

EQUILIBRAR – UM TEMA FUNDAMENTAL PARA O ENSINO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

BALANCING - A FUNDAMENTAL THEME FOR EDUCATION IN PHYSICAL EDUCATION
EQUILIBRIO - TEMA FUNDAMENTAL PARA LA EDUCACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA

Celi Zulke Taffarel

taffarel@ufba.br

Universidade Federal da Bahia

Reiner Hildebrandt- Stramann

R.Hildebrandt-Stramann@tu-bs.de

Universidade Tecnológica de Braunschweig

Heicke B Beckmann

h.beckmann@tu-bs.de

Universidade Tecnológica de Braunschweig

Murilo Moraes Oliveira

murilo.morais.oliveira@gmail.com

Universidade Federal da Bahia

Resumo

O texto trata da análise de aulas de Educação Física ministradas em instituições públicas da educação básica na Alemanha e no Brasil considerando a função social da escola, a compreensão sobre Educação, aula e o movimentar-se, que compõe a cultura corporal. Os resultados nos permitem concluir que as necessidades vitais para o processo de humanização, o conhecer a si mesmo e suas capacidades de ação, independem da região do planeta Terra em que vivemos, porque somente nos tornamos seres humanos com a apropriação da cultura.

Palavras-Chave: Ensino de educação física; equilibrar; didática da educação física

ABSTRACT

The text deals with the analysis of physical education classes taught in public institutions of basic education in Germany and Brazil considering the social function of the school, the understanding of education, class and movement, which are part of the body culture. The results allow us to conclude that the vital needs for the process of humanization, knowing yourself and action capabilities, are independent of the region on planet Earth we live in, because we only become human beings with the appropriation of culture.

Keywords: physical education teaching; balance; teaching physical education

RESUMEN

El texto aborda el análisis de las clases de educación física se enseñan en las instituciones públicas de educación básica en Alemania y Brasil, teniendo la función social de la escuela, la comprensión de la educación, la clase y el movimiento, que constituye la cultura del cuerpo.. Los resultados permiten concluir que las necesidades vitales para el proceso de humanización, conocerse a sí mismo y sus capacidades de acción, independientemente de la superficie terrestre del planeta en el que vivimos, porque sólo convertirse en seres humanos con la apropiación de la cultura.

Palabras clave: enseñanza de la educación física; equilibrar; la enseñanza de la educación física

Introdução

O presente artigo trata de dois exemplos de aulas de educação física realizadas na escola Básica (Brasil) e primária (Alemanha). O tema é o mesmo: equilibrar. Trata-se de um estudo que considera as diferenças e o que nos unifica, a saber, a função social da escola no processo de humanização e a especificidade e natureza da Educação (SAVIANI, 2013, pp 11 a 20). O objetivo da investigação é demonstrar que independente do local geográfico e da cultura escolar, é possível, sim, realizar aulas de educação física, baseadas: (a) concepção sobre a função social da escola - assegurar a humanização através do acesso a cultura elaborada; (b) compreensão da educação - autoeducação, o conhecer-se a si mesmo, aos seus semelhantes e o meio ambiente; (c) compreensão de ensino, dirigida as necessidades vitais dos estudantes; (d) compreensão de aulas abertas às experiências do movimentar-se que adquirem sentidos e significados e constroem a cultura corporal; (e) compreensão pedagógica de movimento, que entende o movimentar-se como um diálogo com o mundo, os outros seres humanos, a natureza, e consigo mesmo, com os espaços e demais elementos da cultura humana do entorno (comp. Hildebrandt-Stramann 2013a, pag. 50-68), do qual resulta a construção da subjetividade e da objetivação humana e, conseqüentemente, da cultura corporal.

O sentido da ação de equilibrar

O “equilibrar” quando tratado pedagogicamente na escola, perpassa muitas disciplinas. Desde a noção de “não cair” até as complexas leis da gravidade. O sentido da ação de equilibrar nas aulas de educação física, fica no desafio e na tensão entre “perder o equilíbrio” e “recuperar o equilíbrio”. A vivência de movimentos de “ficar numa situação flutuante” será mais intensa, quanto mais conseguirmos reequilibrar o corpo e seus membros, de uma situação de alto risco, para uma posição normal e, a partir da estabilidade obtida, buscar novamente o desequilíbrio e o equilíbrio. Esta tensão pode ser gerada em diferentes situações. O problema a ser resolvido pelos estudantes é descobrir características de construção para situações de equilíbrio que são atraentes, em que os estudantes podem colher para si experiências em tentativas repetidas e, construir conceitos mais elaborados da ação “não cair”. Exatamente neste ponto de auto experiência, organizada pelo professor nas aulas de educação física, o projeto de ensino descrito aqui, da prosseguimento a linha didática de pensamento que foi apresentada no artigo “saber treinar a si mesmo” (Hildebrandt-Stramann & Taffarel, 2016).

Escola primária na Alemanha: Equilibrando-se sobre algo.

Trata-se de uma aula ministrada para uma turma da quarta série com 20 estudantes. Encontramos na aula de educação física, em primeiro lugar, um arranjo de situações que permitiu descobrir, imediata-

mente, o significado da ação – equilibrar-se. Por outro lado, os arranjos na aula deixavam espaços livres suficiente para interpretar estas situações de maneira a equilibrarem-se segundo seus próprios níveis de experiências e habilidades. Estes arranjos possibilitaram, posteriormente, reconstruir novas combinações.

A situação inicial

Foram apresentados as seguintes situações de equilíbrio (Fotos 1-4):

1. Haste metálica apoiada sobre dois bancos em suas extremidades – bem estreita e baixa
2. Estrutura em “X” formada por hastes de madeira com apoios dos lados – estreita
3. Banco sueco pendurado em uma de suas extremidades por cordas – inclinado e instável
4. Tábua apoiada em diagonal – inclinada e estreita

Os estudantes aceitaram as situações e não houve praticamente ninguém a não se aventurar, mesmo que para isso precisasse da ajuda de uma outra criança. Após cerca de dez minutos, três estações pareciam ter o seu apelo diminuído. Apenas no banco pendurado pelas cordas as experimentações das crianças com sua capacidade de equilíbrio continuava ocorrendo. Estavam sempre tentando equilibrar-se no banco que tremulava até o final do trajeto, e depois saltavam do topo em um colchão.



Foto 1: Haste apoiada sobre bancos



Foto 2: Estrutura em “X”



Foto 3: Banco pendurado

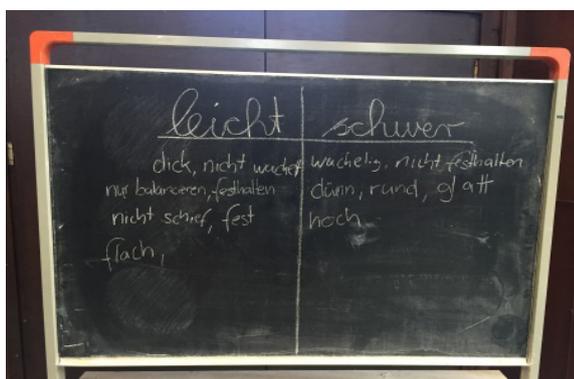


Foto 4: Tábua apoiada em diagonal

O problema da construção

O professor chama os estudantes para uma conversa. Seus comentários giram em torno da questão de saber se as situações foram interessantes ou não, se foram fáceis ou difíceis e se ocorreram sentimentos de ansiedade, medo e de coragem. O professor participa da conversa e solicita para desenvolverem mais os argumentos de quando o equilibrar é “fácil” e quando é “difícil”.

A perspectiva “fácil - difícil” refere-se a possíveis propriedades da superfície de base que representam diferentes desafios na capacidade de equilíbrio para as crianças. No diálogo criou-se uma lista que diferencia a superfície de acordo com o seu grau de dificuldade onde foram atribuídas possíveis componentes de construção, com os quais podem construir novas situações de equilíbrio:



| FÁCIL | DIFÍCIL |
|-------|-----------|
| Larga | Estreita |
| Baixa | Alta |
| Plana | Inclinada |
| Fixa | Instavel |
| Curta | Longa |

Transcrição da Foto 5

Componentes para a construção: bancos, barras, trilhos de barras, caixas, cordas, entre outros. Através de várias combinações das características de construção (por exemplo, estreita-móvel-alta ou inclinada-fixa-estreita) os estudantes desenvolveram abstrações para a construção de situações fáceis ou difíceis, por exemplo: Alta: caixas, paredes, barras, lingotes. Instável: argolas, cordas. Fixa: bancos, caixas.

Construir e modificar situações de equilíbrio

Antes da aula o professor separou os equipamentos e materiais a serem utilizados na fase de construção a ser conduzida pelos estudantes (fotos 6 e 7).



Fotos 6 e 7: Equipamentos para a construção das situações de equilíbrio

Os estudantes puderam escolher aqueles que eles precisavam para construir suas próprias situações de equilíbrio. Receberam a tarefa de construir as situações que tinham projetado anteriormente na conversa. O professor explicou que eles poderiam começar a testar a situação construída somente após a verificação das condições de segurança.

Formaram-se quatro grupos de trabalho e imediatamente começaram a escolher o equipamento que precisavam para a implementação das suas ideias de equilíbrio. Propuseram situações de equilíbrio bem diferentes. Isto é, através das ligações das características de construção com os equipamentos eles criaram situações de equilíbrio bem diferentes (Fotos 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17)



Foto 8: As crianças começam com a construção



Foto 9: O processo da construção



Foto 10: A construção com Escadas - alta - estreita



Foto 11: tábuas: plana – alta



Foto 12: tabua e cruz de equilíbrio: - estreita - fixa



Foto 13: Escadas diferentes: inclinada – alta – estreita



Foto 14: Escadas diferentes: alta – fixa – estreita – plana.



Foto 15: As atividades de equilibrar

Foto 16: escadas diferentes: inclinada
– estreita – alta – fixaFoto 17: tábua, plinto, câmara elástica: instável – baixa
– larga

Os estudantes demonstraram interesse nas construções uns dos outros. Logo passaram a correr de uma estação para outra. Depois de algum tempo o professor chamou-os para um diálogo e apresentação das construções onde explicaram as características da construção. Expuseram as razões para seus projetos. Ficou evidente, regular, que eles conseguiram calcular riscos de perda de equilíbrio por si mesmos, que foi inevitavelmente associado com uma queda. Na última fase de aula, receberam a tarefa de reconstruir suas estações individuais, interligando-as umas às outras, formando assim um circuito de equilíbrio.

Podemos concluir da experiência desta aula que as condições organizadas pelo professor para que os estudantes experimentassem situações de equilíbrio, tensão entre equilibrar e perder o equilíbrio e recupera-lo sem cair, sem se machucar, permitiram a sistematização de critérios acerca das propriedades dos materiais, os conceitos, a reorganização das estações e, assim o tratamento das suas capacidades de equilibrar-se.

Escola básica no Brasil: Equilibrando-se sobre algo

Tratou-se, no Brasil, de uma turma de 6 ano com 18 estudantes. A intenção foi planejar a aula da mesma maneira como na Alemanha. O propósito pedagógico de criar situações de estímulo para o autoconhecimento de suas capacidades e habilidades para equilibrar-se e formular conceitos foram as mesmas. O Plano inicial foi alterado porque a escola não possuía equipamentos de equilíbrio em número suficiente. Por este motivo decidimos oferecer aos estudantes, depois da primeira conversação, quatro situações de equilíbrio. A tarefa foi experimentar estas quatro estações em grupos. Após os experimentos/ teste de cada estação, avaliaram subjetivamente estas estações como “fáceis” ou “difíceis”, de acordo com as categorias anteriormente desenvolvidos. Para a avaliação subjetiva preparamos fichas de trabalho nas quais escreveram os resultados da sua avaliação. As fichas de trabalho serviram de base para a avaliação ao final da aula.

A situação inicial

Assim como na aula na escola alemã, os estudantes encontraram, um arranjo de situação que lhes permitiu descobrir imediatamente o significado da ação. Os arranjos propostos pelo professor deixaram o espaço livre suficiente para interpretar esta situação de maneira a equilibrarem-se segundo seus próprios níveis de experiência e habilidades.

Foram organizados as seguintes situações de equilíbrio para uma primeira exploração com o tema (Fotos 18, 19, 20, 21):

1. Escada - baixa
2. Escada pendurada – instável, inclinada
3. Porta – larga, baixa
4. Calçada – baixa, larga



Foto 18: Escada baixa



Foto 19: Escada pendurada



Foto 20: Porta – baixa, larga



Foto 21: Calçada – baixa, larga

Todos exploraram sua capacidade de equilíbrio especialmente nas situações com as escadas. Nessas duas situações eles encontraram o seu desafio, tentaram novamente várias vezes para equilibrar na escada pendurada. As estações em que tínhamos a porta e a guia da calçada pareceram ter pouco apelo ou desafio e foram realizadas por poucos. Também após dez minutos as atividades diminuíram. Isso foi o sinal para o professor chama-los para sentar em círculo e dialogar.

O problema da utilização dos equipamentos

Também nesta aula o professor pediu para comentarem quando o equilibrar é “fácil” e quando é “difícil” (Fotos 22, 23).



Fotos 21 e 22: Elaboração dos critérios de superfície

Responderam as perguntas e elaboravam a partir do que haviam sentido depois da experiência e das observações dos primeiros dez minutos: As situações com as escadas, declararam como difícil, porque a superfície era estreita, a escada pendurada era muito instável e inclinada. As situações da porta e da guia da calçada não tiveram o caráter de atrair a atenção, isto é, não tiveram apelo porque as superfícies eram largas (porta) e baixas (calçada) e o perigo de cair, o desafio, quase não existia. Por isso não sentiram uma grande motivação em experimentar estas duas estações. O professor anotou durante a

conversação as categorias em uma cartolina.

Baseado nestas experiências iniciais ele explicou o seguinte procedimento: Formar quatro grupos e experimentar o equilíbrio, remetendo-se aos critérios e à discussão anterior, nas seguintes estações:

1. Escada alta – critério “alto” (Foto 26, 27)
2. Slackline - critério “instável” (Foto 28)
3. Prancha com rodas - critério “móvel com uma superfície baixa” (Foto 29)
4. Muro - critério “bem alta” (Foto 24, 25)

| Estações | difícil | fácil |
|------------|---------|---------|
| 1. Slack | | |
| 2. Escada | | |
| 3. Prancha | X X X X | |
| 4. Muro | | X X X X |

Foto 23: Ficha de avaliação

Em cada estação existia uma ficha composta por uma tabela. Os estudantes deveriam individualmente preencher o quadro em cada estação após as suas tentativas, na qual eles associavam as estações com as categorias fácil ou difícil.

As experimentações

Nesta fase da aula experimentaram cada uma das estações com intensidade. Os estudantes não preferiam ir em direção as estações que pareciam ser mais fáceis ou conhecidas, pois o slackline e a prancha eram novidades. No desafio do slackline eles logo perceberam que facilmente chegavam ao limite de sua capacidade de manter o equilíbrio. Quando não recebiam ajuda, experimentavam a perda de equilíbrio e a queda. Isso foi diferente com a prancha, pois nela precisaram de certo tempo para sentir os desafios de equilíbrio. De acordo com a relação entre “sentir” e “conseguir” eles compensavam a ameaça de perder o equilíbrio com movimentos de todo o corpo. A situação extremamente dinâmica proporcionada por uma prancha apoiada sobre um cilindro exigia respostas rápidas e coordenadas de todos os membros. Quanto mais conseguiam responder com sensibilidade e coordenação à perda de equilíbrio, mais rápida e calmamente conseguiam recuperá-lo em seus movimentos em cima da prancha.

Também o muro da escola, muito alto, e a escada, foram para alguns um grande desafio por causa da altura e da largura, no caso do muro, ou da altura e da própria superfície que não era plana, mas, sim, vazada, no caso da escada. Já para outros estas situações pareceram fáceis, o que não significa que eram enfadonhas, ao contrário, demonstravam em suas expressões a alegria de ser desafiados.

Avaliação final da aula

Todos estavam entusiasmados com a aula. Nas declarações durante a conversa final, tornou-se claro que avaliaram as situações com seus critérios subjetivos, experimentados pela própria experiência.

Todos avaliaram o slackline e a prancha sobre o cilindro como difícil, ratificando o observado por nós no decorrer da aula, por serem estas as estações onde mais precisaram de ajuda para concluir as tarefas. A metade dos que participaram da aula mencionaram que equilibrar-se no muro alto e na escada alta eram coisas difíceis, mas a outra metade considerou estas tarefas como fáceis. Este resultado demonstra que nas aulas de educação física trabalhamos objetivamente com as subjetividades humanas, e isto é um aspecto relevante na construção de conceitos. Este é um aspecto pedagógico fundamental no planejamento do ensino. Com estas constatações, nestes dois exemplos, pretendemos desenvolver uma reflexão didática relacionada a teoria pedagógica que subsidia estas aulas.

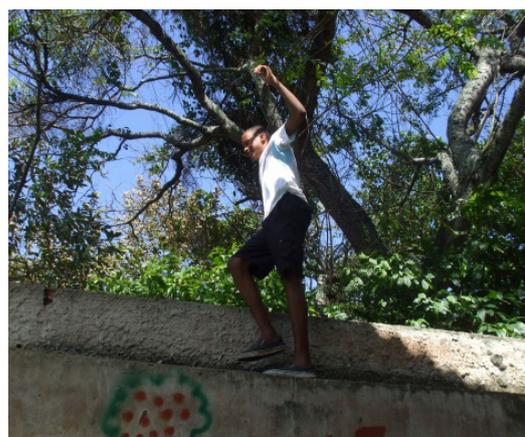


Foto 24 e 25: Muro



Foto 26 e 27: Escada alta



Foto 28: Slackline



Foto 29: Prancha

Critérios para a reflexões das aulas: função social da escola, educação, ensino e movimento.

Função social da Escola

Educamo-nos em relações de produção da vida e a educação, no sentido extenso da palavra, não está restrita e escola. Ela ocorre desde a mais tenra idade no convívio social, na família, com suas diferentes configurações, nos movimentos organizados, na comunidade ou nas instituições formais. No entanto, é na escola, com todas as suas contradições, onde se dá o processo mais intenso e privilegiado de ensinar e aprender, imprescindíveis para o desenvolvimento do ser humano. Nas condições da existência atual, no Brasil ou na Alemanha, a escola tem sido o lócus onde, de maneira sistemática, é possível contribuir com as novas gerações para elevar o pensamento teórico científico dos estudantes. Portanto, quando constatamos as condições objetivas do trabalho pedagógico nas escolas – desprovido de bases conceituais rigorosas, sem referências curriculares coerentes e consistentes, sem espaços, equipamentos e tempos pedagógicos adequados, sem conteúdos contemporâneos e clássicos, sem formação contínua de qualidade dos profissionais da educação e, sem financiamento condizente com o desafio de elevar índices de escolarização, encontramos as raízes explicativas que demonstram as determinações históricas desta situação na economia política, quer dizer, no modo de produção capitalista.

Está aqui uma referência básica para a Educação Física. Ela não pode ser vista sozinha, isolada do conjunto do que constituem as atividades educativas previstas no Projeto Político Pedagógico da Escola. Quais são, portanto, as finalidades da escola (objetivos-avaliação)? De que conhecimento e como tratar o conhecimento na escola (conteúdo-método)? Em que condições pedagógicas (tempos-espaços)? Em que relações interpessoais e interinstitucionais (professor-estudantes-comunidade-estado)?

As duas experiências aqui descritas contribuem para enfrentarmos estas questões, não de maneira idealista, mas, sim, de forma concreta, objetiva. Exige-se outro procedimento que unifica professores e componentes curriculares e contribua para que o ensino-aprendizagem não seja um mero processo de transmissão de conteúdos desconexos da realidade, mas, se converta em uma atividade socialmente útil de desenvolvimento e elevação da subjetividade humana, de elevação do pensamento teórico científico

dos estudantes, de construção positiva de suas personalidades.

Nesta direção podemos dizer, conforme Saviani (2003) que

...a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza humana biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2003, p. 13).

Portanto, a apropriação da cultura por meio do ensino sistematizado, a transmissão de conhecimentos básicos que cada estudante adquire na escola, desponta como unidade básica de análise da função social da escola.

Educação entendida como auto-educação

A educação física como uma disciplina escolar tem a tarefa de educar, de promover a capacidade humana de, em condições objetivas, aprender e se desenvolver nas relações interpessoais, e de se auto-educar nas relações intrapessoais. Significa dizer que o ser humano se relaciona com pessoas, coisas, temas e acontecimentos na perspectiva da construção de sua subjetividade humana que orienta a ação humana objetiva. Esta disposição à mudança, ao desenvolvimento, depende da aprendizagem promovida nas aulas. Este horizonte de experiências ensinadas que promovem a auto-educação é conhecido como experiências do “mundo de vida” (comp. Hildebrandt-Stramann 2004, pag. 73). O que não significa que isto ocorra sem a ação educativa, cuja responsabilidade é do professor e da escola. Os seres humanos percebem o mundo de uma maneira particular, engajado, medroso, corajoso e crítico, escolhendo o que lhe é significativo. Tudo isto pode ser, sim, educado nas relações intrapessoais. Não é nossa pretensão esgotar este assunto, ou polemizar a respeito, mas tão somente expor uma possibilidade explicativa, em um diálogo com contribuições científicas que fundamentam o procedimento didático nas aulas de educação física.

Como visto nos exemplos, não se trata dos estudantes reconhecerem determinados desafios e assumi-los de modo independente, como se tudo ocorresse espontaneamente. Muito pelo contrário. Trata-se de uma ação intencional, organizada para uma finalidade, que é o próprio estudante conhecer suas capacidades, suas emoções e sentimentos (MARTINS, 2013), assim aprender nestas relações e se fortalecer enquanto ser humano que domina seus receios, seus medos e vencer obstáculos que não lhe permitem a ação. Se algo lhe é recomendado, sugerido e apresentado como interessante e plausível, que o estudante experimente e tire suas próprias conclusões da execução. Trata-se do processo de internalização, pelo conhecimento, onde a imagem ocupa o lugar do objeto, da ação, compondo a subjetividade humana. (MARTINS, 2013, pp. 242-266). Os exemplos demonstram que os estudantes tem uma liberdade relativa, de entrar em contato com um “meio ambiente” preparado pelo professor. Eles são responsáveis também por configurar através desta base o tema preparado pelo professor, que nestas aulas foi o tema do “equilibrar”.

Ensino entendido como ensino aberto às experiências

Quando nós falamos sobre “experiência” pensamos em experiências autênticas, ou seja, com base na organização do professor sobre os objetivos da aula, seus conteúdos, procedimentos, materiais. Os estudantes experimentam configurações que não fogem ao propósito da aula. Nas aulas de equilíbrio fizeram experiências autênticas, num duplo sentido:

1. Partindo do que o professor organizou, construíram seu meio ambiente de equilíbrio após se apropriarem de critérios sobre o equilibrar-se e de terem as noções de segurança necessárias. Através da construção conduzida por eles próprios, aprenderam a configurar situações de equilíbrio mais difíceis, mais exigentes, mais desafiadoras. Eles não se submeteram a uma situação pronta exclusivamente, mas, sim, foram os construtores, a partir do que o professor propiciou, de suas próprias experiências de aprendizagem, do conhecimento adquirido, sobre o equilibrar.

2. Isso significa que perceberam as suas próprias condições de enfrentar situações, e concluíram que podem interferir nestas situações, interferir no mundo concreto, transformar pelo conhecimento, para configurar o mundo que os rodeia e, após interpretar o que fazer, alterar pela ação humana, pelo movimentar-se enfrentando desafios, o seu próprio mundo. O meio da interpretação é a experiência do movimentar-se em situações de risco, buscando o equilibrar-se e assim adquirindo conhecimentos.

Estudos demonstram que a base biofísica dos seres humanos se desenvolve com aprendizagens corporais que se complexificam, de estruturas primárias a estruturas complexas que constituem a personalidade humana. Esse fato nos explica que o nosso “conhecer” tem ligações com às coisas do mundo, às coisas fora do corpo. O grande desafio da humanidade é trazer o concreto, o mundo vivido, como concreto, no pensamento. A internalização que é em última instância a apropriação de signos, de significados (MARTINS, 2013, p. 242). No processo da experiência, de conhecer, o sujeito configura suas experiências pelas sensações, percepção, atenção, memória, capacidade de análise e síntese de forma que as coisas concretas correspondam, a partir da experiência corporal e sensível com o que realmente as coisas são. Isto implica na qualidade das relações intersíquicas e intrapsíquicas.

Este processo altamente complexo de apropriação subjetiva da realidade objetiva não decorre exclusivamente de uma base cerebral biológica e de experiências corporais, mas, sim, de atividades relacionais integradoras, intersíquicas e intrapsíquicas. As capacidades e funções próprias dos seres humanos, como por exemplo, conhecer o real concreto como concreto no pensamento, de forma a transformá-lo, resulta não somente da atividade conjunta, indivisível e funcionalmente homogênea de cada um dos centros cerebrais, mas é produto da atividade integrada das funções correspondentes a áreas específicas do cérebro, separadas, diferenciadas e unidas de novo entre si hierarquicamente. (VYGOTSKY, 1997, p. 135). Isto deixa evidente que o psiquismo humano tem, portanto, natureza social. São as condições objetivas colocadas à humanidade que permitem o desenvolvimento humano, a construção da subjetividade humana, a construção do sistema axiológico dos seres humanos.

Podemos verificar nas aulas a aprendizagem propiciada pela organização da aula e das experiências. O processo de desenvolvimento da capacidade de equilíbrio é determinado pela aprendizagem dos alunos

frente a situação. É determinado pela percepção, atenção e análise da situação concreta. Quando os alunos foram confrontados com as primeiras situações de equilíbrio (primeira fase de aula) eles tiveram a tarefa de incorporar as novas experiências (provocadas pelas situações predeterminadas) nas próprias estruturas de habilidades, portanto, aprenderam algo. Depois eles modificaram estas estruturas de habilidades através da influência do meio ambiente, isto é, através da configuração e modificação do meio ambiente. Isso foi possível porque o professor planejou a aula de maneira “aberta”, às experiências dos estudantes, as aprendizagens, mas, com base em seu conhecimento técnico, científico que levou, conhecimentos novos, que os estudantes passaram a dominar.

Movimento entendido como um diálogo com o mundo

Para fins teóricos apresentaremos duas explicações sobre esta relação do sujeito com seu meio, suas aprendizagens e seu desenvolvimento como ser humano que partem de diferentes bases explicativas com, também, diferentes conclusões e conseqüências para o processo ensino/aprendizagem.

Segundo os argumentos de Piaget (1978), podemos caracterizar este processo de assimilação e de acomodação também como um diálogo de movimento entre o sujeito e o mundo (comp. Hildebrandt-Stramann, 2013; Trebels, 2010; Tamboer, 1979). O diálogo é uma metáfora que explica que cada homem conversa com seu mundo e, neste caso, sua língua é o movimento. O homem coloca, enquanto se movimenta, perguntas de movimento para seu mundo e recebe respostas de movimento.

Por outro lado, segundo os argumentos de Vigostky (1997, p. 135), quando trata da psique humana, este processo é caracterizado como relações intersíquicas que se desdobram em funções intrapsíquicas de alto grau de complexidade, objetivando respostas às situações do meio, decorrentes da organização subjetiva. A objetivação da subjetividade humana é, portanto, dependente da qualidade das relações intersíquicas. Isto significa que o acesso a cultura elaborada, clássica (LEONTIEV, 1977) é determinante para ser humano. Portanto, a qualidade da situação configurada na aula possibilita, ou não, aprendizagens sobre si mesmo e o seu entorno, ampliando as possibilidades da relação sujeito-objeto.

O que vale destacar é que, a partir das situações concretas, frente às situações de busca de equilíbrio, frente ao desafio do equilibrar-se, ocorreram aprendizagens que indicam avanços no desenvolvimento dos estudantes.

Resumindo, podemos constatar pelas aulas, superando o enfoque dualista cartesiano, biológico, que os estudantes demonstram em suas ações este diálogo com o meio e suas características que precisam ser aprendidas para que as respostas do movimentar-se sejam adequadas e não ariscadas. São conteúdos histórico-sociais da vida da consciência que conformam sentimentos, com base em conhecimentos adquiridos nas aulas. Trata-se, em todas as situações, de uma constante aprendizagem corporal-afetiva-cognitiva. Esta unidade é indivisível. Trata-se de respostas frente as leis da gravidade da Terra, com a intenção de não perder esta luta, o que significa ficar em cima da superfície e continuar equilibrado, ou seja, sem cair. Trata-se, portanto, de imbricadas relações que se estabelecem entre emoções e demais funções psíquicas expressas na estrutura da atividade humana tratada na aula.

Comparação das aulas sob uma perspectiva da cultura escolar

As culturas escolares alemãs e brasileiras são bem distintas. Não trataremos aqui e agora da economia política que determina, em última instância, tais diferenças. Vamos somente destacar dois aspectos que influenciaram a abordagem didática e levaram para mudanças no procedimento didático. Destacamos os seguintes aspectos:

1. As atividades principais da aula. Na Alemanha, as aulas ocorrem em ginásios bem equipados com aparelhos e materiais. As aulas não são visíveis aos demais alunos da escola. No Brasil a aula foi realizada em uma quadra coberta, mas sem paredes e sem qualquer equipamento e material. As aulas são visíveis aos demais alunos da escola que circulam no entorno da quadra. Isto implicou em diferenças no procedimento didático. O relevante é que a atividade principal realizada permitiu a apropriação de um conhecimento.
2. O meio ambiente, o ruído/ barulho durante a aula. Na Alemanha, o pavilhão desportivo é um espaço fechado, em que apenas a turma da escola estava presente e a situação de barulho é controlada pelo professor. No Brasil, a quadra coberta é um espaço aberto localizado no meio do pátio da escola, sendo visível de todos os lados. Consequentemente havia penetração do ruído das outras áreas onde a aula acontecia. O barulho atrapalhava a aula e tornava impossível ao professor controlá-lo sendo necessárias as interrupções mais frequentes nas comunicações.

Entretanto, existem aspectos comuns entre a Alemanha e o Brasil. Em ambos os países existe a função social da escola, materializada em um espaço comum, com um corpo administrativo, técnico e pedagógico e sob a orientação de um projeto político pedagógico. Lá, como aqui, tensionam-se os pares dialéticos objetivo-avaliação, conteúdo-método, tempo-espaço, relações professor – aluno. (FREITAS, L.C. 1995)

Destacamos que nas aulas aqui descritas os elementos comuns foram o tema elegido e as intenções pedagógicas. Aprender sobre o equilibrar-se. É através da apropriação dos conhecimentos socialmente construídos, que o indivíduo reproduz em si mesmo as formas histórico-sociais da atividade aprendida. Isto significa que a essência da aprendizagem constitui um processo que, ao contrário da maturação biológica, está profundamente inscrito na esfera da socialização, assumindo-se como um dos fatores principais da ontogênese. Dentro da referencia teórica da psicologia histórico-cultural, o desenvolvimento e a formação das habilidades motoras é um processo derivado substancialmente do processo fundamental do desenvolvimento de cada ser, desde o início até ao fim da sua vida, sendo, portanto, um processo organizado e dirigido socialmente e influenciado diretamente pelo sistema educativo, pelo modelo de homem e pelas condições gerais onde ocorre a atividade de ensino. A aprendizagem do sujeito será tanto mais transformadora quanto maior for o nível de confronto ativo e consciente, encarnado na formação e resolução de contradições. Em síntese, toda aprendizagem tem início na ação.

O que fica evidente é que, quando nós professores, planejamos aulas de educação física com conteúdos e temas contemporâneos, relevantes, com temas necessários para as aprendizagens dos estudantes e seu desenvolvimento, isto os torna participativos e colaboradores, elemento comum que destacamos na Alemanha e no Brasil, visível na grande demonstração de motivação por parte dos estu-

dantes e a disposição para realizarem as aulas.

Para tornar conteúdos e temas interessantes, nós professores de educação física temos que alicerçar nossas aulas em fundamentos sólidos sobre, o que é a sociedade, como se desenvolve o ser humano, como se ensina e como se aprende, o que nos permitirá desenvolver “outros caminhos”, como sugere Santin (1990), para além dos tradicionais caminhos de uma escola autoritária, tecnicista e vazia de sentidos e significados relevantes para a humanização dos estudantes.

Referências

FREITAS; Luiz Carlos. (1995) **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. Campinas. SP. Papirus.

HILDEBRANDT-STRAMANN, R. (2004). **Quais os rumos da educação física?** In E. Kunz & R. Hildebrandt-Stramann (Org.). Intercâmbios científicos internacionais em educação física e esportes. Ijuí: Unijui. P. 71-84.

HILDEBRANDT-STRAMANN (2013a). **Configuração pedagógica de movimento esportivo no ensino de aulas de educação física**. In R. Hildebrandt-Stramann. Textos pedagógicos sobre o ensino da educação física. Ijuí: UniJui. P. 50-68.

HILDEBRANDT;STRAMANN, R. (2013). **Visão pedagógica do movimento**. In R. Hildebrandt-Stramann. Textos pedagógicos sobre o ensino da educação física. Ijuí: UniJui. P. 105-116.

HILDEBRANDT-STRAMANN, R. & TAFFAREL ZULKE, C. (2016). Saber treinar a si mesmo. Porque e como devemos ensinar treinamento nas aulas de Educação Física? **Kinesis** v. 34, n. 1, P. 36-61.

GRUPO DE TRABALHO PEDAGOGICO UFSM-UFPE. **Visão Didática da Educação Física: Análise crítica e exemplos práticos de aulas**. Rio de Janeiro. Ao Livro Técnico, 1991.

LEONTIEV; A. N. (1977). O homem e a Cultura, IN: ADAM; Y. et alli. **Desporto e desenvolvimento humano**. Portugal. Seara Nova.

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

TREBELS, A. H. (2010). **A concepção dialógica do movimento humano: uma teoria do “se movimentar”**. In E. Kunz & A. H. Trebels (Org.). IJUI: UNIJUI. P. 23-48.

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

SAVIANI; D. (2013) **Pedagogia Histórico-critica**. 11 ED. Campinas/SP Autores Associados.

SANTIN, S. (1990). **Educação Física - outros caminhos**. Porto Alegre: EST.

VYGOSTKY, L. S. (1997) **Obras escogidas**. Tomo I. Madrid: Visor.