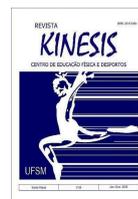




REVISTA KINESIS



Revista Kinesis, Santa Maria, RS, v. 42, n. esp. 2, e88950, p. 1-26, 2024 • <https://doi.org/10.5902/2316546488950>

Submissão: 09/09/2024 • Aprovação: 14/09/2024 • Publicação: 16/10/2024

Ensaio-Memorial - Dossiê Formação de Professores de Educação Física

40 anos de experiências e vivências com a Educação Física Brasileira - uma retrospectiva biográfica em episódios

40 years of experiences and experiences with Brazilian Physical Education
- a biographical retrospective in episodes

40 años de experiencias y vivencias con la Educación Física Brasileña -
una retrospectiva biográfica en episodios

Reiner Hildebrandt-Stramann 

¹ Universidade de Tecnologia de Braunschweig, Instituto de Ciências do Esporte e Pedagogia do Movimento, Braunschweig, Alemanha

1 INTRODUÇÃO

Quando iniciei os meus trabalhos como Professor Visitante do Centro de Educação Física e Desporte da UFSM em 1984, encontrei um estado de desenvolvimento e discussão na ciência do esporte brasileira descrito por Kunz da seguinte forma: "[...] o início da pesquisa em Educação Física no Brasil, em geral, caracterizou-se pela aplicação técnica de métodos empírico-analíticos de forma acrítica, ou seja, pesquisas nas quais a relevância científica e social não eram questionadas" (Kunz, 2004, p. 46). E ele afirma ainda que com o início dos cursos de Pós-Graduação em nível stricto-sensu, cientistas da ciência do esporte foram convidados para virem ao Brasil, especialmente a Santa Maria, que opôs o estudo das



Artigo publicado por Revista Kinesis sob uma licença CC BY-NC-SA 4.0.

ciências do esporte com um paradigma de ciências naturais a um paradigma de humanidades, provocando assim uma ampliação significativa do espectro científico da Ciência do Esporte no Brasil (Kunz, 2004, p. 45-46). Usando o exemplo do desenvolvimento do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), Kunz apresenta esse desenvolvimento quando escreve:

O resultado [...] desse desenvolvimento foi o reconhecimento e o extraordinário avanço dos conhecimentos na área da Educação Física e Esportes, não mais como um campo de conhecimento da área biológica, notadamente orientada para o esporte performance ou de rendimento, mas como um campo de conhecimento em que questões relevantes da política, da educação, enfim, da cultura e da sociedade, são pesquisadas e discutidas com grande profundidade e abrangência (Kunz, 2004, p. 47).

Gostaria de seguir esta avaliação e complementá-la com cinco "episódios" refletidos teoricamente. O termo "episódio" vem da dramaturgia grega e significa parte de um drama, ou seja, uma narração. Visualmente falando, os 40 anos de cooperação com universidades brasileiras consistem em uma infinidade de narrações biográficas. Abaixo, selecionei cinco narrações que representam alguns componentes elementares do meu trabalho acadêmico no Brasil.

No primeiro "episódio" descrevo o início da minha docência em um seminário com estudantes de Mestrado sobre a didática da Educação Física. A etnometodologia serve como reflexão teórica, com a ajuda da qual confrontei e desmestifiquei a visão "habitual" dos estudantes sobre a Educação Física. No segundo "episódio", abordo uma crítica à concepção didática de ensino aberta à experiência, que tem se expressado repetidas vezes no Brasil. Critica-se que as técnicas desportivas não são ensinadas na didática de ensino aberta. Usarei um exemplo da área de aprendizagem "movimentar-se sem e com aparelhos" para mostrar que os movimentos esportivos podem ser ensinados com base na teoria da aprendizagem da "teoria do efeito". O que é necessário, porém, é uma transformação didática do tema "movimento". No terceiro "episódio" analiso as diferentes visões de movimento na didática de Educação Física. No quarto "episódio" apresento reflexões sobre um novo velho formato de ensino: a "oficina de movimento". No quinto episódio, apresento o projeto do

currículo modularizado como uma nova proposta na formação de futuros professores de Educação Física.

2 PRIMEIRO EPISÓDIO: FAMILIARIDADE E ESTRANHAMENTO - O MÉTODO ETNOGRÁFICO NA FORMAÇÃO INICIAL DE ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA¹

“Familiaridade” e “estranhamento” são conceitos fundamentais na pesquisa etnológica. O objetivo do seminário com os estudantes foi o de demonstrar como, com o auxílio de procedimentos etnometodológicos, o fenômeno cotidiano das aulas de Educação Física escolar, que é familiar aos estudantes de Educação Física por causa da biografia esportiva², pode ser analisado de modo que a construção social das aulas (esportivas) se torne reconhecível para eles. Além disso, as consequências sociais resultantes da análise da construção da realidade (escolar) devem tornar-se claramente visíveis para os estudantes e professores envolvidos na aula. Contudo, a análise de uma aula de Educação Física não é suficiente para que se tenha uma ação didática esclarecedora. Além de uma análise da realidade baseada em fundamentos teóricos, a formação em didática universitária consiste sempre em desenhar modelos de ensino de base teórica, caso as aulas observadas e analisadas não atendam aos desdobramentos mais recentes oriundos da pesquisa educacional para promover as competências de autoformação dos alunos.

¹ Com o título refiro-me a uma publicação em parceria com o Professor Dr. Amauri A. Bassoli de Oliveira (Hildebrandt-Stramann, Oliveira, 2024).

² Pesquisas realizadas com estudantes do primeiro ano dos institutos de ciências do esporte da Universidade Federal da Bahia (UFBA), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e da Universidade Técnica de Braunschweig mostraram que os estudantes universitários de Educação Física geralmente optam pelo curso devido à própria trajetória de prática esportiva, normalmente pela atração que têm em relação ao esporte, sendo ela bem-sucedida ou não. Corroborando com esta afirmativa, temos também os estudos de Figueiredo (2004) e Trentin (2007). Para a maioria dos estudantes de Educação Física, tanto no Brasil quanto na Alemanha, a questão relacionada ao estudo esportivo está determinada: eles estudam “esportes”. No curso universitário de Educação Física, o “esporte” é reproduzido. O “familiar” são o esporte e as experiências esportivas biográficas, que foram principalmente reforçados por aulas de Educação Física desportiva. Relacionando com os escritos de Bourdieu (2009): o estudante de Educação Física adquiriu o “habitus” esportivo na Educação Física escolar e em fora nos clubes esportivos.

Para ambas as perspectivas, ou seja, para a análise da Educação Física e também para a construção didática de um ensino “novo”, “alternativo”, é necessário abordar os aspectos do “familiar” e do “estranho” que são importantes para a pesquisa etnográfica e torná-los, por assim dizer, didaticamente frutífero. Nesse sentido, o primeiro passo do procedimento didático é localizar didaticamente a categoria do “familiar”. O segundo passo é distanciar-se daquilo que a gente conhece e que temos como “familiar”, isto é, tentar tornar o “familiar estranho”. A primeira hipótese é que somente através do “estranhamento” as estruturas sociais envolvidas na configuração da realidade de ensino se tornam conscientes. A partir dela, temos a segunda hipótese que só quando as estruturas sociais se tornam conscientes é possível aos estudantes de Educação Física planejar e concretizar uma realidade social alternativa, ou seja, uma realidade de aulas de Educação Física orientada por critérios pedagógicos.

No total, o seminário contou com cinco etapas didáticas de distanciamento:

1. Uma análise das regras de construção do ensino da Educação Física
2. Uma análise do conteúdo a ser transmitido;
3. Uma estrutura didática de ensino “Aprender diante de problemas”;
4. Uma análise das diferentes visões de movimento na didática de Educação Física;
5. A esportivização de uma ação de movimento não esportivo.

Não consigo descrever todas as cinco etapas de distanciamento mencionadas aqui. Isso iria além do escopo deste ensaio, especialmente porque aprofundi os conteúdos dos tópicos individuais dessas etapas de distanciamento no decorrer do meu trabalho. Neste artigo darei atenção ao primeiro passo de distanciamento.

2.1 Uma análise das regras de construção do ensino da Educação Física

Vivemos em uma sociedade composta por diferentes sistemas sociais. Estes sistemas sociais só existem porque as pessoas nestes sistemas agem de acordo com o sentido sistêmico que prevalece nos sistemas. Escolas e aulas são instituições do

sistema educacional. A tarefa deste sistema educativo é socializar os jovens para que possam agir de acordo com as normas e valores prevalecentes numa sociedade, ou então, que sejam capazes de mudar essas normas e valores, mesmo que não correspondam às ideias de uma sociedade democrática e humana. Na sala de aula, esse processo de socialização ocorre a partir de uma “interação social” entre as pessoas envolvidas na aula, geralmente entre o professor e o aluno. Se quisermos analisar o ensino, então o estudo do ensino ocorre como uma análise da interação social. Como alunos e professores interagem entre si nas aulas de Educação Física?

Para responder a essa pergunta, filmei aulas de Educação Física em vídeo durante minhas primeiras semanas em Santa Maria (em 1984). Mostrei essas gravações de vídeo aos estudantes do curso de Mestrado. Utilizamos um método etnográfico: com o artifício artístico do estranho extraterrestre, tentamos romper com o cotidiano, o familiar, e ver o óbvio sob uma nova perspectiva. Um ser de outro planeta chega à Terra e vê pela primeira vez o que as pessoas chamam de escola e sessões/aulas de Educação Física. As questões norteadoras foram: - Como é ensinada a Educação Física? - Como os alunos descobrem o que é Educação Física? - Qual o papel dos alunos neste evento?

Pudemos ver rapidamente que as cenas individuais da Educação Física ensinavam regras de comportamento que os alunos deveriam aprender. Por exemplo, havia uma regra de vestimenta: os alunos tinham que usar roupas de ginástica. O professor introduziu um sinal para regular a interação social com seus alunos: ao levantar o braço ou assobiar com o apito, servia para que as crianças iniciassem ou interrompessem a realização dos movimentos estabelecidos. Esta forma de regra social de trânsito está ligada a uma regra de tempo que deixa claro para todos os alunos quando uma ação motora começa ou deve terminar. O professor também definiu as regras de espaço, determinando por onde os alunos deveriam correr (por exemplo, em círculo ou de uma parede para outra). Por fim, ele também disse aos alunos o que deveria acontecer nos espaços (por exemplo, correr, pular, lançar). Ao fazer isso, ele estabeleceu as regras das ações motoras.

O que os alunos aprenderam nesta aula de Educação Física? Para eles, o professor é o guia que determina “quando e como fazer” “o quê”. Eles aprendem que o professor pode dar-lhes confiança na sua orientação se seguirem as suas instruções. Os alunos não precisam fazer mais do que traduzir a instrução relativamente simples em uma ação motora de curto prazo. Para os estudantes de Educação Física, essa aula era algo a que estavam acostumados. O que lhes estranhou foi a descoberta de que essa aula de Educação Física segue regras sociais, o que impacta no convívio social. Esta experiência provocou um desequilíbrio cognitivo nos mestrandos, pois ainda não tinham parado para esse tipo de reflexão.

Na segunda rodada, mostrei aos estudantes de Educação Física imagens de uma aula de Educação Física na Alemanha. As questões de análise foram as mesmas. As gravações de vídeo mostravam uma aula de Educação Física em que os próprios alunos determinavam todas as regras citadas. O professor nomeou um tópico, por exemplo, “equilíbrio”. Ele forneceu aos alunos uma variedade de materiais com os quais eles poderiam configurar independentemente suas estações de equilíbrio em grupos. Após uma verificação de segurança pelo professor, os alunos puderam experimentar o “equilibrar” nas estações que organizaram e sem uma ordem pré-estabelecida. Depois de um certo tempo, eles deveriam montar, de forma independente, as estações de equilíbrio em uma configuração tal qual uma sequência, o que denomino de “pista de equilíbrio”.

A comparação dessas duas aulas mostrou duas estruturas didáticas completamente diferentes: Na primeira aula, o professor dominava a encenação, os alunos tinham o papel de meros receptores dos comandos. Na segunda aula, os papéis didáticos entre professor e aluno foram iguais. O professor apresentou o tema, os alunos configuraram o tema para as cenas da aula que foram construídas. O professor era o observador e orientador, assim como, óbvio, responsável pela segurança. Nesta segunda aula, os alunos aprenderam que podem ser atores autônomos na configuração do seu mundo de movimento.

Posteriormente transferimos as estruturas didáticas analisadas para o nível teórico dos conceitos didáticos. Aqui utilizamos os conceitos didáticos de uma “Educação bancária” e de uma “Educação problematizadora” desenvolvidos por Freire (2014). Em relação à discussão atual dentro da didática da época, introduzi no curso o conceito de ensino aberto à experiência com a devida fundamentação teórica (Hildebrandt-Stramann, 2011).

Tudo era estranho aos estudantes do curso de Mestrado:

- A teoria sociológica do sistema (Luhmann, 1971) como base para uma compreensão do ensino como interação social
- A análise de ensino baseada numa teoria sociológica de regras sociais (Digel, 1978)
- A existência de diferentes concepções didáticas sobre o ensino em geral e a Educação Física em particular.
- O conceito didático de ensino aberto à experiência, que Kunz (2010) legitimou teoricamente um pouco mais tarde com o conceito didático "crítico-emancipador"
- Mas sobretudo, a ligação entre teoria e prática, porque no decorrer do seminário planejamos, implementamos e analisamos criticamente aulas específicas de Educação Física com os estudantes do curso. À medida que a formação de Mestrado avançava, a compreensão do movimento era ampliada e ressignificada. Discutirei essa questão em meu segundo episódio.

3 SEGUNDO EPISÓDIO: O ENSINO DE UM MOVIMENTO TÉCNICO NA CONCEPÇÃO DIDÁTICA DAS “AULAS ABERTAS ÀS EXPERIÊNCIAS” - UMA TRANSFORMAÇÃO DIDÁTICA

Sempre foi minha intenção mostrar que o conceito didático “de aulas abertas às experiências” inclui também o ensino de formas esportivas de movimento, as chamadas técnicas de movimento. A crítica a esse conceito didático de que não inclui

o aprendizado de técnicas de movimento é injustificada. No entanto, a mediação didática no sentido desportivo, esta sim, está excluída. No espírito de um conceito de “ensino aberto”, a técnica de movimento a ser aprendida deve ser transformada didaticamente (Kunz, 2010a). O procedimento para a transformação didática será explicado utilizando o exemplo da “Reversão para frente”, movimento típico da ginástica.

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

No início da aula, os alunos (nas escolas) recebem uma cópia com uma sequência de figuras (croquis) com a tarefa de copiá-las (Fig.2). Os alunos precisam expressar em palavras o objetivo do movimento: por exemplo, “saltar utilizando o apoio e impulso das mãos e aterrissar em pé”. Assim, eles devem estruturar o movimento em sequências e avaliar qual é a sequência central de movimento para chegar ao objetivo formulado. Os alunos começam a discutir, descobrem conexões, mas nem todos estão de acordo com a interpretação de uma sequência única.

A próxima pergunta é sobre o nível funcional de análise de movimento. Aqui se fala em nível biográfico da motricidade. Os alunos devem tentar se colocar na posição, na qual se encontra o movimento reconhecido por eles como central. O professor pergunta: “O que vocês pensam, o que sentem e o que isso os lembra?”. O professor quer tornar consciente os esquemas das percepções existentes³. Na maioria das vezes os alunos lembram de três situações:

1. Carrinho de mão – os braços me apoiam e me transportam com segurança;

³ A base teórica para este procedimento didático são: as teorias da aprendizagem motora e, neste caso, com as teorias da percepção, explicações de assimilação e acomodação, tendo a base da teoria sobre Ação - Efeito - Realizações (Scherer; Bietz, 2013, p. 129-147)

2. Parada de cabeça, parada de mãos, entrada na água (“biquinho”) – cabeça para baixo e pés para cima;
3. Rolamento para frente, reversão para frente com fase inicial em extensão e finalização com hiperextensão.

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

1. Permitem aos alunos conquistar confiança na força de braços e ombros;
2. Possibilitem permanecer apoiados de cabeça para baixo em equilíbrio;
3. Dar condições aos alunos de fazer novas experiências de extensão e hiperextensão.

O importante é que tais experiências de extensão e hiperextensão sejam experimentadas, pois são contrárias às experiências de rolamento.

A seguir, a prática se mostra assim:

1. O professor coloca tarefas de descobrimento:
 - Uma pessoa completamente contraída deve ser colocada em diferentes posições de parada de mãos;
 - A elevação à parada de mãos deve ocorrer de formas diferentes com o apoio do(s) colega(s);
 - Com o auxílio do colega chegar à ponte/ arco;
2. O professor oferece situações diversas de aparelhos:
 - Trapézio, barra fixa e corda grossa suspensa: tentar se embalar suspenso pelos joelhos. Tentar sair desta situação de movimento com um apoio de mãos.
 - Colchões empilhados: tentar aterrissar com o corpo estendido, da parada de mãos até a posição em pé.
 - Uma pista de corrida com elevação e com um lugar de aterrissagem mais profundo.

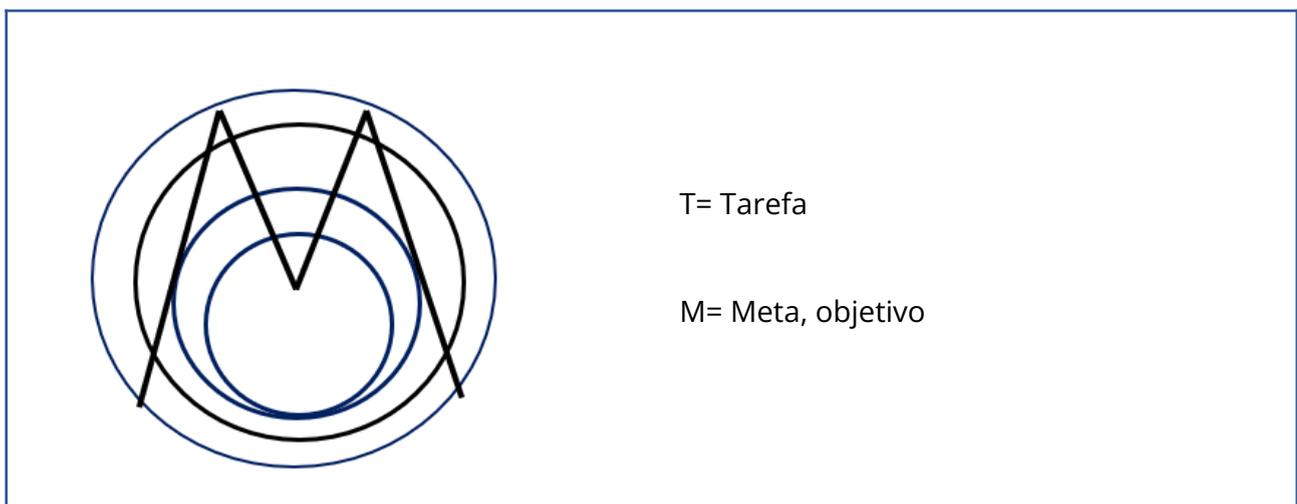
- Uma fileira de colchões com um lugar elevado para apoio e impulso com as mãos.
- Uma fileira de colchões com um lugar de aterrissagem mais elevado.

Os alunos podem movimentar-se de forma autônoma, para lá e para cá, entre estas situações de experiências.

3.1 Resenha didática

A característica para esta aula não se apresenta em uma forma linear de procedimento, mas sim em uma forma concêntrica. Um exemplo típico para um procedimento linear são séries metódicas de exercícios que devem levar o aprendiz para um objetivo predeterminado pelo professor. Em nossa área, os objetivos são muitas vezes padrões de movimento esportivo, predescrito na forma de uma instrução inequívoca. Por outro lado, existe um procedimento didático holístico que, da perspectiva da teoria da Gestalt, é denominado de maneira concêntrica.

Figura 1 – A maneira concêntrica no procedimento didático



Nesta teoria didática cada tarefa apresenta por si mesma uma experiência significativa e valorosa de movimento. Ela não é parte de um todo, mas, sim, ela é o todo. Cada experiência de movimento, possibilitada pela tarefa, já é o objetivo. Deveria estar claro que este objetivo é particularmente muito diferente, justamente porque as experiências dos alunos seriam diferentes. Neste exemplo, o aluno

torna-se responsável pela procura de informações, as quais ele recebe somente pelo ato de experimentar. Dessa forma, a tarefa do professor é:

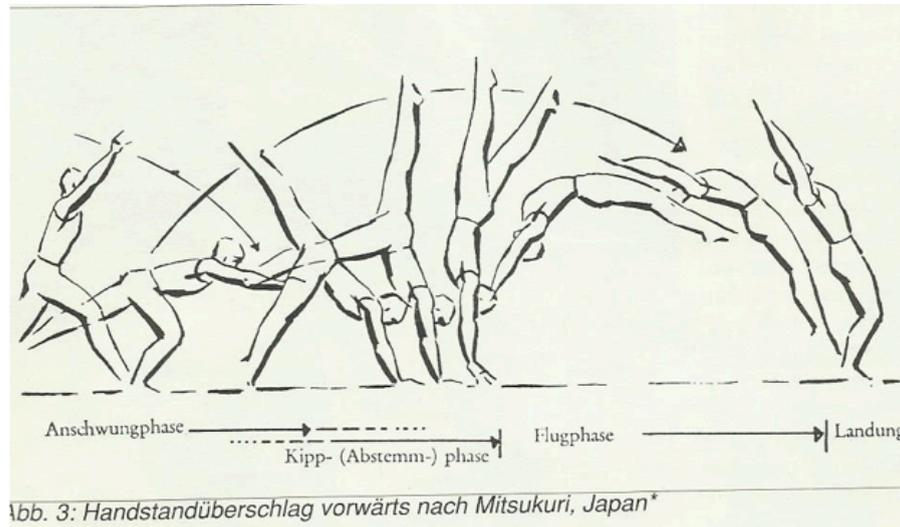
- a) Configurar situações de movimento nas quais os alunos possam se referir às experiências funcionais;
- b) Configurar situações de movimento que ajudem o aprendiz na modificação das percepções disfuncionais para percepções funcionais: p. ex., o esquema de rolamento é disfuncional e tem que ser modificado para um esquema da extensão.

Esta modificação pode ser feita somente por meio do próprio aprendiz. O aprendiz busca características de movimento que são determinadas pelas sensações. A partir da teoria de aprendizagem motora, que se fundamenta na teoria de "Gestalt" ou na teoria de percepção, sabemos que ninguém pode tirar dos aprendizes esta procura por esse tipo de informação. **Exatamente aqui se encontra a fundamentação teórica de movimento para a concepção didática das aulas abertas às experiências.** Infelizmente, este fundamento básico não é considerado pela maioria dos professores. Não é a forma física de como ganhar conhecimento que nos auxiliará a ir adiante, mas sim a forma filosófica e psicológica. Sobre isso, em 1956, Buytendijk já chamava a atenção em sua obra sobre a teoria geral do posicionamento corporal e movimento humano (ver o Episódio 3).

Retornando ao exemplo da aula: Como podemos avaliar didaticamente este exemplo sob o aspecto da concepção das aulas abertas à experiência? No âmbito temático podemos constatar uma predeterminação. O tema geral é ginástica em aparelhos, o tema especial é salto com apoio das mãos. A intenção é de que os alunos devem aprender algo. Também é predeterminada uma organização de aprendizagem. Há, no entanto, uma abertura temática. Essa abertura diz respeito à forma do movimento. O movimento não é dado de uma forma regulamentada, mas sim na forma da descrição de um problema e de uma intenção. Fica em aberto como o problema deve ser solucionado. Não há predeterminação das soluções, não há

predeterminação das formas do movimento. Há simplesmente uma descrição do que devemos fazer, mas não como fazer.

Figura 2 – Reversão para frente segundo Mitsukuri, Japão.



4 TERCEIRO EPISÓDIO: UMA ANÁLISE DAS DIFERENTES VISÕES DE MOVIMENTO NA DIDÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Tendo como pano de fundo a sua biografia desportiva, a resposta à questão sobre o tema dos estudos desportivos era óbvia para os estudantes do curso: eles estudam esporte. Minha intenção neste seminário foi pelo menos diferenciar essa visão endurecida dos estudantes. Para fazer isso, apresentei-lhes diferentes visões sobre o movimento na filosofia do movimento usando textos apropriados, alguns dos quais eu traduzi. Alguns anos depois, Kunz (2010) aprofundou ainda mais essa discussão teoricamente.

Segundo Buytendijk (1956), na teoria de movimento são identificados dois paradigmas:

1. O das Ciências Naturais;
2. O da Reflexão Fenomenológica de Movimento (Trebels, 1992, p. 338-344).

A seguir vou descrever os dois paradigmas e justifico porque defino o **movimento humano** como o **objeto de estudo** num curso universitário de **Educação Física**.

4.1 O paradigma das ciências naturais do movimento

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

1. Essa visão de movimento tem um pré-conhecimento do que é um “movimento correto”. Esse pré-conhecimento depende, de um lado, das predeterminações dos desportos, do outro lado, é produzido pela própria teoria que segue o objetivo estipulado para a otimização do movimento (como minimização do tempo e a maximização da distância). O modelo desses movimentos “corretos” é encontrado nos movimentos dos esportistas de alto nível.
2. O auxílio para cada pessoa no processo de aprendizagem motora prende-se ao objetivo de capacitá-la a chegar bem perto daqueles modelos de movimento

legitimados biomecanicamente. Nessa implicação, o movimento é reduzido à sua perspectiva científica natural apreensível.

Que imagem do homem está incluído neste paradigma? A individualidade de cada um, como pessoa, não existe. O homem aparece na perspectiva biomecânica como corpo físico, com articulações ideais. Ele manifesta-se como sistema biológico, cujas condições e funções são determinadas por meio de regras fisiológicas (Trebels, 1992, p. 339; Kunz, 1991, p. 174 *et seq.*). Também o mundo de movimento se reduz ao mundo do espaço e dos aparelhos que são objetivados fisicamente. Nessa visão, o sentido de movimento, conforme o significado configurado pelo homem, não é discutido.

Para uma reflexão pedagógica questiono sobre ou quais as consequências concretas para a configuração do ensino de movimento. Quem entende o movimento como um comportamento predeterminado e imposto, deve construir situações estimulantes que consigam trazer seus alunos do estado de repouso para o movimento. Nessa posição, monólogos são preferidos em função do possível controle. Um diálogo não é necessário, pois o professor, baseado no seu conhecimento biomecânico, dá aos seus alunos o movimento ideal como um objetivo.

Baseado na comparação da situação atual do movimento com a situação em que deveria estar, o professor dá informações verbais definidas ou oferece uma programação de aprendizagem a seus alunos. Nós conhecemos as teorias da sensomotricidade ou as teorias da informática, que são os fundamentos teóricos para um tipo de ensino baseado no monólogo. A aprendizagem do movimento não é mais uma ação do aluno, mas, sim, do professor. O aluno está alheio ao seu movimento e, conseqüentemente, ao seu corpo. Ele é um objeto no qual deve ser estabelecida uma forma estranha de movimento.

4.2 A visão fenomenológica do movimento

Uma concepção de movimento contraditória é apresentada pelo paradigma fenomenológico de movimento. O núcleo dessa visão é que, quando nós, por

exemplo, observamos crianças numa aula de Educação Física, não podemos observar movimentos, mas, sim, pessoas se movimentando. Não podemos observar um salto, mas, sim, pessoas saltando. Temos aqui um sujeito que se movimenta e um mundo (uma situação) com o qual esse movimento está relacionado. Gordijn, um pedagogo holandês, compreende o movimento como uma metáfora. Ele diz: “O movimento humano é um diálogo entre o homem e o mundo” (*apud* Tamboer, 1979, p. 14)⁴. Com isso, Gordijn quer dizer: cada homem conversa com seu mundo e, nesse caso, sua linguagem é o movimento.

O homem coloca, enquanto se movimenta, perguntas de movimento para seu mundo e recebe respostas de movimento. O mundo não é somente meio ambiente (no sentido físico), mas, também os outros homens. O homem entra em contato com as coisas ou com os homens pelo movimento.

O movimento, portanto, é compreendido como não sendo do homem e nem do mundo, mas, sim, somente do seu relacionamento. Com isso, Gordijn quer expressar que ele não aceita uma separação das instâncias diferentes dentro do acontecimento; por exemplo, uma separação do corpo e do espírito, do motriz e da intenção. A intenção, o sentido, que pré-configuramos em relação à avaliação do resultado final, não pode e não deve ser separada do que acontece nas modificações da posição do corpo pelo movimento.

Assim como o paradigma científico-natural tem suas consequências pedagógicas na configuração do ensino, o paradigma fenomenológico tem também suas consequências.

A forma especial de movimento configura-se somente no processo dialógico com as coisas no mundo. A forma nunca está presente, mas resulta do processo desse diálogo. No processo de aprendizagem, isto é, no desenvolvimento de uma forma de movimento adequada, desenvolve-se um sentido para uma execução de movimento correto ou errado (ver episódio 3). Entendemos que nós, como professores de Educação Física, temos a tarefa de tornar nossos alunos, tanto na

⁴ Tamboer chama esta concepção do corpo como “relacional” (Trebels, 1992, p. 341)

universidade como nas escolas, responsáveis pela procura de informações que só podem ser encontradas mediante a experimentação. Eles devem buscar características de movimentos que são determinadas pelas sensações.

A partir da teoria da aprendizagem motora, que se fundamenta na teoria da Gestalt ou na teoria da percepção, sabemos que ninguém pode tirar dos aprendizes a procura por esse tipo de informação. **Exatamente aqui se encontra a fundamentação teórica do movimento para uma aula aberta às experiências de Educação Física** (Hildebrandt-Stramann, 2009; Kunz, 1991, p. 190).

Essas teorias não se orientam na configuração de processos de ensino-aprendizagem em uma estrutura técnica objetiva de movimento, mas sim, consideram a estrutura subjetiva de ação e a relação de troca entre os seres humanos e o meio ambiente. Chamamos a essa concepção de “global” ou “total”, porque relaciona o homem com o mundo e vice-versa. Isso é um fundamento característico da existência humana, que Merleau-Ponty (1966) chama de “estar para o mundo”.

Também encontramos essa relação indissolúvel no modelo circular da Gestalt (Weizsäcker, 1966), na qual “perceber” e “movimentar” é uma unidade. Na teoria morfológica de movimento de Meinel e Schnabel (1984), existe uma separação entre aspectos sensitivos (dos analisadores) e motores (os centros motrizes efetores). Segundo Meinel e Schnabel, os dois estão num contexto causal (Trebel, 1992, p. 340). Em contraposição a isso, a teoria da Gestalt não fala em um contexto causal do sistema sensitivo e do sistema motor, mas sim, de uma coincidência. Coincidência significa - e isso é o que caracteriza a Gestalt - que o perceber acontece ao mesmo tempo em que ocorre o movimentar e vice-versa. O perceber influencia o movimentar e vice-versa.

A decisão de que o paradigma fenomenológico de movimento com a teoria dialógica de movimento seja o tema central de estudo para os alunos que no futuro serão professores de Educação Física nas escolas não é arbitrária. Pelo contrário, é uma consequência lógica no contexto da teoria didática do contexto de implicação das decisões didáticas. A teoria do contexto de implicação das decisões didáticas

afirma que os paradigmas científicos não podem ser trocados arbitrariamente (Hildebrandt-Stramann, 2016). Isto significa que a opção pela concepção didática de ensino do movimento aberta à experiência implica também numa compreensão do movimento aberta à experiência, tal como a encontramos na teoria dialógica do movimento. Em termos epistemológicos, isto significa que uma compreensão do ensino baseada na relação requer uma compreensão relacional do movimento. O paradigma físico e científico baseia-se numa visão substancial da humanidade e, portanto, também numa compreensão substancial do ensino. Para ilustrar esta compreensão relacional do ensino e do movimento em um nível prático do movimento, introduzi um formato de ensino que denominei como "oficina de movimento". Apresentarei esse formato de ensino em meu quarto episódio.

5 QUARTO EPISÓDIO: OFICINAS DE MOVIMENTO

A ideia da oficina de movimento tem origem na teoria das oficinas de aprendizagem de Dewey (2007), Makarenko (1957) e Kerschensteiner (1928), no Brasil conheço projetos semelhantes de Freire (2014) e do Boal (2005) com o processo da alfabetização. Mais tarde fui conquistado pelo Prof. Jungk, um sociólogo, que tinha uma intenção política subversiva (Jungk, 1978)⁵. Suas oficinas ocorreram fora das instituições, foram na vida diária das pessoas. Por exemplo, ele ofereceu aos residentes de um bairro a oportunidade de participarem na formação do seu ambiente de vida. Deveriam ignorar os regulamentos administrativos e tornarem-se atores autodeterminados no seu mundo. Nesse sentido, tendo por base essas referências e experiências, tenho realizado oficinas de bairro, aqui no Brasil, junto com a Profa. Dr. Celi Taffarel em Recife, em Salvador e em Maceió (Grupo de trabalho pedagógico da UFPE e UFSM, 1991; Hildebrandt-Stramann; Taffarel, 2007; 2017). As oficinas de movimento na formação de professores de Educação Física universitários

⁵ Política subversiva aqui significa minar as políticas do governo conservador da República Federal da Alemanha, infiltrando-se nas instituições administrativas e tomando ações políticas, como o planejamento distrital, nas próprias mãos.

e nas escolas baseiam-se nesta ideia subversiva e combinam-na com considerações pedagógicas. Tais oficinas de movimento seguem três ideias básicas:

1. Os participantes de tais oficinas de movimento constroem eles próprios seus aparelhos de movimento. Eles geralmente usam materiais do dia a dia, como caixas de papelão, pneus de automóveis, câmaras de tratores, restos de madeira etc. Com esses materiais construídos por eles mesmos, eles projetam suas situações de movimento de forma independente.
2. Nas oficinas de movimento, na formação de professores universitários, os estudantes devem aprender a planejar e conceber aulas de Educação Física com os alunos na escola, nas quais os alunos possam construir de forma independente e autônoma os seus próprios equipamentos de movimento e conceber as suas próprias oportunidades de movimento. Estes podem ser simples aparelhos de movimento até projetos de mudança de pátios escolares para pátios escolares de movimento (Beckmann; Hildebrandt-Stramann, 2009; Hildebrandt-Stramann; Taffarel 2017; Hildebrandt-Stramann; Hatje; Palma; de Oliveira, 2020;).

Além da Educação Física, temos utilizado “oficinas de movimento” para implementar um ensino interdisciplinar. Chamamos isso de “ensino móvel” e o implementamos usando o exemplo de um “ensino móvel de matemática”.

3. Realizei oficinas de movimento na formação prática universitária de futuros professores de Educação Física em escolas. Como já se sabe, propus um currículo modularizado como parte do meu programa de consultoria internacional para formação de professores de Educação Física nas Universidades Federais da Bahia/ Salvador e Santa Maria (Hildebrandt-Stramann; Taffarel, 2007; 2017; Hildebrandt-Stramann; Hatje, Palma; de Oliveira, 2020; 2022); O núcleo da formação prática foi atribuído a um módulo que denominamos “Campos de Movimento”. Isso significa que, segundo a minha sugestão, a formação prática não deveria mais ocorrer em disciplinas esportivas, mas em campos de movimento. A sugestão adicional é

que a introdução a cada campo de movimento ocorra por meio de uma oficina de movimento específica (por exemplo, oficina de movimento “Correr, Saltar, Arremessar”; oficina de movimento “Movimentar-se sem e com equipamentos”, etc.). Tal oficina de movimento é um seminário prático baseado em teoria, no qual os estudantes devem estudar o núcleo, ou seja, o que há de especial, sobre cada tópico de movimento nas áreas de movimento (Hildebrandt-Stramann; Hatje; Palma; Sagrillo; Pacheco; Morschbacher; Camargo; Ilha, 2024).

Como observei anteriormente, as Oficinas de Movimento são conteúdos elementares de uma proposta curricular que desenvolvi junto com meus colegas de Salvador e Santa Maria para reformar a formação de professores de Educação Física. Abaixo descrevo esta proposta de revisão curricular como um quinto episódio.

6 QUINTO EPISÓDIO: UMA REVISÃO DO CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Desde 2012, junto com colegas do Instituto de Ciências do Esporte das Universidades de Salvador (UFBA) e de Santa Maria (UFSM), venho elaborando uma nova proposta curricular para a formação de professores de Educação Física. Meus parceiros responsáveis do lado brasileiro foram a Profa. Dra. Celi Taffarel (UFBA) e as professoras Dra. Marli Hatje e Dra. Luciana Erina Palma (UFSM). Ambos os projetos foram descritos detalhadamente em diversas publicações de livros (Hildebrandt-Stramann; Taffarel, 2017; Hildebrandt-Stramann; Hatje; Palma; de Oliveira, 2020, 2022; Hildebrandt-Stramann, Hatje; Palma; Rorato Sagrillo; Corrêa Pacheco; Morschbacher; da Silva Camargo; Ilha, 2024). Portanto, irei descrever aqui apenas brevemente ambos os projetos. O foco das duas propostas é a modularização do currículo e o desenvolvimento de uma estrutura para uma nova instituição dentro de toda a formação docente, a implantação de um “centro didático de formação docente”. A seguir me refiro à proposta curricular em Santa Maria. A proposta

curricular inclui 10 módulos para os cursos de Educação Física Licenciatura e Bacharelado e 7 módulos para a formação de Mestrado. Todos os módulos contêm, entre outras coisas, as considerações dos quatro primeiros episódios.

Estes são os pontos básicos que estão associados à proposta de organização do curso:

1. Redução significativa da carga horária obrigatória dos alunos. O objetivo é dar aos alunos mais tempo para o autoestudo.
2. Através de um rigoroso movimento de interpretação pedagógica dos módulos individuais, eles estão interligados em termos de conteúdo. O objetivo é permitir que os alunos “estudem em contextos”. Isto também se aplica à ligação entre as partes teórica e a prática do curso. O currículo proposto contrasta, portanto, com o currículo tradicional, que se caracterizava por uma organização de estudo eclética. Uma separação estrita entre teoria esportiva e prática esportiva era característica.
3. A organização dos estudos em módulos corresponde aos currículos das normas europeias. Isso facilitará o intercâmbio estudantil entre as duas universidades brasileiras e as universidades europeias. Isto significa que os resultados acadêmicos alcançados no estrangeiro podem ser mutuamente reconhecidos e os alunos não perdem nenhum semestre de estudo. Para garantir isso, desenvolvi um chamado “manual de módulos” para o currículo de Santa Maria, que continha o valor dos módulos individuais nos chamados “pontos de crédito”.

Como observei anteriormente, as “Oficinas de Movimento” são conteúdos elementares de uma proposta curricular que desenvolvi junto com meus colegas de Salvador e Santa Maria para reformar a formação de professores de Educação Física. Abaixo irei descrever esta proposta de revisão curricular como um quarto ponto.

4. Revisão do currículo de formação de professores de Educação Física. Desde 2012, junto com colegas do Instituto de Ciências do Esporte das Universidades de Salvador (UFBA) e de Santa Maria (UFSM), venho elaborando uma nova

proposta curricular para a formação de professores de Educação Física. Meus parceiros responsáveis do lado brasileiro foram a Profa. Dra. Celi Taffarel (UFBA) e as professoras Dra. Marli Hatje e Dra. Luciana Erina Palma (UFSM) e Prof. Dr. Amauri Bassoli de Oliveira da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Ambos os projetos foram descritos detalhadamente em diversas publicações de livros (Hildebrandt-Stramann; Taffarel, 2017; Hildebrandt-Stramann; Hatje; Palma; Oliveira, 2020, 2022; Hildebrandt-Stramann, Hatje; Palma; Sagrillo; Pacheco; Morschbacher; Camargo; Ilha 2024). Portanto, irei descrever aqui apenas brevemente ambos os projetos. O foco das duas propostas é a modularização do currículo e o desenvolvimento de uma estrutura para uma nova instituição dentro de toda a formação docente, a implantação de um “centro didático de formação docente”. A seguir me refiro à proposta curricular em Santa Maria. A proposta curricular inclui 10 módulos para o curso de Educação Física Licenciatura e Bacharelado e 7 módulos para a formação de Mestrado. Todos os módulos contêm, entre outras coisas, as considerações dos quatro primeiros episódios. Estes são os seguintes módulos do curso de Licenciatura e Bacharelado:

1. Módulo: Teorias de movimentar-se
2. Módulo: Movimento, educação e inclusão
3. Módulo: Movimento e saúde
4. Módulo: Movimento e sociedade
5. Módulo: Movimento e desenvolvimento infantil, juvenil, humano e aprendizagem motora
6. Módulo: Campos de experiência e de aprendizagem (denominado hoje como campos de movimento)
7. Módulo: Movimento e treinamento
8. Módulo: Movimento e fisiologia
9. Módulo: Abordagens, métodos e técnicas de pesquisa
10. Módulo: Estágio 1 e 2 para a Licenciatura e Bacharelado

Os módulos para o curso de Mestrado:

1. Módulo: Movimento, escola e ensino
2. Módulo: Didática da Educação Física
3. Módulo: Campos de experiência e de aprendizagem (denominado hoje como campos de movimento)
4. Módulo: Abordagens, métodos e técnicas de pesquisa
5. Módulo: Aprendizagem digital: Educação e movimento
6. Módulo: Dissertação
7. Módulo: Estágio

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Posso garantir que tivemos uma trajetória rica nas discussões e aprendizados sobre a Educação Física e seus desdobramentos. Obviamente que nem tudo são flores quando se pretende uma ação democrática e participativa, ainda mais em se tratando de educação. Entretanto, ao analisarmos os pontos relatados e as provocações gerais emanadas, entendo que pudemos fazer dessa parceria uma forte possibilidade de se respeitar o profissional e a área da Educação Física, para além do tradicional e da insignificância pedagógica. Juntos, avançamos, não tanto quanto o esperado, pois o professor tem esse problema, sempre quer mais e espera que todos possam acompanhar. Mas é assim, uma parceria que deixa sementes e alguns frutos que espero sejam reconhecidos e que consigam germinar para novos patamares pedagógicos.

Em se tratando de pontuar alguns aspectos especificamente, temos que a colaboração junto ao programa de Mestrado da UFSM foi um êxito. Dali conseguimos avançar junto a outros profissionais e instituições com muitas ações positivas relacionadas à pedagogia da Educação Física e que culminaram com muitas produções acadêmicas em forma de livros e/ou artigos e as Oficinas de Movimento, conforme relatado nos episódios de 1 a 4.

No que diz respeito ao quinto episódio, só posso tirar uma conclusão, muito sóbria por sinal: minha impressão geral é que as instituições brasileiras (universidades; escolas) de formação de professores de Educação Física se atêm às estruturas tradicionais. No caso da formação de professores de Educação Física, contudo, há também o fato de o desporto institucionalizado ainda dominar o conteúdo sistemático. Mesmo que a discussão acadêmica esteja em um nível avançado e elevado, especialmente na Educação Física, ela teve pouco impacto tanto na formação prática de professores de Educação Física universitária quanto na Educação Física nas escolas brasileiras (Bracht, 2019). Nesse sentido, creio que não logramos êxitos nas tentativas de curricularização modular de forma efetiva, mas com certeza, provocamos desequilíbrios que esperamos possam, em curto espaço de tempo, servir de novas reflexões e avanços dentro das propostas existentes.

REFERÊNCIAS

- BECKMANN, H.; HILDEBRANDT-STRAMANN, R. Teoria e prática de oficina de movimento. In: HILDEBRANDT-STRAMANN, R. (Org.), **Educação Física aberta à experiência**. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2009. p. 45-56.
- BOAL, A. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira. 2005.
- BOURDIEU, P. **O Senso Prático**. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.
- BRACHT, V. **A Educação Física Escolar no Brasil**. O que ela vem sendo e o que pode ser. Ijuí: Editora UNIJUI, 2019.
- BUYTENDIJK, F. J. J. **Allgemeine Theorie der menschlichen Haltung und Bewegung**. Berlin, Göttingen, Heidelberg: Ed. Springer, 1956.
- DEWEY, John. **Democracia e Educação**. Corroios: Plátano Editora, 2007.
- DIGEL, H. Strukturelle Merkmale des Sports. In: GRUPPE, O. (Org.). **Theorie in der gymnasialen Oberstufe. Arbeitsmaterialien für den Sportunterricht**. Schorndorf: Hofmann - Verlag, 1978.

FIGUEIREDO, Z. C. C. Formação docente em Educação Física. experiências sociais e relação com o saber. **Movimento, Porto Alegre**, v. 10, n. 1, p. 89-111, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2014.

GRUPO de Trabalho Pedagógico UFPe e UFSM. **Visão didática da Educação Física**. Rio de Janeiro: Editora Ao Livro Técnico, 1991.

HILDEBRANDT-STRAMANN, R. **Concepções abertas no ensino da Educação Física**. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2009.

HILDEBRANDT-STRAMANN, R. Encenação em Aulas de Movimento na Escola três exemplos de aulas. In: KUNZ, E. (Org.). **Didática da Educação Física**. Educação Física e Esportes na Escola. Ijuí: Editora Unijuí, 2016, p. 49-66.

HILDEBRANDT-STRAMANN, R.; HATJE, M.; PALMA, L.; OLIVEIRA, A. A. de. **Currículo Modularizado à Formação Inicial Em Educação Física: Uma Proposta em Discussão**. Ijuí: Editora Unijuí, 2020.

HILDEBRANDT-STRAMANN, R.; HATJE, M.; PALMA, L.; OLIVEIRA, A. A. de. **Considerações Curriculares Para a Formação Universitária dos Estudantes de Educação Física**. Ijuí: Editora Unijuí, 2022, p. 27-42.

HILDEBRANDT-STRAMANN, R.; HATJE, M.; PALMA, L.; SAGRILLO, D. R.; PACHECO, A. C.; MORSCHBACHER, M.; CAMARGO, M. C. da S. ; ILHA, P. **Mudanças curriculares na formação universitária dos estudantes de Educação Física**. Ijuí: Editora Unijuí, 2024.

HILDEBRANDT-STRAMANN, R.; OLIVEIRA, A. A. de. Familiarity and strangement: The ethnographic method in the initial training of physical education students. **Journal of Physical Education** , v. 35, e-3510, p. 1-9, 2024.

HILDEBRANDT-STRAMANN, R; TAFFAREL, C. Z. (Org.). **Currículo e Educação Física**. Formação de Professores e Práticas Pedagógicas nas Escolas. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

HILDEBRANDT-STRAMANN; R; TAFFAREL, C. Z. **Formação de Professores e Trabalho Educativo na Educação Física**. Ijuí: Editora Unijuí, 2017.

JUNGK, R. Statt auf den großen Tag zu warten... Über das Pläneschmieden von unten. In: **Kursbuch 53, Utopien II**, Berlin 1978.

KERSCHENSTEINER, Georg. **Concepto de la escuela del trabajo**. Madrid: Ediciones de la Lectura. 1928.

KUNZ, E. **Educação Física: ensino e mudanças**. Ijuí: Editora Unijuí, 1991.

KUNZ, E. O desenvolvimento da Educação Física Brasileira e as relações de intercâmbio com as ciências do esporte da Alemanha. In: KUNZ, E.; HILDEBRANDT-STRAMANN, R. **Intercâmbios científicos internacionais em Educação Física e Esportes**. Ijuí: Editora Unijuí, 2004, p. 45-58.

KUNZ, E. Apresentação. Pedagogia do Esporte, do Movimento Humano ou da Educação Física? In: KUNZ, E.; TREBELS, A. H. (Org.). **Educação Física Crítico-Emancipatória**. Ijuí: Editora Unijuí, 2010.

KUNZ, E. **Transformação Didático Pedagógica do Esporte**. Ijuí: Editora Unijuí, 2010a.

LUHMANN, N. Sinn als Grundbegriff der Soziologie. In: LUHMANN, N.; HABERMAS, J. (Orgs.). **Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie**. Was leistet die Systemforschung? Frankfurt: Suhrkamp, p. 25-100, 1971.

MAKARENKO, A. **Obras, v. 1-7**. Moscou: Editorial Progreso, 1957.

MEINEL, K.; SCHNABEL, G. **Motricidade I**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1984.

MERLEAU-PONTY, M. **Phänomenologie der Wahrnehmung**. Berlin: Gruyere, 1966.

TAMBOER, J. Sich Bewegen–ein Dialog zwischen Mensch und Welt. In: **sportpädagogik** v.3, n. 2, p. 14-19, 1979.

TREBELS, A. H. Plaidoyer para um diálogo entre teorias do Movimento humano e teorias do movimento no esporte. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte - RBCE**, Maringá, v. 13, n. 3, p. 338 344, 1992.

TRENTIN, D. T. Experiências de movimento e concepções de Educação Física: algumas implicações possíveis. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 19, n. 28, p. 139–153, 2007.

WEIZSACKER; V. V. **Der Gestaltkreis**. Frankfurt,: Suhrkamp; 1966.

Contribuição de autoria

1 – Reiner Hildebrandt-Stramann

Doutor em Ciência do Esporte na Universidade de Kassel/Alemanha (1981), atualmente docente aposentado da Universidade Técnica de Braunschweig/Alemanha.

<https://orcid.org/0000-0002-5713-6553> • r.hildebrandt-stramann@tu-braunschweig.de

Contribuição: Idealizador do ensaio - contribuiu totalmente.

Como citar este artigo

HILDEBRANDT-STRAMANN, R. 40 anos de experiências e vivências com a Educação Física brasileira - uma retrospectiva biográfica em episódios.. **Revista Kinesis**, Santa Maria, v. 42, n. esp. 2, e88950, p. 1-26, 2024. Dossiê Formação de Professores de Educação Física - 40 anos da parceria Brasil e Alemanha nas contribuições do Prof. Dr. Reiner Hildebrandt-Stramann. DOI 10.5902/2316546488950. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/2316546488950>. Acesso em: dia mês abreviado. ano.