

Ação dialógica na Educação Física: considerações educacionais teóricas e pedagógicas de movimento

RESUMO

As sociedades plurais exigem que seus membros lidem com a pluralidade de maneira consciente e responsável. Este artigo discute a questão de qual contribuição a educação física pode dar para desenvolver a capacidade de pluralismo entre os alunos. Como resposta, referimo-nos ao conceito didático de ensino de educação física aberta à experiência, cujo centro é o diálogo ou o desenvolvimento da capacidade de agir em diálogo. Com base nesse objetivo, são discutidos quatro conceitos de diálogo: 1. O conceito de diálogo com referência a Paulo Freire; 2. Educação entendida como auto-educação; 3. O conceito de movimento dialógico; e 4. A conexão dialético-dialógica entre teoria e prática no sentido de uma educação física reflexiva.

PALAVRAS-CHAVE: Educação física; Experiência; Dialógico; Movimento; Educação reflexiva

Reiner Hildebrandt-Stramann

Prof. Dr. Prof. h. c.
Universidade Técnica de Braunschweig
Instituto da Ciência do Esporte e da Pedagogia de
Movimento
Braunschweig, Alemanha
r.hildebrandt-stramann@tu-bs.de
<https://orcid.org/0000-0002-5713-6553>

Dialogic action in Physical Education: theoretical and pedagogical educational considerations of movement

ABSTRACT

Plural societies require their members to deal with plurality in a conscious and responsible manner. This article discusses the question of what contribution physical education can make in order to build pluralism skills among students. As an answer, reference is made to the didactic concept of an open-experience physical education, in the center of which is dialogue or the development of the ability to act in dialogue. Based on this objective, four dialog concepts are discussed: 1. The dialogue concept with reference to Paulo Freire; 2. Education understood as self-education; 3. The dialogical movement concept; 4. The dialectical-dialogical connection of theory and practice in the sense of reflexive physical education

KEYWORDS: Physical education; Experience; Dialogical; Movement; Reflexive education

Acción dialógica en la Educación Física: consideraciones educativas teóricas y pedagógicas de movimiento

RESUMEN

Las sociedades plurales requieren que sus miembros se ocupen de la pluralidad de manera consciente y responsable. Este artículo discute la cuestión de qué contribución puede hacer la educación física para desarrollar habilidades de pluralismo entre los estudiantes. Como respuesta, se hace referencia al concepto didáctico de un ensino de educación física abierta a la experiencia, en cuyo centro se encuentra el diálogo o el desarrollo de la capacidad de actuar en diálogo. En base a este objetivo, se discuten cuatro conceptos de diálogo: 1. El concepto de diálogo con referencia a Paulo Freire; 2. La educación entendida como autoeducación; 3. El concepto de movimiento dialógico; 4. La conexión dialéctico-dialógica de la teoría y la práctica en el sentido de la educación física reflexiva.

PALAVRAS-CLAVE: Educación física; Experiencia; Dialógico; Movimiento; Educación reflexiva

A PLURALIZAÇÃO DA SOCIEDADE: condição social necessária para o diálogo

O mundo em que vivemos é caracterizado por uma pluralização de possibilidades. Pluralização significa uma diferenciação de áreas funcionais relativamente autônomas, como negócios, ciência, educação ou esporte. Essa diferenciação significa, acima de tudo, um aumento de opções para o tema em todas as áreas da sociedade. Por exemplo, se a gente está procurando emprego hoje, pode escolher, de acordo com uma formação educacional, entre cerca de 30.000 profissões. Aqueles que desejam comprar tênis de corrida hoje, serão colocados frente à cerca de 50 ofertas. O mesmo se aplica à mudança na cultura do movimento, que varia de inúmeras ofertas de academias físicas, equipamentos de ginástica a disciplinas esportivas e áreas de movimento completamente novas. O esporte perde seu monopólio de interpretação, onde a moral clássica do esporte perde importância diante daquilo que chamamos "mais alto nível, maior alcance e maior rapidez".

Em termos mais gerais, podemos dizer que as regras e padrões da ação humana e os pontos de vista de como deve ser essa ação e qual é o seu significado são sempre dados a nós de maneira variada. No entanto, os seres humanos não podem viver apenas nesta esfera de possibilidades. Em tal situação, caracterizada pelas atuais demandas, pelo aumento das mudanças rápidas, cresce a necessidade de orientação e de busca por clareza, pergunta-se: Como as pessoas devem lidar com essa pluralidade? Como as pessoas podem desenvolver uma conscientização de pluralidade e uma competência de pluralidade que, por exemplo, aceitam as diferenças existentes entre as diferentes áreas do movimento?

A experiência da diferença que não provoca irritação negativa imediata, requer interesse e vontade para admitir a expansão de novas ações e de estar aberta a novas experiências. Isso significa a capacidade de enfrentar outras, novas e estranhas situações de movimento, de se envolver com elas, sem reagir ao medo do encontro. A pergunta a ser feita é sobre um conceito educacional que não mais ignora a crescente diferenciação e pluralização, especialmente a da diversidade de culturas de movimento, mas desenvolve uma resposta pedagógica. Uma outra pergunta a ser feita é sobre um ensino de movimento que configura seus processos de aprendizagem de forma que incorpore essas diferentes atividades físicas em seu currículo e busque semelhanças e diferenças.

Faz-se necessário, portanto, discutir como os sujeitos devem ser incentivados e fortalecidos em vista do desenvolvimento descrito e como eles devem aprender a lidar com a multiplicidade de culturas de movimento. Minha resposta a essas perguntas é a implementação do conceito didático de um ensino de movimento, aberto à experiência, nos currículos da formação dos estudantes que irão ser, no futuro, professores da educação física nas escolas.

Minha linha de pensamento adicional está estruturada da seguinte forma: primeiro, apresentarei o conceito de ensino de movimento aberto à experiência de uma forma muito breve. Trata-se de uma categoria importante – cujo primeiro pilar do conceito de uma educação em movimento aberto à experiência - é o diálogo ou a ação dialógica. Defendo o pluralismo que não é relativista, mas que vê a natureza interpretativa das próprias crenças. Ao mesmo tempo, porém, ele mantém a opinião de que as decisões são tomadas com base em significados, e que devem ser buscadas. Portanto, as decisões são tomadas a partir da oferta plural. Esse pluralismo está interessado no diálogo.

Consequentemente, discuto o conceito de diálogo em um segundo passo, referindo-me à compreensão de diálogo de Paulo Freire. A partir disso, deduzo minha compreensão da educação como autoeducação, um segundo pilar importante do conceito de uma educação em movimento aberto à experiência.

Em conexão com essa compreensão da educação, compreendo movimento como um diálogo de movimento, um terceiro pilar importante do conceito de uma educação de movimento aberta à experiência. Nesse sentido, a ação dialógica em educação física implica uma prática reflexiva. É por isso que o diálogo entre teoria e prática é o quarto pilar de uma educação de movimento aberta à experiência. Em um passo final, algumas consequências serão abordadas para a formação de professores.

O CONCEITO DIDÁTICO DE ENSINO DE MOVIMENTO ABERTO À EXPERIÊNCIA¹

O conceito de um ensino de movimento aberto à experiência foi desenvolvido nos anos 80, como um contra-conceito didático para uma educação física que era centrada no professor. A partir

¹ No início das minhas atividades científicas no Brasil esta concepção foi chamada “concepções abertas no ensino da Educação Física” (comp. HILDEBRANDT & LAGING, 1986). A seguir foi chamado “Educação Física aberta à experiência” (comp. HILDEBRANDT-STRAMANN, 2009). Desde 2001 chamo esta concepção didática “educação de movimento aberta à experiência”. Duas coisas se destacam nos títulos: a] O conceito de experiência aparece em todos os títulos; e b] O último título fala da experiência do movimento. O conceito de experiência é, na verdade, uma categoria fundamental nessa concepção (cf. HILDEBRANDT-STRAMANN, 2009, p. 25-30; BARROSO DE CASTRO, 2018, 115-127). O conceito de movimento ainda não é explicitamente tratado nos livros com os dois primeiros títulos. Só foi discutida como uma categoria básica desde 2001 (comp. HILDEBRANDT-STRAMANN, 2001, p. 44-62).

desse novo conceito o aluno deve ser visto como um sujeito capaz de participar da configuração didática do ensino e da escola. Basicamente, a demanda pela participação do aluno na configuração da escola e do ensino, aumenta a demanda para a democratização da escola. Isso vale não apenas para a educação física, mas para todas as disciplinas escolares e para a escola como um todo².

O diálogo está no centro de uma configuração participativa da escola e do ensino. A capacidade de diálogo só pode ser adquirida no decorrer de uma exploração prática de diálogo. Isso pode ser alcançado se os alunos, juntamente com o professor e os colegas de classe, decidirem sobre os conteúdos do curso, métodos e temas de ensino, se trabalharem em grupos e negociarem e explorarem os temas de ensino de acordo com seus significados subjetivos.

Da relação dialógica entre professor e aluno surgem inúmeras possibilidades de aprendizagem, mas que nem por isso irão se traduzir em aprendizagens passíveis de controle por esses dois sujeitos. Hildebrandt-Stramann (2009, p. 14) explica:

Se o aluno se esforçar, enfim, é sua decisão, não tomada independentemente dos esforços do professor, mas também não totalmente dependente disso. Nesse caso, portanto, a ideia de que alguém seja educado por outro – pelo professor - é um engano. O educador não pode dispor da ação de alguém, isto é, não é possível transformar a intenção do professor em ação do aluno. Uma avaliação errônea do ato educativo pode levar o educador tanto a resignar-se com o resultado obtido quanto a tomar medidas mais rigorosas no seu desempenho didático-pedagógico.

Um ensino dialógico e também problematizador está preocupado em criar espaços e possibilidades para que se possa solucionar/resolver problemas pela experiência a partir do processo de “ação-reflexão-ação” (KUNZ, 2012). Isso porque, essa concepção de ensino considera os sujeitos que se movimentam na busca pelo “agir autônomo” em confronto com problemas. Autonomia e competência são duas características que vão consolidando-se a partir do ensino baseado pela resolução de problemas, mas que também induzem os alunos a questionarem novas situações, inclusive, as próprias soluções encontradas.

O DIÁLOGO: uma aproximação do termo na perspectiva de Paulo Freire

A dialogicidade é uma dimensão que está, indubitavelmente, presente em nossas vidas. Na comunicação verbal, nos gestos, no movimento, no processo educativo, enfim, nas relações humanas; o diálogo é determinante para a consideração e valorização da sensibilidade como uma dimensão humanizadora.

O diálogo é o encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo (FREIRE, 1983, p. 93). Através do reconhecimento um objeto entre dois sujeitos, os dois se comunicam. Um

² Como exemplo veja a Escola Parque em Salvador e em Brasília (comp. PEREIRA, FRANCA ROCHA, 2011).

diálogo real não pode ocorrer unidirecionalmente de A para B, mas significa que o sujeito A e o sujeito B se encontram ao nomear o mundo. Contém uma reciprocidade que não deve ser interrompida.

O diálogo é o encontro entre pessoas que nomeiam o mundo e, portanto, um ato de criação (FREIRE 1983, p. 93). Freire considera a capacidade das pessoas de dialogarem, tanto como suas especificidades quanto como um direito fundamental, e vê isso como um pré-requisito para mudar o mundo. Dizer uma palavra real significa mudar o mundo (comp. FREIRE, 1983, p. 92). "Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo" (FREIRE, 1983, p. 92).

Um diálogo não pode ocorrer se as pessoas não querem que o mundo seja nomeado, ou apenas alguns nomeiam o mundo, à custa de outros e negam a outros, o direito de pronunciar sua palavra. Tais ataques são desumanos e, portanto, segundo Freire, devem ser evitados. Aqueles que foram impedidos de falar devem recuperar esse direito. A implementação do conceito didático de uma educação em movimento, aberta à experiência, no ensino da educação física, é a verdadeira tentativa de conceder esse direito aos alunos. Essa tentativa é guiada pelo objetivo educacional da autoeducação, que explicarei brevemente a seguir.

A COMPREENSÃO DA EDUCAÇÃO: o segundo pilar na concepção didática das aulas abertas à experiência

Educação é parte da socialização geral, isto é, aquele setor de interações conscientes e socialmente regulamentadas, nas quais o jovem, no seu processo de desenvolvimento, é qualificado a aprender maneiras culturais de uma sociedade e prosseguir no seu desenvolvimento e, nesse processo de qualificação, tornar-se uma pessoa independente e responsável.

Essa introdução pode ser descrita em duas dimensões relacionadas:

- a] como processo da socialização, pelo qual crianças e jovens se desenvolvem como seres sociais; e
- b] como processo da individualização, pelo qual crianças e jovens se desenvolvem como indivíduos únicos e inconfundíveis.

No contexto dessa socialização geral, a educação representa um campo organizado, planejado, sistematizado e intencional, pelo qual, na nossa sociedade, agências sociais e instituições específicas, como por exemplo a família ou a escola, são as responsáveis pela construção cotidiana.

Como um objetivo elementar para a formação dos alunos da Educação Física, temos o desenvolvimento da capacidade de ação onde a educação visa sempre o indivíduo, o educando. O

seu interesse, entretanto, não pode ser reduzido a uma concepção individualista, mas, sim, deve permanecer claro seu sentido histórico social, sem, contudo, renunciarmos ao seu aspecto individual.

A educação deve ser colocada na amplitude normativa que vai da autorrealização individual à emancipação da sociedade. Esses aspectos fundamentam o ideal pedagógico de um sujeito capaz de se tornar atuante por intermédio da educação; um indivíduo que pode operar em diversos setores existentes da sociedade³, mas, ao mesmo tempo, está interessado no desenvolvimento de uma sociedade democrática, sendo capaz de participar racionalmente dessa mudança.

A participação na sociedade como ela é, a problematização das suas estruturas enrijecidas e suas novas perspectivas, constituem as duas dimensões dialeticamente limitadas de um conceito pedagógico de capacidade de ação.

A educação, que está interessada em um indivíduo capaz de atuar, realiza-se como uma ação comunicativa, isto é, dialógica. Com isso, entende-se uma ação que não tem por objetivo transmitir significado, mas visa muito mais a compreensão das diretrizes e dos objetivos de ação.

Mediante a atuação na prática e a reflexão, deve ser possibilitada ao educando uma compreensão do “seu mundo” e da realidade social, uma conscientização das condições, possibilidades e consequências de seu agir: explicação e reflexão próprias, em vez da manipulação. Para isso é necessário encarar seriamente as crianças e os jovens como sujeitos que são capazes de agir no seu mundo.

Educar, em princípio, deveria significar promover a autoeducação. Autoeducação que considero o cerne do modo de entender a educação: “Significa dizer que o jovem se relaciona com pessoas, coisas, termos e acontecimentos, disposto a mudanças, na pretensão de ampliar sua vida” (Hildebrandt-Stramann, 2004, p. 72). Este objetivo não vale só para as aulas da Educação Física nas escolas, mas também para a formação acadêmica na universidade.

Nos seus estudos, os estudantes precisam certa liberdade para organizar e realizar suas investigações. No entanto, a diferença em relação à escola, é que o estudante deve aprender certa atitude diante do objetivo da autoeducação. Para que a capacidade de autoeducação possa se desenvolver, além da atitude é necessário um “meio ambiente” educativo correspondente, sendo esse “meio ambiente” (*Milieu*) as relações pessoais entre estudante e professor, baseadas na compreensão e no método de ensino, que é determinado por meio da intermediação entre o estudante e a matéria.

³ Veja a discussão da pluralidade no primeiro capítulo deste artigo.

A COMPREENSÃO DIALÓGICA DE MOVIMENTO: um terceiro pilar na concepção didática das aulas abertas à experiência

Nesse contexto pedagógico da educação, o conteúdo não pode ser mais o esporte⁴, mas sim o movimento humano. Segundo Buytendijk (1956), identifica-se dois paradigmas diferentes na teoria do movimento:

- a] o paradigma das ciências naturais; e
- b] o paradigma fenomenológico do movimento (ver TREBELS, 1992, p. 338-344).

Nesse estudo vamos nos deter a discutir apenas o paradigma fenomenológico do movimento. Esse paradigma fenomenológico está referenciado na literatura como uma compreensão dialógica do movimento⁵ (cf. TAMBOER, 1979; TREBELS 2010; KUNZ, 1994, HILDEBRANDT-STRAMANN, 2013a). O núcleo dessa visão é que, quando observamos crianças numa aula de Educação Física, não podemos observar movimentos, mas, sim, homens movimentando-se. Não podemos observar um salto, mas, sim, homens saltando. Temos aqui um sujeito que se movimenta e um mundo (uma situação), na qual esse movimento se relaciona.

Gordijn, um pedagogo holandês, compreende movimento como uma metáfora. Para ele, “O movimento humano é um diálogo entre homem e mundo” (citado por TAMBOER, 1979, p. 14)⁶. Com isso, Gordijn quer dizer: cada homem conversa com seu mundo e, nesse caso, sua língua é o movimento. O homem coloca, enquanto se movimenta, perguntas de movimento para seu mundo e recebe respostas de movimento. Nessa perspectiva, 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. Tomando como exemplo, uma criança sentada em um balanço, Gordijn diria: o balanço estaria falando para a criança: “o que você está fazendo?” A resposta da criança é o seu movimento. A partir de então, o balanço balança para frente e responde: “estou te amortecendo”. A criança diria: “estou te seguindo” e, novamente, flexiona o corpo para frente.

Essa conversação resulta de uma pergunta de movimento, um diálogo permanente, um diálogo de movimento entre a criança e o aparelho, o que leva, finalmente, para um balançar

⁴ Para evitar qualquer mal-entendido: eu não sou um "opponente" do esporte, mas um oponente de uma aquisição não-reflexiva do esporte nas aulas de Educação Física. A tarefa da Educação Física escolar não é ensinar esporte no sentido de educação para o esporte, mas a transformação didático-pedagógica, no sentido de educação por meio do esporte (comp. DIECKERT e HILDEBRANDT-STRAMANN, 2004, p. 15-32). A teoria da concepção do ensino de movimento aberto à experiência, justifica teoricamente esta necessidade de transformação didático-pedagógica com os conceitos da educação como autoeducação e movimento como teoria dialógica de movimento.

⁵ Para a discussão do paradigma das ciências naturais (ver HILDEBRANDT-STRAMANN, 2001, p. 44-62).

⁶ Tamboer chama esta concepção do corpo como “relacional” (ver TREBELS, 1992, p. 341)

constante ou para uma interrupção de balançar, quando a criança não consegue balançar constantemente. Nesse caso, muitas vezes, o balanço recebe um pontapé e a criança diz: “balanço estúpido!”

De forma semelhante também podemos imaginar uma criança jogando com seu pai. Ela corre ao encontro de seu pai; talvez ele recue em alguns de seus movimentos, tornando-se, assim, para a criança, um companheiro para balançar ou para subir. Assim, resulta também um tipo de diálogo de movimento, e podemos ver que essas duas pessoas em diálogo estão configurando o movimento.

O movimento, portanto, é compreendido como não sendo do homem e nem do mundo, mas 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, da ação 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. O movimentar-se sempre está cheio de intenções porque sempre é um homem que se movimenta. Esse movimento tem um produto individual e especial dentro do diálogo, e nesse jogo da pergunta e da resposta, o homem identifica significados motrizes das coisas e dos outros homens. Ele projeta os significados na seguinte pergunta: “o que poderia ser isso?”, e recebe o significado na resposta e no processo global do diálogo.

Movimentar-se é só uma forma da disputa do homem com o seu mundo, do qual ele recebe os significados. Gordijn ainda acrescenta outras duas formas: o pensar e o falar. No exemplo seguinte, é possível observar a água numa piscina e pensar sobre ela; igualmente é possível falar algo sobre uma piscina. E, também é possível jogar-se na água. Ao pensarmos dessa maneira, considera-se que o homem vive em diferentes mundos de significados, que são cada vez mais determinados pela forma de acesso que ele pode escolher. Assim, o ambiente tem para os homens, diferentes significados: significados do movimento.

Voltando para o exemplo da piscina, ressalto que somente quando ultrapassamos a fronteira entre a beirada da piscina e a água, e entramos na água, é que podemos descobrir e testar os significados do movimento que a água possui. Estes são, por exemplo, os significados que a água carrega ou que precisamos nos afastar da água para propulsionar.

O fato a considerar é que o ambiente tem, para os homens, significados diferentes e isso podemos identificar muito bem no dia-a-dia. Uma cadeira, por exemplo, tem, para uma pessoa que estava andando há muito tempo, o significado de um banco de descanso. Para uma criança, a cadeira talvez tenha o significado de um aparelho de subir, possivelmente para abrir uma porta. Da

mesma maneira uma pedra pode ter o significado de um objeto para ser carregado, mas quando a lançamos, identificamos o significado de movimento desse objeto. O mundo não pode só ser identificado pelo pensar, mas, também, pelo movimento. Portanto, movimento é um meio de conhecimento e com isso identificamos o seu significado.

Podemos questionar: quais são as consequências didáticas para o planejamento e para a configuração do ensino da educação física? Com o exemplo do balanço, mostramos a condição exata para a experiência do movimento, como adequada, baseando-se num jogo dialético que envolve um conjunto entre forças estimuladas e forças ativas. Essas forças determinam as possibilidades e os limites da ação correta. A forma especial de movimento configura-se somente no processo dialógico com as coisas no mundo. É isso que Paulo Freire nos ensina. A forma do movimento nunca já está presente, mas, sim, resulta do processo desse diálogo. No processo de aprendizagem, isto é, no desenvolvimento de uma forma adequada, desenvolve-se um sentido para uma execução de movimento correto ou errado.

Entendemos que nós, como professores de Educação Física, temos a tarefa de tornar nossos alunos 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 tais tipos de informação. É exatamente aqui que se encontra a fundamentação teórica do movimento para uma concepção de movimento aberta às experiências (HILDEBRANDT-STRAMANN, 2009; KUNZ, 1991, p. 190). Essas teorias não se orientam na configuração de processos de ensino-aprendizagem em uma estrutura técnico-objetiva de movimento, mas considera a estrutura subjetiva da ação e a relação de troca entre os seres humanos e 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, o que Merleau-Ponty (1966) chama “estar para o mundo”. Também encontramos essa relação indissolúvel no modelo circular da Gestalt (WEIZSÄCKER, 1966). Nessa perspectiva, perceber e movimentar é uma unidade. A teoria da Gestalt fala em um contexto, onde o sistema sensitivo e o sistema motor agem como uma coincidência. Coincidência – o que caracteriza a Gestalt – indica que o perceber acontece ao mesmo tempo em que ocorre o movimentar e vice-versa. O perceber influencia o movimentar e vice-versa.

Essa unidade de movimentar/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 essa concepção, as chamadas

“*stimulus-response-effect-relations*” (estímulo-resposta-efeito-relações) são as bases do controle motor e da aprendizagem motora (comp. SCHERER, 2018, p. 197). Na combinação do sentir e conseguir, será evidenciada a relação do sujeito com o contexto interno e externo, do movimento nas suas percepções e da situação de movimento na sua própria ação de movimento. O problema de aprendizagem motora consiste em aprender ‘o 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.

FAZER E AGIR: o diálogo entre a teoria e a prática de ensino

Fazer e pensar na escola são problemas não solucionados até hoje. Também não vamos poder solucionar este problema, e é importante que seja dito já de antemão. O fazer compreende: atuar, fabricar, movimentar-se, lidar um com o outro. Pensar significa entre outras coisas: refletir, pensar no futuro, idealizar, repensar.



Foto 1: Os filósofos alemães Gadamer e Heidegger cortando lenha.

O fato de na escola, o fazer ser tão raro quanto “o cortar lenha” para os filósofos (comp. foto 1), é apenas um lado do assunto. Porém, não se deve concluir que na escola, como no caso dos filósofos, o pensar seja uma atitude idealizada. Pode o pensar funcionar, de todo, se o fazer fica para trás? Cada teoria não deveria basear-se numa prática?

A esse respeito se diz: pensar e fazer estão relacionados. O fazer sem pensar é cego. E o pensar sem fazer é vazio.

Como se apresenta hoje a nossa realidade escolar? Nossa sociedade é caracterizada pela separação do trabalho intelectual do trabalho manual, sendo que, em geral, o trabalho intelectual vale como “mais nobre” (o melhor) e o “fazer” aparece como “algo inferior”, termo esse suspeito e pejorativo. A escola, e com mais intensidade ainda, a universidade, estabeleceram-se como instituições de trabalho intelectual, na qual se trata, preferencialmente, da intermediação do saber e

do adestramento do raciocínio abstrato. A precedência do aspecto cognitivo está ligado ao preterir e disciplinar os aspectos sensuais corporais.

Nas escolas manifesta-se uma separação da cabeça do corpo: a escola recompensa o raciocínio e transfere o fazer para as matérias menos importantes: Educação Física, Música e Educação Artística. O raciocínio proporciona prestígio às escolas, o fazer traz no máximo prazer, embora não tenha falado aqui a esse respeito.

Como a sociedade considera o raciocínio e o fazer, nota-se, sobretudo, em suas escolas, no currículo das matérias, na quantidade de aulas, na consideração que as matérias têm para os professores. As matérias de raciocínio como a Matemática, Línguas, Ciências Naturais etc., têm nas escolas, clara preponderância de tempo, e os professores dessas matérias têm, também, distinta consideração perante os pais dos alunos, em comparação com os professores de Educação Física, de Música e de Educação Artística.

Percebe-se que nas matérias de raciocínio, como também nas matérias de atividade física, os próprios conteúdos são subordinados a uma considerável sistemática e prática metodológica, e com isso sucede a assimilação fragmentada do conteúdo, com aprendizagem individual debilitada. Pode-se constatar que essa aprendizagem é impedida de ocorrer, à medida que os conteúdos são fracionados no interesse da possibilidade de somente guardar e memorizar.

Nesse tipo de assunto, sobre a aprendizagem e suas abordagens (na linguagem técnica dir-se-ia *didatizadas*), torna-se clara a subtração do conjunto das ações da vida mundana. A subtração desse conjunto promove processos onde a pessoa torna-se alheia à realidade. A isso Paulo Freire chamou a atenção em seu livro “*Pedagogia do Oprimido*” (1983). A concepção bancária da educação baseia-se numa concepção que decorre da forma de um proceder de “alimentação”. O educando é alimentado, preenchido de vocábulos, imaginações e juízos do educador. Quanto menos resistência o educando desenvolver e permitir essa alimentação, tanto mais bem sucedido parece o processo de formação. Quanto mais ele se priva do preenchimento, porque a comida não lhe apetece, tanto mais inculco ele permanece. No entanto, isto significa que formação e subordinação são idênticas. No sentido da concepção bancária, tem-se tanto mais êxito, quanto mais solícito a gente entregar-se à determinação alheia, à programação do saber alheio, à linguagem alheia, ideias alheias. Nessa perspectiva, a pessoa culta é alienada.

Como alternativa à educação bancária, Freire desenvolveu o modelo de uma educação problematizadora. Seu objetivo é a conscientização. Aprender não é comer o saber alheio, porém, a conscientização da própria situação de vida como problema, está na reflexão e na ação. Aprender não é programar, mas problematizar. Não é repetir respostas decoradas, mas levantar questões. Não é a adaptação ao professor, mas a provocação do aluno para a autodeterminação. A “matéria da

aprendizagem” diz respeito à situação de vida do aluno, sua experiência nessa situação, sua consciência com todas as contradições nela contidas. No lugar do processo de alimentação, entra um aprender dialógico da realidade de vida dos alunos e sua possível mudança. Um aprender dialógico sempre inclui o diálogo entre pensar e fazer.

Gosto de retornar mais uma vez a tese do alheamento. Falei que a escola distingue, claramente, matérias de raciocínio e matérias de fazer e já por isso, conduz cada vez mais à aprendizagem unilateral. Esta separação, por sua vez, é também responsável pela separação da cabeça do corpo, e por um crescente alheamento do homem pelo seu corpo. Quando desenvolvemos coisas importantes apenas na cabeça, separamos ela do corpo, porque o corpo é mais ou menos insignificante.

Naturalmente, na escola, os professores notam que isto não pode estar totalmente correto. O corpo se mexe na aula e perturba a educação depositária/bancária. A fim de que a rebeldia do corpo não degenera, concede-se ao corpo, na escola, tempos especiais como aula de Educação Física e pausas entre as matérias de raciocínio como o recreio. O corpo é, por assim dizer, duplamente disciplinado: de um lado ele não deve se mexer na aula, de outro lado, só pode se mexer em tempos e espaços predeterminados. Os alunos e estudantes interiorizam isso rapidamente, tanto na escola como na universidade. Por isso, eles se recusam, muitas vezes, a falar na aula de Educação Física. Para os estudantes universitários, nos cursos de Educação Física, o estudo é claramente dividido em teoria e prática: na teoria se pensa e na prática se faz. Nisso, pelo menos nas matérias de fazer, a tentativa de juntar novamente pensar e fazer encontra resistência por parte dos alunos e estudantes.

Ao considerar o pensar e o fazer como um princípio didático do ensino-aprendizagem, queremos mostrar que tanto para os alunos quanto para os professores, que:

- a realidade social é mutável;
- inovações sempre se baseiam em experiências em conexões de ações;
- apesar de todo alheamento e escolarização, os indivíduos são basicamente capazes de atuação autônoma;
- por meio do agir, em comum, professores e aprendizes têm a possibilidade de intervir ativamente em seu mundo de vida.

Pensar e fazer como princípio didático da escola (superior) compreende, com isso, sempre uma desescolarização parcial⁷.

⁷ Para ler exemplos que mostram como o pensar e fazer podem ser ligados ver Hildebrandt-Stramann e Taffarel (2017, p. 70 – 79).

A COMPETÊNCIA DE AÇÃO DIALÓGICA NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Nas minhas observações anteriores, mencionei repetidamente a necessidade de ação dialógica como um princípio norteador na formação de futuros professores de educação física. Somente se os estudantes adquirirem habilidades em ação dialógica durante os estudos, eles também poderão implementar o princípio da ação dialógica nas aulas escolares⁸. Para conseguir isso, o ensino universitário no Brasil precisa ser reformado. Hildebrandt-Stramann e Taffarel (2017) apresentaram uma proposta curricular para a formação de professores de educação física, que enfoca, entre outras coisas, a ação dialógica. Isso inclui:

- uma modularização do estudo;
- a ligação entre teoria e prática;
- o fortalecimento das disciplinas das ciências sociais;
- uma relação de parceria entre o estudante e o professor.

Essas condições estruturais são o pré-requisito para o desenvolvimento de um hábito dialógico para estudantes e professores. Este *habitus* dialógico, por sua vez, é o pré-requisito para a implementação do diálogo na escola e, associado a ele, o desenvolvimento de uma capacidade de diálogo por alunos e professores.

REFERÊNCIAS

BARROSO DE CASTRO, Felipe. Educação Física aberta à experiência: Um diálogo com as cinco teses de Hildebrandt-Stramann (2009). **Kinesis**, Santa Maria v. 36, n. 3, 2018, p. 115–127.

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

FREIRE; Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 15 ed. São Paulo: Paz e Terra. 1983.

GADOTTI, Moacir. Aos leitores. In: Gadotti, M.; Freire, P.; Guimarães, S.: **Pedagogia: diálogo e conflito**. São Paulo: Cortez, 1985, p. 9-13.

HILDEBRANDT, Reiner & LAGING, Ralf. **Concepções abertas no ensino da educação física**. Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1986.

HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner. **Educação Física aberta à experiência**. Uma concepção didática em discussão. Rio de Janeiro: Imperial/NOVO MILÊNIO, 2009.

⁸ Para Gadotti (1985, p. 10), os principais temas da educação brasileira devem ser tratados “de forma dialógico-dialética, colocando em prática uma teoria do conhecimento que tem como dimensão principal a natureza dialógica da produção do saber, ...”

HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner. Quais os rumos da educação física? In: KUNZ, Elenor & HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner. (Orgs.). **Intercâmbios científicos internacionais em educação física e esportes**. Ijuí/RS: EdUnijuí, 2004, p. 71-84.

HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner. **Textos pedagógicos sobre o ensino da Educação Física**. Unijuí/RS: EdUnijuí, 2001.

HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner. Visão pedagogia de movimento. In: HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner. **Textos pedagógicos sobre o ensino da educação física**. Ijuí/RS: EdUnijuí, 2001a, p. 44-66.

HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner & TAFFAREL, Celi. **Formação de professores e trabalho educativo na Educação Física**. Unijuí/RS: EdUniju, 2017.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático pedagógica do esporte**. 9 ed. Ijuí/RS: EdUnijuí, [1994] 2010.

KUNZ, Elenor. **Educação Física: Ensino & Mudanças**. Ijuí/RS. EdUnijuí, 1991.

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

PEREIRA, Eva. W.; FRANCA ROCHA, Lúcia. M. Escola Parque de Brasília: uma experiência de educação integral. In: PEREIRA, Eva. W.; COUTINHO, Laura. M.; RODRIGUES, Maria. A.; HENRIQUES, Cinira. M. N.; MAGALHÃES SOUZA, Francisco H.; FRANCA ROCHA, Lúcia M. (Orgs.). **Nas asas de Brasília**. Memórias de uma utopia educativa (1956-1964). Brasília, EdUnB, 2011, p. 161-178.

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

TAMBOER, Jan. Sich Bewegen – ein Dialog zwischen Mensch und Welt. **Sportpädagogik** 3, (2), 1979, p. 14-19.

TREBELS, Andreas H. A Concepção Dialógica do Movimento Humano; uma Teoria do “Semovimentar”. In: KUNZ, E.; TREBELS, Andreas H. (Orgs.). **Educação Física Crítico Emancipatória**. Ijuí/RS: EdUnijuí, 2010, p. 23-48.

TREBELS, Andreas H. Plaidoyer para um diálogo entre teorias do movimento humano e teorias do movimento no esporte. **RBCE**, Maringá, v. 13, n. 3, 1992, p. 338-344.

WEIZSÄCKER, Victor von. **Der Gestaltkreis**. Frankfurt, M.: Suhrkamp, 1966.

NOTAS DE AUTOR

AGRADECIMENTOS

Não se aplica.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA - Não se aplica.



FINANCIAMENTO - Não se aplica.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM - Não se aplica.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - Não se aplica.

CONFLITO DE INTERESSES - Não se aplica.

LICENÇA DE USO

Os autores cedem à **Motrivivência - ISSN 2175-8042** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution Non-Comercial ShareAlike](#) (CC BY-NC SA) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, desde que para fins **não comerciais**, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico desde que adotem a mesma licença, **compartilhar igual**. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico, desde que para fins **não comerciais e compartilhar com a mesma licença**.

PUBLISHER

Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. LaboMídia - Laboratório e Observatório da Mídia Esportiva. Publicado no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

EDITORES

Mauricio Roberto da Silva, Giovani De Lorenzi Pires, Rogério Santos Pereira.

HISTÓRICO

Recebido em: 09 de abril de 2020.

Aprovado em: 02 de junho de 2020.