

REFLEXOES SOBRE AS AULAS DE EDUCAÇÃO FISICA

* MARIA AUGUSTA SALIN GONÇALVES

1. INTRODUÇÃO

Grande parte dos professores questiona-se sobre o sentido do seu papel, buscando encontrar princípios válidos que orientem as suas práticas educativas.

Existem teorias de ensino, muitas propostas metodológicas, que frequentemente são utilizadas pelos professores para orientar a sua ação pedagógica. A decisão por uma ou por outra metodologia, muitas vezes, é influenciada por modismos, sendo as diferentes alternativas adotadas sem uma reflexão crítica. São como que impostas de fora para dentro, sendo por isso incapazes de orientar de forma efetiva os procedimentos concretos do professor em sala de aula.

Partimos do princípio que as práticas pedagógicas do professor realmente serão consistentes e autênticas, se estiverem enraizadas na sua concepção de ser humano, vida e sociedade. Por isso consideramos importante que o professor busque, através de leituras e reflexões, encontrar princípios válidos que orientem a sua ação pedagógica.

Neste artigo, abordaremos alguns aspectos da problemática do corpo e das aulas de Educação Física, que poderão servir de ponto de partida para reflexões de professores que se ocupam desta área.

Sem pretender abordar o assunto em toda a sua extensão e complexidade, inicialmente apresentaremos algumas conclusões a que chegaram alguns autores sobre as consequências do que o processo de civilização trouxe ao homem contemporâneo na forma de lidar com a sua corporalidade e como estas se refletem na escola e nas aulas de Educação Física.

A seguir, apresentaremos algumas reflexões sobre a Educação Física e a Educação que procuramos fundamentar em uma concepção de ho

* Professora Adjunta do Departamento de Métodos e Técnicas Desportivas/CEFD/UFSM.

mem e sociedade.

A partir destas reflexões, pensamos encontrar alguns princípios que poderiam nortear uma ação pedagógica: a Educação Física como experiência corporal e a Educação Física ligada à problemática da ordem social.

2. A PROBLEMÁTICA DO CORPO E O PROCESSO DE CIVILIZAÇÃO

A forma do homem lidar com a sua corporalidade, os regulamentos e controle do comportamento corporal não são universais e constantes, mas sim uma construção social, resultante de um processo histórico.

NORBERT ELIAS (1969) analisou as conseqüências que o processo de civilização trouxe ao homem moderno no que diz respeito à sua corporalidade. Para este autor, o processo de civilização visa a tornar o homem progressivamente o mais independente possível da comunicação empática do seu corpo com o mundo que o cerca. Passo a passo com o progresso industrial e tecnológico, caminha o processo de distanciamento do homem da natureza e do seu corpo (Apud RUMPF, 1981).

RITTNER (1976) em seu artigo "Ação, mundo e subjetivação" (*Handlung Lebenswelt und Subjektivierung*) descreve o desenrolar da história ocidental até os nossos dias como o processo da separação de necessidades e satisfação das necessidades, da dissociação de ação e fins da ação, de pessoa e subjetividade. Até aproximadamente o século XVIII, a ação do homem estava intimamente ligada à intenção do seu corpo. A ação real submetia-se ao desenrolar natural do tempo, às estações do ano, ao crescimento das plantas e ao ritmo de reprodução dos animais. A economia, em geral, era orientada para a subsistência, uma economia para viver e sobreviver. Assentada em necessidades concretas como a fome e a sede, os fins da economia quase não conheciam elementos de planejamento e cálculo, permitindo que os homens, conforme FOUCAULT (Apud RITTNER, 1976) conhecessem ainda "a verdade de suas necessidades".

Na sociedade industrial, também designada como sociedade de consumo, as necessidades tornam-se dinâmicas, expandido-se e crescendo; o homem perde de vista os fins de sua ação e, ante as permanentes ameaças que ele enfrenta, reprime suas necessidades e com isso a chan

ce de sua satisfação e gratificação. À complexidade crescente da sociedade industrial, corresponde um progressivo aumento do domínio dos impulsos. Acompanhando o processo de civilização, cresce o planejamento e o cálculo, incompatíveis com a espontaneidade e ações imediatas a impulsos.

No sistema tradicional, o corpo constituía um micromundo composto de elementos do cosmos e assim estreitamente a ele ligado. Este corpo empático é substituído na sociedade moderna industrial por um corpo rápido e preciso nas suas reações a estímulos externos.

RITTNER, baseado em estudos de MARX e MAX WEBER, afirma que a dicotomia corpo e alma, que caracteriza a forma de pensar e agir do homem moderno é orientada principalmente por dois princípios: o racionalismo advindo de uma visão positivista do mundo, que originou a ciência moderna, e a Lógica capitalista.

Na visão positivista, o mundo físico observável, mensurável é a única realidade. "A imagem fisicalista do positivismo empobreceu o mundo humano e no seu absoluto exclusivismo deformou a realidade: reduziu o mundo real a uma única dimensão e sob um único aspecto, à dimensão da extensão e das relações quantitativas" (KOSIK, 1985, p. 24).

Esta posição científica considera a razão como o único instrumento válido de conhecimento e nega a validade da experiência subjetiva.

Nesta perspectiva, as funções vitais do corpo são vistas como mecanismo físico-químicos e este tornou-se um objeto sujeito ao controle e à manipulação científica.

O homem, distanciando-se da experiência pessoal com o mundo da natureza, através da supervalorização de sua racionalidade, foi progressivamente distanciando-se do seu corpo, visualizado, então, como um objeto que deve ser disciplinado e controlado.

Este modelo de corporalidade reflete as relações políticas e econômicas da moderna sociedade industrial, orientada para a produção, onde toda a ação tende a ser medida e valorizada através dos seus resultados.

RIGAUER (1983) diz que, neste modelo de corpo racionalista, movimentos e posturas corporais são altamente instrumentalizados (tra-

balho industrial) e formalizados (convenções na interrelação entre as pessoas). Isto se reflete tanto nas técnicas de trabalho como nos movimentos do dia a dia e também nos movimentos desportivos. Este autor aponta o esporte institucionalizado como constituído por padrões de movimentos e ações (técnicas e táticas) que são predominantemente orientados para o resultado e produto. Neste contexto, todos os movimentos que se desviam das normas desportivas são considerados como não-desportivos e desvalorizados e somente permitidos quando capazes de aumentar as habilidades e capacidades desportivas.

MANUEL SÉRGIO (1982) na sua obra "A prática e a Educação Física" diz que o desporto na sociedade industrial, a nível de alta competição, é um fator político a serviço da publicidade ou da propaganda e tem como objetivos estabilizar e refletir "as taras da sociedade capitalista industrial: o rendimento, o recorde, a medida, a hierarquia; a competição" (p. 95).

Segundo este autor, o desporto na sociedade industrial tem implícito um conceito de corpo: o corpo-instrumento. O capitalismo, com a sua visão individualista e hierarquizada da sociedade, com a sua lógica para justificar os fatos e acontecimentos, deu origem a uma compreensão do desporto tão-somente como atividade corpórea mais próxima da mecanização do que da humanização, uma atividade em que a dicotomia corpo-alma se revela.

2.1 O controle do corpo na escola

RUMPF (1981) em sua obra "O omitido mundo das sensações" (Die übergangene Sinnlichkeit) diz que a escola na civilização ocidental tende a perpetuar a forma de internalização das relações do homem com o mundo, que consiste num progressivo distanciamento da experiência sensorial direta. Para ele, a escola, nos últimos cento e cinquenta anos de processo civilizatório, pretende não somente disciplinar o corpo e com ele os sentimentos, idéias, capacidades e lembranças a ele associados, mas também anulá-lo.

RUMPF analisa estas formas de controle do corpo nos regulamentos da escola, no conteúdo das disciplinas, nos livros didáticos e nos discursos e hábitos metodológicos do professor. Ele mostra como os regulamentos do corpo na escola têm como objetivo eliminar do corpo

movimentos involuntários e participação espontânea, favorecendo somente a realização de ações voluntárias com objetivos definidos, regidas pelo controle das normas sociais. Este controle se observa, por exemplo, na distribuição espacial dos alunos na sala de aula; se observa, também, na postura corporal dos alunos e professores, cujos movimentos refletem a repressão de sentimentos momentâneos e procuram não revelar nada de pessoal e subjetivo.

A aprendizagem de conteúdos é uma aprendizagem sem corpo, e não somente pela exigência de ficar sem se movimentar, mas sobretudo pelas características dos conteúdos e métodos de ensino, que colocam o aluno em um mundo diferente daquele no qual ele vive e pensa com o seu corpo.

O conhecimento do mundo é feito de forma fragmentada, abstrata, distribuído em diferentes disciplinas, limitadas a um horário pré-fixado e restrito. A quantificação e a mensuração são os instrumentos mais adequados para conhecer o mundo. O próprio aluno torna-se objeto de mensurações quantitativas, na avaliação de uma aprendizagem que privilegia somente as operações cognitivas.

BORNEMAN (1981) em seu artigo "Aprendizagem inimiga do corpo" (Leibfeindliches Lernen) observa que, na maior parte das vezes, a aprendizagem na escola não se dá como elaboração de experiências sensoriais, mas sim como um "acumular" de conhecimentos abstratos, que são aprendidos através de palavras, fotografias, números e fórmulas, com pouca participação do corpo, desligada da satisfação dos sentidos, originando uma cinética reprimida e frustrada.

Este autor analisa há vinte anos o material escrito pelos alunos nas paredes e classes da escola e observou que, nos últimos oito anos, aumentou o número de escritos cheios de ódio, impregnados de angústias sexuais. Ele concluiu que esta agressividade e violência crescente com que se confronta a escola tem a ver com a didática alienada, a aprendizagem abstrata, desligada da experiência dos sentidos, e as exigências absurdas da memória.

O discurso do professor, como observa RUMPF (1981), em geral é impessoal, livre de toda a tonalidade emocional, com o objetivo de estabelecer um limite entre a racionalidade oficial, de um lado, e a experiência pessoal, carregada de sentimentos, idéias e lembranças, de

outro.

Grande parte das aulas de Educação Física não foge às características gerais das outras disciplinas em relação ao controle do corpo. Na maioria das vezes, a aula de Educação Física na escola não constitui, como deveria se esperar, momentos de autênticas experiências de movimento, mas sim momentos onde o objetivo primordial é a disciplina do corpo. Esta é obtida através da realização de movimentos mecânicos isolados, sem sentido para o aluno, dissociados de afetos e lembranças, presos a padrões e transmitidos por comando pelo professor. O tempo e o espaço são pré-determinados e fixados pelo professor, bem como as ações motoras a serem realizadas. Estas, em geral, são guiadas por um plano racional elaborado unicamente pelo professor, distante das experiências de movimentos livres que o aluno tem fora da escola.

3. EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA

A missão do professor é mais ampla e profunda do que ensinar - ele é antes de tudo um educador. Isto significa que o seu papel fundamental é o de auxiliar o ser humano a crescer.

Nesta afirmativa, está implícito o pressuposto que o ser humano é inacabado, limitado e que precisa de auxílio para compreender a realidade que o cerca e atuar nesta realidade.

O homem já ao nascer está aberto para o mundo, e com ele se relaciona, sendo esta relação uma condição para sua sobrevivência. Ele se desenvolve numa dimensão temporal, histórica, construindo a sua unidade subjetiva através do movimento de constante interação com o mundo.

Esta interação se dá em diferentes níveis de organização, conforme os tipos de relação do homem com o mundo. Há interações que são indispensáveis para a sua vida: estas constituem as necessidades do ser humano. Entre as necessidades podemos distinguir as que estão ligadas ao organismo biológico (necessidade de alimento, de água, repouso, etc.) e as ligadas à sua identidade psico-social (necessidade de segurança afetiva, de comunicação com os outros homens, de aceitação, etc.).

Para fins de estudo, podemos falar em necessidades biológicas

psicológicas, mas não devemos perder de vista que cada ato humano expressa o homem em toda a sua unidade. Negamos assim a visão dicotomizada do homem em corpo e alma, sentimento e razão, subjetividade e objetividade. Sentimento, pensamento e ação estão presentes em todas as manifestações do ser humano.

O homem, ao interagir com o mundo, dá sentido a este mundo, formando a sua subjetividade plena de significados, isto é, de interpretações do mundo e de formas de perceber, sentir, pensar e agir, que vão se configurando e transformando no decorrer de sua vida. Significar expressa este movimento do homem que, ao relacionar-se com o mundo, o recria na intencionalidade de sua consciência.

O ser humano, ao nascer, já está imerso num mundo social pleno de significados intersubjetivos, isto é, que são partilhados por outros homens, e que marcam o seu modo de perceber, sentir, pensar e agir. Este mundo, no entanto, não é uma realidade objetiva, estática, imutável e, sim, produto da atividade humana e, como tal, pode ser transformado pelo homem através de suas ações concretas. O homem, pois, ao relaciona-se com o mundo no dia a dia de sua vida cotidiana, modifica a si mesmo e modifica esta realidade em movimento incessante.

O objetivo primordial de uma educação fundamentada nesta concepção de homem e vida social é o de auxiliar o homem a alcançar a sua identidade pessoal, oferecendo-lhe oportunidades de construir um mundo de significados que o levem a atuar na realidade cotidiana, integrando, em seus atos, sentimento, pensamentos e ação.

A identidade do homem como ser humano se dá na comunicação com os outros homens, tendo como base o sentimento de solidariedade. A crença no seu valor é o que leva os homens a lutarem por uma humanização da vida social para si e para os outros. A Educação deve assim levar o homem a uma crescente compreensão da realidade e a uma integração nesta realidade para torná-la mais humana através de suas ações concretas. Usamos aqui o termo integração, conforme FREIRE, ou seja, aquela que "resulta da capacidade de ajustar-se à realidade acrescida da de transformá-la e que se junta a de optar, cuja nota fundamental é a criticidade" (1985, p. 42).

A Educação tem assim como primordial objetivo o desenvolvimento

da consciência crítica, que levará o homem a superar uma atitude individualista de simples ajustamento e acomodação, participando, alterando e renovando aspirações, anseios e valores de sua época histórica.

Os objetivos da Educação Física se inserem nos objetivos da Educação. O seu material pedagógico, o corpo e o movimento, constitui a dimensão da essência humana através da qual a ação se torna concreta. Como diz MANUEL SÉRGIO, "e pela atividade motora que o homem corporiza o sentido que imprime à sua vida" (1982, p. 16).

A Educação Física tem como objetivo auxiliar o homem, através da experiência corporal, a autoconhecer-se, a construir o seu corpo e os seus movimentos de modo que estes sejam expressivos, que fluam espontaneamente de sua interioridade como uma resposta unitária do seu ser à uma situação.

A Educação Física se dá no campo da interação social. Pela natureza de sua prática (integrando jogos, ginástica, treino e desportos), essencialmente ligada a regulamentos, a Educação Física pode ser um momento significativo para o desenvolvimento da capacidade reflexiva do aluno, ajudando-o a formar uma consciência crítica, base da inovação e transformação das condições sociais.

3. A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO EXPERIÊNCIA CORPORAL

A Educação Física como experiência corporal se fundamenta na concepção de corpo integrado na dimensão humana total - o corpo como a nossa forma de estar no mundo, o centro de nossas vivências, pois é através do corpo que experienciamos o mundo exterior, que expressamos o que sentimos e captamos os sentimentos dos outros.

Na civilização ocidental moderna, como já vimos, como uma consequência do processo de civilização, o homem perdeu muito de sua capacidade empática, expressiva, criativa e comunicativa.

A Educação Física como experiência corporal pretende apontar caminhos que visem a unidade do ser humano. Seu objetivo está, deste modo, ligado ao fenômeno da imagem corporal. Definimos imagem corporal, segundo SCHILDER, "como a imagem tridimensional que todos têm de si mesmos" (1981, p. 5). As nossas vivências, sentimentos e emoções

tomam forma de ser em nosso corpo e estão presentes em todos os nossos atos pela imagem corporal. Através dos mecanismos da imagem corporal, percebemos e nos movimentamos conforme as nossas percepções internas e externas. As reflexões, a partir da obra "La imagen corporal" de RINCON (1971), nos levam a crer que a imagem corporal no que há de mais profundo na natureza do ser, em que alma e corpo constituem uma totalidade diferenciada de onde brota toda a ação, que forma com a sensação e percepção uma unidade indissolúvel.

De um ponto de vista pedagógico, FUNKE (1983) define experiência corporal em quatro aspectos:

- a) **Experiência corporal como consciência corporal** significa que o aluno toma consciência do seu corpo. Sua atenção, que normalmente está dirigida para fora, se concentra em seu corpo. Assim, o aluno é levado, através dos exercícios, a tomar consciência de sua respiração, do seu andar, do seu nível de excitação ou relaxamento, de sua postura, etc.
- b) **Experiência corporal como experiência do corpo** significa que o aluno se conscientiza de como ele experiencia o mundo corporalmente, atingindo uma sensibilização e desenvolvimento da percepção corporal. Para isto, são realizados exercícios com estímulos táteis, visuais, auditivos e gustativos, como por exemplo sentir a água ao nadar, lavar, beber, etc.
- c) **Experiência corporal como experiência do meu corpo no espelho dos outros** significa obter informações de como os outros percebem o meu corpo e seus movimentos. Este aspecto, inclui exercícios de imitação dos movimentos uns dos outros e de formas de objetos, etc.
- d) **Experiência corporal como vivência da expressividade do meu corpo e da interpretação da linguagem corporal dos outros.** Neste aspecto, buscam-se formas de comunicação por meio de movimentos corporais, primordialmente em resposta a movimentos expressivos dos outros que, por sua vez, respondem também.

Como orientação para a prática pedagógica, encontramos muitas gestões válidas em correntes pedagógicas como a Psicomotricidade, a

Expressão Corporal e o Psicodrama, que visam uma experiência corporal em nível mais profundo.

Para uma experiência corporal autêntica, na prática pedagógica, o professor deve dar liberdade ao aluno de criar os seus próprios movimentos e formar os seus próprios significados.

4. A EDUCAÇÃO FÍSICA E A PROBLEMÁTICA DA ORDEM SOCIAL

A Educação se dá em uma realidade social e pretende preparar o aluno para atuar nesta realidade. Por este motivo, nos parece importante que o professor reflita criticamente sobre a realidade social em que vive e auxilie os alunos a formarem uma consciência crítica, que permita modificar esta realidade no sentido de humanizá-la.

Humanizar significa, sobretudo, modificar a realidade social de modo a propiciar a todos os homens condições de uma existência digna que lhes permita satisfazer as suas necessidades físicas e espirituais.

A aula de Educação Física, pela natureza de suas atividades, sempre esteve relacionada com a problemática da ordem social.

Segundo a teoria sociológica de BERGER & LUCKMAN, a ordem social é uma progressiva construção humana no curso de sua contínua exteriorização. Como o homem já nasce numa ordem social constituída, esta pode ser experimentada como realidade objetiva. Mas, como assinalam estes autores, "é importante ter em mente que a objetividade do mundo institucional, por mais que apareça ao indivíduo, é uma objetividade produzida e construída pelo homem" (1985, p. 87). Deste modo, o homem torna-se sujeito ativo no processo de construção de ordem social. Para isso, é preciso que ele internalize a idéia de que a ordem social pode ser mudada pela sua ação concreta.

Nesta perspectiva, LANDAU (1979) na sua obra "Ordem na aula de Educação Física" (Ordnung im Sportunterricht) coloca a problemática da ordem como uma categoria pedagógica de significado social. Este autor parte do pressuposto que, sendo as regras sociais uma parte integrante da realidade social, a aula de Educação Física, pelo tipo de seus regulamentos (codificados do esporte ou não codificados) induz a um determinado desenvolvimento da consciência das regras.

LANDAU analisa as condições de aprendizagem de regras nas aulas de Educação Física, classificando os tipos de aulas em duas categorias, inspiradas em BERNSTEIN: limites metodológicos e classificação.

- **Limites metodológicos:** esta categoria refere-se ao contexto em que os conteúdos de aprendizagem são transmitidos e recebidos. Limites fortes significam que os procedimentos de aula seguem uma ordem protocolar, pré-determinada pelo professor. Limites fracos significam que o curso dos acontecimentos decorre sem protocolo e, sim, conforme as necessidades surgidas na situação do momento. Esta classificação fornece informações sobre relações de poder no processo de interação professor-aluno.

- **Classificação:** esta categoria se refere ao conteúdo temático das aulas. Ele define o grau em que as atividades motoras realizadas em aula seguem critérios explícitos e precisamente determinados a respeito dos movimentos, espaço e tempo utilizados. Classificação forte significa que as atividades realizadas trazem em si regras codificadas como acontece nos desportos e jogos. Classificação fraca significa que os regulamentos são vagos e adquirem sua determinação na interação professor-aluno.

Os diferentes níveis e as duas categorias dão origem a quatro combinações:

- **Tipo I:** limites metodológicos fortes/classificação fraca;
- **Tipo II:** limites metodológicos fortes/classificação forte;
- **Tipo III:** limites metodológicos fracos/classificação forte;
- **Tipo IV:** limites metodológicos fracos/classificação fraca.

LANDAU, em sua obra, analisa as formas de interação social que ocorrem nestas quatro combinações e questiona em que medida elas permitem uma experiência reflexiva das regras sociais.

Este autor, parte do pressuposto que o aluno age em função de significados, significados que ele forma através de sua capacidade interpretativa. Os significados das regras sociais são intersubjetivos, isto é, ligados à comunicação pela linguagem.

Para a aula de Educação Física, é importante que o professor tenha a consciência de que ela pode possibilitar ao aluno a formação de

novos significados, que vai depender das chances de interpretação das regras que lhe forem oferecidas.

No tipo **I** (LM forte/C fraca), cabe unicamente ao professor a decisão sobre a escolha e organização dos temas tratados em aula. A classificação fraca dos temas não permite que o aluno perceba a sequência das atividades bem como o ritmo e tempo de execução. A construção dos significados, neste modelo de aula, é feita sob o imperativo do professor, com chances muito limitadas de interpretação por parte dos alunos.

No tipo **II** (LM forte/C forte), como no tipo I, é o professor quem define todas as situações. A diferença para o tipo I consiste no fato que, pela classificação do tema, os alunos sabem qual as ações motoras adequadas a serem realizadas (por ex. no Voli, Basquete, etc.). Embora limitados ao contexto dos regulamentos, os alunos conseguem perceber algum significado. As decisões sobre as atividades a serem realizadas cabem, no entanto, unicamente ao professor.

Tipo **III** (LM fraco/C forte) - esta classificação só é possível quando os alunos conhecem bem as regras implícitas em um determinado tema. Os limites metodológicos fracos significam que o professor não intervém, enquanto os alunos conseguem interpretar os significados dos regulamentos, seguir estes regulamentos e resolver os problemas de desvios das regras. Este tipo permite uma possibilidade maior de interpretação por parte dos alunos, esta, no entanto, é limitada pelos regulamentos.

Tipo **IV** (LM fraco/C fraco) - classificação fraca quer dizer que o "significado" surge dos alunos inicialmente em forma de uma idéia e que o verdadeiro significado do tema se constitui e se forma no processo concreto de realização das atividades. Limites metodológicos fracos significam, neste tipo de aula, que os alunos não realizam as atividades segundo um plano fixo feito pelo professor, mas sim participam no planejamento e organização da aula. Neste tipo de aula, o aluno tem possibilidade de formar os seus próprios significados de movimento, refletindo sobre os regulamentos e modificando-os se necessário.

Enquanto os três tipos anteriores são comumente encontrados na realidade escolar das aulas de Educação Física, o tipo IV parece

se irreal, dadas as condições das instituições como: pré-determinação de horários e espaços para a realização das aulas; planejamentos e programas rígidos, que obrigam o professor a organizar a sua aula de uma forma determinada; e os próprios alunos, que estão habituados a que o professor faça um plano para as suas aulas e estas se realizem estritamente conforme o planejado.

Na medida em que o professor exige que o aluno realize as atividades motoras segundo a sua própria definição da situação e segundo um plano racional por ele elaborado sem a participação do aluno, não permite que este forme os seus próprios significados de movimento.

LANDAU mostra, através de exemplos, como as experiências de movimento que a criança tem fora da escola no contato com espaços e materiais, na interação com as outras crianças, se transformam, nas aulas tradicionais de Educação Física, em normas motoras que devem ser cumpridas.

As normas motoras adquirem deste modo uma realidade objetiva. Seus significados são recebidos passivamente pelos alunos, sem reflexão e sem ligação com o seu mundo de experiências livres.

Nestas aulas tradicionais, os alunos não aprendem somente a cumprir ordens (formar filas, círculos, correr...), mas também a não questionar o seu sentido, visto que este é considerado como claramente implícito. O aluno internaliza estas regras somente a nível de formação, sem aprender a refletir sobre o seu sentido. Reflexão que poderia levá-lo a uma autonomia de pensamento e ação.

LANDAU considera que as aulas de Educação Física só podem atingir o seu objetivo de formar a consciência crítica dos alunos quando as próprias ações de movimento e as regras a elas ligadas saírem do contexto de sua validade intersubjetiva para se tornarem objeto de reflexão e questionamento por parte do aluno.

Como podem ser didaticamente organizadas as aulas de Educação Física para que possam ser classificadas nas categorias "limites metodológicos fracos" e "classificação fraca"?

Uma resposta a esta questão nos dão HILDEBRANDT & LAGING (1981) que, em sua obra "Concepções abertas no ensino da Educação Física" (Offene Konzept im Sportunterricht), descrevem como uma aula de Edu

- 2 BORNEMAN, Ernest. **Leibfeindliches Lernen.** Westermann Päd. Beiträge, 6/81.
- 3 FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.
- 4 FUNKE, Jürgen. **Sportunterricht als Körpererfahrung.** Hamburg, Rowohlt, 1983.
- 5 HILDEBRANDT, Reiner & LAGING, Ralf. **Offene Konzept im Sportunterricht.** Bad Homburg, Limpert Verlag, 1981.
- 6 KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985.
- 7 LANDAU, Gerhard. **Ordnung im Sportunterricht.** Schorndorf, Verlag Karl Hofmann, 1979.
- 8 SCHILDER, Paul. **A imagem corporal.** São Paulo, Martins Fontes, 1981.
- 9 SÉRGIO, Manuel. **A prática e a Educação Física.** Lisboa, Compendium, 1982.
- 10 RIGAUER, Beno. **Bewegen-Erinnern-Entfalten.** IN: FUNKE, Jürgen. **Sportunterricht als Körpererfahrung.** Hamburg, Rowohlt, 1983.
- 11 RINCON, Cassandra. **La imagen corporal.** Mexico, Pax-México, 1971.
- 12 RITTNER, Volker. **Handlung, Lebenswelt und Subjektivierung.** IN: KAMPER, Dietmar et al. **Zur Geschichte des Körpers.** München, Karl Hanser Verlag, 1976.
- 13 RUMPF, Horst. **Die Übergangene Sinnlichkeit.** München, Juventa Verlag, 1981.

Recebido para publicação em: 23/7/86