

CIENTIFIQUE-SE

Motrivivência Ano XVIII, Nº 27, P. 119-136 Dez./2006

PARA A COMPREENSÃO DA  
CONCEPÇÃO DE "AULAS ABERTAS" NA  
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:  
orientada no aluno, no processo, na  
problematização, na comunicação e ...<sup>1</sup>

Rodrigo Tetsuo Hirai<sup>2</sup>  
Carlos Luiz Cardoso<sup>3</sup>

A vida é como andar de bicicleta. Para se equilibrar,  
você tem que se manter em movimento.  
(Albert Einstein)

Resumo Abstract

A Concepção "Aberta" no Ensino da  
Educação Física escolar brasileira tem  
apontado para que se oriente a aula

The "Opened" Conception in Teaching  
Physical Education in the Brazilian  
schools has indicated that the lessons

<sup>1</sup> Este artigo constitui um recorte da pesquisa que objetiva compreender as novas possibilidades que têm se originado na inserção da Concepção de 'Aulas Abertas' num Núcleo de Educação Infantil (NEI) - Florianópolis/SC. Da presente base teórica foi produzido Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Educação Física na UFSC (HIRAI, 2007).

<sup>2</sup> Licenciado em Educação Física pela UFSC.

<sup>3</sup> Professor Adj. IV – DEF/CDS/UFSC e membro do NEPEF–Núcleo de Estudos Pedagógicos em Educação Física/UFSC.

nos alunos, no processo, na problematização e na comunicação (Grupo de Trabalho Pedagógico UFPe-UFSM, 1991). Este trabalho tem como objetivo abrir novos sentidos para a compreensão de tais indicações, as quais são citadas pelos autores como as orientações que resumem a Concepção de Aulas Abertas. Utilizou-se como metodologia exploratório-descritiva, a arte de compreender (hermenêutica). A partir dos diálogos com os referenciais teóricos em que nos debruçamos, foi aberta uma “nova” legitimação didático-pedagógica, para a compreensão das “Aulas Abertas às Experiências”: o ensino orientado no interacionismo simbólico.

Palavras-chave: aluno; processo; problematização; comunicação; interacionismo simbólico; Aulas Abertas; Educação Física escolar.

should be guided to the students, the process, the investigation and the communication (Pedagogical Work group UFPe-UFSM, 1991). This paper has the objective to open new meanings for the understanding of such indications, which are cited by the authors as the orientations that summarize the Conception of Open Lessons. As an explorer-descriptive methodology, the art of understanding (hermeneutic) was used. From the dialogues with the theoretical references that we used, a “new” didactic-pedagogical legitimation was opened, for the understanding of the “Open to the Experiences Lessons”: the education guided in the symbolic interaction.

Keywords: student; process; investigation; communication; symbolic interaction; Open Lessons; school Physical Education

## Introdução

Conforme Bracht (1999), a partir da década de oitenta, a Educação Física no Brasil tem observado um movimento denominado de movimento renovador da Educação Física brasileira.

O autor sistematiza o mesmo em dois momentos. O primeiro visava fornecer à Educação Física um caráter científico, de modo que a prática pedagógica fosse orientada pelo conhecimento produzido pelas ciências naturais, ou seu paradigma

de cientificidade. Bracht cita a abordagem desenvolvimentista e a psicomotricidade como exemplos de propostas que possuem este caráter científico, das ciências naturais. O segundo momento é caracterizado pelo desenvolvimento de concepções de ensino vinculadas a uma teoria crítica da educação. O autor cita as seguintes concepções: Ensino Aberto; Crítico-Superadora; e Crítico-Emancipatória.

O Grupo de Trabalho Pedagógico UFPe-UFSM (1991) resume a Concepção de “Aulas Abertas”, referen-

te ao Ensino Aberto, como: “as concepções de aulas orientadas: no aluno; no processo; na problematização; e na comunicação” (p. 40). O presente trabalho tem como objetivo abrir novos sentidos para a compreensão destes quatro elementos indicados, fundamentado pela interpretação de “novos” referenciais teóricos. Tendo alguns destes trabalhos já sido apontados por Cardoso (2002/2004) para a busca e compreensão das atuais condições espaço-temporais do ‘se-movimentar’. Destacou-se o termo “novos”, no sentido de que estas referências ainda não receberam a atenção devida pela área da Educação Física, porém, pode-se dizer que a direção para a qual apontam é indicada há tempos por diferentes civilizações e culturas.

Podemos encontrar a primeira apresentação da Concepção Aberta no Ensino da Educação Física escolar brasileira em Hildebrandt & Laging (1986). Nesta obra, os autores deixam claro o que não se pretendia na apresentação da, então, nova possibilidade para a formação do ensino da referida área:

O que não se pretende: - Apresentar um conceito didático já “pronto” para um ensino aberto. Este princípio baseia-se, com seus exemplos práticos, muito mais na situação presente dos conhecimentos teóricos e experiências práticas. Ele está subordinado à constante revi-

são e continuidade de desenvolvimento (p. IX).

Diante disto, percebe-se a busca dos autores em manter em aberto tal concepção de ensino. Esta mesma abertura é observada em Rée (2000). O autor cita como Heidegger compreende que para se apossar de uma herança é preciso assumir seu controle e lhe dar uma nova abertura para o futuro, e não apenas seguir atrás dela orientando-se pelo seu passado. Neste último caso, eis o que ocorre com a tradição:

A tradição, ao chegar assim à posição dominante, torna de imediato e na maioria das vezes tão pouco acessível o que ela “transmite” que, na verdade, o oculta. Ela entrega esse legado à auto-evidência e obstrui o acesso às “fontes” primordiais das quais em parte foram legitimamente extraídos os conceitos e categorias que nos foram transmitidos. A tradição faz-nos até mesmo esquecer completamente essa origem e supor que sequer precisamos compreender a necessidade de um tal retorno (p. 21).

Desta forma, torna-se necessário desconstruir a história da Concepção Aberta no Ensino da Educação Física escolar brasileira, no sentido de recuperá-la como uma concepção de ensino que está por vir.

Utilizou-se como metodologia a hermenêutica, cuja concep-

ção preliminar para Schleiermacher (apud BRAIDA, 2000), é a da “arte da compreensão correta do discurso de um outro” (p. 29).

Heidegger (apud RÉE, 2000), compreende que, por sermos usuários de uma linguagem, é inevitável que sejamos parte de uma história que sempre nos sobrepuja, pois: “[...] uma linguagem é evidentemente uma entidade histórica – um herança cultural dinâmica e multifacetada, de desconcertante complexidade, produto das labutas poéticas, gramaticais e filosóficas de incontáveis gerações antecedentes” (p. 20). Assim, a hermenêutica nos aproximaria desta história ao realizar as duas tarefas citadas por Braida (2000): determinar o significado de uma palavra dentro do contexto da língua compartilhada por uma comunidade num dado momento histórico; e determinar o sentido de uma palavra dentro do contexto da frase de um discurso de um indivíduo dessa comunidade.

## Aulas orientadas no aluno

Aquele que conhece o seu próximo é um conhecedor:  
aquele que conhece a si próprio é um sábio.  
(Tsung-Mi)

O Grupo de Trabalho Pedagógico UFPe–UFSM (1991) cita a prática do ensino orientado no professor. Porém, em direção contrária a estas configurações, os autores compreendem como mais adequadas as aulas orientadas no aluno:

Detendo-nos nas citações, percebemos que, fundamentalmente, foram realizadas no sentido de que o professor não mais assuma o papel de centro das decisões. Ou seja, a orientação é para que se permita ao aluno participar na decisão sobre o planejamento e realização da aula.

Este poder de decisão a ser possibilitado ao aluno, por sua vez, nos remete a um outro elemento: a

Quadro 1 – ENSINO ORIENTADO NO PROFESSOR E NO ALUNO

<i>NO PROFESSOR</i>	<i>NO ALUNO</i>
Nas aulas orientadas no professor, ele é o centro da configuração da aula, com um monopólio absoluto do planejamento e da decisão. Ele decide em definitivo o que se faz, como se faz e como se avalia.	Nas aulas orientadas no aluno, o professor abandona seu monopólio absoluto do planejamento e da decisão e oferece aos alunos espaços substanciais de ação e de decisão. Nas aulas, os alunos podem apresentar suas imagens, idéias e interesses, com respeito ao movimento, jogos e esporte, para participar na decisão sobre o planejamento e realização da aula.

Fonte: Grupo de Trabalho Pedagógico UFPe/UFSM (1991, p.39)

consciência. Bergson (1979) compreende que “consciência significa escolha [...] a função da consciência é decidir” (p. 73). Desta forma, partiremos da busca da compreensão da consciência, suas possibilidades e implicações, para a apreensão da indicação de um ensino orientado no aluno.

O entendimento da consciência no contexto educacional se dará mais facilmente ao percebermos como o próprio Bergson compreende as diferenças e a relação existente entre esta e a materialidade. O autor entende-as como duas formas de existência radicalmente diferentes, sendo a primeira liberdade e a segunda necessidade. Segundo o filósofo francês: “O mundo, abandonado a si mesmo, obedece a leis fatais. Em condições determinadas, a matéria se comporta de maneira determinada, nada do que faz é imprevisível. [...] Mas com a vida aparece o movimento imprevisível e livre. O ser vivo escolhe ou tende a escolher. Sua função é criar” (p. 75). Em referência à forma como elas se relacionam, o autor cita a consciência como “uma força que se inseriria na matéria para apoderar-se dela e utilizá-la em seu proveito” (p. 77). Assim, se, em função de nossa consciência, não somos determinados e se a mesma possui o poder de tirar proveito da matéria, torna-se clara a importância da presença desta em um ensino de caráter

transformador. Pensar uma educação que vise a transposição dos condicionamentos sociais e culturais, e que não caminhe em direção à ação consciente dos alunos, surge como uma tarefa inviável.

Retornando ao início da Concepção Aberta no Ensino da Educação Física escolar brasileira, encontramos em Hildebrandt & Laging (1986) a primeira proposição para que o aluno ocupe a posição central no ensino, sendo ele o “ponto de partida e, ao mesmo tempo, o ponto central das reflexões didáticas” (p.18). Freire (1987) compreende o aluno de forma semelhante ao “ponto de partida” dos autores citados. Em *Pedagogia do Oprimido*, ele cita que devemos partir dos saberes dos alunos. Nunca apenas dissertar sobre a sua situação existencial e jamais doar-lhe conteúdos que pouco ou nada tenham a ver com seus anseios. Anos depois, desta vez em *Pedagogia da Esperança*, diante das interpretações errôneas de tal proposição, Freire (1992) esclarece tais entendimentos citando: “[...] partir do saber que os educandos tenham não significa ficar girando em torno deste saber. Partir significa pôr-se a caminho, ir-se, deslocar-se de um ponto a outro e não ficar, permanecer” (p. 70). Bergson (1979) também demonstra uma compreensão semelhante. O autor dá o exemplo citando que passamos a ser conscientes

na execução dos movimentos quando eles vêm de nós, resultam de uma decisão e implicam uma escolha.

Assim, se, como já vimos, orientar o ensino no aluno é primar pela consciência, e se os movimentos conscientes se originam de um mundo interior, que vem de nós, a partir do aluno, evidencia-se a necessidade de propiciar ao mesmo a possibilidade de dirigir a atenção para o conhecimento deste interior. Dito de outra maneira, se no ensino orientado no aluno os saberes cultivados vêm de dentro, segue-se que é de dentro, conscientemente, e para dentro que se deve olhar.

Ao chegarmos a tal ponto, nos encontramos com referenciais teóricos da Educação Física que já haviam trilhado caminhos convergentes, contribuindo para conduzir-nos àquela. Cardoso (2002) aponta à nossa área, para que dirija a atenção a este interior, citando que: "Ao 'se movimentar' o homem, não só se relaciona com algo fora dele, exterior a ele próprio, mas também ao seu interior, 'a si mesmo'" (p. 161). Kunz (2004) também trata da importância de conduzir os alunos a este "conhecimento de si" nas aulas de Educação Física:

Não se trata de formar pessoas que se conheçam melhor, apenas, mas de formar gente consciente de que jamais conhecerá tudo de si, pois isso consiste em conhecer a huma-

nidade e o mundo. É imprescindível que a educação desencadeie um processo de conhecimento de si através dos valores humanos encontrados em cada indivíduo, possibilitando condições para que cada aluno e aluna encontrem, por suas referências internas e não apenas do mundo exterior e dos outros, o que ele ou ela de fato são em relação ao mundo, aos outros e a si-próprio (p. 15).

Surge então a necessidade de sinalizarmos que a orientação para este conhecimento de si se pauta na concepção de um indivíduo como um ser-no-mundo. Um indivíduo que não está isolado num espaço interior privado e separado do mundo que o cerca, segundo Heidegger (apud RÉE, 2000). Pois uma interpretação que desvirtue este ponto do texto, abaterá os alicerces com os quais fundamentamos nosso trabalho. Com este entendimento, Kunz cita que "conhecer a si" - e não "conhecer a mim" - consiste em conhecer a humanidade e o mundo. Bergson (1979), neste mesmo sentido, orienta para que desçamos ao interior de nós mesmos. Como entende o autor: "A matéria e a vida que abundam no mundo estão também em nós; as forças que trabalham em todas as coisas, sentimo-las em nós; seja qual for a essência íntima do que é e do que se faz, nós nela estamos" (p.65).

Detendo-nos nas citações, é possível que recuperemos algumas de nossas vivências que correspondam aos dizeres dos autores, da possibilidade de conhecer o mundo conhecendo a nós mesmos<sup>4</sup>. Por exemplo, não é verdade que quanto mais o outro for semelhante a nós, melhor o compreenderemos, pois poderemos entendê-lo conhecendo a nós mesmos? É fato que a compreensão do outro se dá de forma satisfatória quando ocorre a partir de nossas próprias experiências. Em Heidegger (1983) veremos ainda que o conhecimento que se origina de nossas experiências não é apenas uma possibilidade de entendimento, mas a mais adequada. O autor dá o exemplo citando que a melhor forma de conhecer o que é a filosofia, não é

perguntar sobre ela, de fora dela, mas penetrar nela, demorar-se nela, ou seja, filosofar. Desta forma, poderíamos dizer que conhecemos devidamente algo apenas quando vivenciamos em nós mesmos, sendo o que é transmitido somente uma “imitação grosseira” (BERGSON, 1979, p. 27). Não por acaso, Hildebrandt-Stramann (2003) cita a experiência como uma categoria central na didática das Aulas Abertas, entendendo a mesma como “um momento ativo, mas também como um momento passivo, como um resultado objetivo, mas com um significado subjetivo” (p. 80). De tal maneira o autor procura despertar a atenção da área da Educação Física para a existência desta experiência interior.

#### Quadro 2 – ENSINO ORIENTADO NO PRODUTO E NO PROCESSO

<i>NO PRODUTO</i>	<i>NO PROCESSO</i>
A aula orientada no produto é dirigida para um melhoramento do movimento técnico, das capacidades táticas e do nível da capacidade específico-esportiva. Por exemplo, uma aula com o tema “pique na barra” procura melhorar a rapidez e a elasticidade. A aula é interessante para o professor, que só espera alcançar mais rapidamente possível e sem muitas dificuldades o objetivo do movimento técnico.	Na aula orientada no processo, o andamento da aula e as ações desenvolvidas é que estão no centro do interesse didático e, com isso, o modo pelo qual os alunos têm relação conjunta e relação com a matéria esporte. Trata-se das diversas maneiras para aprender e fazer esporte, das possibilidades diversas para resolver problemas motores e sociais dos alunos e do professor e, com isso, da ação autônoma e social dos alunos.

Fonte: Grupo de Trabalho Pedagógico UFPe/UFSM (1991, p.39).

<sup>4</sup> Inevitável notar a semelhança com o “Conhece-te a ti mesmo”, ponto de partida da busca do conhecimento na Grécia Antiga, ou com os ensinamentos da cultura oriental para a busca do autoconhecimento.

## Aulas orientadas no processo

O aproximar do outono: os olhos ainda não o reconhecem de modo claro; porém a austeridade do vento, surpreso, já permite pressenti-lo. (Fujiwara Toshiuki)

O Grupo de Trabalho Pedagógico UFPe–UFSM (1991) cita o ensino orientado no produto. Contudo, educando para um outro ensino, os autores recomendam que se oriente a aula no processo.

Em suma, a partir das citações dos autores, percebemos que a proposição feita foi a de pôr o como, o modo em que se dá a aula no centro do interesse do ensino da Educação Física.

Freire (1987) se aproxima desta concepção ao citar que “No processo revolucionário, a liderança não pode ser ‘bancária’, para depois deixar de sê-lo” (p.75). O pedagogo menciona a liberdade como uma permanente busca, não um ponto ideal, fora dos homens, a ser atingido, e compreende que os homens são porque estão em situação. Em referência à utilização da opressão pelos professores, ele explica que mesmo que objetivando a promoção da libertação, os opressores oprimem a

si mesmos. Em Bergson (1979) entenderemos porque isso ocorre, ao observar o autor tratando da ação voluntária: “[...] ela cria o novo também no interior de si mesma, pois a ação voluntária reage sobre quem a realiza, modifica numa certa medida o caráter da pessoa de quem emana e realiza [...]” (p. 84).

Buscando as raízes da orientação do ensino no processo, veremos que esta nos remeterá a outras dimensões do universo e noções de tempo. Cardoso (2002), pesquisando sobre as origens e fundamentos da Concepção de Aulas Abertas, cita a existência de um “tempo interior em aberto”, o qual é experimentado no instante em que o sujeito vivencia a si próprio como a origem das ações em curso, não sendo este tempo acessível à lembrança e à reflexão. Veremos em Cardoso (2004) que este se trata de um tempo interior (kairós) que não pode ser medido, o qual se diferencia do outro tipo de tempo existente (chrónos), exterior e que se permite dimensionar e medir.

Em Bergson (1979), compreenderemos porque este “tempo interior em aberto” não é acessível à lembrança e à reflexão, ou seja, ao pensamento. Isto se dá pelo fato da inteligência reter apenas uma série de posições fixas, imóveis,

instantâneas<sup>5</sup>, desdobramentos do chrónos. Problematizando as limitações do pensamento, o filósofo crê na mutabilidade da realidade mais do que em uma verdade estática. Entende que se pudéssemos modelar nossa faculdade de intuição sobre a mobilidade do real, a modelagem não seria algo estável. Cita ainda que se procurarmos no fundo de nós mesmos, da periferia para o centro, - onde se situa o "tempo interior em aberto" mencionado por Cardoso - encontraríamos "uma sucessão de estados em que cada um anuncia aquele que o segue e contém o que o precedeu" (p. 15-16). E estes estados múltiplos, na realidade, não acabam ou começam, mas todos se prolongam uns nos outros.

De forma figurada, o autor entende a duração (*durée*) como uma multiplicidade de momentos ligados uns aos outros por uma unidade que os atravessaria como um fio. Esses momentos seriam em número ilimitado, e por mais próximos que estejam, haverá sempre, entre estes pontos matemáticos, outros pontos matemáticos, e assim por diante ao infinito.

Veremos em Rée (2000) que Heidegger possui uma compreensão semelhante:

Estamos constantemente em um estado de "queda" porque enquanto vivemos jamais poderemos alcançar um equilíbrio estável, e menos ainda um estado de repouso. No máximo mantemo-nos suspensos entre movimentos opostos mas incomensuráveis. O primeiro movimento é simplesmente "como estamos" a cada instante (p. 34).

Notemos ainda a compreensão de Heidegger de que cada momento de nossa existência é afetado por morte, ou, antes, por nosso "ser-para-a-morte", a qual demonstra o seu entendimento de um tempo contínuo, não compartimentado. Assim, o que vivemos hoje não estaria separado das vivências passadas e das que estão por vir.

A partir deste entendimento, da vida como um processo, movente, não estático, centralizar a educação em um ponto fixo, num produto, apresenta-se como uma opção pela negação da vida. Consideremos ainda que, entrelaçado com os saberes já costurados neste texto, se no Ensino Aberto os alunos devem ter a possibilidade de olhar para o mundo interior, as aulas assim concebidas não poderiam orien-

<sup>5</sup> Por isso, conforme os ensinamentos Zen, a atitude mental do esgrimista deve ser o que é conhecido como um estado de Muga, ausência da idéia de que se está fazendo algo (WATTS, 1988). Hyams (2003) cita o mestre Zen e esgrimista Takuan: "A mente deve estar sempre no estado de "fluidez", pois, quando ela pára em alguma parte, significa que o fluxo se interrompeu: é justamente essa interrupção que prejudica o bem-estar da mente. No caso de um esgrimista, ela significa a morte".

tar-se para outro tempo, que não este “tempo interior em aberto”.

No entanto, ainda assim, sem a devida reflexão, o ensino orientado no produto se mostra como a possibilidade mais aparente no cotidiano escolar, a primeira a “vir à mão”. Ainda em Rée (2000), debruçando-se sobre a obra de Heidegger, compreenderemos que isto se dá em função da condução, pelo senso comum, de nosso entendimento do tempo mundano. O filósofo elucida que, guiados por aquele: “Acabamos concebendo o tempo de uma vida como uma série de ‘experiências’, tão separadas umas das outras como os quadros de um filme cinematográfico, cada um deles ‘presente’ a nós apenas por um rápido instante” (p. 52).

## Aulas orientadas na problematização

Não se deve olhar o dedo  
que aponta quando se  
quer admirar a lua cheia.  
(Um Velho Mestre Zen)

O Grupo de Trabalho Pedagógico UFPe–UFSM (1991) cita o ensino orientado nas metas definidas. Entretanto, como possibilidade alternativa a este ensino, os autores indicam que se oriente a aula nos problemas.

Para a apreensão das citações dos autores, iniciemos dirigindo a atenção a uma das faces que melhor representam as Aulas Abertas. Esta, as revelam como aulas em que profes-

Quadro 3 – ENSINO ORIENTADO NAS METAS DEFINIDAS E NA PROBLEMATIZAÇÃO

<i>NAS METAS DEFINIDAS</i>	<i>NA PROBLEMATIZAÇÃO</i>
A aula orientada nas metas definidas é construída para conseguir objetivos de aprendizagem bem definidos, que são formulados como atitudes motoras que os alunos devem realizar. Por exemplo, quando o aluno deve acertar a bola de futebol no meio do peito de pé direito, e, ao mesmo tempo, a perna de apoio deverá estar ao lado da bola. Fixará a articulação do pé e avançará meio corpo por sobre a bola. Para alcançar a meta, os caminhos da aprendizagem já são especificados e as formas de organização da aula, também. O professor só deverá realizá-la. No final da aula há uma avaliação de aprendizagem, na qual o sucesso da aula é julgado.	A aula orientada nos problemas tem origem numa situação problemática. Por exemplo, criar um jogo com uma situação apresentada pelos alunos na aula ou com um problema resultante da própria aula. O importante é que as soluções não são fixadas anteriormente. Os alunos devem criar, experimentar e avaliar conjuntamente e com a ajuda do professor as várias possibilidades de solução

Fonte: Grupo de Trabalho Pedagógico UFPe/UFSM (1991, p.39).

sores e alunos estão abertos às várias possibilidades de soluções aos problemas, não limitando-se a apenas um dos possíveis percursos, previamente traçado pelo educador.

É dada ao aluno a tarefa de buscar as diversas possibilidades de movimento. Assim, nesta concepção de ensino, o ato educacional não se dá pelo despejo de soluções, buscadas pelo professor. Em Freire (1987) encontraremos uma simples e adequada representação do ensino que se limita à distribuição de respostas prontas aos alunos, tendo o autor denominado 'educação bancária'. Neste, os educandos são conduzidos à memorização mecânica do conteúdo narrado pelo educador. Eles são transformados em "vasilhas", em "recipientes" a ser enchidos. Assim, professores e alunos são avaliados da seguinte forma: "Quanto mais vá 'enchendo' os recipientes com seus 'depósitos', tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente 'encher', tantos melhores educandos serão" (p. 58).

Em Alves (2001), encontraremos outra fiel representação deste ensino orientado em metas definidas: "A igualdade dos objetos finais é a prova da qualidade do processo. O que não for igual, isto é, o que apresentar alguma peculiaridade que o distinga do objeto ideal é eliminado" (p. 35-6). Para o autor, nossas escolas são construídas se-

gundo o modelo das linhas de montagem.

Diante das compreensões que temos construído neste texto, sentimos um certo vazio ao nos depararmos com um ensino em que o universo de possibilidades em aberto não é explorado, buscado, pelos educandos, neles mesmos, restando apenas a execução de gestos inconscientes, opacos e sem vida.

O Grupo de Trabalho Pedagógico UFPe-UFSM (1991) orienta então para as problematizações como o meio em que se dará a condução dos alunos à busca das soluções, ao fazer propriamente dito, de forma consciente. Veremos em Heidegger (apud RÉE, 2000), que "Toda pergunta é uma busca" (p. 13). Assim, quando se faz uma pergunta a um aluno, este irá buscar a resposta em si mesmo, sendo as problematizações uma possibilidade alternativa ao ensino orientado em metas definidas. Tal interpretação aproxima-se de Hildebrandt & Laging (1986), para os quais "Todas as formas do ensino por descoberta e solução de problemas parecem adequadas para subjetivizar o processo de ensino" (p. 25).

O Grupo de Trabalho Pedagógico UFPe-UFSM (1991) cita exemplos de aulas fundamentadas nesta concepção de ensino. Nestas, as problematizações são colocadas como tarefas a serem cumpridas

pelos alunos. Por exemplo: “Como podemos saltar com varas?” (p. 69); “Como deslocar-se na água sem afundar nela?” (p. 95). Deste modo, o Ensino Aberto não se trata de um “deixar livre”, possuindo planejamento e objetivos, sendo as problematizações uma possibilidade para formar o leme com o qual o educador direcionará a aula<sup>6</sup>.

Notemos que esta abertura às várias possibilidades se dá em dois planos: das interações sociais e do mundo de movimento dos alunos. Em Hildebrandt-Stramann (2003), veremos que a abertura no plano das interações sociais ocorre por se conceber a aula como um processo em que professor e alunos definem suas situações de ação e, conseqüentemente, os seus significados. No âmbito do mundo de movimento dos alunos, a abertura provém da compreensão aberta de movimento desta concepção de ensino. Para o autor, a Educação Física “[...] tem a tarefa de possibilitar uma gama muito grande de experiências diversificadas de movimento” (p. 33). Assim, ao invés de adotar o gesto esportivo padronizado como referência para avaliar o

movimento como “correto”, ou não, possibilita-se o ‘se-movimentar’<sup>7</sup>, em que há uma procura subjetiva da forma do movimento.

Seguindo o mesmo sentido, da diversidade, buscando variedade de nutrientes que alimentem o nosso trabalho, encontramos outros autores que concebem o ensino de maneira convergente. Veremos que Freire (1987) orienta para a adoção da educação problematizadora, compreendendo que é por tal ensino que acontecerá a libertação, sendo as problematizações sociais/culturais o meio em que se dará o compromisso.

Encaminhando-nos novamente para o campo da Educação Física, Kunz (2004) cita a problematização como uma possibilidade para o “conhecimento de si”. Segundo o autor, esta deve ser promovida, sempre que possível, de modo que permita:

[...] liberdade de agir e descobrir formas de movimento individualmente significativas; conhecer e interpretar o contexto objetivo em que se realizam as atividades, bem

<sup>6</sup> Diante dos possíveis preconceitos que têm surgido sobre esta concepção de ensino, não é desnecessário dizer que Jost (apud HILDEBRANDT & LAGING, 1986), compreendem que mesmo em situações de ensino aberto poderão ser necessárias medidas diretivas e prescrições estruturais. Citam como exemplo o surgimento de conflitos por problemas que os alunos não possam resolver.

<sup>7</sup> O ‘se-movimentar’ é uma concepção antropológica do movimento humano, na qual através deste ocorre um diálogo entre o homem e o mundo. Trata-se de descobrir o mundo dos significados motores, de modo que se efetue no próprio sujeito uma expansão e aprofundamento deste mundo (TAMBOER, 1979).

como a si próprio e os outros envolvidos nas atividades; participar nas decisões e soluções das atividades sugeridas e apresentadas; por fim, desenvolver a capacidade de autonomia ou emancipação pelas atividades, aceitando sempre diferentes soluções para cada atividade sugerida (p. 34).

Porém, em Gottlieb (1999), veremos que foi Sócrates quem se caracterizou pela utilização do método do questionamento. Apreendemos o filósofo grego como um dos que conceberam o mundo interior como o local onde se situa o conhecimento. Assim, através de questionamentos, ele trazia os pensamentos de outros 'à luz'. Como cita Gottlieb: "Ao invés de propor uma tese ele mesmo, Sócrates deixava que o outro o faça e então retira dela suas conseqüências" (p. 13). Ele destrinchava as explicações dos outros, jogando o jogo da

dialética. Desta forma, negava que transmitisse algum conhecimento, considerando que apenas retirava-o de uma outra pessoa, como uma parteira (maiêutica).

Segundo Gottlieb, apesar dessa negação ter um fundo irônico, esta também possuía um propósito mais sério. O autor cita: "Ainda que ele sempre afirmasse não ter nada para ensinar, suas atividades eram muito semelhantes às dos que ensinam" (p. 14). O filósofo grego já havia compreendido: ensinar não significa dar respostas.

## Aulas orientadas na comunicação

Dispersas pelo vento, as cinzas de Monte  
Fuji desvanecem no ar.  
Quem sabe para onde se dirigem os desejos  
do meu pensamento?  
(Saigyô Hôshi)

### Quadro 4 – ENSINO ORIENTADO NA INTENÇÃO RACIONALISTA E NA COMUNICAÇÃO

<i>NA INTENÇÃO RACIONALISTA</i>	<i>NA COMUNICAÇÃO</i>
A aula orientada na intenção racionalista é determinada pelo planejamento, organização e orientação rigorosa das ações. Estas têm um objetivo definido, tanto no âmbito motor quanto tático e físico. Todas as ações do professor servem para dirigir e alcançar o objetivo da aula rapidamente e sem problemas.	A aula orientada na ação comunicativa tem um interesse didático na comunicação entre os alunos e o professor, sobre o sentido do esporte, e, ao mesmo tempo, sobre os objetivos, conteúdos e formas da aula. O mais importante com isso é a interação de alunos e professor. Nesta aula, o professor renuncia o monopólio do planejamento e será apenas um orientador do aluno. Com isso, os alunos podem integrar suas idéias, necessidades e impressões na aula e discuti-las com o professor.

Fonte: Grupo de Trabalho Pedagógico UFPe/UFSM (1991, p. 40).

O Grupo de Trabalho Pedagógico UFPe-UFSM (1991) cita o ensino orientado na intenção racionalista. Contudo, educa para um outro ensino. Indo ao encontro com o que temos observado, temos nas citações dos autores que as 'Aulas Abertas às Experiências' caracterizam-se pela interação social entre professor e alunos. Veremos agora que esta interação só é possível através de um elemento: a comunicação.

Voltando a dialogar com Cardoso (2004), este aponta à Educação Física para dirigir a atenção às dimensões do universo existente para contribuir no processo de 'educar' para uma 'outra natureza', que sempre esteve aí do nosso lado, mas que ainda não tínhamos "nos dirigido a ela com a devida atenção que merece" (p. 112).

Associada às dimensões espaço-temporais indicadas pelo autor, produtos da construção de um "novo" modelo de universo (paradigma), nos é apresentada ainda uma outra dimensão. Elias (1994), ao tratar da evolução biológica do homem e do desenvolvimento histórico dos símbolos, também a cita:

Em suma, pela aquisição da competência de enviar e receber mensagens na forma codificada de uma língua social, as pessoas obtêm acesso a uma dimensão do univer-

so que é especificamente humana. Elas continuam a estar localizadas nas quatro dimensões do espaço-tempo, à semelhança de todos os factos pré-humanos, mas estão, além disso, localizadas também numa quinta dimensão, a dos símbolos, que servem aos seres humanos como meio de comunicação e identificação (p. 47).

Freire (1987) entende o diálogo como o lugar em que os homens se encontram, para juntos debruçar-se sobre o mundo. Costurando um diálogo entre o pedagogo e Elias, nos defrontaremos com a necessidade de um encontro nesta dimensão simbólica entre professor e alunos, para que então ocorra a devida interação psicossocial.

Observemos que se, de modo diferente, o ensino for conduzido de forma não-dialógica, sem compreensão, teremos alunos presentes de corpo, mas não de alma. Detendo-nos em fragmentos de Heráclito, nos deparamos com a seguinte citação: "Sem compreensão: ouvindo, parecem surdos, o dito lhes atesta: presentes estão ausentes" (ANAXIMANDRO, PARMÊNIDES e HERÁCLITO, 2005, p.67).

Assim, o esforço que deve ser despendido pelo educador é o de apreender os sinais que os educandos transmitem na forma de signos/símbolos. E então, com a

devida compreensão do que está acontecendo nas aulas, orientar os alunos, cumprindo com a sua tarefa de educador. Também os alunos deverão estar atentos para os sinais emitidos pelos outros, devendo o professor conduzi-lo para este caminho. Porém, entendemos como incoerente exigir do aluno uma postura de atenção à realização de uma tarefa em que ele não possa pôr a atenção em si mesmo<sup>8</sup>. “Como podemos pensar em controlar as águas revoltas de um rio, se nos esquecemos das margens que as comprimem?” (PACHECO, 2001, p. 113).

As ‘Aulas Abertas às Experiências’ diferenciam-se das concepções de ensino fechadas por não procurar corrigir as discrepâncias entre o planejamento, ou a idéia de objetivo do professor, e a realidade existente, pela utilização de medidas destinadas a trazer novamente o aluno para o que estava planejado (HILDEBRANDT & LAGING, 1986). Assim, quando o planejamento do professor e, por exemplo, as idéias, experiências prévias ou interesses dos alunos não coincidem, abre-se para o replanejamento da aula ao invés da insistência na imposição da intenção previamente definida pelo educador.

Desvelando outras compreensões, de especial interesse para a Educação Física infantil, veremos que para o professor, adulto, quão mais jovens e imaginativas as crianças forem, maior será a tendência para que se tenha dificuldades em dialogar com as mesmas. As crianças brincam... e brincam... podendo a brincadeira durar horas, dias, semanas, etc. Definitivamente, as crianças estão “lá”. Estão ainda no espaço físico que seus corpos materiais ocupam, mas também estão num ‘mundo de faz-de-conta’, onde acontece a brincadeira.

Compreendemos que as crianças estão na dimensão simbólica, citada por Elias, quando conseguem “voar” e “vencer os vilões”. E o adulto, rígido, fechado, precisará então reaprender a brincar para se encontrar com elas, da mesma forma que Peter Pan ao voltar à ‘Terra do Nunca’ para resgatar seus filhos do Capitão Gancho<sup>9</sup>. Se prestarmos atenção, aprenderemos com ele qual é a ferramenta necessária para acessar este universo em que as crianças pulam de um local para o outro, de uma brincadeira para a outra. E, como ele fez junto aos “meninos perdidos”, conseguiremos nos

<sup>8</sup> Este olhar para si e do qual nos orientamos, pela nossa compreensão de um indivíduo não isolado/compartimentado, não é um olhar individualista, em que a criança não percebe os que o cercam.

<sup>9</sup> Referência ao filme “Hook - A volta do Capitão Gancho”.

esbaldar com 'fartos banquetes, diante de pratos e copos vazios'.

Cientes de "onde" as crianças brincam, podemos problematizar o ensino a partir de tal entendimento. Por exemplo, imaginemos uma aula de EF, cujo tema é o "chute a gol, no futebol", em que uma criança faz-de-conta ser o 'Ronaldinho Gaúcho'. Ela pratica chutes a gol, porém, apenas com a perna direita. O professor entende que seria proveitoso para as crianças experimentarem o movimento também com a perna esquerda, e passa a orientação para as crianças. Mas a criança mencionada continua a chutar somente com a perna direita, afinal, o 'Ronaldinho Gaúcho' é destro! Como conseguirá o professor se comunicar com o aluno se não estiver no mesmo "local" que a criança?

Uma errônea e apressada interpretação poderia compreender esta atitude do aluno como desrespeitosa e indisciplinada.

### Considerações finais

Para Heidegger (apud REIS, 2000), compreender significa projetar-se em direção a possibilidades. E, o sentido é a perspectiva projetada a partir da qual ocorre a qualificação de algo como algo. Desta forma, para a compreensão das indicações para um ensino orientado no aluno, no processo, na problematização e na comunicação, nos projetamos em diferentes sentidos durante estas conversas com os autores citados, os quais nos mostraram 'direções convergentes' com a concep-

#### UMA (NOVA) LEGITIMAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA Quadro 5 – ENSINO ORIENTADO NAS RELAÇÕES (dos papéis) SOCIAIS E NO INTERACIONISMO SIMBÓLICO

<i>NAS RELAÇÕES (dos papéis) SOCIAIS</i>	<i>NO INTERACIONISMO SIMBÓLICO</i>
A aula orientada nas relações (dos papéis) sociais é determinada pelo 'tempo cósmico' (exterior – <i>chrónos</i> ). Elas têm como objetivo a análise da ação corporal como um tempo do passado que já ocorreu e verificado (visto) pela realização dos gestos. Todas as ações do professor servem para corrigir o passado (o que ele viu com a visão – órgão dos 5 sentidos) e alcançar o objetivo da aula de forma correta (de acordo ao padrão/modelo) rapidamente (dentro do tempo cronológico previsto anteriormente no plano de aula) e sem problemas (sem interferência dos alunos).	A aula orientada no interacionismo simbólico tem um interesse didático no 'tempo do ser humano' (interior – <i>kairós</i> ). O mais importante com isso é a forma simbólica com que os alunos e professor constroem o tema da aula. O professor renuncia seu horizonte de significados, abrindo a dimensão espaço-temporal do "se-movimentar". Com isso, os alunos podem conceber um "estado de corporeidade" interdimensional e supradimensional com suas infinitas possibilidades de outros sentidos e significados.

Fonte: Adaptado e revisado do Grupo de Trabalho Pedagógico UFPe/UFSM (1991, p.39-40).

ção de Aulas Abertas do Grupo de Trabalho Pedagógico UFPe-UFSM.

Bergson (1979) cita que ter uma direção já é algo, mas cada uma, tomada separadamente, nos conduzirá apenas a uma conclusão provável. De forma diferente, se tivermos várias direções, estas deverão convergir para um mesmo ponto, e, ao nos situarmos nele, nos colocaremos no caminho da certeza. Diante disso, apresentamos novas indicações, seguindo o paradigma que nos orientou até aqui e apresentamos o seguinte quadro:

## Referências

- ALVES, R. Quero uma escola retrógrada... In: Alves, R. A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir. Campinas, SP: Papirus, 2001. p.33-8.
- ANAXIMANDRO, PARMÊNIDES e HERÁCLITO. Os pensadores originários. Trad. Emmanuel Carneiro Leão e Sérgio Wrublewski. 4 ed. Bragança Paulista: São Francisco, 2005. (Coleção Pensamento Humano).
- BERGSON, H. Cartas, conferências e outros escritos. Trad. Franklin Leopoldo e Silva e Nathanael Caxeiro. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Coleção Os Pensadores).
- BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. Caderno Cedes, v. XIX, n. 48, 1999. p.69-88.
- BRAIDA, C. R. Aspectos semânticos da hermenêutica de Schleiermacher. In: Reis, R. R. e Rocha, R. P. (Orgs.). Filosofia hermenêutica. Santa Maria: UFSM, 2000. p.23-8.
- CARDOSO, C. L. Emergência humana, dimensões da natureza e corporeidade: sobre as atuais condições espaço-temporais do 'se-movimentar'. Revista Motrivivência, v. XVI, n. 22, 2004. p.93-114.
- \_\_\_\_\_. Para compreender o "tempo interior em aberto": reflexões a partir de Schutz e Mead em direção à Educação Física e o esporte. Revista Motrivivência, v. XIII, n. 18, 2002. p.151-64.
- ELIAS, N. Teoria Simbólica. Trad. Paulo Valverde. Oeiras: Celta, 1994.
- FREIRE, P. Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- \_\_\_\_\_. Pedagogia do Oprimido. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GOTTLIEB, A. Sócrates: o mártir da filosofia. Trad. Irley Fernandes Franco. São Paulo: UNESP, 1999. (Coleção Grandes Filósofos).
- GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO UFPe-UFSM. Visão didática da Educação Física: análises críti-

- cas e exemplos práticos de aulas. Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1991.
- HEIDEGGER, M. Conferências e Escritos Filosóficos. Trad. Emildo Stein. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- HILDEBRANDT-STRAMANN, R. Textos pedagógicos sobre o ensino da educação física. 2 ed. Ijuí: Unijuí, 2003. (Coleção Educação Física).
- HILDEBRANDT, R. L. & LAGING, R. Concepções abertas no ensino da Educação Física. Trad. Sonnhilde von der Heide. Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1986.
- HIRAI, Rodrigo Tetsuo. Possibilidades para a realização da concepção de aulas abertas na Educação Física infantil. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física). Florianópolis: Centro de Desportos/UFSC, 2007.
- HYAMS, J. O Zen nas Artes Marciais. Trad. Cláudio Giordano. 5 ed. São Paulo: Pensamento, 2003.
- KUNZ, E. (Org.). Didática da Educação Física. 2 ed. Ijuí: Unijuí, 2004. (Coleção Educação Física, v.2).
- PACHECO, J. Escola dos sonhos existe há 25 anos em Portugal. In: Alves, R, A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir. Campinas, SP: Papirus, 2001. p. 97-114.
- RÉE, J. Heidegger: História e verdade em Ser e Tempo. Trad. José Oscar de Almeida Marques e Karen Volobouef. São Paulo: UNESP, 2000. (Coleção Grandes Filósofos).
- REIS, R. R. A ontologia hermenêutica de 'Ser e Tempo'. In: Reis, R. R. e Rocha, R. P. (Orgs.). Filosofia hermenêutica. Santa Maria: UFSM, 2000. p. 137-55.
- TAMBOER, J. Se-movimentar: um diálogo entre o homem e o mundo. Revista Pedagogia do Esporte. Hamburgo, v. 3 n. 2, 1979. p. 14-29. (Tradução do Grupo de Trabalho Pedagógico UFSM/UFPE, durante o curso de mestrado em Educação Física na UFSM, no período 85-88).
- WATTS, A. W. O Espírito do Zen: Um caminho para a vida, o trabalho e a arte no Extremo Oriente. Trad. Murillo Nunes de Azevedo. São Paulo: Cultrix, 1988.

Rodrigo Tetsuo Hirai  
rodrigohirai@yahoo.com.br

Carlos Luiz Cardoso  
cardoso@cds.ufsc.br

Recebido: jul/2007  
Aprovado: set/2007