteúdos, objetivos e qual é o objeto da educação física, se existe uma finalidade nela mesma ou se a educação física se justifica pela sua funcionalidade para outras áreas dentro da escola.
- Relação professor aluno: maneira pela qual o autor concebe essa relação, sendo esta de maneira vertical, horizontal, unidirecional ou dimensional.
- Avaliação: como o autor coloca que a avaliação acontece dentro da escola, de forma pontual, processual, individual ou em grupo, pode-se notar que há uma interpretação da própria avaliação como um meio de aprendizagem ou apenas uma formalidade para dar nota aos alunos.

4 Revisão da Literatura

4.1 Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista

A obra “Educação Física escolar – Fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista” foi realizada por quatro autores, sendo eles Go Tani, Edison de Jesus Manoel, Eduardo Kokubun e José Elias de Proença.

Ela surge no momento em que a educação física sofria com a falta de conhecimentos e estudos teórico-científicos, por isso Go Tani et al se propõe a fundamentação científica em seu trabalho. A obra tem por objetivo fundamentar o crescimento e desenvolvimento em relação à aprendizagem motora. Ele pretende “caracterizar a progressão normal no crescimento físico, no desenvolvimento fisiológico motor, cognitivo e afetivo- social” (TANI et al., 1988, p 2)

Go tani et al. dedica dois capítulos de seu livro para explicar o ser humano a partir de uma visão pautada no biologicismo, assim como sua evolução e o significado de seu movimento, sobretudo em relação ao meio ambiente, para posteriormente poder analisar o processo de desenvolvimento motor do ser humano.

Esse desenvolvimento motor, abordado no terceiro capítulo do livro, foi visto por muito tempo como um processo natural e progressivo, o qual não necessitaria nenhum esforço específico para que acontecesse. Isso fez com que fossem criadas nas crianças, expectativas maiores do que elas realmente fossem capazes de corresponder. A partir da década de 80 passou-se a encarar a questão do desenvolvimento motor mais profundamente, provando que “não apenas a maturação atua no processo de desenvolvimento, mas também há a atuação das experiências.” (TANI et al., 1988, p 64)

Nesse mesmo capítulo, Tani et al. explicita a taxionomia utilizada pelos autores Harrow e Gallahue para determinar as etapas de desenvolvimento motor desde o nascimento até a adolescência. Ele defende a idéia de que o movimento necessita ser padronizado, modelado, para posteriormente serem abertas outras e novas possibilidades de movimento, mais específicas

[...] nos níveis inferiores de modelo, as respostas sensorimotoras adquirem padrões mais consistentes de movimentos, que passarão então a ser refinados e combinados em habilidades motoras, permitindo ao ser humano a aquisição das formas de movimento mais específicas e amplas que a 'cultura do movimento' oferece (TANI et al., 1988, p 69-70)

É necessário conhecer essa padronização fundamental de movimento para que possamos adequar as atividades propostas às crianças, a fim de não resultar em "completo insucesso por parte da criança, com implicações negativas de ordem fisiológicas, psicológica e social". (TANI et al., 1988, p 74). Ele divide esse processo de padronização em padrões de locomoção, manipulação e equilíbrio. Dentro destes estão caracterizadas as habilidades de andar, correr, saltar, arremessar, receber, rebater, chutar e quicar, dentro de cada fase de aquisição do movimento, variando entre nível 1, 2 e 3 ou estágio inicial, estágio elementar e estágio maduro.

Essa padronização, discutida por Tani et al. no capítulo quatro, se faz necessária para o desenvolvimento motor da criança uma vez que é através dela que a criança vai formar suas habilidades básicas, com a aquisição, estabilização e diversificação desses padrões, para posteriormente poder refinar e combinar essas habilidades. Como colocado pelo autor, "para explicar o desenvolvimento de estruturas cada vez mais complexas a partir de estruturas mais simples, recentes teorias de desenvolvimento e aprendizagem defendem a idéia do desenvolvimento hierárquico de movimentos." (TANI et al., 1988, p 88)

Por isso, para Tani et al., é de muita importância que as citadas estruturas mais simples, as habilidades básicas, sejam bem ensinadas, pois elas formarão a base para a aprendizagem posterior de tarefas mais complexas, principalmente quando o autor refere-se à aprendizagem motora na fase adulta, que para ele não passa de uma reorganização dessas habilidades básicas já automatizadas nos primeiros anos de vida.

Ao falar das habilidades específicas, o autor refere-se ao desporto como o meio mais comumente utilizado para trabalhar essas habilidades, porém não o único. Ele diz que essas habilidades podem "ser encontradas e requisitadas em todas as atividades do ser humano" (TANI et al., 1988, p 90).

Para Tani et al. "o desporto é importante por propiciar situações de movimento que possibilitam o desenvolvimento de cada criança dentro das habilidades específicas" (TANI

et al., 1988, p 90), além de ser uma forma de patrimônio cultural, sendo que a maior crítica a sua utilização é em relação à “ênfase excessiva ao produto e pouca preocupação se tem com o processo” (TANI et al., 1988, p 90), sendo o produto o movimento realizado corretamente ou então o acerto (da bola no aro ou no gol por exemplo) e o processo dessa aquisição sendo o desenvolvimento das capacidades como atenção seletiva, antecipação, *timing*, detecção e correção de erros, dentre outros.

A detecção e correção de erros é bastante trabalhada pelo autor, sendo colocada como *feedback*. Esse *feedback* é geralmente trabalhado pelo aluno e também utilizado como instrumento de trabalho do professor em relação ao aluno. Posteriormente nesse mesmo capítulo, são citados alguns dos motivos mais comuns para os erros de indivíduos durante a execução das tarefas, chamados erros de performance, de extrema importância para o desenvolvimento, pois possibilita o posterior acerto, segundo o autor.

Novamente a partir de uma visão pautada na biologia, no capítulo cinco, o autor trabalha a cognição, olhando no prisma evolutivo, depois dentro da atividade física em si para posteriormente abordar os modelos de desenvolvimento cognitivo. Tani et al.(1988) trabalham com teorias de diversos autores porém o autor mais enfatizado e mais conhecido é Jean Piaget, biólogo, que através de seus estudos classificou esse desenvolvimento cognitivo em estágios¹, sendo sensorimotor, pré-operacional, operatório concreto e operações formais, estágios esses que acontecem seguindo uma ordem cronológica.

Já no sexto capítulo, Go Tani et al.(1988) descreve o desenvolvimento afetivo-social e suas implicações dentro da educação física, começando pelas relações sociais e como elas se caracterizam, sendo em grupos sociais (primários, secundários ou terciários) e das interações grupais. Ainda dentro das relações sociais, Tani et al.(1988) trabalha temas como liderança e amizade infantil, propondo que “no âmbito escolar, deve ser propiciado aos alunos o maior número de situações grupais” (TANI et al., 1988, p 126).

Posteriormente, Tani et al.(1988) trabalha com os processos de interação social, sendo eles de competição, conflito ou cooperação.

¹ Esses estágios de desenvolvimento criados por Jean Piaget são baseados primeiramente em idades, sendo que o **estágio sensorimotor** acontece do 0 aos 2 anos, caracterizado pelo “conhecimento prático”. Já no estágio **pré-operatório** que acontece dos 2 aos 7 anos a principal característica é a função simbólica da criança, o “faz de conta”. Na fase das **operações concretas** dos 7 aos 11 anos surge a idéia de número, classificação e ordenação. Por fim, na fase das **operações formais** que se inicia aos 12 anos a criança raciocina através de objetos e também por hipóteses.

Conclui-se, portanto, que a obra de Tani et al. (1988) traz muitas informações para a área da educação física, explicando as fases de desenvolvimento da criança, considerando os domínios afetivo-social, cognitivo e motor, sendo que no último o autor prevê a necessidade da padronização dos movimentos para posteriormente desenvolver variações desses padrões.

4.1.1 Visão de Mundo

A visão de mundo do autor baseia-se na biologia, principalmente visando o caráter evolutivo que, para ele, criou o mundo da maneira que conhecemos.

Para Tani et al. (1988), o mundo é explicado através dessa evolução, que teve início há cerca de 4 bilhões de anos com o aparecimento dos primeiros seres vivos na terra, que foram evoluindo através da Seleção Natural, teoria criada por Charles Darwin e apropriada pelo autor. Essa teoria afirma que os seres vivos vieram de um ancestral em comum e que essa evolução aconteceu através da sobrevivência dos mais aptos, os quais tinham suas características passadas para as próximas gerações, garantindo a manutenção da espécie.

É através desse pensamento que se pode afirmar que o autor vê um mundo que construiu o homem a maneira que ele é hoje e não o homem tendo construído o mundo no qual vive. Trata-se de uma perspectiva interessante de análise, uma vez que coloca o homem não como sujeito de uma construção importante, mas sim como mero produto dessa criação.

Através dessa perspectiva, pode ser realizada uma analogia sobre a maneira pela qual essa visão de mundo se aplica às aulas de educação física escolar. Será que seriam então os alunos, seres vivos a sobreviver através da teoria da seleção natural, onde apenas os mais aptos “sobrevivem”? Outra analogia possível é em relação à construção das aulas. Os alunos seriam sujeitos no processo de ensino-aprendizagem realizado nas aulas ou seriam, mais uma vez, um produto de uma criação externa?

4.1.2 Visão de sociedade

A visão de sociedade deste autor baseia-se na manutenção do *status quo*, uma vez que este não aborda a conscientização dos proletariados e das classes de baixa renda para uma revolução no sistema imposto, tampouco ministra aulas no sentido de conscientizar as

peças para uma mudança na sociedade. Tani et al. (1988) aborda bastante a questão da mudança, porém esta é abordada apenas no sentido evolutivo e não no seu sentido político.

A questão da mudança tratada no livro é relacionada à já mencionada teoria Darwiniana, que diz que através dos anos, mudanças e mutações nos seres vivos foram adaptando-os a sobrevivência no mundo e que os mais adaptados conseguiram manterem-se vivos e os menos adaptados morriam. Os seres vivos mais adaptados viviam e procriavam, passando suas características para sua prole, garantindo a perpetuação daquela espécie. De certa forma, a teoria darwiniana é colocada em prática quando o autor menciona que as capacidades de desenvolvimento de cada indivíduo estão determinadas já no momento da concepção intra-uterina, ou seja, existirão indivíduos mais capacitados que outros e estes poderão se desenvolver melhor.

Partindo-se do princípio que uma sociedade é formada, criada e mantida por homens, gostaria de abordar também a visão de homem do autor. Esta visão de homem para Tani et al.(1988) é uma visão de homem estratificado, dividido. Em diversas passagens do livro, Tani et al.(1988) explica as diferentes facetas do ser humano, sendo caracterizado pelos domínios, como denomina o autor, afetivo-social, motor e cognitivo.

Esta visão assemelha-se muito ao pensamento evolucionista do século XIX, como bem coloca Daolio, na qual o “homem teria como núcleo o componente biológico, superposto sequencialmente pelos estratos psicológico, social e tendo como camada mais externa a dimensão cultural.” (DAOLIO, 2004, p.19)

4.1.3 Visão de cultura

A visão de cultura não é objetivamente tratada na abordagem desenvolvimentista, uma vez que o autor não pretendeu em seu trabalho analisá-la dentro da educação física escolar. Contudo, é indiretamente abordado quando o autor explica o processo de desenvolvimento motor, por Harrow e por Gallahue, ambos que tratam esse desenvolvimento em etapas.

Harrow descreve essas etapas como hierarquicamente: movimentos reflexos, habilidades básicas, habilidades específicas e comunicação não verbal. Dentro desta classificação pode-se dizer que os movimentos reflexos e as habilidades básicas são

determinados geneticamente e as habilidades específicas e a comunicação não verbal seriam aprendidas culturalmente.

Gallahue por sua vez realiza essa classificação relacionando-as com a faixa etária em que ocorrem, também de forma hierárquica. Primeiramente aparecem os movimentos reflexos, da vida intra-uterina até os 4 meses após o nascimento. Posteriormente os movimentos rudimentares (1 a 2 anos), os movimentos fundamentais (2 a 7 anos), a combinação de movimentos fundamentais (7 a 12 anos) e movimentos determinados culturalmente. Neste caso o autor aborda a cultura em apenas uma fase do desenvolvimento. Em ambos os casos, os autores retratam a cultura como algo secundário ao desenvolvimento biológico do indivíduo.

Para esta abordagem, mesmo quando se trabalha produtos culturais, como por exemplo o esporte, este não é tratado como tamanho fenômeno tal qual é para sociedade, e sim trabalhado por sua capacidade de incitar movimentos complexos nos indivíduos que o realizam.

4.1.4 Visão de educação e de escola

A visão de educação do autor baseia-se no fato das habilidades serem inatas e não sendo influenciadas por fatores determinados pelo ambiente ou pela cultura. Para ele é importante a estimulação do ambiente para que o desenvolvimento ocorra e não a simples 'espera' pelo fator maturacional para 'fazer' o desenvolvimento acontecer, porém esses estímulos atingirão até um determinado alcance, uma vez que "o potencial de desenvolvimento de um indivíduo está programado na fecundação" (TANI et al., 1988, p 19).

Tais habilidades, para o autor, não são construídas pelos alunos nem em um trabalho em conjunto com o professor, principalmente pelo fato de que o autor profetiza a padronização dos movimentos, ou seja, a existência de um movimento correto e esperado em um determinado momento. Dentro dessa ótica não se torna possível a criação de conhecimento, mas sim a reprodução de um conhecimento previamente escolhido e determinado. Dessa forma também é possível se pensar em uma reprodução da sociedade, uma vez que nessa visão o professor detém todo conhecimento necessário para o

desenvolvimento dos alunos, ou seja, centralizado, assim como o Estado centraliza alguns conhecimentos para que a população não seja conscientizada e com isso, desenvolvida.

Também é possível dizer que Tani et al.(1988) enxerga a educação de forma assistencialista quando diz que “todo e qualquer processo educacional procura, em sua essência, atender adequadamente as necessidades biológicas, psicológicas, sociais e culturais da população a que se destina.”, pois ele não procura maneiras de explicar formas de mudar a sociedade, de forma que essas necessidades também mudassem.

Pode-se denotar também que para Tani et al.(1988) a função da escola e da educação seja principalmente formar cidadãos capazes de exercerem seu papel na sociedade como mão de obra e de se inserirem adequadamente na mesma, uma vez que Tani et al.(1988) não trabalha uma educação física de forma consciente e crítica, automaticamente o ensino forma indivíduos que seguirão o sistema imposto sem qualquer contestação. Ele destaca em seu livro que “no âmbito escolar, deve ser propiciado aos alunos o maior número de situações grupais [...] permite o surgimento de diversos líderes, que podem se integrar no ambiente social de forma produtiva e consciente.[...]melhor se considera seu ajustamento social” (TANI et al., 1988, p 126).

4.1.5 Visão de Educação Física

O autor aborda a educação física como principal difusor do movimento humano, tendo este como principal objeto de estudo nas suas diversas áreas. Para ele o movimento caracteriza a vida, pois “onde existe vida, existe movimento” e a educação física ao trabalhar com esse movimento contribui para o desenvolvimento global do ser humano. Por isso ela possui uma grande responsabilidade dentro e fora da escola, que é de cumprir os objetivos estabelecidos por ela, que infelizmente muitas vezes são colocados fora de seu alcance, com grande probabilidade de não serem atingidos.

Dentro dessa perspectiva, para Tani et al.(1988), a educação física escolar tem como principal conteúdo esse movimento humano em suas diversas formas, como Dança, Lutas, Jogos, Brincadeiras, Ginástica, dentre outras manifestações corporais, apesar de, ao longo do livro, apenas citar alguns desses conteúdos e não os explicar.

Tendo em vista o conteúdo colocado pelo autor, o objetivo então se torna o desenvolvimento desses movimentos, ou seja, a melhoria desses em relação ao padrão estabelecido. Sendo assim, o objetivo final da educação física seria de capacitar os alunos a movimentar-se “corretamente”, ou seja, dentro desses padrões.

É através da análise dos objetivos e conteúdos da educação física que se pode inferir sobre sua finalidade. Para Tani et al.(1988) a educação física tem um fim em si própria, uma vez que sua principal tarefa é melhorar o desenvolvimento motor dos alunos, não visando com isso a melhoria do desenvolvimento em outras disciplinas dentro da escola nem tampouco como momento de recreação das crianças para que essas possam estar em sala, posteriormente, mais calmas. Como coloca o autor, “movimento não é mais usado como meio de observação para estudar o desenvolvimento nos outros domínios, mas sim como fenômeno merecedor, por si só, de uma análise e considerações mais profundas sérias.” (TANI et al., 1988, p 64)

Porém, apesar de Tani et al.(1988) propor uma educação física com finalidade em si mesma, havendo com isso maior legitimação da área dentro da escola, ele a apresenta de forma reducionista, colocando como único papel da educação física o desenvolvimento motor, desconsiderando outras possibilidades como por exemplo, o desenvolvimento de senso crítico e político dos alunos.

É importante dizer que essa capacitação crítica e política dos alunos deve ser objetivo da educação, da escola como um todo, não deixando apenas a encargo da educação física, uma vez que o fazendo coloca-se os objetivos da área em segundo plano. Porém é importante que, como disciplina curricular da escola, assim como as demais, a criticidade dos alunos seja elaborada em aula.

4.1.6 Relação professor aluno

A relação professor aluno é abordada pelo autor mais evidentemente no quarto capítulo de seu livro, quando ele caracteriza o processo de aprendizagem dos padrões de movimentos. Nesse processo, para o autor, é muito importante que através do que ele denomina erros de performance, o aluno possa realizar uma análise do objetivo da tarefa, do plano motor utilizado e do resultado obtido, caracterizando com isso o *feedback*. Muitas

vezes esse *feedback* feito pelo aluno é insuficiente, portanto cabe ao professor analisar o movimento e dar o chamado *feedback* aumentado ou extrínseco.

Nessa perspectiva, o papel do professor não é totalmente centralizado, uma vez que primeiramente os alunos deverão realizar esse *feedback* e se caso ainda não for suficiente, então o professor ajudaria, porém por outro lado, a centralização ainda é grande conforme abordado no livro, apenas o professor seria capaz de realizar o *feedback* corretamente, pois apenas ele teria o poder do conhecimento, não sendo possível que os próprios alunos se ajudassem de forma cooperativa e nem que um aluno fosse capaz de dar esse *feedback* ao professor.

nas fases iniciais da aprendizagem, embora os alunos sejam capazes de perceber que algo está sendo executado erradamente, muitas vezes eles são incapazes de detectar as origens e as características do erro cometido. Nesta situação, cabe ao professor fornecer informações específicas no sentido de assisti-los na detecção e correção do erro. (TANI et al., 1988, p 95-96)

Nesse caso é importante ressaltar que todo o domínio do conhecimento cabe ao professor, fazendo da relação professor-aluno uma relação unidirecional e vertical, não sendo possível o professor aprender com o aluno e seguindo uma ordem hierárquica forte, característica da linha tradicional de educação.

4.1.7 Visão de avaliação

Tani et al.(1988) não aborda a questão da avaliação dentro da educação física escolar de forma direta, porém pode-se subentender que o autor tem uma visão de avaliação pontual e pautada na teoria behaviorista dentro da linha da psicologia do ensino, uma vez que ele trabalha no capítulo quatro a questão do acerto e erro como maneiras de se inferir sobre o aprendizado do movimento pelo aluno, ou seja, o autor prevê o comportamento observável como única forma de aprendizado, produto de um processo interno de informações, não sendo possível que o aprendizado ocorra sem que de fato haja uma demonstração prática do mesmo.

Por isso, para Tani et al.(1988), pode-se avaliar o conhecimento aprendido pelo aluno através dos movimentos (erros e acertos) realizados por ele, sendo essa avaliação feita de forma individual, uma vez que o autor não descreve nenhuma forma de avaliação

em grupo e trata em todas as passagens sobre o aprendizado motor (erros e acertos) no singular, não sugerindo nenhuma implicação em conjunto.

A avaliação, para Tani et al.(1988), é trabalhada como forma de aprendizagem apenas se tratarmos a avaliação do aluno em relação a ele mesmo, a avaliação do resultado obtido pelo aluno após a execução de um plano motor, o que Tani et al.(1988) denomina de *feedback*. Através desse tipo de avaliação, de acordo com o autor o aluno aprimora seus planos motores e os executa novamente, obtendo novos resultados. Nesse caso a avaliação acontece de forma processual e também como forma de aprendizagem pelo aluno, porém se formos considerar a avaliação feita pelo professor sobre o aluno a avaliação passa a ser pontual e como forma de dar nota aos alunos.

4.2. Metodologia do Ensino da Educação Física

A obra “Metodologia do Ensino da Educação Física” foi realizada por um grupo denominado Coletivo de Autores, composto por Carmen Soares, Celi Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Escobar e Valter Bracht.

No primeiro capítulo, o Coletivo de Autores aborda a questão do currículo escolar na escola partindo primeiramente de questões relativas ao projeto político-pedagógico, colocando seu significado em relação à sociedade e ao ato pedagógico. Dizem os autores, “um projeto político-pedagógico representa uma intenção, ação deliberada, estratégia. É político porque expressa uma intervenção em determinada direção e é pedagógico porque realiza uma reflexão sobre a ação dos homens na realidade explicando suas determinações” (SOARES et al., 1992, p 25).

O Coletivo de Autores trabalha com o conceito de currículo ampliado, no qual o principal objeto de estudo da escola seria a reflexão do aluno. Dentro do currículo

ampliado, a realidade é interiorizada pelo aluno através da sua constatação, interpretação, compreensão e posterior explicação dessa realidade.

Nesse currículo, o Coletivo de Autores trabalha alguns princípios para seleção de conteúdos. Princípios tais como a relevância social do conteúdo, contemporaneidade, adequação as possibilidades sócio-cognitivas do aluno, simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade, provisoriedade e espiralidade do conhecimento.

Tendo em vista esses princípios, a Secretaria da Educação de Pernambuco propôs uma nova proposta curricular, a qual o Coletivo de Autores aborda em seu livro, a proposta dos ciclos de ensino.

Esses ciclos não se organizam por etapas, como coloca o Coletivo de Autores, sendo que um aluno pode se situar em diferentes ciclos ao mesmo tempo, dependendo do conteúdo abordado. Para o Coletivo de Autores a perspectiva dos ciclos não seria realizada de maneira a substituir a seriação, mas sim gradualmente construir condições para que então esse sistema fosse superado. É através desse conceito de ciclos e não de séries que se visa à compreensão de totalidade da realidade por parte do aluno, e não de partes sem ligação, tratando a educação de forma espiralada, ao invés do conceito linear utilizado até então.

Essa idéia de ciclos é baseada no autor Antonio Gramsci, que descreveu em seu livro intitulado “Os intelectuais e a Organização da Cultura” (1981) o conceito de ‘escola unitária’, na qual a escola teria o papel de ensinar a cultura geral para os alunos, equilibrando o conhecimento intelectual e o trabalho manual, como colocado pelo autor, “escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (GRAMSCI, 1981, p 118), formando com isso um indivíduo capaz de se inserir na atividade social e de ter autonomia e maturidade intelectual e moral.

Após a explicação dos ciclos de ensino, o Coletivo de Autores coloca o confronto entre diferentes perspectivas da educação física, colocando-as como antagônicas. Primeiramente ele coloca a perspectiva da educação física que trabalha com o objeto de estudo de desenvolvimento da aptidão física. Nessa perspectiva diversos fundamentos são abordados, porém existe uma grande ênfase nos aspectos biológicos. A outra perspectiva da

educação física abordada pelo Coletivo de Autores é a que trabalha com objeto de estudo a reflexão sobre a cultura corporal. Nessa perspectiva a reflexão pedagógica é fundamental e a noção de historicidade dessa cultura corporal também, para que “o aluno entenda que o homem não nasceu pulando, saltando, arremessando, balançando, jogando, etc. Todas essas atividades corporais foram construídas em determinadas épocas históricas, como respostas a determinados estímulos, desafios ou necessidades humanas” (SOARES et al., 1992, p 39).

Já no segundo capítulo do livro, o Coletivo de Autores trabalha com a história da educação física a partir do século XVIII até a renovação da área realizada nos anos 80 para abordar uma questão importante: o que é educação física?

Para o Coletivo de Autores, a educação física é “uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal” (SOARES et al., 1992, p 50).

A partir desse conceito, o Coletivo de Autores aborda no terceiro capítulo de seu livro os três pilares de um programa de educação física, sendo eles; 1) o conhecimento de que trata a educação física; 2) o tempo pedagogicamente necessário para aprendizado; 3) os procedimentos didáticos-metodológicos para ensiná-lo.

Dentro do conhecimento de que trata a educação física, o Coletivo de Autores aborda a cultura corporal como conteúdo da educação física, sendo que as experiências dessa cultura corporal terão significações sociais que variam dependendo da intencionalidade de uso, seja para fins lúdicos, estéticos, artísticos, dentre outros.

Por isso “podemos dizer que os temas da cultura corporal, tratados na escola, expressam um sentido/ significado onde se interpenetram, dialeticamente, a intencionalidade/ objetivos do homem e as intenções/ objetivos da sociedade” (SOARES et al., 1992, p 62).

Ainda dentro dos conhecimentos tratados pela educação física, o Coletivo de Autores propõe a abordagem de temas que permeiam as relações humanas e, portanto, as aulas da educação física, tais como “ecologia, papéis sexuais, saúde pública, relações sociais de trabalho, preconceitos sociais e raciais, da deficiência, da velhice, distribuição do solo urbano, distribuição de renda, dívida externa e outros.” (SOARES et al., 1992, p 62-63), porém esses temas colocados pelo Coletivo de Autores não são trabalhados

adequadamente pois não é deixado claro como esses temas devem ser trabalhados nas aulas, apenas os cita como necessários de discussão com os alunos.

Para o Coletivo de Autores, esses temas a serem trabalhados, bem como os conteúdos da cultura corporal não necessitam de uma ordem rígida de programa, podendo ser apresentados de forma aleatória, de acordo com interesse dos alunos ou até simultaneamente.

Como segundo pilar de um programa de educação física se encontra o tempo pedagogicamente necessário para o processo de assimilação do conhecimento. Nele o Coletivo de Autores retoma os conceitos da educação em ciclos e o aprendizado de forma espiralada, ou seja, o conhecimento que se amplia a cada ciclo compondo um espiral e não a forma linear e do conhecimento de partes sem ligação, característico do modelo de seriação.

Nesse momento, o Coletivo de Autores trabalha cada conteúdo da cultura corporal tendo em vista cada ciclo escolar, suas características marcantes e peculiaridades. Os conteúdos da cultura corporal, o jogo, o esporte, a capoeira, a ginástica e a dança devem ser tratados através de uma perspectiva histórica de cada conteúdo, sem o objetivo de treinamento no sentido de adaptabilidade do organismo ao esforço ou à carga.

Por fim, no terceiro pilar do programa da educação física encontra-se os procedimentos didáticos-metodológicos. Nesse momento do livro, o Coletivo de Autores explica a importância de apontar pistas de “como fazer”, porém sem que haja uma expectativa de receitas prontas para uso.

Para o Coletivo de Autores é importante ter os princípios norteadores explicitados, a partir dos quais seriam selecionados os conteúdos para os alunos, tendo em vista que estes devem “emergir da realidade dinâmica e concreta do mundo do aluno” (SOARES et al., 1992, p 87).

Dentro desses procedimentos didáticos-metodológicos se encontra a estruturação das aulas, na qual o Coletivo de Autores defende a necessidade de uma dinâmica de ensino que acentue “a intenção prática do aluno para apreender a realidade” (SOARES et al., 1992, p 87).

No último capítulo do livro, o Coletivo de Autores aborda a avaliação do processo de ensino-aprendizagem em educação física, criticando a forma de avaliação que prioriza a

seleção de talentos desportivos, a classificação dos alunos, a função disciplinadora e avaliação como instrumento burocrático para escola, tendo em vista a principal, e muitas vezes única, forma de avaliar sendo a frequência dos alunos em sala.

O Coletivo de Autores propõe uma forma de avaliação participativa que “sirva de referência para análise da aproximação ou distanciamento do eixo curricular que norteia o projeto político pedagógico da escola” (SOARES et al., 1992, p 103).

4.2.1 Visão de mundo

A visão de mundo do Coletivo de autores baseia-se no conceito materialista-dialético, que coloca o material em oposição ao ideal. O filósofo Marx coloca essa dualidade existente, porém existindo ainda uma unidade, dentro da qual ainda a matéria ganha espaço principal, uma vez que “a matéria pode existir sem o espírito, mas o inverso não pode ocorrer” (BOTTOMORE, 1983, p 259).

Para o Coletivo de Autores, a matéria necessária para o desenvolvimento do homem primitivo ao homem contemporâneo foi a natureza e suas conseqüentes necessidades a serem transpostas por esse hominídeo. O Coletivo de Autores diz que “a espécie humana não tinha, na época do homem primitivo, a postura corporal do homem contemporâneo. Aquele era quadrúpede e este é bípede. A transformação ocorreu ao longo da história da humanidade, como resultado da relação do homem com a natureza e com os outros homens. O erguer-se lenta e gradualmente, até a posição ereta corresponde a uma resposta do homem aos desafios da natureza” (SOARES et al., 1992, p 38).

Outro momento em que o Coletivo de Autores coloca a natureza como matéria responsável por uma mudança qualitativa no desenvolvimento do futuro ser humano é quando explica a utilização da mão como primeiro instrumento e a explicação do porquê o homem primitivo o fez “supõe-se que a descobriu (mão) quando teve que atirar uma pedra para se proteger dos animais. Nessa ação, ele distendeu os tendões e compreendeu que com as mãos poderia fazer muitas coisas [...] para garantir sua sobrevivência” (SOARES et al., 1992, p 39). Isso denota novamente que a realidade material é determinante para o avanço da sociedade.

Essa realidade material proveniente dessa visão de mundo é algo a ser aprendido pelo homem, de acordo com o Coletivo de Autores, através da constatação, interpretação, compreensão e posterior explicação dessa realidade, que é “complexa e contraditória” (SOARES et al., 1992, p 28).

4.2.2 Visão de sociedade

Para o Coletivo de Autores, a sociedade se caracteriza primordialmente pela luta entre classes para manter seus interesses em vigor. As classes envolvidas nessa luta são a classe dos trabalhadores e a classe dos proprietários, cada um defendendo seus interesses e necessidades imediatas. A classe dos proprietários defende a manutenção do sistema em que se encontra a sociedade atualmente, uma vez que a necessidade desta camada da população se encontra em acumular riquezas. Já a classe dos trabalhadores defende suas necessidades de sobrevivência e de condições dignas de existência, ou seja, defendem a transformação da sociedade na qual estão inseridos.

Tendo em vista essa luta entre classes, o Coletivo de Autores defende a camada popular da sociedade através de discurso e também dando subsídios para luta da classe dos trabalhadores através da educação, propondo uma prática transformadora. Para o Coletivo de Autores, a reflexão sobre a cultura corporal desenvolve valores que contribuem para a emancipação, “negando a dominação e submissão do homem pelo homem” (SOARES et al., 1992, p 40).

A visão de homem do Coletivo de Autores é uma visão de homem “inteiro”, não analisado em facetas, mas sim como um todo indivisível. Ao falar sobre o conteúdo da educação física, a reflexão sobre a cultura corporal, o Coletivo de Autores coloca que “A sua ausência impede que o homem e a realidade sejam entendidos dentro de uma visão de totalidade” (SOARES et al., 1992, p 42).

4.2.3 Visão de cultura

A cultura, para o Coletivo de Autores, apresenta-se na sociedade como produto de uma construção do homem ao longo dos anos e que cada indivíduo pertencente à sociedade apropria-se desse conhecimento e o incorpora ao seu comportamento.

Nesse livro, o Coletivo de Autores enfatiza a cultura, uma vez que é colocado que o objeto de estudo da educação física é a cultura corporal, que devem ser transmitidos aos alunos. O Coletivo de Autores coloca que

a materialidade corpórea foi historicamente construída e, portanto, existe uma cultura corporal, resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade que necessitam ser retrçados e transmitidos para os alunos na escola (SOARES et al., 1992, p 39)

Porém é importante ressaltar que o Coletivo de Autores não exclui o indivíduo da produção de conhecimento que é a cultura, sendo que este é também responsável por esta produção de cultura e é capaz de modificá-la a cada dia, posto que a compreensão da provisoriidade de conhecimento “deve instigar o aluno a assumir a postura de produtor de outras atividades corporais que, no decorrer da historia, poderão ser institucionalizadas” (SOARES et al., 1992, p 40).

Entretanto, a dimensão simbólica da cultura não é abordada em sua total complexidade pelo Coletivo de Autores, como colocado por Daolio “mostram-se insuficientes para garantir a plena valorização dos aspectos simbólicos das condutas humanas, aspectos estes que muitas vezes se apresentam inconscientes para os próprios atores sociais” (DAOLIO, 2004, p 31).

De acordo com esse autor, o Coletivo de Autores não aborda a complexidade e contradição do ser humano nem as diferenças entre grupos e entre pessoas. Como diz o autor

A discussão simbólica provinda da antropologia social [...]considerando as diferenças entre os grupos humanos, as diferenças entre as épocas, as contradições entre o que os humanos pregam e o que eles fazem, os processos por vezes inconscientes presentes nas relações sociais, as influências várias que os seres humanos recebem ao longo da vida, as mediações entre o conhecimento popular e o conhecimento elaborado (DAOLIO, 2004, p 33).

4.2.4 Visão de educação e escola

Para o Coletivo de Autores a educação é o meio através do qual há a possibilidade da camada trabalhadora da população entender sua situação de subordinação em relação à classe proprietária, fazendo com que a classe dos trabalhadores realize uma mudança na sociedade.

Ao tratar da luta entre as classes sociais, o Coletivo de Autores aborda o momento de crise, quando essa luta se acirra, emergindo daí as pedagogias, como sendo “a teoria e método que constrói os discursos, as explicações sobre a prática social e sobre a ação dos homens na sociedade” (SOARES et al., 1992, p 24).

O Coletivo de Autores apresenta em seu livro a concepção de currículo ampliado, no qual a principal função social é “ordenar a reflexão pedagógica do aluno de forma a pensar a realidade social desenvolvendo determinada lógica” (SOARES et al., 1992, p 27). Essa reflexão do aluno é o objeto de estudo desse currículo, não desenvolvendo o conhecimento científico, mas sim se apropriando dele para desenvolver a capacidade intelectual do aluno.

Para desenvolver essa capacidade intelectual do aluno é necessário utilizar-se de conteúdo de conhecimento, este que de acordo com o Coletivo de Autores, emerge de conteúdos culturais universais. O Coletivo de Autores utiliza um autor, José Carlos Libâneo, para tratar essa questão do conteúdo, dizendo que esse conteúdo são realidades exteriores ao aluno e este deve assimilá-la no processo de educação, porém de forma que estes conhecimentos se liguem às significações humana e social do aluno

Em seu livro, o Coletivo de Autores coloca princípios para seleção desses conteúdos para os alunos, sendo estes: 1. relevância social do conteúdo; 2. contemporaneidade do conteúdo; 3. adequação as possibilidades sócio- cognoscitivas do aluno; 4. simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade; 5. espiralidade da incorporação das referências do pensamento; 6. provisoriedade do conhecimento

É através desses princípios que o Coletivo de Autores defende a nova proposta curricular apresentada pela Secretaria de Educação de Pernambuco, dos Ciclos de Escolarização Básica em contraponto ao vigente sistema de seriação.

Esses ciclos se caracterizam pelo ensino tratado simultaneamente, que de acordo com o Coletivo de Autores, “vão se ampliando no pensamento do aluno de forma espiralada”, dessa forma não constituindo o ensino em etapas.

Dentro dessa visão de educação proposta por o Coletivo de Autores, o maior objetivo da escola não seria de formar o cientista, mas sim de formar o cidadão crítico e consciente da realidade social em que vive, para que posteriormente possa mudá-la.

Como já colocado na visão geral da obra, esse conceito de ciclos abordado pelo Coletivo de Autores foi baseado em Antonio Gramsci, filósofo italiano que escreveu a obra “Os intelectuais e a organização da cultura”, na qual ele defende o conceito de ‘escola unitária’. Nesse conceito, a escola teria como grande papel inserir os jovens na atividade social, sendo necessário o ensino da cultura geral de forma que ao fim desse processo o aluno atingisse uma maturidade moral e intelectual, bem como autonomia.

Essa escola unitária seria responsável por ensinar aos alunos seus ‘direitos e deveres’ como cidadãos, ou seja, desenvolver as primeiras noções de convivência em sociedade e de concepção de mundo. Ao lado desses conceitos se encontrariam também as noções “instrumentais” da instrução, como denomina o autor, como ler, escrever, fazer contas, etc.

Aproximando-se ao fim desse percurso na escola unitária, na sua última fase, “deve-se expandir a personalidade, tornada autônoma e responsável, mas com uma consciência moral e social sólida e homogênea” (GRAMSCI, 1981, p 124), de forma que o aprendizado parte da autonomia e esforço do aluno, dentro do qual o professor exerce um papel de “guia amigável” como colocado pelo autor.

Para essa proposta de mudança na educação colocada por Gramsci seria necessário acabar com as escolas públicas e privadas, uma vez que estas estão colocadas de acordo com interesses e divisões em castas não objetivadas pelo autor, sendo que seria necessária uma reforma da sociedade para que acontecesse a reforma na educação.

Seria necessário um grande investimento por parte do Estado, pois para a ‘escola unitária’ este deveria pagar não apenas a escola, mas também condições para a mesma, como transporte, estadia, refeições, etc., bem como providenciar locais apropriados para esse ensino, uma vez que os prédios das atuais escolas não seriam capacitados pois não têm salas apropriadas para seminários, dormitórios, refeitórios, etc.

4.2.5 Visão de Educação Física

Para o Coletivo de Autores, a educação física tem como objeto de estudo a cultura corporal produzida historicamente pelo homem e principalmente, a reflexão sobre a mesma, caracterizando assim a formação crítica do aluno.

Dentro dessa cultura corporal estão diversos conteúdos, tais como a luta, a dança, o esporte, a mímica, a ginástica, os jogos e a capoeira, ou seja, todas as “atividades corporais institucionalizadas” (SOARES et al., 1992, p 40), a fim de promover a compreensão de que essa construção humana é histórica.

O objetivo dessa educação física, em contraposição à educação física voltada para o desenvolvimento da aptidão física, não é que os alunos consigam executar todas as formas de cultura corporal oferecidas em aula de maneira correta, mas sim que saibam refletir sobre esses conteúdos, fazendo da aula de educação física uma prática transformadora. É através dessa prática transformadora que se propõe que os alunos consigam realizar a leitura da realidade, para que assim possam mudar a sociedade e o sistema que a rege.

É importante ressaltar que para o Coletivo de Autores a técnica e a tática dentro dos conteúdos já explicitados não devem ser ignorados nem tampouco desmerecidos, apenas não devem caracterizar objetivo principal de uma aula de educação física, uma vez que dessa forma estaria contribuindo para a manutenção da sociedade e não sua transformação.

Ao se tratar da finalidade da educação física dentro da escola ou a sua funcionalidade na mesma, pode-se notar que para o Coletivo de Autores existe uma finalidade em si da educação física, que seria da apreensão da cultura corporal em suas diversas formas, bem como a formação de um cidadão crítico, capaz de observar a realidade em que vive e mudá-la.

Porém, é importante ressaltar que essa responsabilidade de formação do aluno não seja apenas da educação física, mas sim da escola como um todo, sendo este objetivo de todo processo pedagógico dentro da escola, pois fazendo destes objetivos educacionais somente da educação física, acaba-se sobrecarregando a área, de forma que a educação física não dá conta de tamanha responsabilidade e colocando objetivos específicos da área como secundários. Como colocam os autores “nenhuma disciplina se legitima no currículo de forma isolada” (SOARES et al., 1992, p 28).

4.2.6 Relação professor aluno

A relação professor aluno, para Soares et al. (1992), é uma relação horizontal, onde cabe ao professor disponibilizar os conteúdos da cultura corporal de forma crítica, questionando os alunos e possibilitando novas formas de olhar o mesmo objeto de estudo.

A partir do conceito tratado na visão de cultura do autor de que a cultura é criada todos os dias pelos integrantes da sociedade atual, pode-se dizer que os alunos são também produtores de cultura. Assim sendo, pode-se também dizer que o professor pode aprender com os alunos essa “nova cultura”, fazendo com que a relação professor aluno não seja unidirecional onde apenas os alunos aprendem com os professores, mas sim dimensional, um aprende com o outro, apesar de que a responsabilidade em ministrar a aula caiba ao professor, uma vez que este se encontra em lugar privilegiado e possui mais conhecimentos do que os alunos, sem negar que estes últimos tenham cultura e conhecimento apesar da tenra idade e por isso devam ser escutados de fato.

Em seu livro, Soares et al. (1992) dá exemplo de uma aula em que os alunos criariam novos jogos. A partir daí se diz que cabe ao professor incentivar os alunos a essa criação, bem como ajudá-los, questionando sobre mais possibilidades dos mesmos gestos. Cabe ao professor apresentar formas de diversificar os resultados das criações dos alunos, como coloca o autor “O professor deve orientar as possibilidades de imprimir características diferentes para estas atividades, assim como velocidade, força, etc., bem como observar os resultados” (SOARES et al., 1992, p 68-69).

4.2.7. Visão de avaliação

Em sua obra, Soares et al. (1992) destina um capítulo inteiro para a discussão da avaliação dentro da educação física. Nele, Soares et al. (1992) critica a forma de avaliação feita como seleção de talentos para competições escolares, formas que classificam os alunos e as práticas avaliativas mecânico- burocráticas, que tem como finalidade maior atender as exigências burocráticas da escola, bem como da legislação vigente.

Outras práticas avaliativas que são criticadas pelo Coletivo de Autores é a forma de avaliação apenas presencial, ou seja, basta para o aluno estar presente em aula para que o

mesmo seja aprovado ou ainda a forma através de exames biométricos, como peso, altura, etc.

Para o Coletivo de Autores a avaliação deve ser considerada através de uma forma produtivo-criativa e reiterativa, como maneira de “constatar a aproximação ou distanciamento do eixo curricular privilegiado no projeto pedagógico” (SOARES et al., 1992, p 106).

O Coletivo de Autores aborda também os momentos de avaliação, chamados por ele de ‘eventos avaliativos’, que são determinados em períodos, forma, conteúdo, habilidades, dentre outros. Ainda tendo em vista os eventos avaliativos, o Coletivo de Autores coloca também as avaliações ‘informais’ como sendo aquela que o professor expressa em momentos durante as aulas, como por exemplo, pedir demonstrações de habilidades para alunos específicos em sala (sendo sempre os mesmos) ou o “tirar time” sendo que os alunos selecionados para ‘tirar time’ sendo os mais habilidosos. É importante para o Coletivo de Autores que o professor esteja “atento a esses eventos avaliativos para observar suas conseqüências pedagógicas” (SOARES et al., 1992, p 110).

4.3 Concepções Abertas no Ensino da Educação Física

A obra “Concepções Abertas no Ensino da Educação Física” foi formulada pelos autores Reiner Hildebrandt e Ralf Laging, que dividiram o livro em duas partes, sendo a primeira destinada à teoria defendida por eles e a segunda com exemplos de aulas.

Primeiramente, é importante situar a realidade em que essa obra foi criada que foi baseado em experiências de aulas na Alemanha. Nesse país, o conceito de esporte é dividido em dois, sendo um o fenômeno cultural de alto rendimento, destinado a poucos e por isso esse conceito é denominado *restrito*. O outro conceito de esporte é o conceito abordado pelos autores no livro, esporte no sentido *ampliado*, destinado a todos e de forma que abrange também os conteúdos usualmente trabalhados no Brasil, como ginástica, dança, lutas, jogos, etc.

Essa concepção tem como base tratar o aluno como *sujeito* do processo de construção de conhecimento, mais do que simples *objeto* desse processo, como havia sido tratado até então. As aulas continuam tendo objetivos, materiais, metodologia, conteúdo e

avaliação, porém os aspectos organizacionais da aula são abertos para decisão conjunta com os alunos.

No primeiro capítulo da parte um do livro os autores abordam diferentes concepções de ensino da educação física, tendo em vista seus objetivos prioritários. A primeira concepção demonstrada pelos autores é da educação baseando seu planejamento unilateralmente, ou seja, apenas tendo em vista o planejamento e objetivos do professor. Nessa perspectiva, os autores colocam que existe um “monopólio de planejamento”, o que acarreta na prioridade existente para objetivos motores, ou como colocam os autores “formas de comportamentos testáveis e qualificações previamente definidas” (HILDEBRANDT, LAGING, 1986, p 6). Essa maneira de tratar o ensino tem como perspectiva a transmissão de conteúdo, em geral esportivo-motor, a “máxima efetividade possível” (HILDEBRANDT, LAGING, 1986, p 7), ou seja, fazer o certo, a execução correta do movimento.

Para os autores, ao seguir esse método de ensino baseado unilateralmente nos professores surgem diferenças entre os objetivos colocados pelo professor e a realidade em aula. Isso acontece pois os alunos já têm experiências prévias, idéias e interesses que muitas vezes diferem dos objetivos de ação colocados pelo professor.

A segunda concepção apresentada pelos autores é a centrada nos alunos, tanto em relação ao planejamento como no processo de ensino. Nessa concepção, os autores colocam que é importante para o aluno tomar consciência daquilo que realiza na escola, tornando-o sujeito de seu processo de ensino aprendizagem ao invés de objeto. Para isso, de acordo com os autores, é necessário que o aluno “participe das decisões na orientação de objetivos, de conteúdos, de organização, de transmissão e de outros aspectos” (HILDEBRANDT, LAGING, 1986, p 11).

Dessa forma, para os autores, é possível atingir os objetivos educacionais colocados, ou seja, autonomia, capacidade de comunicação, crítica, co-decisão, criatividade, independência, competência social e prontidão afetiva.

É importante ressaltar que os autores acreditam que fornecer a possibilidade de decisão de aspectos importantes da aula sem ensinar os alunos a utilizar esse poder de decisão não é um ensino aberto. O aluno deve ser ensinado a escolher, a decidir para que assim possa exercer o papel de sujeito em seu processo de ensino aprendizagem.

No segundo capítulo da primeira parte, os autores colocam a importância de se colocar o aluno no centro do ensino, uma vez que ele é o “receptor de todos os esforços pedagógicos no ensino da Educação Física” (HILDEBRANDT, LAGING, 1986, p 19), porém em outras concepções de educação física o “aluno é ofuscado no ensino” (HILDEBRANDT, LAGING, 1986, p 18).

Dentro dessa abordagem, de acordo com os autores, o aluno aprende ativamente, por descobertas próprias e com ajuda da orientação do professor é capaz de se auto-organizar. Dessa forma se abre um *espaço de ação* ao invés de um comportamento fixo esperado, dentro do qual as necessidades e interesses subjetivos do aluno são atendidos e fazem com que a prática da educação física faça sentido. Para os autores é importante a realização de “métodos não-diretivos que dêem espaços de ação aos alunos e não os prendam a formas de comportamentos determinados” (HILDEBRANDT, LAGING, 1986, p 30).

Para que esse *espaço de ação* proposto pelos autores aconteça de fato é importante que haja um ambiente favorável nas aulas de educação física, denominado pelos autores de *clima*, caracterizado pela confiança no professor e entre os alunos, compreensão e desejo de ajudar, para que através desse ambiente ou *clima* criado, os alunos não tenham medo de errar nem de serem sancionados pelo professor.

Outro ponto importante abordado pelos autores é da reflexão com processos criativos através da colocação de problemas pelo professor. Dessa maneira é possível analisar o esporte de uma forma diferente, como colocam os autores

“A promoção do processo de reflexão e ação criativas significa incentivar os alunos a abordar o esporte por outro lado, a ser flexível nas suas categorias de definição [...] não determinar os materiais em relação a uma função” (HILDEBRANDT, LAGING, 1986, p 28).

Isso implica em novas formas criadas pelos alunos de utilização de materiais que seriam específicos de uma modalidade desportiva em uma nova, ou então de novas maneiras de executar uma modalidade, dando origem à outra.

Essas formas de reflexão podem ser trabalhadas através dos pequenos grupos, uma vez que o grande grupo usualmente exige um canal de comunicação que entende o “professor como transmissor e detentor de informações” (HILDEBRANDT, LAGING, 1986, p 28) não sendo adequado para essa concepção.

Outra vantagem da utilização dos pequenos grupos para os autores é o fato destes desenvolverem as competências comunicativas dentro do grupo, incentivando todos a participarem. Para a formação desses pequenos grupos é importante também que os próprios alunos se organizem de forma autônoma e não esse trabalho realizado pelo professor.

No terceiro capítulo da parte um do livro, os autores abordam a questão de um modelo como método auxiliar para os professores ao inserirem essa concepção em suas aulas. Esse modelo, apesar de reducionista como colocam os autores, tornam transparentes relações complexas que são encontradas dentro do ensino da educação física e na escola em si. Os autores colocam essas complexidades cognitivas, afetivas, motoras e sociais existente na aula de educação física fato decorrente de ser a escola um meio não natural e sim artificial. Os alunos que ali se encontram possuem as mais diferentes experiências, idéias, interesses, necessidades etc., fazendo com que a escola produza experiências artificiais para o aprendizado, como colocam os autores “na escola as situações são elaboradas artificialmente para se poder viabilizar determinados processos de aprendizagem” (HILDEBRANDT, LAGING, 1986, p 32).

Através dessa idéia de artificialidade presente na escola, o modelo apresentado pelos autores é apresentado como meio auxiliar para o professor. Esse modelo é colocado através de *requisitos, situações de aula, planejamento e sugestões de formação de situações*.

Os principais requisitos para inserção da concepção do ensino aberto colocados pelos autores são de aceitação do meio institucional referente à aula, não como algo estanque porém provisoriamente estável e a reflexão necessária ao professor sobre a possibilidade de abertura (e o grau dessa abertura) para co-determinações dos alunos.

Outra parte do modelo estabelecido pelos autores é a colocação de situações a fim de estimular os alunos. O professor nesse caso torna-se um conselheiro e organizador de situações de ensino tendo como responsabilidade a colocação dos estímulos, tarefas, temas ou questões, sendo que essas responsabilidades do professor “não servem apenas para dar

início a situações motoras, mas também para introduzir diálogos ou assumir funções de observação” (HILDEBRANDT, LAGING, 1986, p 35).

Ainda dentro do modelo abordado pelos autores, o planejamento é colocado como dependente da motivação dos participantes da aula, sendo que através dele acontecerão diversas ramificações, as quais o professor não deve “obter todas as informações sobre possíveis expectativas, interesses e resistências dos alunos, já antes das aulas, e nem ficar meditando, na preparação das aulas, sobre todas as reações imagináveis dos alunos e todas as ramificações de decurso de aula daí resultantes” (MESSNER, 1978 apud HILDEBRANDT, LAGING, 1986, p 36).

Nesse modelo os autores abordam também sugestões para criação de situações de ensino em aula. Primeiramente para os autores é necessário um trabalho em conjunto dos alunos, denominado pelos autores de “processo de encontro de interesses” (HILDEBRANDT, LAGING, 1986, p 36), através do qual serão avaliados os conteúdos da educação física, de forma a “reduzir a complexidade dos conteúdos esportivos aos menores elementos básicos” (HILDEBRANDT, LAGING, 1986, p 38), para assim mudar os moldes tradicionais do esporte que são geralmente voltados para a competição e através desse exercício poder construir novos conteúdo esportivos. Dessa forma o aluno poderá atuar de forma mais ativa e consciente, resultando em um trabalho mais produtivo.

Outra sugestão colocada pelos autores para criação de situações de ensino proveitosas é a questão do diálogo na aula, não como simples interação verbal característica do ensino tradicional, mas sim o diálogo em aula do professor com os alunos, dos alunos entre si, de grupos de alunos, isto é, diálogos que tenham por objetivo “transmitir saber e conhecimentos, refletir sobre causas esportivas abrangentes, regras, descobertas e relações, solucionar problemas e conflitos e refletir sobre ações passadas” (HILDEBRANDT, LAGING, 1986, p 40).

4.3.1 Visão de mundo

A visão de mundo dos autores baseia-se no pensamento do materialismo dialético, assim como o Coletivo de Autores. Nesse pensamento o material se faz necessário para o desenvolvimento humano bem como o determina.

Os autores dentro dessa abordagem vêem esse desenvolvimento humano através da experiência vivida e que essa experiência é determinada pelas condições materiais disponíveis, como dizem os autores “experiências dependem das condições materiais e sociais, dependem da configuração destas condições. Estas condições sociais e materiais podem oferecer muitas possibilidades de experiências ou podem bloquear a experiência” (CHAVES, 2004, p 21).

Ainda analisando a experiência em relação a realidade pode-se dizer que a visão de mundo dos autores consiste em uma visão dialógica, ou seja, que o homem constrói o mundo e o mundo constrói o homem e que isso acontece através da vivência de experiência. Como colocado pelo autor “experiência é ao mesmo tempo produção e recepção da realidade” (CHAVES, 2004, p 21), ou seja, a experiência em si produz uma realidade, porém também recebe a realidade do mundo. Isto é, a experiência que causa uma realidade produzida trata-se do homem construindo o mundo e a realidade recebida através da experiência retrata a visão do mundo construindo o homem.

Contudo é importante ressaltar que essa realidade recebida pelo sujeito através da experiência não é imutável, uma vez que “experiência não copia simplesmente a realidade e não deixa o sujeito e a realidade inalterados” (CHAVES, 2004, p 21).

4.3.2 Visão de sociedade

A visão de sociedade colocada pelos autores é de uma sociedade a ser transformada, uma vez que os autores objetivam a autonomia e a capacidade de crítica dos alunos, para posterior inserção na sociedade e então a capacidade de mudá-la.

A maneira que é colocada a aula dentro dessa concepção possibilita aos alunos grande participação das decisões, possibilitando essa autonomia colocada pelos autores, sendo que dessa forma aconteça a transformação da sociedade.

Porém é importante que o diálogo e a capacitação crítica dos alunos de fato aconteça, uma vez que “se nós tomarmos pura e exclusivamente o mundo vivido como referência sem fazer a crítica desse mundo vamos estar reproduzindo, na verdade, o próprio mundo sistêmico” (CHAVES, 2004, p 45).

4.3.3 Visão de cultura

Para os autores, a cultura existe na sociedade como uma construção do homem ao longo de sua história, essa que ainda não se encontra terminada e portanto continua sendo construída a cada dia.

Pode-se notar essa concepção de cultura através da proposta de aula colocada pelos autores, que não coloca o conhecimento como algo pronto e finalizado, um produto a ser consumido, mas sim coloca o conhecimento inacabado, com possibilidade de interação com os alunos. Da mesma forma seria a cultura, inacabada ou invés de um produto pronto, que seria construída e (re)significada a cada dia.

A própria maneira que os autores colocam o processo de ensino dentro da escola, de forma que acarrete em novas produções ao invés da simples transmissão de conhecimentos já existentes, já é em si, uma maneira de se criar cultura.

4.3.4. Visão de educação e escola

A escola dentro dessa concepção é vista como uma instituição com muita liberdade para os alunos, uma vez que eles têm liberdade para expressarem suas idéias e opiniões de acordo com o grau de abertura determinado pelo professor.

Para os autores, a educação é vista como “acontecimento planejável orientado para um objetivo [...] levando em conta meio ambiente para ampliação dos horizontes dos alunos” (HILDEBRANDT, LAGING, 1986, p 5).

A educação em si para os autores tem como objetivo maior a posterior inserção dos alunos na sociedade, prepará-los para sua vida futura, como colocado pelos autores “sejam transmitidas prontidões e habilidades úteis a sua vida individual e social em situações atuais e futuras” (HILDEBRANDT, LAGING, 1986, p 32).

Essa preparação é feita de forma a capacitar os alunos para essa inserção, através da autonomia, capacidade de crítica, de comunicação, competência social, criatividade e co-

decisão, com objetivo de “ampliar o horizonte de vida e de experiências do aluno para o início de suas ocupações” (HILDEBRANDT, LAGING, 1986, p 19).

Para isso, a maneira que se dá o ensino nessa concepção coloca o aluno como sujeito de seu processo de aprendizagem para que sejam capazes de “aprender ativamente, isto é, por atos e descobertas próprias, que disponham de um espectro diferenciado de experiências e valorizações e que – com toda dependência da orientação pelos adultos – sejam capazes das primeiras formas de auto-organização de suas vidas e de sua convivência social” (HILDEBRANDT, LAGING, 1986, p 20).

Para os autores, a escola tem a responsabilidade de proporcionar experiências aos alunos, que através destas irão produzir conhecimentos. Não se trata de uma concepção de ensino na qual exista apenas a reprodução do conhecimento já existente, mas sim a produção realizada pelos alunos, a capacidade de ação destes, como colocam os autores “capacidade de ação não apenas como capacidade de reprodução de formas já existentes, mas também como capacidade para a formação autônoma” (HILDEBRANDT, LAGING, 1986, p 8).

Tendo em vista essa produção de conhecimentos, podemos inferir que o conhecimento em si não é algo inato, determinado biologicamente, desde o momento da fecundação, mas sim como um processo no qual o conhecimento é adquirido ao longo da vida e ao longo das experiências colocadas, no caso, pela escola.

4.3.5. Visão de Educação Física

A Educação Física dentro dessa concepção é abordada através dos conteúdos esportivos, sendo que estes são definidos em um planejamento conjunto do professor e dos alunos, determinando-se o grau de abertura para essa ação conjunta, como colocam os autores “sobre os tipos de conteúdos esportivos, deve-se determinar quais são e até que ponto podem ser deixados a encargo dos alunos” (HILDEBRANDT, LAGING, 1986, p 9).

Esses conteúdos desportivos devem fazer com que o aluno consiga criar de forma autônoma, como colocam os autores “o ensino da educação física deve capacitar os alunos a tratar de tal modo os conteúdos esportivos nas mais diversas condições dentro e fora da escola, que estejam em condições de criar, no presente ou no futuro, sozinhos ou em

conjunto, situações esportivas de modo crítico, determinadas autonomamente ou em conjunto” (HILDEBRANDT, LAGING, 1986, p 5).

Dessa forma, os conteúdos esportivos referentes à educação física devem compor situações nas quais existam formas de se ampliar os horizontes de experiências vividas pelo aluno, de forma a tornar possíveis “experiências específicas para a superação de situações de vida presentes e futuras” (HILDEBRANDT, LAGING, 1986, p 6).

O objeto de estudo dessa concepção é o mesmo relativo aos conteúdos: o esporte, de forma que a maneira como esse objeto de estudo é trabalhado com os alunos não deixa de ser também um novo objeto de estudo dessa concepção.

Essa forma de ensino caracterizada pela abertura das decisões com os alunos tem como objetivo incitar nos alunos “criatividade, independência, competência social, prontidão afetiva, capacidade de comunicação, de crítica e de co-decisão” (HILDEBRANDT, LAGING, 1986, p 15).

Outro objetivo dessa abordagem de ensino é fazer com que o aluno pratique os esportes em toda sua vida futura, como colocam os autores “a capacitação e o estímulo do aluno a uma prática permanente (mesmo depois de sair da escola) devem ser vistos como tarefa básica do ensino da educação física” (HILDEBRANDT, LAGING, 1986, p 27).

É importante ressaltar que a utilização do esporte como conteúdo e objeto de estudo dentro dessa abordagem da educação física não o coloca de forma a reproduzir o esporte de alto-nível da maneira imposta, com a mesma forma e objetivos, uma vez que esse conceito de esporte trata-se do conceito *restrito* como explicado na visão geral da obra. Esse conceito de esporte o coloca como fenômeno cultural, porém não adequado para a aplicação em aula e portanto não é objetivado no livro.

O esporte abordado dentro da obra estudada trata-se do esporte da escola, com formas, regras e objetivos mutáveis, através do conceito de esporte *ampliado* no qual não se deve tratar a aula através de “séries metodológicas de exercícios, formas de exercício condicionais, exercícios ginásticos, nos quais os alunos se tornam objetos” (HILDEBRANDT, LAGING, 1986, p 23).

Tendo em vista a abordagem colocada pelos autores, pode-se inferir que a educação física por eles proposta tem nuances de funcionalidade e de finalidade. Pode-se dizer que se trata de uma educação física funcionalista ao se analisar o conteúdo e o objetivo da mesma,

sendo que com a utilização do esporte como conteúdo se objetiva a autonomia, ou seja, o esporte se transforma em um meio para que a autonomia dos alunos seja criada.

Porém, essa abordagem também pode ser vista com uma finalidade em si, que seria o aprendizado dos esportes e a futura prática do mesmo independentemente da escola. Por isso essa abordagem se caracteriza final porém também funcional.

4.3.6. Relação professor aluno

A relação professor aluno para os autores acontece de forma horizontal e dimensional, uma vez que os alunos têm a possibilidade de decisão conjunta ao professor de aspectos organizacionais da aula, não de forma a “transformar o professor e alunos em parceiros do mesmo nível, no dia-a-dia escolar” (HILDEBRANDT, LAGING, 1986, p 17), mas sim como conselheiro, sempre a disposição de ajudar através do oferecimento de meios auxiliares e de soluções aos alunos.

De acordo com os autores, é responsabilidade do professor dentro da concepção de ensino aberto, desistir de métodos diretivos de aula e procurar “formas não-diretivas” de situações, uma vez que dessa forma se possibilita expressão de idéias, interações e autonomia dos alunos em aula.

Outra responsabilidade do professor colocada pelos autores é de estabelecer o *clima* de aula, caracterizado pelo ambiente em que o aluno pode “refletir sobre o processo de soluções de problemas (...) sem medo de possíveis erros ou de receber sanções por parte do professor” (HILDEBRANDT, LAGING, 1986, p 26).

Essa relação professor aluno é caracterizada principalmente pela relação de aprendizagem que se estabelece, colocando o professor não como dono da razão, conhecedor de tudo, mas sim como sujeito capaz de aprender novas formas de ensino, apesar de não negar o maior conhecimento denotado pelo professor, como colocam os autores

“a principal tarefa do professor será chegar às diferentes reflexões, idéias e objetivos de ação dos alunos, oferecer-lhes, em eventuais problemas, meios auxiliares para solução ou sugestões concretas de solução e talvez uma das tarefas mais importantes- ganhar, juntamente com os alunos, novas perspectivas de planejamento” (HILDEBRANDT, LAGING, 1986, p 36).

Portanto, o professor é visto de acordo com os autores, como facilitador do processo de ensino, tendo responsabilidades dentro deste processo mas em geral procurando formas de aula em que os alunos possam participar mais ativamente, caracterizando o ensino aberto.

4.3.7 Visão de avaliação

Para os autores, a avaliação individual como constatação de êxito em aprendizagem característica da linha tradicional de ensino não pode ser realizada dentro dessa concepção de ensino da educação física, uma vez que os resultados de todo processo de ensino dependem dos objetivos de ação dos alunos.

Para os autores a avaliação não deve ser excluída dessa concepção, mas sim realizada de forma diferente, condizente com a forma de ensino realizada em todo processo de ensino.

Por isso, de acordo com os autores, “a avaliação deve ser feita na orientação de ação convencionada em conjunto” (HILDEBRANDT, LAGING, 1986, p 44) e realizada pelos alunos de forma que eles avaliam seus êxitos de forma subjetiva.

Ao tratar a avaliação como forma subjetiva e em conjunto, numa maneira que se aproxima do processo de ensino realizado nas aulas, mostra-se que os autores concebem a avaliação não apenas como instrumento burocrático para dar nota, mas sim como mais uma forma de aprendizagem.

COMPARAÇÃO ENTRE OS AUTORES

5.1. Visão de mundo

A visão de mundo segundo o autor Tani et al.(1988) é trabalhada a partir do vínculo com o biologicismo, da evolução do mundo e da seleção natural, de forma que essa visão é aplicada de certa forma na prática de ensino que segue essa abordagem. A partir dessa visão, Tani et al.(1988) acredita na idéia de que o mundo construiu o homem e não o inverso.

Na outra extremidade desse pensamento se encontra Soares et al. (1992), que fundamenta-se na visão de mundo do materialismo dialético, dentro da qual o material é necessário para a determinação do desenvolvimento do subjetivo de um individuo.

A visão de mundo dos autores Reiner Hildebrandt e Ralf Laging é colocada de uma forma dialógica, uma vez que compreendem que o mundo constrói o homem, mas que o homem por sua vez também constrói o mundo.

5.2. Visão de sociedade

A visão de sociedade, assim como a de mundo, é bastante distinta entre os autores. Essa concepção dentro da abordagem colocada por Tani et al.(1988) traz indícios de uma prática pedagógica de ensino na qual a transformação da sociedade não é objetivo, sendo que portanto, os autores entendem a sociedade de maneira a ser mantida, ou seja, a manutenção do *status quo* na qual a classe proprietária continua sendo a classe dominante e a classe trabalhadora ainda sendo dominada. A prática de ensino colocada dentro dessa abordagem deixa claro esse objetivo de manutenção da sociedade uma vez que não oferece subsídios para as camadas populares transformarem essa sociedade, nem tampouco entendê-la, como o fazem Soares et al. (1992).

Dentro da abordagem colocada pelo Soares et al. (1992), a sociedade deve ser mudada e os interesses de condições dignas de existência das camadas populares atendidos, em detrimento aos interesses da classe proprietária de acumular riquezas. Essa visão de sociedade é colocada na prática de ensino de maneira a fornecer subsídios para essa camada popular da sociedade compreender sua situação e ter meios de transformar sua realidade.

De maneira similar ao Coletivo de Autores, a visão de sociedade colocada pelos autores Reiner Hildebrandt e Ralf Laging é exposta, colocando a prática de ensino de forma a mudar a lógica atual da sociedade, uma vez que incentiva a capacidade crítica dos alunos, como na abordagem colocada pelo Coletivo de Autores. Porém, dentro da abordagem colocada por Hildebrandt e Laging também se pode notar uma possibilidade de manutenção dessa sociedade, uma vez que o planejamento, conteúdos e demais características das aulas são colocadas pelos alunos e estes por sua vez estão imersos em valores sociais vigentes da sociedade. Com isso é possível que aconteça apenas uma reprodução dessa sociedade, não existindo a transformação prevista pelos autores.

5.3 Visão de cultura

A visão de cultura estabelecida pelo Coletivo de Autores é enfatizada, uma vez que os conteúdos das aulas de educação física trabalham o tema e a reflexão acerca dessa produção cultural realizada até hoje. Essa ênfase dada a cultura pelo Coletivo de Autores não é dada pelo autor Tani et al. (1988), que em sua obra aborda o tema apenas quando fala sobre os estágios de desenvolvimento colocados por Harrow, sendo que ainda assim a cultura é colocada secundariamente em relação ao desenvolvimento biológico do ser humano.

Já para Hildebrandt e Laging (1986) a cultura é abordada, apesar de não ser dada ênfase a ela, como no Coletivo de Autores. A cultura para esses autores é uma produção do homem ao longo de sua história, não como algo já realizado e acabado, mas sim como algo construído a cada dia.

5.4 Visão de educação e escola

Para o autor Tani et al.(1988) a educação tem o papel de propiciar ambientes favoráveis para o desenvolvimento do indivíduo, mas que contudo sua aprendizagem é determinada já na fecundação, tratando o conhecimento de forma inata. Essa forma de tratar o conhecimento é antagônica aquela colocada pelos autores Hildebrandt e Laging e o Coletivo de Autores, que colocam o conhecimento com grande influência dos fatores culturais e ambientais, ou seja, que o conhecimento seja adquirido e não inato.

Para que esse conhecimento seja adquirido dentro da escola, o Coletivo de Autores coloca o conceito de ciclos na aprendizagem, ao invés da forma de seriação colocada pelo ensino tradicional. Nesse conceito de ciclos os alunos podem se encontrar em diferentes ciclos de aprendizagem ao mesmo tempo, uma vez que a principal característica desse conceito é a não organização do ensino em etapas.

Já os autores Hildebrandt e Laging têm o conceito de educação colocado através da participação dos alunos, fazendo com que estes se tornem sujeitos desse processo de ensino, ao invés de objetos como colocado pela linha tradicional de ensino. Através desse processo o autor tem o objetivo de formar indivíduos autônomos e críticos, uma vez que estes participam de decisões importantes para as aulas, como do planejamento, seleção de conteúdos, dentre outros.

5.5 Visão de Educação Física

A visão de educação física dos três autores é bem diferenciada, com algumas questões em comum, como a proposta de formar indivíduos críticos colocada pelos autores Hildebrandt e Laging e Coletivo de Autores, porém não tratada por Tani et al. (1988).

Para Tani et al. (1988) a educação física tem papel importante uma vez que esse autor encara a perspectiva que o movimento humano é essencial para vida, sendo colocados pelo autor os motivos pelos quais tal afirmação é verdadeira, que esse movimento humano é essencial desde os tempos primórdios até os dias atuais.

Dentro da abordagem defendida por esse autor se encontra a padronização do movimento, ou seja, a existência de um movimento correto dentro da educação física escolar, o qual deve ser realizado pelos alunos de forma que não existe espaço para uma formação crítica, como Hildebrandt e Laging e Coletivo de Autores propõe, uma vez que através desse padrão de movimento e sua execução os alunos aprendem a reproduzir apenas, sem enxergar criticamente o que estão realizando nem produzindo novas maneiras de realizar.

A formação crítica proposta pelos autores Hildebrandt e Laging e Coletivo de Autores é apresentada de forma diferentes entre as duas abordagens. A formação crítica colocada por Hildebrandt e Laging é trabalhada através da abertura de decisões que

tradicionalmente são realizadas pelo professor sozinho sendo colocada essa responsabilidade também para os alunos como uma forma de obtenção de autonomia.

Já para o Coletivo de Autores (1992) essa criticidade do aluno é estimulada através dos conteúdos trabalhados e não pela maneira como é trabalhado, como o fazem Hildebrandt e Laging. Através dos conteúdos da cultura corporal, Coletivo de Autores realizam uma reflexão sobre esses temas, realizando então o papel crítico que se propõe a fazer.

Os conteúdos trabalhados pelas três abordagens também variam, sendo que o autor Tani et al. (1988) não explicita claramente esse conteúdos, como o fazem Hildebrandt e Laging e Coletivo de Autores. O autor Tani et al. (1988) menciona o esporte em algumas passagens de sua obra, porém não o coloca como conteúdo, o usa como exemplo, sendo que se trata do único exemplo utilizado por ele, não deixando claro a existência de outros conteúdos.

Os autores Hildebrandt e Laging (1986) colocam também apenas o esporte como conteúdo das aulas de educação física, porém sua utilização difere do autor Tani et al. (1988), uma vez que essa abordagem é trazida de experiências na Alemanha e como colocado já na visão geral da obra, nesse país existem dois conceitos de esporte, o conceito *restrito* que abrange o esporte de alto nível e o conceito *ampliado*, que abrange o esporte de maneira geral, para toda a população, podendo ser utilizado em aulas e incorporando outros conteúdos, como a ginástica, jogos, etc. O objetivo dos autores em relação a essa abordagem é a prática de esportes por toda a vida, não apenas quando solicitado nas aulas de educação física.

Já o Coletivo de Autores (1992) aborda os conteúdos explicitando cada um, sendo a ginástica, o esporte, os jogos, a dança e a capoeira parte da cultura corporal e portanto citados como conteúdos básicos. É importante ressaltar que estes conteúdos trabalhados pelo autor não devem ser reproduzidos, uma vez que nessa abordagem é ressaltada a importância do senso crítico dos alunos e para isso a reflexão sobre esses conteúdos, não reprodução.

5.6 Relação professor aluno

A visão da relação professor aluno para Tani et al. (1988) acontece de forma vertical, sendo que o professor é aquele que tudo sabe e cabe ao aluno ouvi-lo para aprender, uma vez que nessa concepção o aluno nada sabe. Nesse caso o papel do professor é de dominar os conteúdos, passá-los e dar feedback aos alunos em relação aos movimentos realizados por eles.

Em contraposição a este conceito de relacionamento entre professores e alunos se encontram os autores Coletivos de Autores (1992), Reiner Hildebrandt e Ralf Laging (1986). Estes que colocam essa relação de forma horizontal e dimensional, sendo que o professor não se caracteriza por saber tudo, mas sim por ajudar o processo de construção de conhecimento realizado conjuntamente ao aluno. Os alunos colocados dentro dessas abordagens são considerados seres com conhecimentos prévios aos colocados pelos professores ou pela escola, sendo possível também, não apenas que o aluno aprenda com o professor, mas também o professor aprenda com aluno.

5.7 Visão de avaliação

A avaliação colocada pelo autor Tani et al. (1988) traz uma perspectiva pontual, individual, que coloca a avaliação como fim e não como parte do processo de aprendizagem.

Por sua vez, o Coletivo de Autores (1992), Hildebrandt e Laging (1986) colocam a avaliação de uma forma diferente, sendo que esta é mais uma parte dentro do processo de aprendizagem que acontece dentro da escola. Ambos a encaram como forma de aprendizagem e não como final de um processo. Para o Coletivo de Autores a avaliação deve ser feita de forma produtiva, de maneira a constatar a proximidade em relação ao eixo curricular estabelecido.

Já para Hildebrandt e Laging (1986) essa avaliação toma o sentido, bem como as aulas, de ser realizada em conjunto e de maneira subjetiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho reuniu três obras com grande importância para a área de educação física escolar com objetivo de compará-las. Ao fim desse estudo podemos verificar a existência de pares de comparação dentro de cada categoria de análise abordada. Esses pares se relacionam em forma de oposição, uma vez que as idéias colocadas em um par contrapõem as idéias do outro par.

Dentro da visão de mundo dos autores podem ser identificados os pares de comparação do evolucionismo e historicismo materialismo dialético. O evolucionismo é colocado pelo autor Tani et al. (1988), explica o mundo a partir da evolução deste mundo e conseqüentemente da evolução do homem, colocando o homem como produto desta relação, sendo ele construído pelo mundo. Já o historicismo materialista dialético coloca que o material determina o desenvolvimento subjetivo do indivíduo, que o homem constrói o mundo, sendo que o autor a utilizar esse referencial teórico é Soares et al. (1992). Apenas dentro dessa categoria de análise existe um autor que coloca sua visão de mundo nos dois referenciais teóricos, de forma dialógica, Hildebrandt e Laging (1986).

Na visão de sociedade os pares de comparação estão relacionados à manutenção ou transformação da sociedade, sendo que a manutenção da sociedade é colocada pelo autor Tani et al. (1988), que coloca essa manutenção através da maneira que é colocada a aula pelo autor. Para ele os alunos devem aprender o movimento correto e desenvolver suas habilidades motoras, não sendo colocado possíveis maneiras de alterar a sociedade e nem reflexões sobre a mesma. Já na visão da sociedade colocada pelo prisma da transformação social se encontram os autores Soares et al e Hildebrandt e Laging, que visam aulas que dêem subsídios para os alunos transformarem a sociedade, através de capacitação crítica e reflexão sobre a realidade.

Na visão de cultura, esses pares de comparação se tratam da visão de cultura baseada na natureza e na cultura. Para o autor Tani et al. (1988) a cultura não é objetivo de trabalho na sua abordagem, por isso é pouco trabalhada, porém ao ser mencionada, esta é sempre feita de forma secundária ao desenvolvimento biológico, colocando a cultura dentro da perspectiva de natureza.

Já para os autores Soares et al. (1992) e Hildebrandt e Laging (1986) a cultura é muito trabalhada, sendo que se trata inclusive do objeto de estudo de Soares et al. A cultura dentro dessas abordagens é colocada não como um produto a ser consumido, algo pronto, mas sim como uma produção constante da humanidade, sendo os alunos também produtores de cultura.

Já na visão de educação e escola esses pares de comparação se dão através do fato dado e do sentindo de processo, sendo que o autor Tani et al. (1988) aborda a visão de educação através do prisma do fato dado, uma vez que este autor coloca a padronização do movimento, ou seja, para ele existe já previamente um movimento correto que deve ser executado pelo aluno, colocando menos ênfase no processo de conhecimento e mais importância no fato dado, no movimento correto final.

Já para os autores Soares et al. (1992) e Hildebrandt e Laging (1986) é colocada ênfase no processo de ensino aprendizagem e não em um resultado final. Para esses autores o ensino é caracterizado sempre dentro dessa visão de processo, sendo que é colocada para os alunos a historicidade de cada conteúdo, seus sentidos e significado de valores e não apenas a prática.

Um exemplo dessa comparação seria ao se trabalhar o conteúdo esporte. Para o autor Tani et al. (1988) o esporte é um fato dado, pensado a partir da visão do professor, dentro do qual existem movimentos corretos a serem adquiridos. Já para Soares et al. (1992) e Hildebrandt e Laging (1986) o esporte seria trabalhado primeiramente a partir da visão dos alunos, sendo abordada sua história e significado na sociedade, além da prática do esporte em si.

Essa característica processual da educação colocada pelos autores Soares et al e Hildebrandt e Laging (1986) é também abordada na visão de avaliação, assim como a visão do autor Tani et al. (1988) que não coloca ênfase nesse processo. Dentro da visão de avaliação pode-se notar que existe grande relação com o que é colocado para as aulas, de forma que todos os autores trabalharam essa questão de forma condizente a prática de ensino proposta.

Para os autores Soares et al. (1992) e Hildebrandt e Laging (1986) a visão de avaliação é colocada de forma processual pois se caracteriza como uma forma de aprendizagem e não como fim de um processo, como é abordado pelo autor Tani et al.

(1988). Para ele, a avaliação não é uma forma de aprendizagem, mas sim uma forma de classificação dos alunos, dentro da qual colocam-se aqueles que adquiriram o padrão do movimento e aqueles que não adquiriram.

Na visão de educação física esses pares de comparação não se encontram presentes, uma vez que cada abordagem coloca um objeto de estudo. Para Tani et al. (1988) o objeto de estudo da educação física é o movimento humano, já para Soares et al. (1992) esse objeto de estudo é a reflexão da cultura corporal e para Hildebrandt e Laging (1986) a educação física se coloca através do esporte, dentro do conceito ampliado como já colocado anteriormente.

Já na relação professor aluno é possível destacar os pares de comparação novamente, sendo estes a relação colocada de forma vertical ou horizontal. A forma vertical de relacionamento é colocada pelo autor Tani et al. (1988), sendo esta caracterizada pelo conhecimento do professor somente, não colocando o aluno como detentor de conhecimentos, fazendo com que esta relação professor aluno se verticalize, uma vez que o professor se encontra acima do aluno. A relação horizontal por sua vez é colocada pelos autores Soares et al. (1992) e Hildebrandt e Laging (1986), sendo que esta se caracteriza pela possibilidade de conhecimento por parte do aluno, ou seja, professor e aluno possuem conhecimentos, fato que os coloca horizontalmente, porém nenhum dos autores citados negam o conhecimento maior do professor, apenas não os coloca como únicos detentores de conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASTI VERA, Armando. **Metodologia da pesquisa científica**. Porto Alegre: Globo, 1983.
- BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro, Ed. Jorge Zahar, 1988.
- CHAVES, Márcia (Org). **Pedagogia do movimento: diferentes concepções**. Maceió: EDUFAL, 2004
- DAOLIO, Jocimar. **Educação física e conceito de cultura**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.
- HILDEBRANDT, Reiner. **Concepções abertas do ensino da Educação Física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.
- RUDIO, Franz Vitor. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. Petrópolis: vozes, 1986. 128p.
- SOARES, Carmen et alli **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- TANI, Go et alli. **Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EPU: EDUSP, 1988.

Disponível em:

<http://www.profwillian.com/diversos/download/prof/marciaarita/PesquisanaGraduacao.pdf>

Acesso em: 13 nov. 2006