

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL - SOB O PONTO DE VISTA ALEMÃO

Reiner Hildebrandt-Stramann*

RESUMO

O artigo é um testemunho de desenvolvimento do trabalho pedagógico na área de ciência do esporte de um professor visitante nos últimos 30 anos. No artigo são ligadas algumas estações de trabalho científico no Brasil com temas da disciplina “pedagogia do esporte”: 1. O desenvolvimento da concepção didática da “Educação Física aberta à experiência”; 2. Pedagogia de Movimento; 3. A vida de movimentos das crianças – histórias de movimento com crianças; 4. O processo da reestruturação do currículo do curso da Licenciatura em Educação Física no Departamento de Educação Física da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Palavras-chave: formação de professores, educação física, experiência.

INTRODUÇÃO

Desde a década de 60 do século 20 existem programas de intercâmbio científico, cultural e pedagógico entre o Brasil e a Alemanha na área da Educação Física brasileira. No início ocorreram programas patrocinados pelo Instituto Superior de Esportes de Colônia, cujas intenções eram o desenvolvimento do esporte, em especial do rendimento que promove a competição e com isto a sua comercialização.

Na década de 80 o Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico (DAAD) e as agências de parceira Capes e CNPq promoveram um projeto de intercâmbio no Campus da Universidade Federal de Santa Maria com o objetivo de desenvolver um núcleo da pedagogia do movimento no programa de Pós-Graduação na área da Educação Física. Com a vinda de dois docentes visitantes alemães, o professor Jürgen Dieckert (hoje professor emérito da Universidade Oldenburg) e o professor Reiner Hildebrandt-Stramann, esta visão exclusivamente centrada no esporte de rendimento começa a mudar. Conforme relata Kunz (2006, p.9)

Uma Educação Física voltada ao lazer e à formação educacional crítica passa a ganhar destaque. Acrescentando a isto ainda a formação no âmbito de Doutorado e Pós-Doutorado de alguns

* Professor Doutor. Technische Universität Braunschweig, Institut für Sportwissenschaft und Bewegungspädagogik.

profissionais da área na Alemanha, além de inúmeros outros projetos de intercâmbio científico, estágios de pesquisador visitante nestes dois países e programas conjuntos de desenvolvimento de Esporte e da Educação Física, os caminhos históricos da Educação Física brasileira se modificaram radicalmente.

O professor Jürgen Dieckert e eu tivemos a sorte de chegar ao Brasil numa década, caracterizada por Kunz como “os anos de maior revolução, transformação, mudança e também esperança para a Educação Física brasileira” (2006, pag. 11). A liberdade política reconquistada se articulou na área da Educação Física numa pluralidade de novas perspectivas científicas. Segundo o mesmo autor:

Imaginava-se que a Educação Física sairia de um estado, de uma condição em que estava submetida a influências, especialmente do esporte institucionalizado e de rendimento e aos saberes das Ciências Biológicas, e passaria a ser um recorte do conhecimento do ser humano a ser constituído pelas Ciências Humanas e Sociais, em especial pelas ciências da educação(Kunz, 2006, pag. 11).

Esta disposição de partida em busca da democracia na sociedade brasileira, naturalmente não parou diante das portas das escolas e universidades, mas exigiu acesso a estas instituições. Foram exigidas reformas democráticas das universidades e escolas, que atingiam tanto as estruturas da escola e da universidade como também o próprio ensino (cf. Saviani, 1985; Libâneo, 1986). Estas exigências de reformas democráticas das instituições educacionais também se fizeram presentes na área da Educação Física. Cada vez mais foram discutidas ideias sobre educação para uma reforma nas aulas de Educação Física, visando tanto a democratização como a humanização (MEDINA, 1983; OLIVEIRA, 1985).

Partindo de ponto de vista de que uma compreensão de educação nunca está livre de valores, decidi desde o início da minha estadia profissional no Brasil, participar dessa discussão. Minha contribuição foi de intervir com uma concepção de educação, que é marcada pela meta de educar os alunos para que eles adquiram a capacidade de ação, isto é, tornem-se “pessoas capazes de atuarem nos diversos setores da sociedade e que, ao mesmo tempo, estejam interessadas no desenvolvimento de uma sociedade

democrática, capazes de participar racionalmente na mudança desta sociedade” (HILDEBRANDT, 1985; DIECKERT & HILDEBRANDT-STRAMANN, 2004 pag. 15 seg.). A partir desta visão, que ainda hoje tem seu valor, comecei a desenvolver concepções pedagógicas para uma “educação de movimento” na escola, na aula de Educação Física e na formação de professores de Educação Física, tanto na Alemanha quanto no Brasil, que hoje se reúnem para uma concepção só e que é conhecida no Brasil como “concepção aberta à experiência”¹ no ensino de Educação Física (Hildebrandt-Stramann, 2011). Quero acentuar que minha intenção no Brasil sempre foi e é cooperar com os parceiros brasileiros, no sentido de desenvolver uma concepção de Educação Física brasileira e não uma concepção de Educação Física no Brasil.

A seguir apresentarei algumas “estações” marcantes no caminho a uma concepção de “Educação Física aberta à experiência”. Esta apresentação tem mais um caráter de relato de uma experiência, ligado a reflexões teóricas. As “estações” no caminho a uma concepção da Educação Física são as diversas universidades brasileiras, onde lecionei nos últimos 30 anos. Em geral podemos caracterizar este caminho geograficamente do Sul ao Norte do Brasil², porém, com escalas em muitas universidades fora desta linha geográfica. Começo com um relatório sobre as primeiras aulas no curso do programa da Pós-Graduação na UFSM. A segunda “estação” contém um

¹Na atual discussão didática no Brasil diferencia-se entre três concepções didáticas: 1. A promoção do esporte, 2. A Educação Física crítico-emancipatória, 3. Aulas Abertas à experiência. Enquanto a segunda e a terceira concepção têm nomes diferentes, eu não faço diferenciação. Minha legitimação: Para ambas as concepções, o objeto de estudo não é nem o esporte e nem um movimento esportivo, mas o ser humano que se movimenta no mundo e descobre com isto os significados do movimento que o mundo social e real tem (KUNZ; TREBELS, 2006; KUNZ, 2000; TREBELS, 1992). Com esta mudança paradigmática de visão (em comparação à concepção da promoção do esporte), o processo de confronto do ser humano com e dentro de seu mundo é central para o interesse didático. A questão didática decisiva não é o caminho de aprendizagem mais efetivo, mas a questão da configuração de um ambiente de aprendizagem, no qual cada aluno de uma turma tem a possibilidade de realizar pessoalmente seu caminho de aprendizagem baseado em suas experiências biográficas e com isto participar na constituição de sua atuação de movimento. Não se trata, portanto, de acomodação a normas e valores pré-determinados no sentido de submissão, mas de emancipação no sentido da autoeducação (TAFFAREL, 2000; BRACHT, 2000).

²No Sul: UFSM, UFSC, UEMA, Campinas; no Norte: UFBA, UFRN, UFPE, UFAL, UFAM.

encontro científico na Unicamp com o tema “pedagogia de movimento”. A terceira estação me leva à UFPE, onde desenvolvi, entre outro, estudo sócio ecológico sobre a vida de movimento de crianças no dia a dia. A quarta estação é a UFBA, onde desenvolvi com os colegas brasileiros propostas para uma reforma do currículo de Educação Física para a formação dos estudantes.

O início do ensino na UFSM (1984-1987): O desenvolvimento da concepção didática da “Educação Física aberta à experiência”

O tema do meu primeiro seminário em Santa Maria rezava: “Analisar, realizar e avaliar aulas de Educação Física”. Eu havia filmado exemplos de aula na Alemanha e no Brasil nas primeiras semanas de minha estadia no Brasil, as quais pretendia mostrar no seminário. Na primeira parte do seminário se tratava da análise destes exemplos de aula. O objetivo era reconhecer estruturas didáticas e transpô-las aos conceitos didáticos existentes. Na segunda parte de seminário se tratava de questões do planejamento didático da Educação Física. As aulas planejadas deveriam ser realizadas na terceira parte em escolas públicas e avaliadas na quarta parte do seminário. Na sequência descrevo apenas partes do primeiro passo do seminário.

Quando cheguei a Santa Maria, em 1984, tinha poucos conhecimentos da língua portuguesa. Como, porém, se pode lecionar para estudantes de Mestrado, sem saber português e onde os estudantes não falam alemão ou inglês? Como é possível analisar aulas, cujo idioma não se entende (exemplos alemães => estudantes brasileiros; exemplos brasileiros => docente alemão)? O foco analítico se encontrava na questão: como é possível obter primeiros conhecimentos sobre o caráter de construção do campo social da “Educação Física”? Esta questão se baseia na suposição que a Educação Física deve ser vista como um acontecimento de interação social, no qual as pessoas ali ativas produzem sua realidade social “Educação Física”. Com esta compreensão se conecta diretamente à sociologia do saber/de conhecimento (Wissenssoziologie), que parte da construção social da realidade (Berger & Luckmann, 1974).

No método de análise, a referência foi os princípios de pesquisa etnológica. Estes me pareciam apropriados, porque procuram, por meio de diversos métodos remover ações rotineiras de tal forma que se possa tornar

visível, o modo pelo qual os indivíduos atuantes podem produzir uma realidade ordenada e socialmente reconhecida. A pesquisa do método etnológico não pergunta por que os homens executam determinadas ações ou se estas ações são justificadas ou não. Ela pergunta apenas, como eles agem, isto é, como os membros da situação social conseguem se entender (cf. Weingarten, Sack & Schenken, 1976). Meu proceder metodológico consistia no meio da arte do estranho extraterrestre. Eu era no verdadeiro sentido da palavra um ser de outro planeta que pisa na terra (no Brasil) e vê pela primeira vez aquilo, que os homens chamam de escola e Educação Física. Como dito, sem o conhecimento do idioma, portanto, sem condições de comunicar-me através da fala, mas vejo as atuações (exemplo: Eu vejo num grupo uma pessoa grande e 25 pequenas pessoas. Sempre, quando o grande diz algo, todos os pequenos se movimentam da mesma forma. Sempre, quando depois o grande levanta a mão, os pequenos se reúnem rapidamente e se põem em fila. Ou: os pequenos estão numa longa fila diante de um obstáculo (plinto), que todos têm de superar de uma determinada maneira, que o grande demonstrou anteriormente. Depois de findar a ação de movimento, os pequenos sempre se põem novamente em fila). Bem mais difícil de analisar eram os exemplos da Alemanha, porque todos eles não mostravam estruturas tão claras e ordenadas do trato social, porém, os pequenos homens agiam em grupos, os grupos em parte faziam algo bem distinto e o homem grande se detinha uma vez num grupo e outra vez no outro grupo de pequenos. Foi possível observar nitidamente que, o que os grupos dos pequenos homens faziam, se relacionava a uma questão, a um problema ou a um tema, que no início da aula o grande tinha combinado com eles. Ficou claro que diferentes encenações de Educação Física conduziam a distintas interações sociais, que por sua vez tinham distintas realidades por consequência.

Com base nas observações, foram desenvolvidas estruturas didáticas da encenação de aula, que significavam uma primeira abstração do observado³.

³Este proceder etno-metodológico mostra-se excelente para aprender o idioma estrangeiro. Assim, os estudantes brasileiros me diziam como “o grande” é denominado em português (“o professor”), como os “pequenos” são denominados (“os alunos”) e o que significa “laufen” (“correr”) em português etc. Desta maneira e naturalmente com o acompanhamento de aulas de português, depois de cerca de três meses pude me entender relativamente bem em português com os estudantes brasileiros.

Para isto utilizei a teoria didática de Paulo Freire (1983), que naquela época nenhum estudante brasileiro no meu curso conhecia. De qualquer forma, não foi difícil para os estudantes, relacionar as aulas de Educação Física observadas aos conceitos didáticos de uma “educação bancária” ou uma “educação problematizadora” depois da leitura e da discussão do livro “Pedagogia do Oprimido” de Paulo Freire (1983)³. Baseado nisto, foi elaborado no seminário com os estudantes um conceito didático para a Educação Física, que devia se orientar no conceito de uma “educação problematizadora” e para início foi denominada como “Concepção Aberta das Aulas de Educação Física”. O cerne deste conceito é a compreensão da educação como autoeducação, a participação dos alunos na encenação da aula e uma transformação didática do esporte. Naquela época faltou uma reflexão crítica sobre a base da pedagogia do movimento, que foi efetivada nos anos seguintes e em 1994 foi tema num congresso na Unicamp.

Um encontro científico na Unicamp (1994): Pedagogia de Movimento

Tanto na discussão teórica sobre a “concepção das aulas abertas à experiência” quanto no contexto da discussão sobre uma teoria pedagógica da Educação Física brasileira foi criticada a falta de uma teoria de movimento (cf. Kunz, 2006)⁴. Manuel Sergio (1986) foi nesta época um dos primeiros cientistas que introduziu na discussão “a Motricidade Humana” como uma nova ciência do homem. Foi um dos primeiros passos no caminho para uma mudança epistemológica na teoria pedagógica da Educação Física. O problema desta teoria foi a grande distância da prática pedagógica de Educação Física (cf. Santos, 1999, pag. 113).

Outra concepção que influenciou a legitimação teórica da concepção didática das “aulas abertas” foi, e ainda é, a teoria dialógica do movimentar-se de Gordijn e Tamboer (1979), ambos pedagogos holandeses. Esta teoria, que Hildebrandt (1999) classificou como uma teoria pedagógica de movimento foi um dos assuntos centrais do encontro científico na Unicamp em 1995 (cf. Valente, 1999). A teoria dialógica do movimentar-se está na tradição da fenomenologia e foi transmitida na discussão brasileira por Kunz (1991), Kunz

⁴Vide aqui as publicações de Betti nesta época (1994) e Bracht (1999).

& Trebels (2006), Trebels (1992), Hildebrandt (1999) e Hildebrandt-Stramann (2001). Gordijn compreende o movimento como uma metáfora. Afirma o autor: “O movimento humano é um diálogo entre o homem e o mundo” (citado por Tamboer, 1979, p. 14)⁵. Com isso, Gordijn quer dizer: cada homem conversa com seu mundo e, nesse caso, sua linguagem é o movimento. Enquanto ele se movimenta, o homem dirige perguntas de movimento ao seu mundo e recebe respostas de movimento. O mundo não é somente meio ambiente (no sentido físico), mas também as outras pessoas. O homem entra em contato com as coisas ou com as pessoas pelo movimento. Um exemplo: uma criança está sentada num balanço. Gordijn diria: o balanço está falando com a criança: “O que você está fazendo?”, a criança responderia através de seu movimento. A partir disso, o balanço balança para frente e responde desta forma “Estou te amortecendo.” A criança diz “Estou te seguindo.” e novamente flexiona o corpo para frente. Assim, de uma pergunta de movimento resulta um diálogo permanente, um diálogo do movimento entre a criança e o aparelho, que leva finalmente a um balançar constante ou para uma interrupção de balançar constantemente. Nesse caso, muitas vezes o balanço recebe um pontapé e a criança diz: “balanço estúpido!”.

Portanto, o movimento é compreendido como não sendo do homem e nem do mundo, mas, sim, somente do seu relacionamento. Posto isto, Gordijn quer expressar que ele não aceita uma separação das diferentes instâncias dentro do acontecimento, por exemplo: uma separação do corpo e do espírito, do motriz e da intenção. A intenção, o sentido, que pré-configuramos em relação à avaliação do resultado final, não deve ser separada do que acontece nas modificações da posição do corpo pelo movimento. O movimentar-se sempre está cheio de intenção, sempre é um ser humano que se movimenta. Este movimento tem um produto individual e especial. Dentro do diálogo, dentro deste jogo de pergunta e resposta o ser humano identifica significados motrizes das coisas e das outras pessoas. Ele projeta os significados na pergunta: “O que poderia ser isto?” e recebe o significado na resposta e no processo global do diálogo.

⁵Tamboer chama esta concepção do corpo como “substancial”. Cf. Trebels (1992, p. 341)

Movimentar-se é apenas uma forma de disputa entre o ser humano e seu mundo, do qual ele recebe os significados. Gordijn acrescenta mais duas formas: pensar e falar. Exemplo: é possível observar uma piscina e pensar sobre ela. Também é possível dizer algo sobre uma piscina. Mas também é possível jogar-se na água. Por isso, o homem vive em diferentes mundos de significados os quais são cada vez mais determinados pela forma de acesso que ele pode escolher. Assim, o ambiente tem para os homens diferentes significados. Por exemplo: o significado do movimento. Podemos identificar isto muito bem no dia-a-dia. Uma cadeira possui para uma pessoa que estava andando há muito tempo, o significado de um banco de descanso. Para uma criança, a cadeira talvez tenha o significado de um aparelho de subir, possivelmente para abrir uma porta. Uma pedra pode ter o significado de um objeto para ser carregado. Mas quando a lançamos, identificamos o significado de movimento desse objeto.

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

Assim como o paradigma científico-natural tem suas consequências na configuração do ensino (cf. Hildebrandt-Stramann, 2001, pag. 99ss), o paradigma fenomenológico (a teoria dialógica de movimentar-se pertence a um paradigma fenomenológico) tem também aqui suas consequências. Como o exemplo do balanço mostrava a condição para a experiência do movimento como exato, como correto, o movimento é um jogo dialético conjunto entre forças estimuladas e forças ativadas. Estas forças determinam as possibilidades e os limites da ação correta. A forma especial de movimento se configura somente no processo dialógico com as coisas no mundo. Nunca a forma já está presente, mas sim, resulta do processo desse diálogo. No processo de aprendizagem, isto é, no desenvolvimento de uma forma adequada, se desenvolve um sentido de uma execução de movimento correto ou errado.

Consideramos que, na condição de professores de Educação Física temos a tarefa de tornar nossos estudantes e nossos alunos responsáveis pela procura de informações, que só podem ser encontradas através da experiência. Os alunos devem buscar características de movimento que são

determinadas pelas sensações. A partir da teoria da aprendizagem motora, que se fundamenta na teoria da Gestalt ou na teoria da percepção, sabemos que ninguém pode tirar dos aprendizes a procura por este tipo de informações. **Exatamente aqui se encontra a fundamentação teórica do movimento para uma aula aberta à experiência de Educação Física.** Estas teorias não se orientam na configuração de processos de ensino-aprendizagem em uma estrutura técnica objetiva de movimento, mas sim, consideram a estrutura subjetiva de ação e a relação de troca entre as pessoas e o meio ambiente. Chamamos a esta concepção de “global” ou “total”, porque ela relaciona o homem com o mundo e vice-versa. Isto é um fundamento característico da existência humana, que Merleau Ponty (1978) chama de “estar para o mundo”.

Com base no meu conhecimento, esta teoria ligada às reflexões didáticas sobre a concepção das “aulas abertas à experiência”, teve grande influência na prática pedagógica da Educação Física brasileira⁶.

A vida de movimentos das crianças – histórias de movimento com crianças (de 1985 ate hoje)

A tarefa de Jürgen Dieckert e minha em Santa Maria era, entre outras, elaborar juntamente com os colegas brasileiros um currículo para a formação de professores de Educação Física em Santa Maria. Em um currículo desses, entre outras, estão descritas competências que um futuro professor de Educação Física deveria ter. Não são apenas competências que se referem ao âmbito escolar, mas também ao âmbito extraescolar. Por este motivo, no âmbito do projeto de pesquisa intitulado “Histórias de Movimento com Crianças” (Hildebrandt-Stramann, 2010)⁷, de 1985 até 2010, observei sistematicamente a vida de movimento de crianças no ambiente fora da escola, nas cidades brasileiras onde lecionei nas universidades. Os estudantes participantes aprendiam neste projeto a conhecer algo sobre métodos qualitativos de pesquisa (por exemplo: o método da observação participante) e

⁶Um testemunho desta hipótese são as publicações sobre aulas de Educação Física, realizadas em escolas públicas no Brasil (cf. Grupo de Trabalho Pedagógico UFPe e UFSM, 1991; Kunz (1994); Hildebrandt-Stramann & Taffarel, 2007; Oliveira & Perim, 2009).

⁷ No âmbito deste projeto de pesquisa internacional, surgiu uma abundância de “Histórias de Movimento com Crianças”, das quais o autor publicou várias num livro (Hildebrandt-Stramann, 2010).

sobre a hermenêutica como um método da avaliação dos dados (que foi quase sempre um texto escrito como resultado da observação). Como exemplo, apresento aqui a história de movimento de Ricardo com o título “Corre, Corre!” (cf. Hildebrandt-Stramann, 2010, pag. 13-21)⁸.

“Corre-corre” é a forma como os meninos de rua denominam seu “trabalho”, quando vão para o roubo de rua. Em torno de seis horas da manhã vou de ônibus totalmente superlotado para os armazéns do cais do porto de Recife. Ali tínhamos abandonado Ricardo na noite anterior. Ricardo provavelmente passou a noite ali debaixo de papelão e papel. Quando chegamos aos armazéns, já reina ali uma atmosfera de partida abalada (o que você pretende dizer aqui? /qual o significado que você atribui à palavra “abalada”? para ir embora para iniciar o dia). Os primeiros meninos se espicham em seus sacos e trouxas de papel. Duas dúzias de meninos encontraram ali seu local de repouso noturno. Debaixo de três grandes carros de mão de um eixo, apoiados no chão com a traseira ao lado do armazém, estão deitados puxadores de carros. Uma mulher está sentada encostada na parede e olha impassível para a parada de ônibus, onde alguns homens e mulheres preparam suas tendas para o dia. Depois ela olha o bebê dormindo ao seu lado. Pouco mais adiante está sentado um homem de pernas encolhidas, também olhando para a parada de ônibus. Fracos e dessecados são seu rosto e corpo, suas pernas e braços finos, mas os pés largos, grossos e endurecidos, assim ele está acorocado sobre um pedaço de papel.

Três meninos, um deles é Ricardo, se levantam de seus leitos de papelão e esfregam os olhos. Lentamente olham ao redor e vão por sobre o passeio da parada de ônibus para a rua. Na beira da rua, entre carros estacionados, param e apanham duas laranjas que caíram de um furgão. Dois dos meninos chupam o suco das frutas, enquanto o terceiro vai para o outro lado da rua e encosta na parede de uma casa. Ali ele controla um vendedor de melancias cortando uma em pedaços. O homem, porém, está cuidadosamente atento à sua barraca de venda. O menino aguarda ainda alguns minutos,

⁸Por falta de espaço prescindo aqui de apresentar mais explicações teóricas e remeto ao livro “Histórias de Movimento com Crianças” (Hildebrandt-Stramann, 2010). A história de movimento chamada “corre-corre” foi observada em Recife, juntamente com a Prof. Dra. Vera Luza Uchoa Lins e estudantes da Licenciatura da UFPE.

depois dobra numa travessa e vadeia com olhos de um lince faminto ao longo das barracas de venda em direção ao mercado. A caminho encontra-se novamente com os outros dois meninos. Eu os ouço dizerem: “Vamos pela Dantas Barreto para cima, de volta à praça e daí para o outro lado”. Ricardo vai à frente dos outros dois. Para não sermos vistos, ficamos escondidos atrás de barracas e entradas de casas. Os meninos chegam ao quarteirão do mercado. Aqui já há mais movimento. Gente caminha para cima e para baixo, para cá e para lá. Mais dois meninos juntam-se a eles, como se tivesse sido combinado. Atravessam a rua e andam no outro lado ao longo das paradas de ônibus.

Ônibus cheios vêm correndo, avenida abaixo, fazendo a volta ali, aonde os meninos vieram da travessa, retornam e põem-se em fila no canto da borda de passeio. Gente se precipita para fora, enquanto outros aguardam para poder embarcar.

Um menino, pé descalço com vestimenta esfarrapada, vai em direção do grupo de Ricardo. Surge uma briga. Ricardo empurra o intruso de lado. Outro menino vai ao seu encontro, ergue a cabeça com ar de superioridade e o olha de cima para baixo, como se quisesse dizer: “Desapareça já, seu fedorento!”.

Os meninos vão adiante. Dois pedem esmolas numa fila de espera, e até recebem alguns centavos. A fila de passageiros na próxima parada de ônibus se movimenta para o embarque. Ricardo e um acompanhante aproveitam a oportunidade para “deitar mão”, andam silenciosos ao longo da fila e, rápido como um raio, o dinheiro do passageiro que está embarcando sumiu. Atrás dele, outros passageiros o empurram para dentro do ônibus. Os meninos correm atravessando a avenida larga para o passeio do meio e olham rapidamente para trás. Em seguida atravessam, dispersos, a outra metade da avenida. Quando o perigo, ao que parece, passou, eles se encontram novamente e retornam no outro lado da avenida já transitada. Nada acontece. Senhoras que passam às pressas, seguram compulsivas suas pastas junto ao corpo.

Lentamente os meninos se aproximam de uma praça. Ali se encontra um trailer do exército. Eles andam mais devagar, atravessam novamente a rua e desaparecem separados entre barracas no outro lado. Eles discutem algo. Depois aparecem novamente no canto da borda de passeio, olham rapidamente ao redor e serpenteiam apressados, pelo meio da multidão de

gente agitada em direção da praça. De repente, Ricardo atravessa a pista correndo. Dois guardas da polícia militar estão de um lado e dois do outro. Dois meninos desaparecem entre a multidão. Ricardo corre com dois outros para uma pequena travessa lateral. Nós conseguimos seguir os três com grande dificuldade. Vemos como os policiais começam a persegui-los. Os meninos correm por uma travessa estreita em direção à rua principal. “Corre-corre” eles gritam um para o outro. Um ônibus para em frente de um passeio, diretamente diante dos meninos. Eles vão à frente do ônibus. Depois cada um vai costeando um lado do ônibus. Sentam-se ou põem-se de pé no para-choque atrás e desaparecem no denso trânsito de rua.

Entremeio são 10 horas. Alegramos-nos porque os meninos conseguiram escapar da polícia. Meia hora mais tarde nós vemos novamente Ricardo com seu grupo. Observando bem, a gente reconhece logo a intenção. Seu jogo de “corre-corre” começou novamente.

O processo da reestruturação do currículo do curso da Licenciatura em Educação Física no Departamento de Educação Física da Universidade Federal da Bahia (UFBA) (no período de 2005 a 2011)

O Departamento de Educação Física da UFBA havia se proposto de reformar completamente seu currículo tradicional. Minha incumbência era acompanhar este processo de análise e renovação e nisto servir de consultor. Todo o processo de consulta se estendia durante seis anos nos seguintes passos de desenvolvimento do currículo:

1. Análise do currículo tradicional
2. Discussão crítica sobre o resultado da análise
3. Informação sobre processos de desenvolvimento de currículos na Europa (Erasmus) e nos Estados Unidos: Realização de um congresso com o tema “Formação de professores de Educação Física na Europa e no Brasil na universidade de Braunschweig (Alemanha)”.
4. Desenvolvimento do currículo “de baixo” – um estudo empírico com a participação de estudantes (cerca de 40), professores de escolas públicas da rede Salvador (cerca de 120) e docentes do DEF da UFBA (cerca de 15).
5. Desenvolvimento, apresentação e discussão de um primeiro esboço de currículo para a formação de professores de Educação Física.

6. Apresentação da proposta definitiva para a reorganização de um currículo do curso de Licenciatura em Educação Física no Departamento de Educação Física da UFBA.

Naturalmente, não posso descrever aqui todo o processo de desenvolvimento (cf. Taffarel & Hildebrandt-Stramann, 2007). Limito-me aqui apenas ao último ponto, e aqui também apenas a algumas poucas graves mudanças em comparação ao currículo tradicional. No global, é preciso explicar que a proposta desenvolvida do currículo novo se distingue completa e radicalmente do currículo tradicional e provavelmente também de todos os currículos das outras universidades brasileiras, de tal modo que os fragmentos aqui apresentados possivelmente poderiam causar reações incrédulas do leitor versado na matéria. Não obstante, a diretoria da Faculdade e os membros do Departamento de Educação Física estão convencidos desta proposta, que entremeio também está em mãos dos correspondentes Ministérios.

A seguir descrevo a proposta curricular. O currículo é completamente composto de módulos. No total são 10 módulos os quais os estudantes devem cursar durante os oito semestres previstos para o curso. Trata-se de dez módulos subsequentes (B = módulos básicos, A = módulos avançados e C = módulos de aprofundamento), os quais contêm campos de teoria e de prática, interligados em alguns módulos, para superar a fragilidade da formação tradicional que mantém a estrita separação da teoria e da prática desportiva. A figura 1 abaixo mostra esta estruturação quanto ao conteúdo, seminários a serem realizados em cada um dos módulos. Estes módulos são organizados num plano de estudo (veja fig. 2). Trata-se do campus da teoria tradicional e da nova. A mudança mais radical se relaciona com o campus da prática (módulo B 3). Este módulo não contém mais disciplinas esportivas, mas sim “campus de experiência e de aprendizagem” (veja figura 1, módulo três. Exemplo: Movimentar-se na água)⁹.

⁹Um campo de experiência e aprendizagem está estruturado em temas mais abrangentes. Exemplo do campo de experiência e aprendizagem “Movimentar-se na água”: Partindo do problema de sobrevivência na água um ser humano tem de ficar na superfície da água para sobreviver. Em vista deste problema surge imediatamente a pergunta, o que o ser humano tem que fazer para não afundar. O

Um problema para os parceiros brasileiros foi a definição das competências a serem adquiridas pelos estudantes em cada um dos módulos. Estas dificuldades se constituíam na orientação teórica de cada um dos módulos, de modo que seja reconhecível um posicionamento claro em favor de uma pedagogia centrada no movimentar-se, que torne o Curso de Educação Física da Faculdade de Educação da UFBA referência nacional. A meta é a elaboração de um manual explicativo (“Modulhandbuch”)¹⁰ para os estudantes. A seguir mostro um exemplo de uma definição das competências, que faz o estudo no total mais transparente para os estudantes.

Módulo B3 (exemplo: Movimentar-se sem e com aparelhos)

Descrição

Os estudantes têm de estudar cada um dos seguintes campos de experiência e aprendizagem com carga horária de 4 horas por unidade:

1. Movimentar-se sem e com aparelhos (Ginástica)
2. Artes Marciais (lutar)
3. Capoeira
4. Jogar em equipes
5. Correr, saltar, lançar
6. Movimentar-se na água
7. Artes circenses

Nos campos de experiência e aprendizagem trata-se de um confronto prático e teórico com temas básicos do movimentar-se e com isto de uma estreita ligação de teoria-prática. A isto estão ligados em primeira linha quatro objetivos:

tema seria “Não afundar”. A seguir outros temas do curso podem ser: “Afundar-se, eu sou mais pesado do que a água”; “Propulsionar-se na água” etc. (cf. Ortega 1991, pag. 91-100). Importante é que os temas são lecionados segundo uma metodologia chamada “aprendizagem de movimento diante de problemas” (cf. Beckmann, Hildebrandt-Stramann & Wichmann, 2010, pag. 31- 43).

¹⁰Quando estiver concluído, o manual será encaminhado ao DAAD. A conclusão está prevista para agosto/setembro de 2012.

1. Os estudantes devem ser capacitados a fim de poder refletir teoricamente seu próprio movimentar-se e o de outras pessoas.
2. Os estudantes devem adquirir competências básicas de movimento e da demonstração no confronto com os temas básicos do movimentar-se. Esta capacidade só é alcançada através do movimentar-se ativo nas correspondentes promoções de ensino.
3. Os estudantes devem adquirir competências básicas de ensino a fim de refletir teoricamente suas ações de ensino (nos campos de experiência e aprendizagem escolhidos pelos estudantes)
4. Além disso, trata-se de superar as restrições habituais da teoria em metodologia e didática das disciplinas esportivas na prática do movimento na formação de professores de Educação Física e recorrer aos campos de teoria.

Ao lado destas competências gerais os estudantes adquirem competências específicas em cada campo de experiência e aprendizagem. A seguir isto é esclarecido no exemplo do **campo de ginástica, aqui denominado “movimentar-se sem e com aparelhos”**.

Um seminário “movimentar-se sem e com aparelhos” é estruturado nos seguintes âmbitos:

1. Manejar com aparelhos/material no sentido de adaptar-se aos aparelhos móveis

Os estudantes devem

- conhecer e aprender a entender o balançar, saltar e equilibrar como os principais significados da ginástica,
- realizar tarefas de movimento predeterminadas pelos temas: balançar, saltar e equilibrar com o enfoque de adaptar-se aos aparelhos móveis,
- realizar tarefas de movimentos construídas de maneira autônoma com os temas: balançar, saltar e equilibrar, com o enfoque adaptar-se aos aparelhos móveis,

- estudar exemplos práticos apresentados na literatura e analisá-los sob os aspectos metódicos didáticos do relacionamento entre aluno e professor e da compreensão de movimento e de ensino.
- desenvolver exemplos próprios de ensino para cada um dos significados e refletir sob os aspectos metódicos didáticos do relacionamento entre aluno e professor e da compreensão de movimento e do ensino.

2. Manejar com aparelhos/material no sentido de construir situações de movimento

Os estudantes devem:

- aprender a entender o desenvolvimento, modificação e realização das intenções de movimento através da construção das próprias situações de movimento e entender isto como um caminho metodológico na ginástica escolar;
- aprender a entender a ação recíproca entre as atividades da construção e de movimento e as possibilidades de uma aprendizagem consciente que permanece nesta ação recíproca;
- estudar exemplos práticos apresentados na literatura e analisá-los com a intenção de utilizá-los para tentativas próprias de ensino no contexto escolar;
- desenvolver exemplos próprios de ensino e realizá-los no seminário com os estudantes ou em situação de ensino escolar com alunos.

3. Manejar com aparelhos/material no sentido da cooperação, de ajuda e de segurança

Os estudantes devem:

- aprender a entender que a ajuda/segura é necessária e é uma possibilidade de formação social;
- estudar exemplos práticos apresentados na literatura e analisá-los com a intenção de utilizá-los para tentativas próprias de ensino no contexto escolar;
- desenvolver exemplos próprios de ensino e realizá-los no seminário com os estudantes ou em situação ensino escolar com alunos.

Literatura (para este campo de experiência e aprendizagem)

Hildebrandt-Stramann, R. (2001). *Textos pedagógicos sobre o ensino da Educação Física*. Brasil: Ijuí/RS : Editora Unijui.

Hildebrandt-Stramann, R. & Taffarel, C. (2007). Gymnastics – A Contemporary Content of the German and Brazilian Physical Education. *International Journal of Physical Education. A Review Publication*. Volume XLIV, Issue 3, 126-131.

Hildebrandt-Stramann, R. (2007). Quais os rumos da Educação Física? *Educaeducere, Motricidade Infantil*. Ano XIII – Número Especial, 13-24.

CONSIDERAÇÕES FINAIS PESSOAIS

Nestes 28 anos de cooperação apreendi muito sobre uma cultura completamente nova para mim. O mais importante e mais impressionante foram e são dois aspectos:

1. Encontrei no Brasil não apenas colegas que foram e estão interessados numa troca de posições científicas, mas sim colegas, com os quais surgiu uma verdadeira amizade. Sempre é uma experiência única encontrar amigos em qualquer contexto social, mas é uma experiência especial, encontrar amigos num outro continente.
2. Apreendi um idioma (o português) que me permite comunicar-me com os parceiros e amigos brasileiros, tanto no dia a dia quanto no contexto profissional. Nunca percebi a necessidade tão grande de aprender o português, como no início do meu relacionamento com o Brasil e com os brasileiros.

Estes pensamentos me enchem de grande gratidão aos muitos colegas, estudantes e crianças, que me acompanharam na caminhada de aprender a conhecer e entender a riqueza da cultura brasileira. **Obrigado!**

<p>Módulos B1, A1, C1:</p> <p>Movimento, escola, ensino:</p> <p>1. Prática de ensino</p> <p>2. Estágio</p> <p>3. Escola móvel (novo)</p> <p>4. Oficina de movimento (novo)</p>	<p>Módulos B2, A2, C2:</p> <p>Didática da Educação Física:</p> <p>1. Métodos de ensino</p> <p>2. Medidos e avaliação</p> <p>3. Análise de ensino</p> <p>4. Planejamento de ensino</p> <p>5. Realização/ transformação pedagógica do esporte, ligado com um campo de experiência e aprendizagem:</p> <p>- correr, saltar, arremessar</p> <p>- etc. (veja módulo B3)</p>	<p>Módulo B3:</p> <p>Campos de experiência e aprendizagem:</p> <p>1. Movimentar-se sem e com aparelhos (Ginástica)</p> <p>2. Artes Marciais (lutar)</p> <p>3. Capoeira</p> <p>4. Jogar em equipes</p> <p>5. Correr, saltar, lançar</p> <p>6. Movimentar-se na água</p> <p>7....</p>	<p>Módulos B4, A4, C4:</p> <p>Movimento e educação:</p> <p>1. Teorias da educação.</p> <p>2. Teorias de movimentar-se (novo)</p> <p>3. Fundamentos socio-filosóficos de movimentar-se</p> <p>4. Educação, sociedade e movimentar-se</p> <p>5. Educação e lazer</p> <p>6. Um campo de movimento predeterminado:</p> <p>- Jogar em equipes</p> <p>- etc.</p>	<p>Módulos B5, A5, C5:</p> <p>Movimento e sociedade:</p> <p>1. Fundamentos teóricos sociais (novo)</p> <p>2. História da Ed. Fís.</p> <p>3. Sociedade, Ed. Fís., Esporte e Lazer</p> <p>4. Um/dois campo(s) de movimento predeterminado:</p> <p>- Esporte de aventura; de risco</p> <p>- Cultura de movimento na cidade (novo)</p> <p>- Capoeira</p>
<p>Competências</p>	<p>Competências</p>	<p>Competências</p>	<p>Competências</p>	<p>Competências</p>
<p>Módulos B6, A6, C6:</p> <p>Movimento e saúde:</p>	<p>Módulos B7, A7, C7:</p> <p>Movimento e desenvolvimento</p>	<p>Módulos B8, A8, C8:</p> <p>Abordagens, métodos e técnicas de</p>	<p>Módulo D9:</p> <p>Monografia de Base</p>	<p>Módulos B10, A10, C10:</p> <p>Movimento e treinamento:</p>

	infantil/juvenil/ humana e aprendizagem motora:	pesquisa:		
1. Fundamentos da ciência de saúde	1. Fundamentos de desenvolvimento humano e de aprendizagem motora	1. Fundamentos de trabalho científico		1. Fundamentos teóricos da ciência de treinamento
2. Educação e saúde		2. Métodos de pesquisa		2. Fundamentos da
3. Fundamentos Biológicos - Anatômicos - Fisiológicos	2. Um campo de Movimento predeterminado: - Ginástica - etc.	3. pesquisas no contexto: - Movimento e escola - Ed. Fís. Escolar		Biologia, da Anatomia, da saúde, da fisiologia
4. Políticas Públicas de Educação, Saúde, Esporte e Lazer	3. Diagnostica de movimentar-se	- Movimento nos âmbitos extraescolares		3. Treinamento e sociedade.
5. Um campo de Movimento predeterminado: - Correr, saltar, arremessar, etc.				
6. Movimento e Nutrição/alimentação				
Competências	Competências	Competências	Competências	Competências

Fig. 1: Os módulos da nova proposta curricular

Betti, M. (1994). O que a semiótica inspira ao ensino da educação física. *Discorpo*, São Paulo, n. 3, pag. 25-45.

Bracht, V (2000). Esporte na escola e esporte de rendimento. *Revista Movimento*. Publicação da Escola de Educação Física/ UFRGS Ano VII No. 12, 1, p. XIV - XXIV.

Dieckert, J. & Hildebrandt-Stramann, R. (2004). Perspectivas para o desenvolvimento da ciência do esporte no Brasil com enfoque na formação de professores de educação física escolar ponto de vista alemão. In Hildebrandt-Stramann, R. & Kunz, E. (2004) (Hrsg.). *Intercambios Científicos Internacionais em Educação Física*. Brasilien: Ijuí/RS : Editora Unijui, pag. 15-31.

Freire, P. (1983). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Funke-Wieneke, J.& Hildebrandt-Stramann, R. (2007). Uma Pedagogia de Movimento Orientada no Desenvolvimento Humano como Base para a Formação do Professor de Educação Física. In: Taffarel, C. & Hildebrandt-Stramann, R. (Org.). *Currículo e Educação Física. Formação de Professores e Práticas Pedagógicas nas Escolas*. Ijuí/RS: Editora: UNIJUI, 2007, p. 59-68.

Grupo de Trabalho Pedagógico UFPe-UDSM (1991). *Visão didática da educação física*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico.

Hildebrandt, R. (1985). Reflexões pedagógicas sobre currículo em educação física. In: *Revista Kínesis*, No. 1. Santa Maria, UFSM, pag. 27-34.

Hildebrandt, R. (1999). Visão pedagógica de movimento. In: Valente, M. (Org.), *Pedagogia do Movimento: Diferentes Concepções*. Maceió: edUFAL, pag. 31-36.

Hildebrandt-Stramann, R. (2001). Visão pedagógica de movimento. In: Hildebrandt-Stramann, R., *Textos Pedagógicos Sobre o Ensino da Educação Física*. Ijuí/RS: Editora UNIJUI, pag. 99-110.

Hildebrandt-Stramann, R. (2001). *Textos pedagógicos sobre ensino da Educação Física*. Brasilien: Ijuí/RS : Editora UNIJUI.

Hildebrandt-Stramann, R. (2009). *Educação Física aberta à experiência. Uma concepção didática em discussão*. Rio de Janeiro: Imperial NOVO MILÊNIO.

Hildebrandt-Stramann, R. (2010). *Historias de movimento com crianças*. Ijuí/RS: Editora UNIJUI.

Hildebrandt-Stramann, R. (2011). *Concepções abertas no ensino da educação física*. Rio de Janeiro: Imperial NOVO MILÊNIO.

Hildebrandt-Stramann, R. & Kunz, E. (2004) (Orgs.). *Intercambios Científicos Internacionais em Educação Física*. Brasilien: Ijuí/RS : Editora UNIJUI.

Hildebrandt-Stramann, R. & Taffarel, C. (2007) (Orgs.). *Currículo e Educação Física. Formação de Professores e Práticas nas Escolas*. Brasilien: Ijuí/RS: Editora UNIJUI.

Kunz, E. (1994). *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí/RS: Editora UNIJUI.

Kunz, E. (2000). *Esporte: uma abordagem com a fenomenologia*. In: *Revista Movimento*. Publicação Da Escola De Educação Física/ UFRGS Ano VII No. 12, 1, p. I – XIII.

Kunz, E. (2006). *Apresentação. Pedagogia do Esporte, do Movimento Humano ou da Educação Física*. In: KUNZ, E & TREBELS, A. H. (Orgs.). *Educação Física Crítico Emancipatória* (pag. 11-22). Ijuí: Unijui.

Libâneo, J. C. (1985). *Democratização da escola pública a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola.

Medina, J. P. S. (1983). *A educação física cuida do corpo... e "mente"*. Campinas: Papirus.

Merleau-Ponty, M. *Fenomenologia da Percepção*. Barcelona: editora Península, 1975.

Oliveira, V. M. (1985). *Educação física humanista*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico.

Santos, K. C. (1999). A tese da ciência da Motricidade Humana, de Manuel Sérgio. In: Bracht, V (1999). *Educação Física. Ciência. Cenas de um casamento (in)feliz*. Ijuí/RS: Editora UNIJUI, pag. 99-116.

Saviani, D. (1985). *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez.

Sérgio, M. (1986). *Motricidade Humana: uma nova ciência do homem*. Lisboa: D. G. D. Taffarel, C (2000). Desporto educacional: realidade e possibilidades das políticas governamentais e das práticas pedagógicas nas aulas públicas. In: *Revista Movimento – Ano VII – No 13 – 2*, p. XV - xxxV.

Tamboer, J. (1999) Sich-Bewegen – ein Dialog zwischen Mensch und Welt. In: *Sportpädagogik* 3, 2, p. 14-19.

Trebels, A (1999). Plaidoyer para um dialogo entre teorias do movimento humano e teorias do movimento no esporte. *Revista Brasileira da Ciências do Esporte*. Maringá 13, 3, p. 338-344.

Valente, M. Ch. (1999)(Org.). *Pedagogia do Movimento: Diferentes Concepções*.

Weingarten, E., Sack, F. & Schenkein, J. (1976) (Orgs.). *Ethnomethodologie. Beiträge zu einer Soziologie des Alltagshandelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

SCHOOL PHYSICAL EDUCATION TEACHERS FORMATION AND PHYSICAL EDUCATION CLASSES IN BRAZIL – A GERMAN POINT OF VIEW

ABSTRACT

The article is a statement about the development of the pedagogical work in the area of sports science from a visiting professor in the last 30 years. The article links a few workstations of scientific work in Brazil within the course of "sport pedagogy" themes: 1. The development of the didactic concept of "Physical Education open to experience" 2. Pedagogy of Movement 3. The movements' life of children – movement histories with children; 4. The process of curriculum restructuring of the course of Physical Education Teaching in the Physical Education Department, Federal University of Bahia (UFBA).

Keywords: Teacher Education. Physical Education. Experience.

LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR Y CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN BRASIL - BAJO EL PUNTO DE VISTA ALEMÁN

RESUMEN

El artículo es un testimonio de desarrollo del trabajo pedagógico en el área de las ciencias del deporte por un profesor visitante en los últimos 30 años. En el artículo están vinculadas algunas estaciones de trabajo científico en Brasil con temas de la asignatura "pedagogía del deporte", por supuesto: 1. El desarrollo del concepto didáctico de "Educación Física abierta a la experiencia" 2. Pedagogía del Movimiento 3. La vida de los movimientos de los niños – historia de movimientos con niños 4. El proceso de reestructuración del plan de estudios de la Licenciatura en Educación Física en el Departamento de Educación Física de la Universidad Federal de Bahía (UFBA).

Palabras-clave: Formación de profesores. Educación Física. Experiencia.

Endereço para correspondência: R.Hildebrandt-Stnamann@tu-bs.de