

Ensinar e Aprender a se Movimentar: Uma Abordagem Estética e Interdisciplinar do Ensino do Movimento

Teaching and Learning to Move: An Aesthetic and Interdisciplinary Approach to Movement Education

Enseñar y Aprender a Moverse: Un Enfoque Estético e Interdisciplinario de la Enseñanza del Movimiento

Phillip Vilanova Ilha 
Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria – RS, Brasil.
phillip.ilha@ufsm.br

Reiner Hildebrandt Stramann 
Universidade Técnica de Braunschweig, Braunschweig, Alemanha.
r.hildebrandt-stramann@tu-bs.de

Recebido em 03 de março de 2026

Aprovado em 22 de junho de 2026

Publicado em 26 de junho de 2026

RESUMO

O presente ensaio teórico-prático tem como objetivo discutir o ensino e a aprendizagem do movimento a partir de uma abordagem estética e interdisciplinar, tomando como exemplo o ensino da bandeja no basquete no contexto da formação inicial de professores de Educação Física. Fundamentado nos pressupostos da didática do movimento, da educação estética e do ensino e aprendizagem genética dos jogos esportivos, o estudo articula diferentes referenciais teóricos, como a fenomenologia do movimento, a teoria da Gestalt, a morfologia do movimento e uma perspectiva pedagógica crítica sobre o uso das mídias digitais. Metodologicamente, o ensaio ancora-se em uma experiência de matriz participante, desenvolvida com pós-graduandos, um estudante de iniciação científica e docentes do campo da Educação de uma universidade pública brasileira, na qual práticas corporais, reflexões coletivas e processos criativos foram integrados ao longo do percurso formativo. O núcleo da proposta consistiu na transformação da técnica da bandeja em um objeto de ação estética, por meio da criação de uma imagem-sequência do movimento, mediada pelo uso pedagógico de mídias digitais. Os resultados indicam que a articulação entre prática, reflexão e criação estética favorece uma compreensão ampliada do aprender

a se movimentar, deslocando o foco do desempenho técnico isolado para a experiência perceptiva, expressiva e relacional do movimento. Conclui-se que a educação estética do movimento constitui um eixo potente para o ensino da Educação Física, especialmente quando pensada em contextos interdisciplinares e formativos.

Palavras-chave: Educação estética; Interdisciplinaridade; Didática do movimento.

ABSTRACT

This theoretical-practical essay aims to discuss the teaching and learning of movement from an aesthetic and interdisciplinary perspective, using the teaching of the basketball layup as an example within the context of initial teacher education in Physical Education. Grounded in the principles of movement didactics, aesthetic education, and the genetic teaching and learning of team sports, the study articulates different theoretical frameworks, including the phenomenology of movement, Gestalt theory, movement morphology, and a critical pedagogical perspective on the educational use of digital media. Methodologically, the essay draws on a participatory research approach, developed with graduate students, an undergraduate research assistant, and faculty members from the field of Education at a Brazilian public university, integrating bodily practices, collective reflection, and creative processes throughout the formative trajectory. The core of the proposal consisted of transforming the layup technique into an object of aesthetic action through the creation of a movement image-sequence mediated by the pedagogical use of digital media. The findings indicate that the articulation between practice, reflection, and aesthetic creation fosters an expanded understanding of learning to move, shifting the focus from isolated technical performance to the perceptual, expressive, and relational experience of movement. It is concluded that aesthetic education of movement constitutes a powerful axis for Physical Education teaching, especially when conceived within interdisciplinary and formative contexts.

Keywords: Aesthetic education; Interdisciplinarity; Movement didactics.

RESUMEN

El presente ensayo teórico-práctico tiene como objetivo discutir la enseñanza y el aprendizaje del movimiento desde una perspectiva estética e interdisciplinaria, tomando como ejemplo la enseñanza de la bandeja en baloncesto en el contexto de la formación inicial de profesores de Educación Física. Fundamentado en los principios de la didáctica del movimiento, de la educación estética y de la enseñanza y el aprendizaje genéticos de los deportes colectivos, el estudio articula diferentes marcos teóricos, como la fenomenología del movimiento, la teoría de la Gestalt, la morfología del movimiento y una perspectiva pedagógica crítica sobre el uso educativo

de los medios digitales. Metodológicamente, el ensayo se apoya en una experiencia de carácter participativo, desarrollada con estudiantes de posgrado, un estudiante de iniciación científica y docentes del campo de la Educación de una universidad pública brasileña, en la cual se integraron prácticas corporales, reflexiones colectivas y procesos creativos. El núcleo de la propuesta consistió en la transformación de la técnica de la bandeja en un objeto de acción estética, mediante la creación de una imagen-secuencia del movimiento, mediada por el uso pedagógico de medios digitales. Los resultados indican que la articulación entre práctica, reflexión y creación estética favorece una comprensión ampliada del aprender a moverse, desplazando el foco del rendimiento técnico aislado hacia la experiencia perceptiva, expresiva y relacional del movimiento. Se concluye que la educación estética del movimiento constituye un eje potente para la enseñanza de la Educación Física, especialmente cuando se piensa en contextos interdisciplinarios y formativos.

Palabras clave: Educación estética; Interdisciplinariedad; Didáctica del movimiento.

Introdução

O tema em questão é um tema didático. A didática é chamada de “arte de ensinar” desde que Comênio introduziu o termo no século XVI. O problema que ele definiu com ela e resolveu pela primeira vez à sua maneira provou ser atemporal: qualquer pessoa que queira ensinar algo aos outros, ou, em outras palavras, qualquer pessoa que queira ajudá-los a expandir e aprofundar suas habilidades e conhecimentos por meio do ensino, deve considerar o que deseja oferecer e propor para sua aquisição. Ao fazê-lo, descobrirá que sua seleção pode ser feita a partir de várias perspectivas e, portanto, deve ser justificada com diferentes argumentos. A simples definição de conteúdo (por exemplo, um jogo esportivo ou uma técnica de movimento) não é suficiente, como a didática científica já demonstrou de forma confiável, pois esse conteúdo é sempre introduzido no ensino com um propósito específico. Ao tornar o conteúdo ensinável e aprendível, ele é inserido em um contexto de intenção. Em didática, esse processo também é chamado de “transformação didática” (Hildebrandt-Stramann et al., 2020).

Um primeiro passo nessa transformação didática é a conversão do conteúdo em tópicos. Em conceitos mais recentes de didática do movimento e também em conceitos mais recentes voltados para a formação de professores de Educação Física, esses tópicos são integrados aos chamados “campos do movimento” (Hildebrandt-Stramann; Taffarel, 2017; Hildebrandt-Stramann et al., 2020). Esses “campos do movimento” geralmente possuem uma estrutura interdisciplinar. Isso significa que os tópicos são abordados a partir de diversas disciplinas científicas, possibilitando que os aprendizes tenham uma visão holística do tema.

Este ensaio aborda o campo do movimento “ensino e aprendizagem de movimentos”, utilizando como exemplo o ensino de jogos esportivos, especificamente o basquete. A proposta de ensino-aprendizagem foi realizada com pós-graduandos e

discentes do campo da educação, mas com formação inicial em Educação Física. A interdisciplinaridade da proposta consiste na integração das seguintes disciplinas acadêmicas, que também estruturam este ensaio:

1) A proposta de ensino-aprendizagem se inspira em um projeto artístico do artista de rua Robin Rhodeⁱ, e por isso está associada a uma teoria estética do movimento. Essa teoria é brevemente explicada na primeira etapa.

2) O foco da proposta é o ensino da bandeja, uma técnica de movimento utilizada no basquete. Por esse motivo, na segunda etapa, é apresentada uma teoria de ensino de jogos esportivos em equipes, baseada na abordagem do ensino e da aprendizagem genética dos jogos esportivos. Um aspecto central dessa abordagem genética é o ensino orientado a problemas, que é apresentado a partir da concepção genética, utilizando o exemplo da bandeja.

3) Em nosso exemplo, o uso de mídias digitais está intimamente ligado à abordagem da teoria do movimento estético, à do ensino orientado a problemas e à teoria do movimento morfológico. Por essa razão, torna-se necessário explicar, na terceira etapa, uma teoria pedagógica do uso de mídias.

4) Na quarta etapa, voltamos ao tema da aprendizagem motora abordado na segunda etapa. A teoria da aprendizagem motora que apresentamos está intimamente ligada a uma teoria sobre a conexão entre “morfologia e movimento”, que será discutida nessa etapa.

5) Para neutralizar a impressão de um modo de pensar eclético, decorrente das diversas teorias utilizadas neste ensaio, a quinta e última etapa destaca a necessidade de pensar em contextos científicos. Pensar em contextos é, em última análise, uma necessidade teórico-científica para que os estudantes compreendam as estruturas holísticas ou interconectadas da ciênciaⁱⁱ.

Caracterização teórico-metodológica do ensaio

Este trabalho caracteriza-se como um ensaio teórico-prático. Entende-se por ensaio um gênero de escrita acadêmica que se constitui pela reflexão argumentativa, articulando referenciais teóricos a uma experiência concreta, sem a pretensão de constituir um estudo empírico voltado à coleta e à generalização de dados (Meneghetti, 2011). Sua dimensão prática provém de uma experiência formativa desenvolvida no campo da Educação na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), que reuniu pós-graduandos, um estudante de iniciação científica e docentes da instituição, tomada como caso exemplar para discutir o ensino e a aprendizagem do movimento a partir de uma abordagem estética e interdisciplinar.

O grupo foi composto por cinco doutorandos, dois mestrandos, um estudante de iniciação científica e dois docentes, que participaram conjuntamente dos encontros teórico-práticos. Na vivência corporal, quatro integrantes realizaram a sequência de movimentos, enquanto os demais acompanharam e registraram o processo por meio

de fotografias, vídeos e anotações em diário de campo, registros que serviram de apoio à reflexão desenvolvida no ensaio.

Metodologicamente, a proposta fundamenta-se na pesquisa-participante, entendida como uma abordagem que articula intervenção e reflexão em contextos reais de ensino, buscando enfrentar problemas concretos da prática e produzir conhecimento a partir da própria ação pedagógica. Nessa perspectiva, o processo assume caráter dialógico e relacional, favorecendo uma comunicação mais simétrica entre professor-pesquisador e estudantes, que participam ativamente das decisões formativas e da construção do percurso. A dinâmica iterativa entre ação e reflexão (Altrichter; Posch, 2008) sustenta o acompanhamento e a análise do processo, por meio de procedimentos próprios da pesquisa qualitativa, como observação e diálogos reflexivos (Flick, 2005)ⁱⁱⁱ.

Coerentemente com o gênero ensaístico, a experiência não é aqui submetida a uma análise sistemática de dados, mas funciona como ponto de partida da reflexão teórica. As interpretações apresentadas resultam do acompanhamento realizado pelos docentes-pesquisadores ao longo do percurso, e é desse ponto de vista que se examinam as transformações observadas no processo de ensino e aprendizagem do movimento.

Para que a abordagem proposta neste ensaio preserve sua coerência teórico-científica, faz-se necessário compreendê-la a partir de uma perspectiva relacional e contextual do conhecimento. As referências mobilizadas não se justapõem de modo eclético: cada uma responde a uma dimensão de um mesmo problema, o de compreender o movimento como relação dinâmica entre sujeito, mundo social e mundo material. A fenomenologia concebe o movimento como modo de dar sentido ao mundo; a teoria da Gestalt e a da percepção explicitam como esse sentido se organiza em totalidades perceptivas; a educação estética situa nesse processo a experiência sensível e expressiva (Aisthesis e Poiesis); e a didática do movimento converte essa compreensão em decisões de ensino. É essa convergência em torno do movimento como relação, e não a mera soma de teorias, que confere unidade ao percurso. Essa compreensão exige pensar o ensino e a aprendizagem em contextos, nos quais teoria e prática, percepção e ação, reflexão e criação se implicam mutuamente, aproximando-se de concepções sistêmicas e dialógicas da ciência (Hildebrandt-Stramann, 2022).

Cabe explicitar, ainda, a concepção que sustenta a expressão “se movimentar”. Trata-se da compreensão dialógica do movimento humano desenvolvida na Educação Física por Kunz (1991; 1994), em sintonia com a didática do movimento de Hildebrandt-Stramann, já mobilizada neste texto: o movimento não é entendido como simples deslocamento corporal observável de fora, mas como ação intencional pela qual um sujeito situado dialoga com o mundo e lhe atribui sentido. Essa concepção, de raiz fenomenológica (Merleau-Ponty, 2011), é solidária à abordagem estética aqui desenvolvida, pois ambas tomam o “se movimentar” como experiência perceptiva, expressiva e relacional, e não como mera execução técnica.

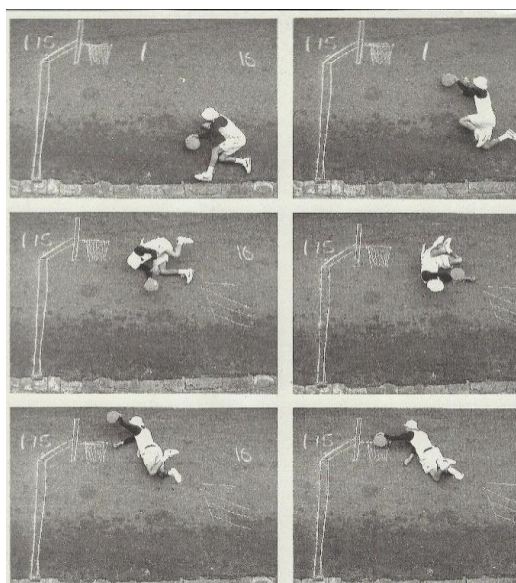
Para compreender plenamente as implicações teóricas desta proposta didática, consideramos necessário delinear brevemente o seu percurso.

Esboço do Percurso da Proposta Didática

Os estudantes devem aprender a jogar basquete e, ao fazê-lo, envolver-se criativa e reflexivamente com seu próprio processo de aprendizagem. No cerne desta proposta de ensino-aprendizagem está uma tarefa artístico-estética: os estudantes devem desenhar e criar digitalmente uma sequência de “bandeja”, entendida como uma sequência de movimento típica do basquete. Para aprender e compreender a bandeja não apenas como uma técnica de movimento isolada do jogo, os estudantes devem, em um primeiro momento, aprender o jogo de basquete de forma didática, com base no conceito didático do ensino genético do jogo. Só então ocorre a transição para o ensino estético. As partes reflexivas, que, naturalmente, já vinham sendo repetidamente abordadas nas partes práticas, baseiam-se no conhecimento experiencial adquirido. Nessas reflexões, as dimensões teóricas estéticas são vinculadas a teorias de movimento apropriadas para “aprender a se movimentar”, como a conexão entre “morfologia e movimento”. O desenho prático da sequência de “bandeja” é realizado com o auxílio de mídias digitais, principalmente por meio de uma câmera fotográfica e uma filmadora. O uso da mídia baseia-se em uma compreensão pedagógica do uso das mídias em escolas e universidades, o que também requer reflexão teórica.

A ideia para esta proposta foi inspirada pelas obras do mundialmente famoso artista de rua Robin Rhode (Ruhkamp, 2019). Robin Rhode cria suas obras em muros públicos em Johannesburgo. Passo a passo, ele registra fotograficamente o desenvolvimento de seus contos visuais. Seu ponto forte é a combinação inovadora de desenho, movimento, corpo, objeto e parede. A soma das fotografias forma a narrativa. Por exemplo, ele desenha equipamentos simples de exercícios e esportes com giz no chão ou na parede, como a cesta de basquete. O desenho é ativado ao ser conectado com o corpo e o movimento: quando um ator quer colocar a bola de basquete na cesta, ele começa a se mover (Figura 1).

Figura 1 - A bandeja na arte de Robin Rhode



Fonte: Ruhkamp (2019, p. 32).

Os participantes desenham objetos de movimento ou esportivos, por exemplo, no chão ou na parede, como no caso da representação de uma cesta de basquete. A tarefa consiste em representar a sequência de movimentos de uma bandeja de forma fisicamente expressiva, de modo que um ator, seja a) deitado no chão ou b) realmente executando a sequência de movimentos em frente a uma parede, retrate as fases individuais da sequência de movimentos, do salto até a bandeja propriamente dita. As fases individuais são fotografadas ou videografadas e, em seguida, organizadas em uma sequência de fases. Toda a sequência de movimentos, ou seja, as fases individuais combinadas, é então projetada em uma parede. Como resultado, o espectador vê uma série complexa de imagens da bandeja. A tarefa dos atores consiste em lidar analiticamente com essa sequência complexa de movimentos para, então, entrar fisicamente nas respectivas fases, descrevendo-as por meio do próprio corpo.

Primeira etapa: A compreensão de uma educação estética na Educação Física

Entendemos por educação estética, principalmente, a orientação do ensino para o potencial sensorial dos aprendizes^{iv}. Nesse sentido, defendemos uma compreensão da chamada “educação estética de base sensorial”, o que significa que a Educação, e não apenas a Educação Física, deve começar pelos sentidos universais e aprendíveis dos sujeitos. Nesse caso, os sentidos não devem ser compreendidos como ferramentas que podem ser descartadas após o uso e que, portanto, permaneceriam externas ao ser humano, mas como “órgãos produzidos pelo próprio corpo em seu crescimento, que pertencem ao organismo como um todo e participam em seu próprio ritmo” (Bräuer, 1989, p. 39).

Deve-se considerar que não é importante apenas iniciar o processo educativo a partir dos sentidos das crianças, mas também aperfeiçoá-los ao longo das etapas subsequentes do desenvolvimento humano, compreendendo-os como órgãos de conhecimento e de expressão. O conhecimento sensorial não constitui um processo passivo; ele se baseia em uma luta ativa do ser humano com o mundo, a qual denominamos **comportamento estético**.

O objetivo de qualquer educação estética pode ser formulado, de modo geral, como a educação, o treinamento e a diferenciação do comportamento estético. Esse comportamento constitui uma maneira fundamental de configurar e visualizar simbolicamente o mundo. Ele se manifesta, por um lado, na *Aisthesis*, entendida como a percepção sensorial reflexiva que desperta sensações e carrega caráter cognitivo; e, por outro, na *Poiesis*, compreendida como a capacidade de expressar sentimentos e experiências subjetivas por meio da configuração do mundo (Hildebrandt-Stramann, 2022, p. 93–104).

A tarefa básica e o objetivo de uma educação estética na escola, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental e na universidade, consistem no fomento do desenvolvimento e da diferenciação de uma “sensualidade produtiva” (Bannmüller, 1992, p. 141), entendida como a capacidade de autopercepção, de

percepção do objeto, de autoconfiguração e de configuração do objeto. Como já indicado, essas capacidades se desenvolvem apenas por meio de atividades práticas ativas, inevitavelmente associadas ao movimento e ao corpo. Nesse sentido, os processos elementares de aprendizagem estética estão sempre relacionados à corporalidade e ao movimento.

Portanto, a base desses processos de aprendizagem estética na escola/universidade deve ser considerada e assumida por todos os responsáveis pelo processo educacional. Ela não pode ser compreendida como parte ou tarefa exclusiva de uma única disciplina, mas como parte integrante do ensino e da instituição educacional como um todo. Para melhor compreensão, neste ensaio, ambas as áreas, *Aisthesis* e *Poiesis*, são brevemente apresentadas, evidenciando-se suas conexões com a corporalidade e o movimento^v.

***Aisthesis*: uma capacidade de percepção guiada pelos sentidos**

Etimologicamente, o termo "*Aisthesis*" vem do grego antigo αἴσθησις (*aísthēsis*), e significa "percepção" e "sensação". Na filosofia moderna, "*Aisthesis*" designa a capacidade de percepção sensível e corporal, guiada pelos sentidos, entendida como forma originária de acesso ao mundo. Esta capacidade é a base de uma maneira de entender e compreender nossa realidade. O filósofo Welsch (1998) descreve essa forma de compreensão como **pensamento estético**. O pensamento estético é a base para a forma subjetiva de apropriação do mundo em oposição ao acesso objetivo-descritivo. Essa capacidade constitui uma forma originária de acesso ao mundo e não se opõe à razão, mas articula-se a ela de modo complementar (Welsch, 1998).

***Poiesis*: ação estética**

A segunda área fundamental da educação estética é a área da *Poiesis*. Na filosofia, o termo *Poiesis* (do grego antigo ποιέω, "fazer") denota uma ação vinculada ao objetivo e, em nosso contexto temático, refere-se à **ação estética**^{vi}. Ela abrange a dimensão expressiva do comportamento estético, isto é, a capacidade do ser humano de se expressar, moldar e modelar. Pensamentos, sentimentos, experiências ou ideias são transformados em formas expressivas e, assim, tornam-se acessíveis a outras pessoas. Uma vivência é a interpretação da forma original da experiência em uma nova forma, por exemplo, em uma dança, em uma imagem, na representação de uma peça ou, como em nosso caso, na imagem da sequência de um movimento, a bandeja.

No âmbito da educação estética, a *Poiesis* refere-se à dimensão expressiva e configuradora do comportamento humano, isto é, à capacidade de transformar percepções, experiências e significados em formas sensivelmente comunicáveis. Aplicada à educação do movimento, essa perspectiva implica compreender a aprendizagem de técnicas esportivas não como mera aquisição de habilidades, mas como um processo no qual os estudantes coconfiguram ativamente seu percurso de aprendizagem, atribuindo significado às formas de movimento que produzem.

Segunda etapa: Uma concepção didática da mediação dos jogos esportivos em equipes, ensino e aprendizagem genética

Nas aulas tradicionais de Educação Física, o aprendizado de jogos esportivos em equipes geralmente segue uma sequência definida: primeiro, as habilidades de movimento do respectivo esporte são aprendidas isoladamente do jogo esportivo, antes de serem aplicadas em uma versão simplificada do jogo. A abordagem didática também pode ser caracterizada pela seguinte fórmula: primeiro há prática e treinamento, depois o jogo é jogado em condições simplificadas.

O modelo de ensino genético adota a abordagem exatamente oposta: primeiro, o jogo complexo é jogado. Nesse caso, o jogo complexo é compreendido como um **fenômeno**. Esse fenômeno desperta nos aprendizes um certo interesse, provoca questionamentos próprios e leva à formulação de problemas. Durante o jogo, surgem os chamados **problemas de jogo**, que os jogadores, alunos/ alunas ou estudantes devem reconhecer e nomear. A ideia básica do ensino e da aprendizagem genética consiste, portanto, no fato de que a aprendizagem não fornece cópias ou reproduções de modelos de uma solução pré-estabelecida. Em vez disso, os aprendizes desenvolvem autonomamente a formulação de problemas e buscam **soluções**, que devem sempre ser revisadas e, se necessário, corrigidas ou desenvolvidas. Esse processo inclui o fato de que diferentes alunos/ alunas podem encontrar diferentes soluções para um mesmo problema.

O desenvolvimento de um curso genético pode ser esquematizado da seguinte forma:

- No início está um **fenômeno** (o jogo em equipes);
- Durante o jogo aparecem **problemas ou perguntas**;
- Os alunos/ alunas ou estudantes propõem **soluções** para os problemas;
- Essas soluções ou propostas são então **exercitadas**;
- Essas fases de teste dão origem a **novos problemas**, que são então identificados, e **novas soluções são propostas**.

Dessa forma, um jogo é criado por e com os jogadores, que não precisa ser idêntico ao esporte coletivo conhecido, mas pode ser reinterpretado e transformado (Hildebrandt-Stramann; Beckmann; Wichmann, 2009, p. 36; Wichmann, 2025). Nesse sentido, como foi explicado no tópico anterior, o processo de criação de um jogo esportivo pode ser entendido também como um ato de *Poiesis*.

No nosso caso específico, o processo de aprendizagem, que aqui só pode ser resumido muito brevemente, foi o seguinte:

O início: **do fenômeno ao problema**

Os participantes chegaram ao curso com a expectativa de jogar basquete (o fenômeno) de acordo com suas regras constitutivas. Quais regras deveriam ser seguidas? As seguintes regras básicas foram acordadas:

a) A regra do fora de quadra: se a bola cruzar as linhas da quadra, haverá um arremesso lateral.

b) A regra da falta: se houver contato físico que constitua uma obstrução, um arremesso lateral ou lance livre é marcado.

c) As regras do drible: A bola deve ser tocada com uma mão durante a corrida; Após completar o drible segurando a bola com as duas mãos, um segundo drible é proibido.

d) A regra dos três segundos é suspensa.

Com esse conjunto básico de regras, a primeira partida de basquete foi então jogada. O professor atuou como árbitro. A primeira vivência do jogo tornou visíveis dificuldades recorrentes em grupos heterogêneos, tais como a desorganização coletiva, a centralização das ações em poucos jogadores e a participação limitada da maioria dos estudantes. Essas características evidenciaram não apenas desafios técnicos, mas também diferenças significativas nas formas de envolvimento e na experiência emocional dos participantes durante o jogo. A reflexão coletiva sobre essa situação possibilitou aos participantes reconhecer que o jogo praticado não correspondia às características que, em sua compreensão, definem o basquete, como a fluidez das ações, a circulação da bola, a participação ativa de todos e a possibilidade de finalização próxima à cesta. A partir dessa problematização, o grupo passou a discutir criticamente as condições didáticas do jogo, evidenciando a necessidade de repensar sua organização pedagógica.

A problematização desse e de outros jogos na discussão conduziu ao problema central: **em um grupo heterogêneo, o objetivo é proporcionar uma experiência positiva no basquete para o maior número possível de participantes**. Resolver esse problema tornou-se tarefa de todo o grupo de aprendizagem.

Soluções sugeridas pelo grupo

- 1) Problema técnico: unidades de prática com os tópicos principais de “técnica de arremesso” e “técnica de drible”.
- 2) Número de jogadores: redução do número de participantes.

No jogo seguinte, o processo de treinamento não apresentou o efeito esperado. Pelo contrário, o processo de prática levou a uma diminuição da motivação entre os participantes e levantou a questão decisiva de quanto tempo ainda seria necessário praticar até que as técnicas pudessem ser aplicadas com sucesso razoável no jogo. Como o jogo deveria ser jogado nesse meio-tempo? Nessa fase da abordagem genética orientada a problemas, os participantes repetidamente propuseram soluções baseadas na didática tradicional do ensino de jogos esportivos (Beckmann; Hildebrandt-Stramann; Wichmann, 2009).

Antes de retornar ao treinamento técnico no decorrer desse processo, foram dados passos adicionais no ensino genético, necessários para compreender o retorno ao treinamento técnico no sentido de um processo de aprendizagem estética.

Próximos passos

O processo até então mostrou que o grupo de aprendizagem ainda não havia alcançado o problema principal, ou seja, o desenvolvimento de um jogo satisfatório para todos os participantes. Nesse ponto, o professor interveio oferecendo uma formulação concisa do problema: **a abordagem didática clássica para o ensino de um jogo esportivo pode ser descrita como a elevação das habilidades inicialmente inadequadas dos jogadores ao nível do basquete. A abordagem alternativa consiste na inversão desse procedimento: o jogo de basquete é reduzido ao nível de habilidade dos jogadores.**

O nível de dificuldade do jogo é reduzido para que todos possam participar de forma construtiva. Implementada de modo consistente, essa abordagem implica a simplificação do jogo por meio da modificação das regras constitutivas:

- 1) Redução do número de jogadores;
- 2) Redução das exigências técnicas por meio da alteração das regras de inventário e das regras de ação (Hildebrandt-Stramann et al., 2020, p. 106-108). No que diz respeito à regra de inventário, a altura da cesta foi ligeiramente reduzida e seu tamanho aumentado pela instalação de um aro de bicicleta;
- 3) Modificação da regra de ação por meio da abolição da regra do drible, permitindo correr com a bola sem quicá-la.

Sem entrar, neste momento, nos detalhes das discussões controversas após as várias rodadas de jogo, podem ser destacados os seguintes resultados:

- O jogo desenvolvido mostrou-se satisfatório para todos os participantes, proporcionando uma experiência de jogo positiva;
- Para todos os participantes, o jogo apresentou a estrutura típica do basquete, caracterizando-se, em relação ao basquete moderno, como um jogo rápido e dinâmico, no qual o atacante domina o defensor;
- Em particular, a solução que permitiu correr com a bola levou a ações típicas do basquete, como o portador da bola rompendo a linha de defesa em direção à cesta, superando o adversário.

A reflexão teórica baseada na teoria da percepção

Do ponto de vista da teoria da percepção, essa variante de solução é decisiva para o sucesso do jogo de basquete em um grupo tipicamente heterogêneo. Isso ocorre por duas razões perceptual-teóricas:

a) A maioria dos iniciantes no basquete foca seus olhos na bola enquanto dribla e corre, por medo de perdê-la e para controlá-la. Eles “apenas” passam a bola. Esse padrão perceptivo geralmente impede que os avanços típicos do basquete ocorram,

pois os jogadores são incapazes de perceber “lacunas” na defesa adversária. Eles ficam literalmente “cegos”. No momento em que conseguem correr com a bola, eles se tornam “videntes”. Ocorre, então, uma reorganização perceptiva, na qual os jogadores mudam sua perspectiva, passando a focar sua percepção no adversário e no ambiente de jogo.

b) De repente, eles veem “lacunas” na defesa, permitindo que avancem e cheguem à cesta. Da perspectiva da teoria da percepção, nós, humanos, sempre agimos com base na conexão entre percepção situacional e significado situacional. A percepção não é neutra, mas orientada por sentidos atribuídos à situação. Aplicado ao nosso exemplo do basquete, isso significa haver uma dupla mudança de significado que leva a uma experiência de jogo positiva.

A primeira mudança de significado consiste na alteração do significado atribuído à bola. Enquanto, na situação inicial com a regra do drible, a **bola é percebida como um objeto difícil de controlar**, para muitos jogadores a ação do jogo assume **o significado de uma perda iminente da bola** e, portanto, **o significado de constrangimento**. Na nova situação, **a bola assume o significado de um objeto de jogo ao qual eu, como jogador, posso associar sucesso e possibilidade de ação eficaz (primeira mudança de significado)**.

Na partida inicial com a regra do drible, na qual a percepção está focada na bola, eu, como jogador, só consigo perceber meu ambiente de jogo, isto é, meus companheiros de equipe e adversários, de forma limitada. Por exemplo, **a defesa adversária assume o significado de um muro impenetrável**, através do qual não consigo chegar à cesta. A distância é muito grande e a cesta muito pequena para um arremesso. Para evitar perder a bola, passo-a rapidamente para o companheiro de equipe ao meu lado. A partir do momento em que consigo correr com a bola (mudança na regra do drible), posso concentrar minha **percepção no ambiente ao meu redor**. Posso reconhecer “lacunas” na defesa adversária, permitindo-me avançar em direção à cesta. **O significado da defesa adversária muda de um “muro impenetrável” para uma “defesa com lacunas” exploráveis (segunda mudança de significado)**.

Somente essa mudança de significado, baseada na mudança de percepção, que, por sua vez, ocorreu por meio de alterações nas regras, levou a uma transformação nas ações do jogo, que, conseqüentemente, modificou a vivência de jogo^{vii} em direção a uma experiência positiva e significativa.

No entanto, o processo de ensino do jogo genético não termina aí. É importante ressaltar novamente que os estudantes desempenham um papel decisivo nesse processo de mudança. Todo o processo de desenvolvimento do jogo genético deve estar aberto às experiências dos aprendizes (Hildebrandt-Stramann, 2009). Isso significa que, no espírito de um processo de aprendizagem democraticamente estruturado, os estudantes, tanto na universidade quanto na escola, devem estar decisivamente envolvidos na construção de seu próprio processo de aprendizagem e na tomada de decisões didáticas.

Em nossa proposta específica, o processo de aprendizagem tomou um rumo interessante porque os participantes expressaram o desejo de aprender a técnica específica de movimento da bandeja após superarem rapidamente a defesa. É claro

que nós, professores, atendemos aos desejos dos participantes, mas também aqui sugerimos uma forma alternativa de ensino que se conectava ao curso genético, sem interrompê-lo, mas ampliando-o. A mudança na abordagem genética para o ensino do basquete reside na conexão com a teoria da educação estética, que explicamos no segundo tópico e que será ilustrada a seguir com o exemplo da bandeja.

O ponto de partida é o estado atual do processo de desenvolvimento do jogo, que os participantes descrevem da seguinte forma, com base em observações do jogo por meio de análise de vídeo: os participantes perceberam o domínio do atacante sobre o defensor no jogo com a bola na mão e, posteriormente, com o drible simplificado. O atacante frequentemente consegue passar pelo adversário. Isso resulta, em muitas situações, especialmente enquanto os defensores ainda não estão se ajudando, na possibilidade de chegar à cesta e arremessar em movimento.

Os especialistas resolvem essa situação com a técnica da bandeja. Os participantes do nosso curso, por sua vez, frequentemente resolviam a situação com uma “arremessada na cesta”. Uma análise comparativa das soluções dos especialistas com as dos participantes mostra por que essa técnica é chamada de “bandeja” e não de “arremesso de basquete”. A bola não é arremessada em direção à cesta ou à tabela usando a técnica de “arremesso de pressão”, mas inserida na cesta por meio da técnica de “arremesso por baixo”.

Uma análise mais aprofundada das tentativas de iniciantes utilizando a técnica de “arremesso de pressão” mostra claramente o problema dessa solução. Ao correr e saltar rapidamente em direção à cesta, a bola geralmente descreve um arco alto sobre a cesta ou quica com muita força contra a tabela. Na análise, os participantes identificaram que a força do arremesso para frente e para cima, combinada com o impulso da corrida e do salto em direção à cesta, faz com que a bola adquira velocidade excessiva. A solução de simplesmente correr mais devagar ou frear antes de saltar para a cesta mostra-se pouco realista em um jogo, pois o defensor ultrapassado pode alcançar o atacante e interferir no arremesso. Portanto, a solução permanece sendo executar o movimento de arremesso de modo que nenhum impulso para frente seja adicionado à bola. Isso é exatamente o que ocorre no movimento de “arremesso por baixo”, que impulsiona a bola predominantemente para cima.

Após essa análise, os participantes receberam a tarefa de testar essa solução. A tarefa específica era: “Os participantes devem ‘colocar’ a bola na cesta sem tocar na tabela ou no aro”. Isso deveria ser feito correndo a toda velocidade, como em um jogo. A tarefa enfatiza o “**arremesso suave**” após um início explosivo e o salto em direção à cesta, levantando a bola com as duas mãos e utilizando os braços para gerar impulso. Em seguida, a bola é conduzida apenas com a mão que arremessa, em um “**arremesso por baixo**”, semelhante ao gesto realizado por um garçom ao servir com uma bandeja^{viii}.

A mudança na abordagem genética para o ensino do basquete reside na conexão com a teoria da educação estética, que explicamos no primeiro capítulo e que será ilustrada a seguir com o exemplo da bandeja. Essa conexão amplia o processo de ensino genético, deslocando-o do domínio exclusivamente técnico para uma compreensão estética do movimento. Após essa análise, os participantes

receberam a tarefa de testar a solução, buscando “colocar” a bola na cesta sem tocar na tabela ou no aro, a partir de uma corrida completa, como em situação de jogo. Essa proposta enfatizou um arremesso suave após um início explosivo e um salto em direção à cesta, configurando uma reorganização perceptiva e motora do movimento. Nesse ponto, os professores intervieram no processo de desenvolvimento do conceito de movimento, complementando o curso geneticamente estruturado com um processo de desenvolvimento esteticamente orientado, sem interrompê-lo, mas aprofundando-o formativamente.

Aprendendo a técnica de movimento “bandeja” como parte do ensino de movimento estético, o foco desloca-se do simples êxito técnico para a qualidade da experiência perceptiva do movimento. Como descrevemos anteriormente, os processos de aprendizagem de movimentos esteticamente estruturados baseiam-se, por um lado, na percepção corporal-sensorial (*Aisthesis*) e, por outro, em uma ação ligada ao objeto, isto é, à ação estética (*Poiesis*). No centro do nosso exemplo está a aprendizagem da sequência “saltar, voar, arremessar” ou, mais precisamente, a capacidade de sentir conscientemente essa sequência. A marca registrada dessa sequência é a percepção da dinâmica temporal do movimento, e não apenas sua execução funcional.

Da perspectiva da teoria da Gestalt, a aprendizagem da bandeja pode ser compreendida como a apreensão de uma configuração perceptiva que articula dimensões temporais, espaciais e dinâmicas do movimento. A cesta assume a função de polo organizador da percepção, orientando a ação motora e configurando aquilo que, na teoria da Gestalt, é denominado “centralização externa”.

A coordenação do movimento depende, simultaneamente, das capacidades sensoriais corporais, relacionadas à chamada “centralização interna”. No processo de aprendizagem, observa-se que o desequilíbrio entre essas duas formas de centralização, seja pela atenção exclusiva ao alvo, seja pelo foco excessivo na execução do movimento, compromete a qualidade da ação. O equilíbrio entre centralização interna e externa não pode ser adquirido por instrução direta, mas emerge da experiência prática e sensível do movimento. Na teoria estética, esse processo é compreendido como *Aisthesis*.

A criação de um objeto expressivo amplia esse processo perceptivo, funcionando como prolongamento da experiência corporal. Esse momento criador caracteriza-se como ação estética (*Poiesis*), na qual os participantes passam a representar artisticamente a sequência da bandeja, tornando visível e comunicável a experiência vivida do movimento.

A Bandeja como uma ação estética

Como mencionado anteriormente, um pré-requisito fundamental para a implementação da proposta estético-artística desenvolvida neste ensaio foi a execução relativamente habilidosa da bandeja no contexto do jogo. Tal condição não se refere a um domínio técnico pleno do movimento, mas à possibilidade de os

participantes reconhecerem, vivenciarem e diferenciarem sua estrutura básica. Essa vivência prévia constitui um requisito indispensável para que o movimento pudesse ser posteriormente deslocado do plano funcional do jogo para o plano reflexivo, estético e expressivo.

Dando continuidade ao ensaio, foi desenvolvida uma etapa prática intitulada “A bandeja como uma ação estética”, concebida como um desdobramento direto da articulação entre o ensino genético do jogo e a teoria da educação estética. Nessa etapa, o foco pedagógico deslocou-se da resolução funcional de problemas de jogo para a criação consciente de um produto estético, compreendido, nos termos da teoria, como um ato de Poiesis.

Os participantes foram organizados em grupos de quatro (Figura 2) e receberam a tarefa de representar a sequência de movimentos da bandeja em uma grande superfície no chão. Optou-se deliberadamente pelo chão, e não pela parede, uma vez que a bandeja é um movimento caracterizado por deslocamento, salto e voo, cuja dinâmica espaço-temporal não poderia ser adequadamente explorada em uma superfície vertical. Essa decisão metodológica reforça a compreensão do movimento não como uma sucessão de posições corporais isoladas, mas como uma configuração espaço-temporal-dinâmica dotada de sentido.

Figura 2 - Organização dos participantes em grupos para a realização da atividade estética

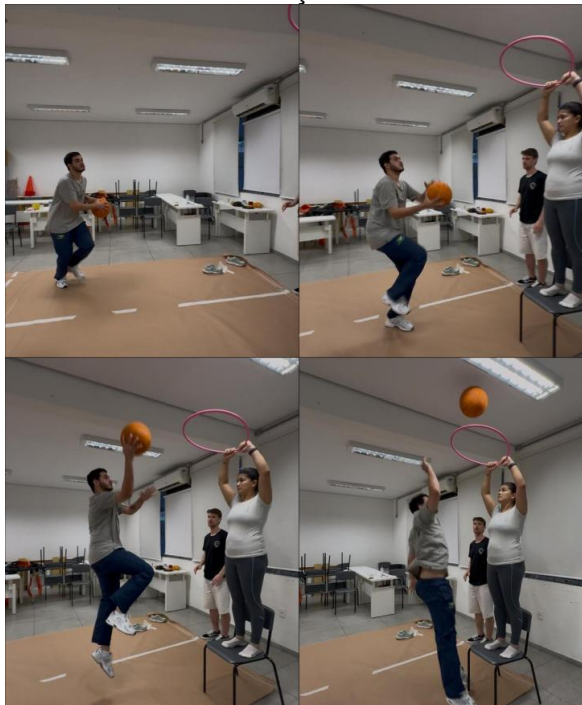


Fonte: Autores

Para apoiar o processo de criação, os participantes inicialmente realizaram registros audiovisuais, por meio de um smartphone, da execução da bandeja realizada por um dos integrantes do grupo (Figura 3). Esses registros não tiveram caráter avaliativo ou corretivo, mas funcionaram como instrumentos de observação, desaceleração e análise do movimento. Nos diálogos coletivos observados, a retomada do gesto técnico favoreceu a discussão de suas características fundamentais e a tematização de aspectos que, durante a execução em tempo real, tendiam a permanecer pouco conscientes

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644495567>

Figura 3 - Registro audiovisual da execução da bandeja como apoio ao processo de análise e criação.



Fonte: Autores.

A partir dessa análise, os grupos passaram a estruturar a sequência do movimento, identificando fases como a aproximação, o impulso, o salto, o momento de voo, a finalização com o arremesso por baixo e a aterrissagem. Esse planejamento constituiu um momento central do processo, no qual o movimento deixou de ser apenas executado e passou a ser tematizado, segmentado e reinterpretado.

Com base nesse planejamento, o movimento foi traduzido em uma série de “quadros congelados” (Figura 4). Para isso, um smartphone foi posicionado no teto da sala, conectado a um computador, possibilitando a captura das imagens a partir de uma perspectiva superior. Em cada fase previamente definida, um participante assumia no chão uma postura corporal correspondente àquele momento específico do movimento, sendo então fotografado. Esse procedimento foi repetido até que todas as fases da bandeja fossem registradas.

Figura 4 – Tradução do movimento da bandeja em “quadros congelados” no processo de criação estética.



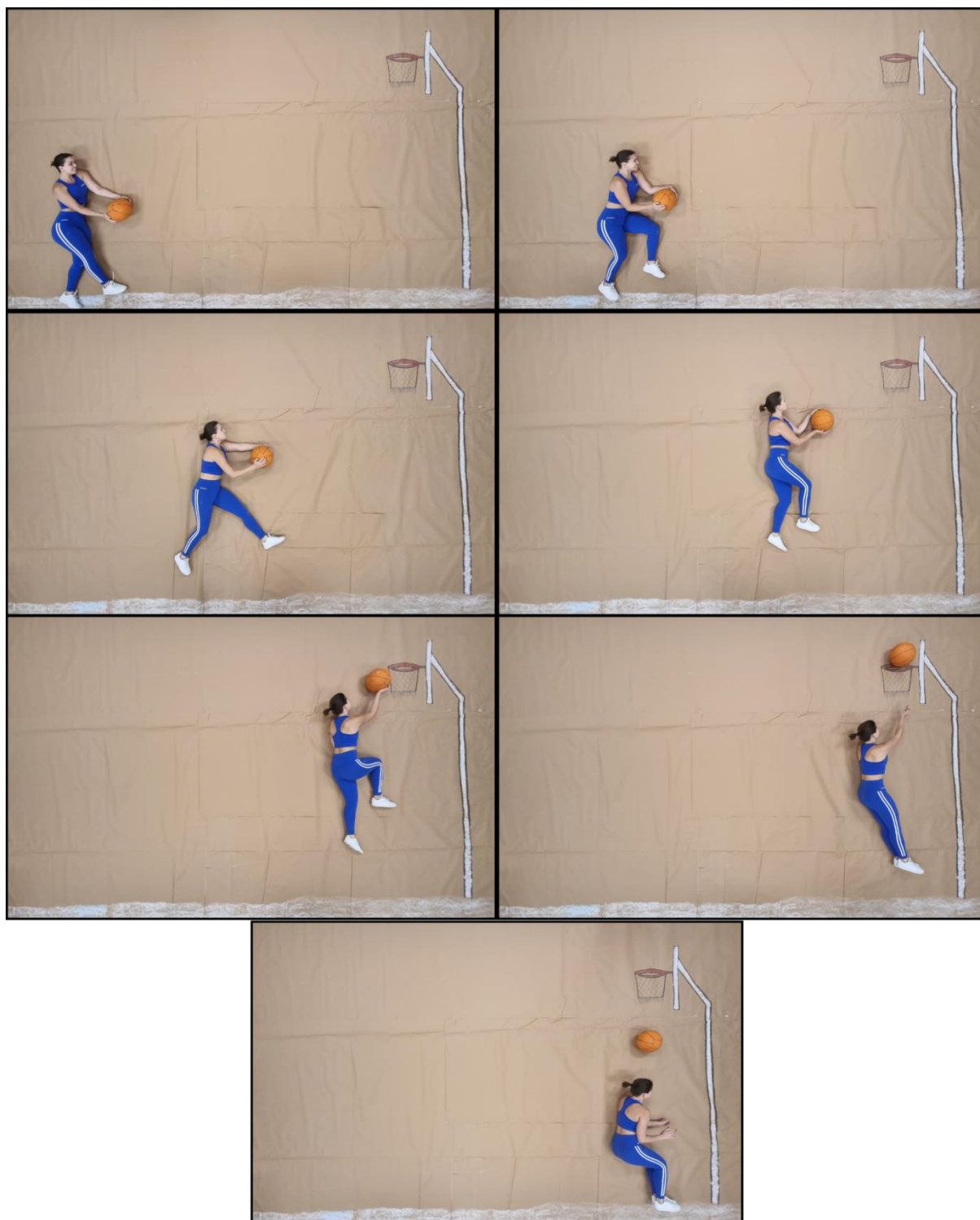
Fonte: Autores

O conjunto das fotografias resultantes foi organizado de modo a compor uma imagem-sequência do movimento (Figura 5). Nessa organização, o grupo buscou considerar tanto a distância entre as imagens quanto sua relação espacial com a cesta desenhada no papel pardo, de modo que a sequência expressasse, de forma visualmente inteligível, a dinâmica temporal, espacial e motora da bandeja. O resultado foi uma representação que não apenas ilustra o movimento, mas o reconstrói esteticamente, tornando visível sua lógica interna e sua organização morfológica.

Do ponto de vista da teoria estética, essa atividade configura-se como um ato de Poiesis, uma vez que culmina na produção de um objeto elaborado pelos próprios participantes, no qual percepção corporal (Aisthesis), reflexão e ação criadora se articulam. A bandeja deixa, assim, de ser apenas uma técnica esportiva a ser reproduzida e passa a ser compreendida como uma forma expressiva, produzida e ressignificada no encontro entre corpo, espaço, mídia e criação. Os registros fotográficos anexados ao ensaio materializam esse processo e sugerem o potencial da educação estética para ampliar as possibilidades de ensino e aprendizagem do movimento no contexto da formação em Educação Física.

Figura 5 - Representação estética da sequência de movimentos da bandeja.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644495567>



Fonte: Autores.

Terceira etapa: o uso da mídia na proposta

As mídias digitais vêm assumindo um papel cada vez mais relevante na configuração pedagógica do ensino universitário e escolar, impactando de modo significativo os processos contemporâneos de aprendizagem. No contexto da formação inicial de professores, esse cenário exige que os estudantes não apenas desenvolvam competências técnicas para o uso das mídias, mas, sobretudo, compreendam suas possibilidades pedagógicas no interior dos processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a presença das mídias na formação docente não pode ser pensada de forma instrumental ou neutra, mas deve ser articulada a objetivos educacionais claros.

A partir de uma perspectiva pedagógico-educacional, o uso das mídias deve ser orientado pela chamada primazia da pedagogia, isto é, pela pergunta sobre como esses recursos podem apoiar efetivamente a aprendizagem de crianças, jovens e estudantes universitários. Tal compreensão implica deslocar o foco do simples domínio tecnológico para a reflexão sobre as mediações didáticas que as mídias possibilitam nos diferentes contextos educativos (Hildebrandt-Stramann et al., 2020).

No caso específico da Educação Física, essa questão adquire contornos particulares, uma vez que o uso pedagógico das mídias pode contribuir para a compreensão reflexiva dos processos de aprendizagem do movimento. Ao possibilitar a observação, a análise e a retomada de ações corporais, as mídias digitais ampliam as condições para que alunos e estudantes se apropriem conscientemente do próprio processo de aprender a se movimentar. Dessa forma, a aprendizagem do movimento deixa de ser concebida apenas como um processo de aquisição motora e passa a ser entendida como um processo holístico, no qual percepção, ação e reflexão se articulam de maneira indissociável (Hildebrandt-Stramann, 2016).

Com base nessa compreensão, o uso das mídias na proposta aqui apresentada não se configura como um fim em si mesmo, mas como um recurso pedagógico que sustenta processos de análise, criação e reflexão estética do movimento, conforme será explicitado na descrição da atividade prática desenvolvida com os participantes.

O papel das mídias na proposta de ensino da bandeja

Com base nas reflexões apresentadas anteriormente, é possível analisar a proposta de aprendizagem da bandeja desenvolvida neste ensaio. Trata-se de uma proposta voltada a uma educação estética do movimento no âmbito da formação de professores de Educação Física. Inspirados na abordagem artística de Robin Rhode, discutida na introdução do ensaio, os participantes foram convidados a desenhar objetos relacionados ao movimento ou ao esporte em superfícies como o chão, como, por exemplo, a representação de uma cesta de basquete.

Embora a atividade tenha criado condições para o exercício de competências técnicas relacionadas ao uso das mídias, essas aprendizagens estiveram sempre subordinadas à tarefa pedagógica central: a apresentação corporal e estética de uma sequência de movimento. O processo envolveu, assim, uma dupla dimensão de apresentação: por um lado, a execução individual da ação motora; por outro, sua configuração artística e comunicável. Dessa forma, o percurso ofereceu aos participantes a possibilidade de utilizar as mídias digitais de maneira didaticamente

significativa e inovadora, ampliando suas possibilidades de aplicação pedagógica nas aulas de Educação Física no contexto escolar.

Quarta etapa: morfologia e movimento

Neste tópico, retomamos os fundamentos da teoria do movimento apresentados no Tópico 2, aprofundando a análise da relação entre “morfologia e movimento”. Naquele tópico, foi discutido o conceito didático do ensino genético do basquete, com recorrentes referências aos fundamentos da teoria do movimento, especialmente sob uma perspectiva perceptiva e da teoria da Gestalt. Com o foco do curso direcionado à bandeja, a “forma do movimento” passa a ocupar o centro didático do processo de ensino. Isso, à primeira vista, pode parecer uma contradição teórica.

Por um lado, a abordagem genética defende a redução do jogo de basquete ao nível de habilidade dos jogadores, considerando o jogo como um todo. Por outro, o direcionamento para uma técnica específica de movimento pode sugerir uma aproximação mais elementar do jogo, característica do método tradicional, cujo objetivo é elevar habilidades motoras inicialmente insuficientes ao nível do esporte formal. Do ponto de vista epistemológico, trata-se do conhecido contraste entre totalidade e elementarização. Essa oposição, que encontra correspondência nos diferentes modelos didáticos de ensino dos jogos esportivos, é superada, em nossa compreensão, quando o conceito de “forma” é interpretado à luz da teoria da Gestalt. Nessa perspectiva, a forma é entendida como “morfologia” (Metzger, 1966; Köhler, 1968; Von Weizsäcker, 1966).

Coloca-se, então, a questão sobre o estatuto da morfologia nos processos contemporâneos de aprendizagem motora. A morfologia é geralmente compreendida como o estudo da forma (do grego *morphé*) mas o que nos interessa aqui é o sentido específico que a teoria da Gestalt lhe confere: a forma do movimento não como soma de posições corporais isoladas, mas como totalidade dinâmica, cujos elementos só adquirem significado nas relações que mantêm entre si. É por essa via, e não como método transposto de outras ciências, que a morfologia se torna produtiva para a aprendizagem motora. A hipótese subjacente a essa abordagem é a de que a morfologia pode ser compreendida como um paradigma nas ciências do movimento (Müller et al., 2022).

Nessa perspectiva, a configuração do ambiente de aprendizagem assume um papel fundamental, inclusive no aprendizado de técnicas de movimento. Considerando que a aprendizagem motora ocorre apenas por meio do engajamento ativo do sujeito com um ambiente material e social, a situação de ação constitui uma dimensão central do processo de aprendizagem, como já evidenciado no exemplo do método genético aplicado ao ensino do basquete. Diferentemente de formas instrucionais diretas, a situação, tal como percebida pelo aprendiz, relaciona-se diretamente à sua atividade de aprendizagem no sentido de uma *affordance*, moldando planos de ação e orientando a execução do movimento.

Entretanto, é importante destacar que a configuração de ambientes de aprendizagem, embora relevante, constitui apenas um meio de mediação do

conteúdo, no presente caso, o jogo de basquete em equipes e, de modo particular, a técnica da bandeja e não deve ser confundida com o próprio conteúdo. O uso de métodos estéticos pressupõe que o aprendiz reconheça funcionalmente o momento adequado da aproximação à cesta, salto, voo e arremesso, como uma relação espaço–ação–efeito (SAE) significativa para a aprendizagem^{ix}.

Essas ações evidenciam a dimensão estético-expressiva do processo de aprendizagem da bandeja (Scherer; Bietz, 2013). Desenvolve-se, assim, um processo formativo do movimento derivado da própria estrutura do objeto em questão. A bandeja, enquanto manifestação da cultura esportiva do movimento, torna-se um objeto de estudo sob múltiplas perspectivas. Por um lado, pode ser analisada como uma técnica de movimento externa ao sujeito, conforme abordagens descritivas do movimento, como a de Meinel e Schnabel (1984). Por outro, pode ser compreendida como um modo artificial de movimento, caracterizado por uma estrutura de significado autorreferencial, à qual corresponde uma estrutura de experiência igualmente autorreferencial (Scherer; Bietz, 2013).

Nesse sentido, as experiências oriundas das formas esportivas de movimento visam à vivência sensorial do próprio movimento e da ação esportiva, fazendo, por assim dizer, do próprio movimento o seu sujeito. Essa “reflexão inerente à performance” (Scherer; Bietz, 2013) baseia-se na experiência sensorial e exige um distanciamento reflexivo da própria ação no interior da ação. Tal distanciamento pode ser desencadeado por pausas, tropeços, momentos específicos de êxito (Franke, 2003) ou, como no presente ensaio, pela articulação com elementos artísticos, como o desenho, a fotografia e a videografia.

As experiências estéticas assim possibilitadas promovem uma reflexão contínua estimulada pelos sentidos. Especialmente nas formas estéticas de movimento, seja no esporte, seja em outras práticas culturais corporais, a lógica estrutural do movimento e a especificidade das relações corporais com o mundo podem ser vivenciadas de maneira particularmente clara e concreta por meio da reflexão estética (Scherer; Bietz, 2013).

Fundamental para essa fundamentação perceptiva e gestáltica é a compreensão de que o conceito de situação não se limita ao que circunda o sujeito em ação, mas inclui o próprio ator, com suas competências, disposições e valências. A situação de ação constitui, portanto, um todo significativo a partir da perspectiva do sujeito. Trata-se de uma rede holística de relações, bandeja como corrida, salto, voo, arremesso, tempo, espaço, dinâmica e mídia, o que implica que a modificação de um único componente altera o movimento como um todo ou, do ponto de vista didático, possibilita sua transformação intencional.

Todas essas relações constituem aquilo que pode ser denominado “forma” ou, nos termos da teoria da Gestalt, que aqui adotamos, uma “morfologia”.

Quinta etapa: Pensar em contextos

A proposta aqui apresentada constitui um exemplo concreto de uma exigência central da formação universitária: a construção de uma compreensão de

aprendizagem em contextos. Tomando como referência a aprendizagem do basquete, a proposta evidencia a inter-relação entre prática e teoria ao demonstrar:

- 1) A mudança de paradigma de um enfoque centrado no objeto, o jogo de basquete e seu ensino científico, para um enfoque no movimento humano como mediador da relação entre o sujeito e o mundo, característico de uma perspectiva fenomenológica de ensino;
- 2) A transformação didática do jogo atlético do basquete em um jogo criado e configurado pelos próprios participantes, orientado por uma intencionalidade pedagógica;
- 3) A legitimação dessa transformação didática por meio da articulação de diferentes abordagens teóricas, cuja coerência reside precisamente em sua consistência interna.

Essas abordagens situam-se no campo das teorias estética, fenomenológica, gestáltica, perceptiva e crítica, tendo em comum o foco no ser humano em ação e em sua relação com o mundo social e material. Em última instância, trata-se de perspectivas dialéticas e dialógicas de caráter sistêmico, também denominadas, na sistemática científica, como “teorias da relação” (Hildebrandt-Stramann, 2022, p. 75–92).

Conclusão

Retomando a abordagem da pesquisa-participante, é possível afirmar, a partir do olhar situado dos docentes-pesquisadores, que ela constitui não apenas um referencial metodológico, mas também um princípio estruturante de todo o percurso apresentado neste ensaio. Ainda que uma análise aprofundada dessa perspectiva extrapole os limites deste texto, sendo objeto de uma publicação específica em elaboração, seus pressupostos centrais orientaram o modo como a experiência formativa foi organizada, acompanhada e interpretada.

Conforme discutido na introdução, a pesquisa-participante caracteriza-se por sua natureza dialógica, processual, emancipatória e sistêmica. Esses elementos foram observados nos momentos de reflexão coletiva e nas interações registradas durante o desenvolvimento da proposta. Como não foram produzidos depoimentos individuais sistematizados, não se atribuem aos estudantes afirmações conclusivas sobre seus sentidos pessoais da experiência. Ainda assim, os registros de acompanhamento indicam que a articulação entre pensar e fazer favoreceu a problematização da complexidade envolvida nos processos de ensino, aprendizagem e produção do conhecimento. Além disso, a autoria de um produto concreto, a imagem-sequência da bandeja, mostrou-se, no acompanhamento da atividade, um elemento importante de engajamento com o processo de aprendizagem.

Do ponto de vista dos docentes-pesquisadores, a proposta criou condições para uma sensibilização corporal e para o enfrentamento de desafios técnicos relacionados ao uso de fotografias e à análise do próprio movimento. A exigência de observar, refletir e discutir coletivamente as ações motoras desencadeou diálogos

qualificados entre colegas e professores acerca da relação entre o movimento vivo e sua representação imagética. Nessa leitura situada, tanto a abordagem didática do ensino genético quanto os fundamentos teóricos mobilizados, como a concepção fenomenológica de movimento, a teoria estética e a perspectiva gestáltica da aprendizagem e da morfologia, ampliaram as possibilidades de compreender a bandeja para além de sua execução técnica.

No acompanhamento da experiência, os docentes-pesquisadores também identificaram desafios inerentes ao desenvolvimento do projeto, especialmente no que se refere à densidade teórica das discussões, à carga de leitura exigida e às dificuldades relacionadas à pesquisa bibliográfica, em particular em textos publicados em língua estrangeira. Essas tensões não indicam fragilidades da proposta, mas revelam os desafios próprios de processos formativos que buscam superar modelos tradicionais de ensino e promover uma compreensão mais complexa, reflexiva e integrada da aprendizagem.

Por fim, retoma-se o princípio “produzir em vez de consumir”, discutido no contexto do uso pedagógico das mídias digitais. A proposta desenvolvida criou condições para um duplo movimento formativo: por um lado, o exercício da capacidade pedagógica de refletir sobre o movimento a partir de uma “imagem externa do movimento”, articulada a análises mais convencionais; por outro, o aprofundamento da percepção da “imagem interna do movimento”, compreendida como capacidade de reflexão estética ancorada na experiência sensorial. Esse processo culminou simultaneamente na produção de conhecimento pedagógico e na criação de um objeto estético, materializado na imagem-sequência da bandeja.

Para fazer plena justiça ao horizonte conceitual que inspira este ensaio, em especial à obra de Robin Rhode, seria necessário situar essas produções estéticas em um contexto social mais amplo, em consonância com uma abordagem sistêmica do pensamento. A estética da arte de rua que fundamenta a proposta dialoga intensamente com culturas urbanas, esportes populares, culturas juvenis e tradições narrativas contemporâneas, abrindo novas possibilidades para uma educação do movimento mediada digitalmente e socialmente situada. Tal perspectiva aponta para desdobramentos futuros da proposta e reforça o potencial da educação estética como eixo estruturante de propostas formativas críticas, criativas e contextualmente relevantes na Educação Física.

Referências

- ALTRICHTER, H.; POSCH, P.; SOMEKH, B. **Teachers investigate their work: an introduction to action research across the professions**. 2. ed. London: Routledge, 2008.
- BANNMÜLLER, E. Ästhetische Erziehung in der gegenwärtigen Unterrichtspraxis des Schulsports in der Grundschule. In: POLZIN, M. (org.). **Bewegung, Spiel und Sport in der Grundschule**. Frankfurt am Main: Beltz, 1992. p. 98–105.

BECKMANN, H.; HILDEBRANDT-STRAMANN, R.; WICHMANN, K. Aprender diante de problemas. In: HILDEBRANDT-STRAMANN, R. (org.). **Educação Física aberta à experiência**. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2009. p. 31–44.

BAYER, R. **Historia de la estetica**. Trad. Jasmin Reuter. Fondo de Cultura Económica: México, 1965.

BRÄUER, G. Zugänge zur ästhetischen Elementarerziehung. In: DIFF (org.). **Zugänge zur ästhetischen Elementarerziehung**. Tübingen: Universität Tübingen, 1989. p. 31–103.

BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. **Pesquisa participante: a partilha do saber**. São Paulo: Ideias e Letras, 2006.

BUYTENDIJK, F. J. J. **Allgemeine Theorie der menschlichen Haltung und Bewegung**. Berlin; Göttingen; Heidelberg: Springer, 1956.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Lisboa: Monitor, 2005.

FRANKE, E. Ästhetische Erfahrung im Sport -ein Bildungsprozess? In: FRANKE, E.; BANNMÜLLER, E. (Org.). **Ästhetische Bildung**. Butzbach-Griedel: Afra, 2003, p. 17–37.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

HILDEBRANDT-STRAMANN, R. **Educação Física aberta à experiência: uma concepção didática em discussão**. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2009.

HILDEBRANDT-STRAMANN, R. Fazer e pensar no processo de ensino-aprendizagem. **Journal of Sport Pedagogy & Research**, v. 2, n. 1, 2016.

HILDEBRANDT-STRAMANN, R. Aisthesis e poiesis: dois princípios de uma educação estética na Educação Física. In: HILDEBRANDT-STRAMANN, R. et al. (org.). **Considerações curriculares para a formação universitária dos estudantes de Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 2022. p. 93–104.

HILDEBRANDT-STRAMANN, R.; TAFFAREL, C. **Formação de professores e trabalho educativo na Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 2017.

HILDEBRANDT-STRAMANN, R.; HATJE, M.; PALMA, L. E.; de OLIVEIRA, A. A. B. **Currículo modularizado à formação inicial em Educação Física: uma proposta em discussão**. Ijuí: Unijuí, 2020.

Hildebrandt-Stramann, R.; Hatje, M.; Palma, L. E.; de Oliveira, A. A. B. **Considerações curriculares para a formação universitária dos estudantes de Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 2022.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644495567>

IRION, T. In Zeiten der Digitalisierung: Welche Medienbildung brauchen Kinder? **Grundschule aktuell**, n. 149, p. 11–13, 2020.

ISER, W. O ressurgimento da estética. In: ROSENFELD, D. (org.). **Ética e estética**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. p. 35-49.

KÖHLER, W. **Psicologia da Gestalt**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1968.

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

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

LANGER, S. **Philosophie auf neuem Wege**. Mittenwald: Fischer, 1987.

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

MENEGHETTI, F. K. O que é um ensaio-teórico? **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 15, n. 2, p. 320-332, mar./abr. 2011.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

METZGER, W. **Schöpferische Freiheit**. Berlin: De Gruyter, 1966.

MÜLLER, R.; BECKER, R.; FREYBERG, S.; VAN VLIETH, M.; WUNSCH, M. Morphologie als Paradigma in den Wissenschaften. **Allgemeine Zeitschrift für Philosophie**, Stuttgart, 2022.

MUNZERT, J.; HOSSNER, E. Lehren und Lernen sportmotorischer Fertigkeiten. In BECKMANN, J.; KELLMANN, M. (Org.). **Anwendungen der Sportpsychologie. Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich D, Serie V. Bd. 2**, Editora Hogrefe; Göttingen, Bern, Toronto, Seattle, 2008, p. 177-255. 2008.

NOGUEIRA, V. A.; MALDONADO, D. T.; de SIQUEIRA FARIAS, U.; dos SANTOS FREIRE, E. The influence of Freirean thinking in School Physical education: counter-hegemonic perspectives on research and teaching. **Revista de educação popular (Online)**, 2021. Disponível em:

<https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/61998>. Acesso em: 23 ju. 2025.

PESCHEL, M.; IRION, T. (Org.). **Neue Medien in der Grundschule 2.0**. Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 141. Frankfurt am Main: Grundschulverband, p. 33-49, 2016.

RUHKAMP, U. **Robin Rhode. Memory is the weapon**. Editora Cantz, Berlin, 2019.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644495567>

SCHERER, H.-G.; BIETZ, J. **Lehren und Lernen von Bewegungen**. Baltmannsweiler: Schneider, 2013.

SCHERER, H.-G.: **Brückenschläge. Interdisziplinäre Forschung zwischen Sportpädagogik und Bewegungswissenschaft**. Baltmannsweiler: Schneider, 2018.

VON WEIZSÄCKER, V. **Der Gestaltkreis**. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1966.

WELSCH, W. **Ästhetisches Denken**. Stuttgart, Editora Reclam, 1998, p. 41-78.

WEIBERG, C.; CARVALHO, C.; MÜLLING, J. O exercício democrático na realização de uma proposta pedagógica em aula de arte. In **POIÉSIS. Revista do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade UNISUL**, 2025, p. 27-45.

WICHMANN, K. The Acquisition of Motor Skills. **Revista Kinesis**, Santa Maria, v.43, e87986, p. 01-32, 2025. Disponível em:

<https://doi.org/10.5902/2236499487986>. Acesso em 23. 06. 2025.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)

ⁱ Robin Rhode tornou-se conhecido por inúmeras exposições de arte nos museus de arte mais importantes do mundo. Sua publicação mais recente data de 2019 e foi editada por Uta Ruhkamp.

ⁱⁱ Especificamente sobre a produção de conhecimento, em diálogo com Freire, defendemos a importância de construir o conhecimento científico com os professores de Educação Física, e não para eles e entre si, na utopia do pensamento conjunto como professores intelectuais transformadores nas escolas públicas.

ⁱⁱⁱ Para sermos coerentes com o caráter dialógico-emancipatório deste trabalho, o termo "pesquisa-participante" parece-nos mais apropriado. A pesquisa científica, pautada em Paulo Freire, é essencialmente construída na prática pedagógica, base importante para as reflexões que sucedem dela. Assim, a pesquisa-participante torna-se o fio condutor desse trabalho (ver Brandão; Streck, 2006, p. 29; Nogueira; Maldonado; de Siqueira Farias; dos Santos Freire, 2021, p. 142-163).

^{iv} Desde que Alexander Baumgarten (1714-1762) define estética como "ciência do conhecimento sensível ou gnoseologia inferior" (apud Bayer, 1965, p.184), se estabelece que ela tem um componente cognitivo e emotivo. Segundo Iser, a estética trouxe uma nova questão: "ela é uma interpenetração das faculdades, iluminadas pelo 'conhecimento sensorial', ou opera como um agente intermediário para o corpo e a mente, iluminado por uma relação recíproca que ela põe em movimento? É algo que se possa agarrar ou é uma função?" (2001, p. 35-36).

^v No livro "Considerações Curriculares para a Formação Universitária dos Estudantes de Educação Física" o Hildebrandt-Stramann explica detalhadamente estes dois princípios de uma educação estética na Educação Física (2022, pág. 93-104).

^{vi} No contexto da hermenêutica, *poiesis* significa criar uma realidade lidando com um objeto. A compreensão e a solução de problemas são vistas como uma ação comunicativa e criativa.

vii De uma perspectiva perceptivo-teórica, essa dialética entre percepção e significado pode ser explicada pelo fato de que o material de estímulo na fase de treinamento corresponde às condições perceptivas da situação real (Munzert; Hossner, 2008).

viii Na teoria da percepção, e especialmente na teoria da Gestalt (comp. Metzger, 1962), de orientação fenomenológica, a linguagem metafórica é frequentemente utilizada na aprendizagem do movimento. Ela é direcionada à chamada "visão interna" do aprendiz, o que aprimora a concepção de movimento com características qualitativas de movimento.

ix Em contraposição a teoria de aprendizagem motora da ciência natural, a teoria da Gestalt não fala em um contexto causal do sistema sensitivo e do sistema motor (como, por exemplo, os autores Meinel e Schnabel, 1984), mas, sim, de uma coincidência. Como o exemplo do processo de aprendizagem genético neste ensaio mostra perceber influencia o movimentar-se e vice-versa. Essa unidade de movimentar e perceber corresponde, no processo de treinamento, ao contexto significativo do "sentir" e "conseguir". Na teoria de aprendizagem motora fala-se hoje de uma "aprendizagem de movimento controlado por efeito". De acordo com isso, as chamadas "stimulus-response-effect-relations" (estímulo-resposta-efeito-relações; SAE) são a base do controle motor e da aprendizagem motora (Scherer, 2018, p. 197). O problema da aprendizagem motora consiste em aprender o se sentir na execução do movimento, crescentemente, da forma mais diferenciada e em relação à situação, iniciando o processo de movimentação de modo que o excesso e a falta de energia possam ser equilibrados passo a passo. A tese verificada na evolução da proposta confirma esta afirmação teórica.