

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E APLICADAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANA CRISTINA DE ARAÚJO

**CORRER, SALTAR, LANÇAR, DIALOGAR: UMA REFLEXÃO
SOBRE CORPO E APRENDIZAGEM NAS AULAS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA.**

**NATAL/RN
2005**

ANA CRISTINA DE ARAÚJO

**CORRER, SALTAR, LANÇAR, DIALOGAR: UMA REFLEXÃO SOBRE
CORPO E APRENDIZAGEM NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.**

**Dissertação apresentada ao programa
de Pós-Graduação em Educação, do
Centro de Ciências Sociais e
Aplicadas, da Universidade Federal
do Rio Grande do Norte, como
requisito para a obtenção do Título de
Mestre em Educação.**

Orientador: Prof. Dr. José Pereira de Melo

**NATAL/RN
2005**

A663C

Araújo, Ana Cristina de.

Correr, saltar, lançar, dialogar: uma reflexão sobre corpo e aprendizagem nas aulas de Educação Física/ Ana Cristina de Araújo. __ Natal/RN, 2005.

125 p.

Orientador: José Pereira de Melo.

Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

1. Educação - Educação Física Escolar. 2. Aprendizagem - corpo. I. Araújo, Ana Cristina

Catlogação feita na Base de Pesquisa Estratégias de Pensamento e Produção do
Conhecimento.

Bibliotecário Responsável - Pedro Daniel Meirelles CRB-4 Recife/PE.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Pereira de Melo (Orientador)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

Profa. Dra. Elaine Melo de Brito Costa Lemos
Universidade Estadual da Paraíba - UEPB

Profa. Dra. Terezinha Petrúcia da Nóbrega
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

Profa. Dra. Karenine de Oliveira Porpino (Suplente)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

NATAL/RN
2005

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Júlio e Severina, exemplos de dignidade e força sempre presentes em minha vida. Ao meu tio, Boanerges (*in memoriam*), pelas longas conversas que me fizeram acreditar que é sempre possível ir mais além.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, força maior que nos impulsiona em todos os momentos;

À minha família, sempre me apoiando e me fazendo acreditar no amor, na união e na fraternidade;

Ao Professor José Pereira, orientador e amigo, obrigada por acreditar e tornar possível este trabalho;

À Séfora, amiga e companheira, muito obrigada;

À Ligyanne, minha amiga, irmã e companheira. Sua presença é imprescindível em minha vida;

À Zenilde Souza, pelos vinte anos de amizade sincera;

À Professora Petrócia, obrigada pela grande colaboração e desejo de ver este trabalho realizado;

Às Professoras Karenine, Larissa e Wani, pelo carinho e disponibilidade em colaborar;

A Everaldo, Rosie Marie, Nonato, Marcílio e Sávio, agradeço a oportunidade de conhecê-los e poder chamá-los de amigos. Nossos momentos foram inesquecíveis.

Às amigas e companheiras de todas as horas: Cida Dias, Ivana Lúcia e Neille Mathias

Aos membros do Grupo de Estudo Corpo e Cultura de Movimento.

Aos amigos Didi, pela arte concebida neste trabalho e Pedro Daniel, pela colaboração técnica.

E, sobretudo, a todos os meus alunos que, nesses 13 anos de profissão, foram a fonte para minhas inquietações, alegrias e buscas no universo da Educação Física. A convivência com vocês me faz aprender diariamente.

RESUMO

Tendo como objeto de estudo a Educação Física Escolar, este trabalho objetivou discutir a relação corpo e aprendizagem a partir de uma experiência pedagógica realizada em uma escola pública. No tocante aos procedimentos metodológicos, nosso estudo caracterizou-se como uma pesquisa do tipo etnográfico, na qual utilizamos como técnicas de pesquisa a observação participante e a entrevista. O trabalho está estruturado em quatro capítulos. No primeiro capítulo, intitulado “Métodos de Ensino e Educação Física: reflexões sobre o corpo”, procuramos analisar e discutir a concepção de corpo presente nas abordagens críticas para o ensino da Educação Física. No segundo capítulo, intitulado “Corpo e Aprendizagem na Educação Física Escolar” procuramos situar como o corpo vem sendo tratado no processo educacional discutindo as concepções de corpo presentes na Educação e na Educação Física, a partir das reflexões de Dias (2002), Nóbrega (2000), Soares (2001), entre outros; como também, procuramos situar a aprendizagem enquanto um processo corporal e em constante reconstrução, evidenciando as concepções defendidas por autores como Hugo Assmann (1996 e 1998), Maturana e Varela (2001), entre outros. No terceiro capítulo, intitulado “O Corpo em movimento...”, apresentamos a experiência pedagógica realizada na escola e discutimos a aprendizagem e desenvolvimento de valores ético-morais, como o ritmo pode ser trabalhado nas aulas de Educação Física e, evidenciamos importância da descoberta das possibilidades corporais e o conhecimento do próprio corpo, através da experiência corporal. O quarto capítulo foi destinado às considerações finais, concluímos que a aprendizagem enquanto um processo corporal e resultante das interações construídas historicamente entre o sujeito e o mundo, possibilitou aos alunos aprenderem bem mais que gestos motores mas, sobretudo, a trabalhar em grupo, a dialogar, a respeitar as diferenças, a conviver com o outro. No tocante ao atletismo, além de gestos técnicos, seu histórico, regras, e provas, os alunos aprenderam que é possível vivenciar um esporte sem que as regras do sobrepujar e das comparações sejam a tônica principal.

Palavras-chave: Educação – Educação Física – Corpo - Aprendizagem

SUMÁRIO

	Páginas
LISTA DE IMAGENS	
INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO I:	
MÉTODOS DE ENSINO E EDUCAÇÃO FÍSICA: REFLEXÕES SOBRE O CORPO	22
1.1 – Concepção Crítico-superadora.....	25
1.2 - Concepção de Aulas Abertas à Experiência.....	32
1.3 - Métodos Criativos nas aulas de Educação Física.....	36
1.4 - Concepção Crítico-emancipatória.....	40
CAPÍTULO II:	
CORPO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	48
CAPÍTULO III:	
O CORPO EM MOVIMENTO.....	66
CAPÍTULO IV:	
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	118
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	122

LISTA DE IMAGENS

- Imagem 01: Experimentando ritmos. Araújo, A. C., 2004 (capa)
- Imagem 02: Fachada interna da escola. Araújo, A. C., 2004 (p.14)
- Imagem 03: Vista lateral da escola. Araújo, A. C., 2004 (p.15)
- Imagem 04: Praça do Conjunto Potengi. Araújo, A. C., 2004 (p.15)
- Imagem 05: Dialogando. Araújo, A. C., 2004 (p.24)
- Imagem 06: Expeimentando. Araújo, A. C., 2004 (p.48)
- Imagem 07: Saltos livres. Araújo, A. C., 2004 (p.66)
- Imagem 08: Trecho da pesquisa. 2004 (p.72)
- Imagem 09: Trecho da pesquisa. 2004 (p.74)
- Imagem 10: Trecho da pesquisa. 2004 (p.75)
- Imagem 11: Discutindo possibilidades. Araújo, A. C., 2004 (p. 79)
- Imagem 12: Trecho da pesquisa. 2004 (p. 82)
- Imagem 13: Velocidade máxima. Araújo, A. C., 2004 (p. 85)
- Imagem 14: Velocidade e cooperação. Araújo, A. C., 2004 (p.85)
- Imagem 15: Trecho da pesquisa. Araújo, A. C., 2004 (p. 87)
- Imagem 16: Corrida masculina. Araújo, A. C., 2004 (p. 89)
- Imagem 17: Corrida feminina. Araújo, A. C., 2004 (p. 90)
- Imagem 18: Vitória feminina. Araújo, A. C. 2004 (p.90)
- Imagem 19: Vitória masculina. Araújo, A. C., 2004 (p. 91)
- Imagem 20: Experimentando ritmos. Araújo, A. C., 2004 (p. 92)
- Imagem 21: Correndo para vencer. Araújo, A. C., 2004 (p. 93)
- Imagem 22: Experimentando ritmos II. Araújo, A. C., 2004 (p. 94)
- Imagem 23: Descobrimdo possibilidades. Araújo, A. C., 2004 (p. 98)
- Imagem 24: Apresentando o roteiro. Araújo, A. C., 2004 (p. 98)

Imagem 25: Apresentando o roteiro II. Araújo, A. C., 2004 (p. 99)

Imagem 26: Executando o roteiro final. Araújo, A. C., 2004 (p. 99)

Imagem 27: Experimentando possibilidades. Araújo, A. C., 2004 (p. 100)

Imagem 28: Corrida com obstáculos. Araújo, A. C., 2004 (p. 102)

Imagem 29: Corrida tartaruga. Araújo, A. C., 2004 (p. 102)

Imagem 30: Velocidade máxima II. Araújo, A. C., 2004 (p. 102)

Imagem 31: Trecho da pesquisa. 2004 (p.103)

Imagem 32: Lançamento de pedra. Araújo, A. C., 2004 (p.104)

Imagem 33: Medição de lançamentos. Araújo, A. C., 2004 (p. 105)

Imagem 34: Tábua ao alvo. Araújo, A. C. 2004 (p.106)

Imagem 35: Trecho da pesquisa. 2004 (p.107)

Imagem 36: Saltos livres. Araújo, A. C., 2004 (p. 108)

Imagem 37: Saltos livres II. Araújo, A. C., 2004 (p. 108)

Imagem 38: Salto em duplas. Araújo, A. C. 2004 (p.110)

Imagem 39: Saltos livres III. Araújo, A. C. 2004 (p.111)

Imagem 40: Trecho da pesquisa. 2004 (p.112)

Imagem 41: Trecho da pesquisa. Araújo, A. C. 2004 (p.112)

Imagem 42: Salto em distância . Araújo, A. C. 2004 (p.113)

Imagem 43: Salto em distância II. Araújo, A. C. 2004 (p.113)

Imagem 44: Salto em distância III. Araújo, A. C. 2004 (p.113)

Imagem 45: Medindo saltos. Araújo, A. C. 2004 (p.114)

Imagem 46: Salto de bronze. Araújo, A. C. 2005 (p. 115)

Imagem 47: Saída da prova dos 100 metros. Araújo, A. C.2005 (p.116)

Imagem 48: Arremesso de peso. Araújo, A. C. 2005 (p.116)

INTRODUÇÃO

No meu percurso como estudante de escola pública, vivenciei uma educação física voltada para os movimentos ginásticos inspirados no modelo militarista que, por tanto tempo, predominaram e ainda se fazem presentes, em alguns contextos, na Educação Física Escolar. Eram aulas predominantemente pautadas nos exercícios físicos, analíticos e lineares, voltados para a melhoria da aptidão física, e/ou conteúdos esportivos voltados para a formação das equipes da escola, configurando-se num processo extremamente seletivo.

O movimento era compreendido como mero deslocamento das partes de um corpo e executado de forma mecânica e repetitiva, desnudo de significados ou sentidos, propiciando uma aprendizagem de movimentos pela imitação de gestos que deveriam ser executados ao mesmo tempo e da mesma forma, ou seja, uma aprendizagem pautada nas teorias de processamento de informações nas quais, a execução do movimento obedece ao binômio estímulo-resposta, sem qualquer componente que estimulasse ou pelo menos permitisse a reflexão sobre sua realização. Assim, aprende-se a reproduzir os padrões já estabelecidos, aprende-se a obedecer as regras, aprende-se a ter disciplina e a não questionar.

Ainda assim, movida pela vontade, pelo desejo e pela necessidade de estar envolvida em atividades que estimulassem o movimento e a prática corporal era, talvez, a mais assídua da turma. Comecei a praticar atletismo e handebol na escola muito mais pelo prazer em participar do esporte, de fazer parte de um grupo, do que de competir ou representar a escola em eventos

esportivos. Com as competições vieram as cobranças e, admito que nunca convivi bem com essa nuance do esporte escolar, passando assim por algumas modalidades, sem, contudo, me ancorar em nenhuma delas. Terminado o ensino médio (naquela época chamado de 2º grau), optei por fazer vestibular para Educação Física pois, tinha uma identificação com as práticas corporais.

Chegando à Universidade, no ano de 1990, enquanto aluna do curso de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), deparei-me com as mudanças curriculares ocorridas no início da década de 90. Uma transformação que objetivava a superação do modelo tecnicista vigente no curso, semeando novos objetivos para a Educação Física, na tentativa de superar a hegemonia da preparação física e formação de atletas. É certo que todo processo de mudança é lento e requer esforços de todos os envolvidos para que ocorra de forma significativa. No caso do Curso de Educação Física da UFRN não poderia ser diferente: como dar prosseguimento a um processo de mudança desse porte se grande parte do corpo docente resistia à mudança de mentalidade, de concepções e convicções necessárias a esse processo? É com satisfação que hoje vejo os muitos avanços alcançados, como por exemplo, a formação de grupos de estudo e pesquisa; o interesse, por parte dos professores, em buscar a titulação de mestre e doutor; a consolidação da oferta de cursos de especialização no Departamento de Educação Física, entre outros. Avanços estes, fruto dos esforços de pessoas que, apesar dos obstáculos encontrados diariamente, não desistem de continuar buscando novos horizontes para a Educação Física.

É claro que como professora de Educação Física da rede pública de ensino, ainda me deparo com situações que denunciam a existência das marcas oriundas da Educação Física pautada nos paradigmas dicotômicos e, historicamente, muito cristalizados nas intervenções pedagógicas. A necessidade de discutir essa realidade motivou-me a realizar esse estudo, partindo do princípio de que a Educação Física, enquanto campo pedagógico responsável pelo trabalho com o corpo, pode pautar suas ações numa concepção que não mais seja atrelada ao dualismo cartesiano, evidenciando suas contribuições para a formação do sujeito e abrindo espaço para o desenvolvimento de um processo de aprendizagem no qual o corpo seja visto como um todo que não pode ser dividido em partes, porque é músculo, ossos, mente, espírito, sensações e emoções, todos entrelaçados e indissociáveis.

Assim, com a convicção que nenhuma prática pedagógica é neutra e sim, antes de qualquer outro aspecto, é uma atitude política, defendemos para a Educação Física Escolar uma prática pedagógica transformadora que estimule a reflexão, a criticidade, o processo de conscientização e emancipação, como defende Elenor Kunz, na concepção denominada crítico-emancipatória onde, segundo o autor (1998, p.24-25),

(...) *emancipação* pode ser entendida, resumidamente, como um processo interminável de libertação do aluno das condições limitantes de suas capacidades racionais críticas e, com isso, também, todo o seu agir no contexto sócio-cultural e esportivo.(...) o conceito *crítico*, por sua vez, também de forma resumida, pode ser entendido como a capacidade de conseguir questionar e analisar as condições, a complexidade de diferentes realidades de forma fundamentada, permitindo, com isso, uma constante auto-avaliação racional do envolvimento objetivo e subjetivo no plano individual/situacional.

Tendo como objeto de estudo a Educação Física Escolar, este trabalho

objetivou discutir a relação corpo e aprendizagem a partir de uma experiência pedagógica realizada em uma escola pública. A experiência pedagógica foi realizada juntamente com os alunos da 7ª e 8ª séries do ensino fundamental da Escola Municipal Professor José do Patrocínio, escola da qual sou professora desde abril de 2004.

A Escola Municipal Professor José do Patrocínio localiza-se no conjunto Panorama, na zona norte de Natal. É uma escola com grandes carências estruturais e materiais.



Imagem 02 - Fachada interna da escola - Araújo, A. C.

Devido à carência de escolas na área, funciona em quatro turnos: matutino, intermediário, vespertino e noturno, visando atender à demanda de alunos e, acarretando com isso, uma redução do tempo disponível para cada turno, dificultando e até prejudicando o desenvolvimento do processo educacional de nossos alunos.

Imagem 04 – Praça do Conjunto Potengi – Araújo, A.. C.



Imagem 03 – Espaço lateral da escola – Araújo, A.. C.

espaço interno completamente desnivelado, o que nos obriga a buscar outros espaços para a realização das aulas, no caso,



Imagem - 04 – Praça do Conjunto Potengi – Araújo, A. C.

a praça do conjunto Potengi, onde existe uma área verde e a quadra de esportes.

As aulas de Educação Física do turno vespertino, desde que chegamos à escola são ministradas em horário oposto, ou seja, no turno matutino. Condição esta, que estamos tentando modificar, junto à direção da escola e ao Projeto Político Pedagógico. Na nossa escola contamos com quatro professores de Educação Física: um trabalha com as turmas de 1º e 2º ciclos,

A Escola, não possui espaço adequado para a realização das aulas de Educação Física, as salas são pequenas e o

dois trabalham com as turmas de 5^a à 8^a séries e um com as turmas da EJA (educação para jovens e adultos).

Os alunos envolvidos nesta pesquisa foram de ambos os sexos, sendo 29 do sexo feminino e 17 do sexo masculino, e encontram-se na faixa etária de 13 a 16 anos, fazem parte de uma comunidade carente de bens materiais e de possibilidades de lazer, salvo algumas exceções. Residem, na sua maioria, nas proximidades, embora haja em nossa escola, um grande número de alunos oriundos de outros conjuntos habitacionais que, pela carência de escolas nas suas comunidades, são obrigados a se deslocar para o conjunto Panorama, em busca da Escola Municipal Prof. José do Patrocínio.

No tocante aos procedimentos metodológicos, nosso estudo caracterizou-se como descritivo tendo-se a abordagem qualitativa na interpretação dos discursos e imagens registradas nas aulas. Segue, portanto, os pressupostos teóricos que caracterizam a pesquisa do tipo etnográfico. A metodologia escolhida permite a interação próxima entre o investigador e o investigado, proporcionando o intercâmbio na tarefa de nos aproximar do mundo vivido dos indivíduos que compõem a nossa pesquisa.

A pesquisa etnográfica possibilita a descoberta de novos conceitos e relações existentes entre os fenômenos estudados, de maneira a permitir o entendimento da realidade, visando ao desenvolvimento de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não simplesmente experimentações que serviriam para ratificar, ou não, uma visão pré-concebida. Permitindo-nos, desse modo, traçar um plano de trabalho flexível, no qual os focos da investigação vão sendo constantemente revistos, as técnicas de coleta, reavaliadas, os instrumentos, reformulados e os fundamentos teóricos, repensados (André, 1995).

Acreditamos que a opção pela abordagem etnográfica nos auxiliou na interpretação da realidade vivida pelos alunos nas aulas de Educação Física. Também optamos por técnicas de pesquisas que caracterizam o nosso estudo como do tipo qualitativo. Um modelo de

pesquisa que permite ir além da simples verificação de regularidade, possibilitando ao pesquisador dedicar-se a uma análise dos significados que as pessoas dão aos seus atos, no próprio meio em que se desenvolvem suas vidas e suas relações, facilitando a compreensão do sentido, das ações e das decisões dos indivíduos e suas relações sociais (Chizzotti, 1995).

O referido autor afirma que a pesquisa qualitativa *parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito* (Chizzotti, 1995, p.79).

Acreditamos ser esta troca constante de informações de fundamental importância para o aprofundamento de nossa discussão. As informações acumuladas através das técnicas de pesquisa eleitas para no nosso estudo foram compiladas através da utilização de instrumentos, tais como o registro fotográfico, bem como anotações, através da escrita, da nossa impressão por ocasião das aulas realizadas e material de pesquisa realizada pelos alunos. Recursos importantes que possibilitaram o registro, de forma documental, de todo o nosso processo investigativo, fato que permitiu uma análise posterior aos encontros, bem como, tornou possível uma descrição, a mais próxima possível da realidade, das vivências realizadas.

Utilizamos também os discursos dos alunos, frutos dos nossos encontros, para a construção do texto, possibilitando um diálogo entre nós; seus discursos e imagens e o pensamento dos diversos autores que compõem nosso referencial bibliográfico. Elegemos o ritmo, a velocidade, os valores ético-morais e o conhecimento do próprio corpo, como principais categorias de análise, tendo-se, ainda, o sexismo, o doping, e a consciência corporal como aspectos complementares que surgiram no decorrer da experiência

A intervenção se deu em 10 encontros, tematizando o atletismo, subdivididos em tópicos que focalizaram a pesquisa sobre a modalidade (histórico, regras e provas) e a fase de experimentação e ampliação dos elementos que a compõem. Tomando como referência o livro "Didática da Educação Física" vol. 1, organizado pelo professor Elenor Kunz, aplicamos atividades referentes à unidade dedicada ao atletismo com o objetivo de

discutir as questões relativas à relação corpo e aprendizagem que estão presentes nas aulas de Educação Física, a partir de um contexto específico, na supracitada escola.

Fizemos opção pela modalidade de atletismo por alguns motivos: primeiro, por ser o conteúdo proposto a ser trabalhado no terceiro bimestre nas turmas de 7^a e 8^a séries, na nossa escola; por ser uma modalidade riquíssima em possibilidades de movimento, em adaptação aos espaços e materiais disponíveis e que permite uma ampliação destas possibilidades; e, terceiro, por ser uma modalidade que, ao longo do tempo percebemos, não ter uma grande aceitação entre os alunos por não ser uma atividade jogada e/ou pelo fato de se exacerbar a competitividade nessa modalidade, vindo a gerar vivências de fracasso e frustrações para a maioria dos alunos. Chegamos a essa conclusão, quando no início do ano letivo, ao questionarmos o que os alunos gostariam de vivenciar nas aulas, apenas uma minoria citou o atletismo. Tal fato nos inquietou bastante e passamos a sugerir que trabalhássemos também o atletismo, o que, de início, enfrentou grandes resistências. Passamos então a encarar como um desafio, possibilitar uma vivência, do atletismo, dentro de nossas aulas que não ratificasse a idéia “do mais forte, mais veloz e mais alto”, como pré-requisito para sua prática.

Esclarecemos aqui que não objetivamos a esportivização da aula de Educação Física, mas, a possibilidade de dar um outro tratamento pedagógico ao conteúdo esporte na aula de Educação Física. Priorizamos a aprendizagem dos movimentos não lineares, não padronizados; o conhecimento do ritmo do

próprio corpo e dos diferentes ritmos de execução dos movimentos; a aprendizagem de valores ético-morais; e, a descoberta das possibilidades de ação do próprio corpo.

Neste trabalho, partimos do princípio que a concepção de aprendizagem enquanto processo corporal e resultado das interações construídas historicamente entre o sujeito e o mundo, culturalmente construído, deveria permear o processo educacional em todos os seus aspectos e, em especial, na Educação Física. A relevância deste estudo, para a Educação Física, e, por conseguinte para a educação, encontra-se na possibilidade de desenvolver um trabalho que venha contribuir para a discussão das questões relativas à compreensão do corpo e da aprendizagem, na Educação Física Escolar e, possibilitar uma reflexão sobre a prática pedagógica nesta área, evidenciando sua contribuição para o desenvolvimento da consciência crítica e reflexiva de um ser humano inserido historicamente em uma sociedade que o transforma e é transformada por ele, a partir de suas ações, desejos e realizações.

O trabalho está estruturado em quatro capítulos. No primeiro capítulo, intitulado **“Métodos de Ensino e Educação Física: reflexões sobre o corpo”**, procuramos analisar e discutir a concepção de corpo presente nas abordagens críticas para o ensino da Educação Física, tais como: a abordagem Crítico-Superadora defendida no Coletivo de Autores (1992); Concepções Abertas no Ensino da Educação Física de Hildebrant e Laging (1986); Criatividade nas Aulas de Educação Física de Taffarel (1985) e a abordagem Crítico-

Emancipatória defendida por Kunz, no livro Educação Física: ensino e mudanças (2001).

No segundo capítulo, intitulado **“Corpo e Aprendizagem na Educação Física Escolar”** procuramos situar como o corpo vem sendo tratado no processo educacional discutindo as concepções de corpo presentes na Educação e na Educação Física, a partir das reflexões de Dias (2002), Nóbrega (2000), Soares (2001), entre outros; como também, procuramos situar a aprendizagem enquanto um processo corporal e em constante reconstrução, evidenciando as concepções defendidas por autores como Hugo Assmann (1996 e 1998), Maturana e Varela (2001), Pedro Demo (2000), entre outros.

No terceiro capítulo, intitulado **“O Corpo em movimento...”**, apresentamos a experiência pedagógica realizada na escola e discutimos a aprendizagem e desenvolvimento de valores como cooperação, solidariedade, respeito mútuo e justiça, através do diálogo e participação nas aulas; discutimos como o ritmo pode ser trabalhado nas aulas de Educação Física, dando ênfase à descoberta dos diversos ritmos existentes no movimento e, evidenciamos a importância da descoberta das possibilidades corporais e o conhecimento do próprio corpo, através da experiência vivenciada na escola.

O quarto capítulo foi destinado às considerações finais, nele, defendemos uma prática pedagógica que, ao trabalhar diretamente com o corpo, estimule a reflexão sobre esta prática, sobre este corpo, sobre as relações existentes entre o sujeito e o mundo que o cerca, sobre as possibilidades de ação do sujeito social. E ainda, ratificamos a aprendizagem, enquanto um processo corporal, ou seja,

considerando a existência de uma cognição corporal, que é responsável pela elaboração de um texto escrito corporalmente por toda nossa vida, afinal é corporalmente que aprendemos e apreendemos o mundo.

Capítulo I

Métodos de Ensino e Educação Física: reflexões sobre o corpo

Historicamente, a Educação Física tem pautado seus objetivos na aprendizagem do gesto técnico do movimento. Tem tratado o corpo como objeto de rendimento e de produção, seja como máquina adestrada para o trabalho fabril, seja como instrumento utilitário aos ideais esportivos, de superação de limites e recordes, de conquista de medalhas e méritos. Desde o século XIX, a então chamada ginástica, surge como um dos mecanismos de propagação dos ideais da sociedade burguesa que, buscava formar o cidadão forte e saudável, livre de vícios e doenças, um cidadão pronto para servir à pátria não só nos quartéis, mas, no trabalho desumano realizado nas fábricas (Soares, 2001).

A Educação Física assume, portanto, o papel de adestrar os corpos em nome de uma educação voltada para a higienização e assepsia social além da moralização dos hábitos. Ainda hoje, a Educação Física guarda resquícios dessa influência. A biologização e esportivização das práticas existentes, inclusive nas escolas, nos permite traçar um perfil de aproximação da Educação Física atual com os ideais burgueses disseminados no século XIX.

Ainda na atualidade, ao se tratar do conteúdo esporte na escola, ficam evidentes as marcas da esportivização das aulas de Educação Física, através do direcionamento desta prática para a preparação de equipes para as competições escolares. Competições essas, cada vez maiores em número e mais exigentes no nível técnico, nas quais, chega-se a ponto de promover a competição entre

crianças com menos de cinco anos. Faixa etária na qual os objetivos para a Educação Física na escola deveriam proporcionar a experimentação e a vivência diversificada do movimento, como forma de explorar possibilidades do próprio corpo e do seu entorno.

É preciso considerar os aspectos sócio-culturais das atividades desenvolvidas nas aulas de Educação Física, resgatar suas origens, seus significados, contextualizá-las, para que a partir daí seja possível criar e recriar novos significados, novas formas de aprender e transformar o mundo culturalmente construído.

A partir da década de 1980 surgem, as chamadas, abordagens críticas, que passam a questionar o caráter alienante da Educação Física e buscam *possibilitar a compreensão, por parte do aluno, de que a produção cultural da humanidade expressa uma determinada fase e que houve mudanças ao longo do tempo* (Brasil,1998,p.25). Propõem, assim, um modelo de superação das contradições e injustiças sociais.

Neste capítulo nos propusemos a analisar e discutir que referência de corpo tem pautado essas concepções (abordagens críticas) metodológicas de ensino da Educação Física. Para tanto, elegemos quatro concepções que, ao nosso ver, são referências significativas para a prática pedagógica da Educação Física na Escola: A Concepção denominada de Crítico-Superadora e, defendida no livro “Metodologia do Ensino de Educação Física”, por um coletivo de autores¹; a Concepção de Aulas Abertas, defendida por Hildebrant e Laging, no

¹ Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza Zulke Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht.

livro “Concepções abertas no ensino da educação física”; a obra “Criatividade nas aulas de Educação Física” de Celi Taffarel e a Concepção Crítico-Emancipatória defendida por Elenor Kunz, na obra “Educação Física: ensino e mudanças”.

1.1 - Concepção Crítico-superadora

Iniciaremos nossa discussão com a concepção Crítico-Superadora que, segundo seus autores, *expõe e discute questões teórico-metodológicas da Educação Física, tomando-a como matéria escolar que trata pedagogicamente, temas da cultura corporal, ou seja, os jogos, a ginástica, as lutas, as acrobacias, a mímica, o esporte e outros. Esse é o conhecimento que constitui o conteúdo da Educação Física* (Coletivo de Autores, 1992, p.18).

Os autores defendem que a pedagogia denominada de Crítico-Superadora busca responder a determinados interesses de classe e afirmam que *é preciso que cada educador tenha bem claro: qual o projeto de sociedade e de homem que persegue? Quais os interesses de classe que defende? Quais os valores, a ética e a moral que eleger para consolidar através de sua prática? Como articula suas aulas com este projeto maior de homem e de sociedade?* (Coletivo de Autores, 1992, p.26).

Essa concepção tem como objetivo a leitura da realidade, para tanto, valoriza o conhecimento que o aluno traz de seu cotidiano, confrontando-o com o conhecimento científico com o objetivo de proporcionar uma reflexão sobre a realidade social na qual ele está inserido. Segundo o coletivo de autores, a Educação Física, (...) *é uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas*

de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal (1992, p.50).

Com relação ao conteúdo, na concepção Crítico-Superadora, considera-se que este deve atender a uma relevância social como possibilidade de explicação da realidade social concreta e como oferta de subsídios para a compreensão dos determinantes histórico-sociais do aluno; deve ser contemporâneo; adequado às possibilidades sócio-cognoscitivas do aluno; apresentados simultaneamente com os dados da realidade; tratados a partir do princípio da espiralidade da incorporação das referências, considerando a provisoriedade do conhecimento.

Encontramos nesta obra, referências que nos remetem a um conceito puramente biológico de corpo, que atribui a sua evolução às relações mantidas com a natureza como se o corpo não fosse, também, natureza. Para o Coletivo de Autores (1992, p.38):

a espécie humana não tinha, na época do homem primitivo, a postura corporal do homem contemporâneo. Aquele era quadrúpede e este é bípede. A transformação ocorreu ao longo da história da humanidade, como resultado da relação do homem com a natureza e com os outros homens. O erguer-se lenta e gradualmente, até a posição ereta corresponde a uma resposta do homem aos desafios da natureza. Talvez necessitou retirar os frutos da árvore para se alimentar, construindo uma atividade corporal nova: “ficar de pé”.

Dessa forma, o Coletivo de Autores, considera o corpo como uma realidade material que se transforma a partir das relações que mantém com a natureza e com os outros homens, excluindo, desse modo, elementos

significativos para a elaboração da corporeidade humana que são os desejos, as emoções, as sensações, a intencionalidade. Ao tratar a questão, afirma que *a materialidade corpórea foi construída e, portanto, existe uma cultura corporal, resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade que necessitam ser retraçados e transmitidos para os alunos na escola* (1992, p.39).

Na referida obra, encontramos referências que nos remetem, também, à concepção de corpo enquanto instrumento a ser utilizado, o que reforça a concepção dualista do homem, no seguinte trecho: *contemporaneamente pode-se afirmar que a dimensão corpórea do homem se materializa nas três atividades produtivas da história da humanidade: linguagem, trabalho e poder* (1992, p.39). O que dizer então do corpo que, por determinadas limitações, o coma, por exemplo, não trabalha, não se comunica e não exerce poder? Será que esse corpo não existe? Será que sua dimensão corpórea desaparece? Voltamos ao dualismo cartesiano do corpo e alma? O sujeito enquanto corpo só voltará a existir se despertar do coma? E enquanto dormimos, deixamos de ser corpo? Afinal, durante o sono não nos comunicamos, nem trabalhamos, e tampouco, exercemos relações de poder. Discutindo esse aspecto, Morais relata (1993, p.75):

Vi certa vez, na Unidade de Terapia Intensiva (UTI) de um grande hospital, um jovem acidentado em coma profundo cujo fio ténue de vida era mantido ainda pela atual maquinaria médica. Eu estava naquela UTI quando se aproximou do leito daquele rapaz o seu melhor amigo, admitido ali - como eu - por extrema deferência dos médicos; pois bem, nos monitores registraram-se imediatas alterações nos batimentos cardíacos e na pressão arterial do moço quase agonizante - coisa que se repetiu à entrada dos pais do acidentado, em outro horário.

O que dizer, então, da reação do jovem em coma, se o seu corpo mesmo sem utilizar-se das referidas atividades produtivas da humanidade, a linguagem, o trabalho e o poder (Coletivo de Autores, 1992), insiste em mostrar-se presente para as pessoas com as quais mantém estreitas relações de afeto? Não teria esse corpo, a intenção de comunicar-se mesmo sem condições de fazê-lo via linguagem?, ou melhor, não estaria, esse corpo, comunicando-se através dos recursos que, naquele momento dispõe?

Para Melo,... *é preciso transpor os limites de uma visão de corpo instrumental, a qual permeia o debate no âmbito do termo cultura corporal, para compreendermos o corpo dotado de subjetividades e de intencionalidades...*, (2002, p. 15), o corpo não é só aquele que produz, ou estabelece relações de poder mas, também, aquele que anseia, que sofre, que deseja, e que vive sejam quais forem as suas possibilidades de interação e intervenção no mundo em que vive.

No tocante à metodologia de ensino, a perspectiva Crítico-superadora , defende *um processo que acentue, na dinâmica da sala de aula, a intenção prática do aluno para apreender a realidade. (...) entendemos a aula como um espaço intencionalmente organizado para possibilitar a direção da apreensão, pelo aluno, do conhecimento específico da Educação Física e dos diversos aspectos das suas práticas na realidade social* (Coletivo de Autores,1992, p.87). Há uma aproximação, nesse sentido, do aluno com a percepção da totalidade de suas atividades, ao possibilitar, na aula, uma articulação entre o que faz, o que pensa e o que sente. A seguir, veremos um exemplo de aula na qual será tematizada a ginástica, sempre considerando, segundo o Coletivo de Autores, que *o conhecimento da*

Educação Física, a seleção e a organização de conteúdos exige coerência com o objetivo de promover a leitura da realidade (1992, p.88).

Para o Coletivo de autores (1992), os fundamentos da ginástica artística : saltar, equilibrar, rolar/girar, balançar e trepar, devem ser abordados desde a primeira série, de uma forma mais geral, para, ao longo das séries seguintes, serem abordados aspectos e conhecimentos mais particulares e concretos. Isso implica dizer que *formas técnicas aprimoradas e conhecimentos mais sofisticados têm base nessa abordagem geral. O conhecimento da ginástica artística deve incluir a abordagem desses fundamentos nos grandes aparelhos, tanto femininos quanto masculinos. Delineando o conteúdo, trata-se de saber como desenvolvê-lo numa aula ou conjunto de aulas (Coletivo de Autores,1992, p.89).* A aula segundo a concepção Crítico-superadora, pode ser dividida em três fases, apenas com finalidade explicativa, sem contudo interferir na sua continuidade, são elas (Coletivo de autores, 1992,p.89):

Uma primeira, onde conteúdos e objetivos da unidade são discutidos com os alunos, buscando as melhores formas de estes se organizarem para a execução das atividades propostas. Uma segunda fase, que toma o maior tempo disponível, refere-se à apreensão do conhecimento. Finalmente, uma terceira fase, onde se amarram conclusões, avalia-se o realizado e levantam-se perspectivas para as aulas seguintes.

Considerando o equilibrar, como tema da aula numa quarta série de meninos e meninas, a primeira fase é destinada ao diálogo com os alunos sobre as formas e possibilidades que cada um possui em executar movimentos acrobáticos e, à preparação do ambiente para a realização das aulas. Podemos

observar que a participação do aluno e a criatividade em adaptar e improvisar implementos para o desenrolar das atividades são presentes nesta fase (coletivo de Autores, 1992, p.90):

preparar junto com os alunos os materiais que provocam o desequilíbrio e, portanto, exigem a equilibração. A falta de aparelhos especiais pode ser suprimida com materiais criativos como tábuas colocadas em diferentes alturas e inclinações, tábuas suspensas com cordas que, além de oferecer a base de sustentação diminuída, oferecem situação de equilíbrio instável. Pode ser interessante; também, a utilização de tijolos, cubos de madeira ou cimento etc., muros de pouca altura, ou outros materiais que ofereçam possibilidades de desequilíbrio.

Nosso propósito é analisar e discutir de que forma o corpo está presente nessa situação de ensino e, de que maneira se dá a relação corpo e aprendizagem nessas aulas. Logo de início, podemos notar que o ensino é direcionado de forma a estimular o diálogo e a descoberta de possibilidades e limites corporais. Também é dada ênfase na criatividade e na participação ativa dos alunos na preparação da aula, como podemos observar na denominada “primeira fase”.

Na segunda fase, destinada à apreensão do conhecimento, a exercitação e experimentação corporal enfatizam a busca de descobertas das possibilidades e limites do próprio corpo, em relação ao material e ao domínio do equilíbrio. Segundo o Coletivo de Autores (1992,p.90), nesta fase, busca-se descobrir:

a) Em quais materiais é possível fazer movimentos com todo o corpo? Em quais é possível manter o equilíbrio andando e em quais não é possível essa ação?

b) Quais os movimentos que podem ser feitos em cada uma destas situações?

c) Quais os movimentos que facilitam “não cair”, quais os que precipitam a queda?

d) Quais movimentos podem ser rápidos, medianamente rápidos ou lentos?

e) O que se faz para conseguir manter o equilíbrio: antes de ficar em equilíbrio, quer dizer, os movimentos preparatórios; durante o equilíbrio, ou seja, os movimentos principais; e, finalmente, o movimento final que permite terminar sem cair?

f) Quais as formas de equilíbrio que podem ser feitas com outro(s) companheiro(s)?

Podemos, nesta segunda fase, destinada a exercitação nos materiais, observar que os alunos experimentam e apreendem, corporalmente, os elementos essenciais para a equilibração, o que nos remete à concepção de um corpo sujeito de sua aprendizagem e não apenas utilizado como instrumento para apreensão de conceitos sobre equilíbrio.

A terceira fase, destinada às conclusões, comentários e avaliações das atividades desenvolvidas, possibilita aos alunos, refletir sobre a aula, as sensações advindas das atividades; suas possibilidades de ação e criação de movimentos, sozinho, em duplas, em vários aparelhos. *Como fazer, em dupla, uma demonstração de vários movimentos de equilíbrio, usando qualquer um dos aparelhos ou materiais utilizados?* e ainda, expressar-se ao utilizar a escrita ou o desenho para o relato dos exercícios de equilíbrio que deram a sensação mais gostosa de segurança (Coletivo de Autores, 1992,p.90). Os alunos são convidados a criar e experimentar diversos movimentos envolvendo, além de materiais, a relação com o outro. O que implica em manter um diálogo corporal não apenas com o

ambiente mas, a possibilidade de troca de experiências e cooperação com o grupo. Na atividade de escrever ou desenhar os exercícios que causaram sensações agradáveis de segurança, também o aluno é estimulado a perceber, a sentir, seu próprio corpo. Quais foram as sensações advindas de cada exercício? medo? segurança? conforto? desconforto? do que gostei mais? do que não gostei?

No comentário sobre a aula, os autores evidenciam a superação do domínio do equilíbrio através de movimentos qualitativamente desenvolvidos, no seguinte trecho (Coletivo de autores,1992, p.91):

As diversas exercitações têm como objetivo promover as condições do aluno para o “salto qualitativo”, ou seja, o momento da sistematização mais elaborada do conhecimento, onde se supera o estar preso à lei da gravidade, com movimentos qualitativamente desenvolvidos – durante, por exemplo, uma série de ginástica. Pode-se ver exemplos de salto qualitativo na superação do domínio do equilíbrio na posição ereta natural, pelo domínio numa posição não natural, qual seja, a parada de mãos.

Para nós, a situação de aula descrita, desempenha um papel mais importante do que apenas o salto qualitativo no domínio do equilíbrio. Ao experimentar corporalmente diversas situações nas quais o equilibrar-se e o desequilibrar-se estão presentes, o aluno dá saltos qualitativos não apenas no domínio do equilíbrio, mas na elaboração de sua corporeidade. O aluno supera limites de sua ação corporal, experimenta sensações, dialoga corporalmente com o ambiente à sua volta. Elementos que contribuem para a vivência de um corpo-sujeito (Nóbrega, 2000).

1.2 – Concepção de aulas abertas à experiência

No Livro *Concepções Abertas para o Ensino da Educação Física*, Hildebrandt, e Laging (1986), defendem um ensino não-diretivo, a partir de uma transmissão pautada na co-participação do aluno, visando o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da co-responsabilidade.

Para os autores,... *o ensino da Educação Física é a construção de situações em que se tornam possíveis experiências específicas para a superação de situações de vida presentes e futuras* (1986, p.6), situações estas em que o aluno participa das decisões e torna-se sujeito do próprio processo de aprendizagem. Segundo Hildebrandt e Laging, as concepções de ensino são abertas *quando os alunos participam das decisões em relação aos objetivos, conteúdos e âmbitos de transmissão ou dentro deste complexo de decisão. O grau de abertura depende do grau de possibilidade de co-decisão. As possibilidades de decisão dos alunos são determinadas cada vez mais pela decisão prévia do professor* (1986,p.15). Com relação aos conteúdos, na concepção de aulas abertas, estes podem ser questionados pelos alunos, com o objetivo de superar sua característica imutável, e necessitam ter caráter estimulativo e aplicado às situações e experiências.

Os autores referem-se ao “poder fazer” , como a possibilidade de movimentos, como a capacidade de realizar atividades e vivências corporais, diferenciadas de cada aluno, *eles encenam suas próprias vivências de poder-fazer, calculam e aumentam individualmente seu risco de movimento* (1986, p.27). Contudo, não encontramos referências mais rebuscadas sobre o corpo, apesar de falar-se

sobre sensações, medo, desejos e subjetividade, nesta obra que enfatiza a importância do diálogo, da criatividade, da autonomia e da experiência com materiais diversificados nas aulas de Educação Física.

Analisaremos, a seguir, uma situação de ensino, na Concepção de aulas abertas à experiência, que tem como tema: “formas de salto no atletismo”. O objetivo desta aula, segundo seus autores é “reconhecer as possibilidades de salto do atletismo e criar autonomamente situações de exercício”.

Numa primeira situação de aula, o professor esclarece: *“Podemos saltar não apenas sobre aparelhos de ginástica, mas também sobre sarrafos colocados em diferentes alturas ou sobre uma determinada distância ou altura. Hoje vamos ocupar com algumas possibilidades de saltos, nas quais se trata da superação de alturas e distâncias”* (Hildebrandt e Laging, 1986 p.125). No decorrer da aula, os alunos citam e descrevem, de forma espontânea, os saltos em altura e distância, entre outros, e, partem para a experimentação.

O professor retoma a palavra: *formem três grupos. Cada grupo monta uma estação de salto em distância, ou triplo, ou em altura. Experimentem as possibilidades das formas de salto anteriormente apontadas, para treinar de acordo com a capacidade de cada um. Após algum tempo, os grupos trocam de estação, para que todos saltem em cada estação* (1986,p.125). Desenvolve-se uma intensa movimentação com os alunos experimentando todas as estações, fato que o professor considera positivo, como podemos observar no trecho seguinte: *Desenvolveu-se um intenso movimento de exercício, com os alunos trocando de estação à vontade. É muito mais interessante para os alunos treinar com trocas constantes de estação do que ficar muito*

tempo numa só. Como aqui não surgiram dificuldades, considero esta troca uma decisão positiva dos alunos para seus interesses de movimento do momento (1986,p.126).

Os alunos experimentaram as várias estações, explorando livremente formas de salto montadas para cada tipo. Como exemplo das formas de movimento exploradas na estação do salto em altura, temos, *corrida - vôo com rolamento ; corrida - tesoura; de um plinto, da posição parada, simular o flop sobre a corda; corrida - flop (1986,p.126).*

Na estação do salto em distância, montada com pista de colchonetes, tampa de plinto e colchão de ginástica como caixa de salto, também foram realizadas diversas formas de exercício como: corrida - impulsão na tampa do plinto - salto;

corrida - impulsão antes da tampa do plinto - salto por cima do mesmo, entre outras. Na estação do salto triplo, montada com uma pista de colchonetes, colchões de ginástica colocados atravessados e colchão macio, os alunos experimentaram movimentos explorando, de maneiras diversas, a seqüência de passadas do salto triplo, tentando chegar à conclusão da forma normatizada de execução desse salto.

Nesta situação de aula, os alunos têm a oportunidade de experimentar livremente os movimentos já conhecidos, criar novos movimentos, experimentar os movimentos criados por outros alunos, combinar estes movimentos. Na descrição da aula, encontramos formas diversificadas de explorar o salto. De forma não-diretiva, o aluno é estimulado a expressar-se corporalmente através do movimento e, chegar, naturalmente, a aproximações dos saltos normatizados do atletismo, além de diversificar esses padrões de

saltos como base para apreender o padrão normatizado apresentado em competições. Segundo Hildebrandt e Laging (1986, p.128), sobre a técnica do salto triplo surge,

entre os alunos, uma discussão acalorada: eles não chegam a um acordo se é esquerda-esquerda-direita, esquerda-direita-esquerda, ou ainda se no último impulso usam-se as duas pernas. Estimulados pelo diálogo, os alunos experimentam as diferentes possibilidades, onde registram num placar, com “esq.” ou “dir”, a perna de impulsão. Por fim, vêm me perguntar o que é certo. Eu esclareço que em competição salta-se dir. - dir. - esq. ou esq. - esq. - dir., mas que na aula eles também têm a possibilidade de saltar de outros modos. Cada um deveria experimentar qual a forma de salto que lhe fica melhor. Em seguida, começam a experimentar com diferentes formas de salto triplo.

O professor pede que *“relatem suas experiências e procurem, de acordo com suas percepções, destacar os momentos mais importantes em cada forma de salto”*. (Hildebrandt e Laging, 1986, p.129), podemos perceber neste momento, uma reflexão a partir das experiências corporais fomentadas na aula (Hildebrandt e Laging, 1986, p.129):

O diálogo começou com a análise das formas de salto. Como resultado da discussão, são destacadas as características de movimento comuns a todos os saltos. Existem diferentes interpretações: se a impulsão deve ser feita com uma ou com as duas pernas e, também, se é permitido o vôo com rolo no salto em altura e em distância. Chegamos à conclusão que, nas técnicas de salto competitivas, deve-se impulsionar somente sobre uma perna, mas que, aqui na aula, também existe a possibilidade de treinar de outras formas. No final, apesar da boa fase de treinamento e dos bons resultados na análise das formas de salto, tomo conhecimento de uma surpreendente discussão. Muitos alunos externam seu desinteresse por essa aula: “Queremos fazer de

novo outra coisa”. “Salto em altura e distância não causa mais satisfação a ninguém, eu acho futebol melhor”. “É sempre a mesma coisa, não se aprende nada direito”. Estas opiniões me atingiram. No decorrer da discussão, concordamos em jogar futebol na próxima aula e, na aula subsequente, aprender separadamente o salto em distância e em altura.

O diálogo permanente entre os alunos e, entre estes e o professor, é imprescindível para a organização das situações de aula, nas quais os alunos têm participação ativa e são estimulados à co-decisão, buscando uma maior autonomia para a realização das atividades propostas. Podemos observar, nesta situação de aula, que o corpo é o protagonista das aprendizagens advindas da experiência. O corpo experimenta movimentos, sente suas possibilidades de ação como também seus limites a cada movimento apresentado; interage com o material disponível descobrindo-o e se descobrindo a cada movimento.

1.3 - Métodos Criativos nas aulas de Educação Física

No livro intitulado “Criatividade nas aulas de Educação Física”, a autora Celi Taffarel, enfatiza a importância da criatividade como meio de desenvolvimento da autonomia. Para tanto, utiliza-se dos chamados métodos criativos de ensino da Educação Física. A autora elege para trabalhar nas suas aulas de Educação Física, métodos que possibilitam o desenvolvimento da criatividade e da autonomia de ação, são eles: perguntas operacionalizadas, o método da análise, o método da análise-síntese, o método brainstorming (tempestade de idéias) e o método checklist (lista de checagem).

Todos esses métodos têm como objetivo o desenvolvimento da criatividade e são métodos que permitem que o trabalho seja realizado numa perspectiva aberta, na qual seja valorizado o diálogo, a resolução de problemas em grupo, a cooperação, a utilização de materiais diversos e alternativos, a modificação e adaptação de regras. Para Taffarel, no planejamento das aulas de Educação física devem ser valorizadas as condições antropológicas e sócio-culturais dos alunos, evidenciando aqui, sua importância para o processo de ensino-aprendizagem.

Com relação ao corpo, só encontramos uma referência direta aos processos corporais, quando citando Berman (1976), a autora comenta que, *a criatividade envolve a pessoa em sua totalidade. No ato de criar se entrelaçam as emoções, as capacidades cognitivas e os processos corporais, que são inseparáveis e se manifestam durante a realização de algo significativo* (Taffarel, 1992, p.8). Um pouco mais adiante, a autora nos remete à concepção do corpo cartesiano, quando ao citar Dieckert (1983), coloca que (...) *criatividade é a habilidade de todo ser humano de produzir qualquer tipo de resultado **mental**, ou **corporal** (grifos nossos), novo e desconhecido para quem o produziu(...)* (Taffarel, 1992, p.9). Dessa forma, parece existir uma separação entre processos cognitivos e processos corporais. Não encontramos no referido livro uma discussão mais aprofundada sobre corpo, sobretudo nas aulas relatadas, o corpo parece não estar em foco na discussão, havendo uma supervalorização da capacidade criadora, imaginativa, enquanto um processo de elaboração mental, apesar de sabermos que toda manifestação do nosso ser é, antes de tudo, um processo corporal.

Veremos, a seguir, um exemplo de aula retirado do livro “Criatividade nas aulas de Educação Física”, que tem como tema: “Nós combinamos em jogo e movimentos materiais como bolas, bastões e cordas”. A referida autora coloca como objetivos específicos que, *os alunos deverão ser capazes de combinar suas experiências anteriores em relação ao material, reconstituindo novas experiências singulares e originais* (Taffarel, 1992, p.39). Nas quais, os alunos terão a oportunidade de, em grupos, analisar materiais e, a partir dessa análise, construir um todo coerente, num processo de síntese de expressões pessoais, explorando as possibilidades de combinação dos materiais para a realização de múltiplas formas de jogos e movimentos. Com relação à organização da aula, a autora descreve (Taffarel, 1992,p.39):

Serão colocados os problemas em relação a tema, local e material no tempo disponível para a aula, e, com o auxílio de um cartaz, os alunos decidirão rapidamente. Em seguida, serão reunidos grupos onde cada aluno colocará suas sugestões, que serão protocoladas e apresentadas ao grande grupo para serem exercitadas. No final, as sugestões serão discutidas e as opiniões dos alunos a respeito do andamento da aula serão anotadas.

Com relação aos aspectos metodológicos, Taffarel, nos esclarece que *o método a ser utilizado é o da análise-síntese; o estilo de ensino, o não diretivo; a ênfase será dada ao esforço coletivo. Os trabalhos, de início realizados individualmente, serão depois discutidos e experimentados em pequenos grupos e apresentados ao grande grupo* (1992, p.39-40).

A professora, utilizando-se de cartazes anteriormente elaborados, incentivou os alunos a descobrirem as principais características do bastão e suas possibilidades de utilização. Em seguida, formaram-se grupos para

experimentalizar idéias de utilização do material. Segundo a autora, *logo a seguir foi colocado o problema de como poderemos combinar o bastão com outro material já conhecido, no caso, a bola. Os alunos, em grupo de quatro, pegaram o material, buscaram e experimentaram novas idéias, combinando os dois materiais na realização de jogos e movimentos* (Taffarel,1992, p. 43).

Buscando estimular a criatividade e a autonomia dos alunos, a situação de aula descrita, tem no corpo, ao nosso ver, seu elemento mais precioso. É a partir da experiência corporal que os alunos vão descobrindo as possibilidades de utilização do bastão e sua combinação com a bola, em movimentos diversos. O corpo aprende à medida que experimenta e, experimenta novas possibilidades a partir de aprendizagens anteriores. Para Taffarel (1992,p.49):

Nesta aula, os alunos tiveram a oportunidade de, após a análise prévia do material (bastão), de suas características e de como utilizá-lo, encontrar novas idéias combinando-o com outro material (bola).. O número de idéias sugeridas e experimentadas pelos grupos pode ser considerado significativo (86 idéias nos sete grupos). Cada forma de utilização do bastão poderia ser explorada em uma seqüência de aulas, onde se limitaria a tarefa, por exemplo, somente a jogos de lançar, ampliando-se a possibilidade de surgirem idéias diversificadas.Observando-se a seqüência seguida durante a aula, fica manifestada a utilização, por parte dos alunos, do processo criativo de resolução de problemas, demonstrando ainda uma participação com entusiasmo e cooperação.

Os alunos ao experimentarem o bastão como implemento para carregar e como obstáculo para ultrapassar, descubrem corporalmente suas possibilidades de interagir com o material, o que ocorre também, no momento de síntese entre bastão e bola e porque não dizer bastão, bola e corpo? Afinal este se configura

como o elemento mais importante e sem o qual não poderia haver nenhum tipo de síntese.

1.4 - Concepção Crítico-emancipatória

Na concepção denominada Crítico-Emancipatória, defendida por Kunz, o autor afirma que *a ação pedagógica enquanto ação política deve estar sempre relacionada com o Contexto Social-Histórico em que atua, e com sua concreta Situação de ensino* (2001, p.161). Para o autor, (2001,p. 19):

A diferença existente entre a proposta da Educação Física hoje e o que se entende como compromisso educacional escolar só pode ser resolvida quando a Educação Física conseguir transformar as suas especificidades práticas em tarefas pedagógicas desejáveis. Ou seja, não excluir a prática do Esporte, movimentos e jogos, mas através deles desenvolver a Função Social e Política que é inerente a toda ação pedagógica. Para que discrepâncias existentes no contexto sócio-cultural brasileiro possam ser compreendidas nos diferentes níveis culturais e nas diferentes classes sociais é necessário que, através da Educação, incluindo aí a Educação Física, se consiga que a Situação Sócio-política se torne clara, transparente e consciente a todos.

A Concepção Crítico-Emancipatória tem como objetivo a conscientização do aluno, da sua situação sócio-política como meio de formar sujeitos críticos e reflexivos, que saibam questionar, não só no que diz respeito às situações de aula, mas, principalmente, da sua realidade social, buscando a emancipação como forma de se libertar das condições limitantes de suas capacidades racionais críticas e, por conseguinte, de todo o seu agir no contexto sócio-cultural e esportivo.

O ensino do movimento, orientado pelas destrezas esportivas, segundo Kunz, *apóia-se numa intencionalidade cujo verdadeiro Sentido/Significado só o professor/técnico conhece. As soluções são apresentadas e produzidas em determinadas tarefas motoras, bem como as próprias vivências e experiências adquiridas pelo Se-movimentar² do aluno devem ser aceitas sem o menor questionamento pelo mesmo* (2001,p.164). Para o autor, o movimento humano é constituído de experiências significativas e individuais, onde o indivíduo realiza um contato com o mundo material e social, como também consigo mesmo, através do seu Se-movimentar. Segue afirmando que a Educação Física Escolar se constitui, na maioria das vezes, no *locus* mais importante para a determinação do sentido do Movimento Humano, apesar de que esta prática vem contribuindo quase exclusivamente para o sentido comparativo do movimento humano, através da comparação de performances existente, por exemplo, nos esportes normatizados.

Contraopondo-se ao Sentido Comparativo do Movimento, O Sentido Explorativo, segundo Kunz, *manifesta-se nos movimentos com a intenção de conhecer e interpretar objetos materiais pelo seu uso, pelo contato com os mesmos e com o Mundo material e social. Neste sentido o movimento realizado não tem a intenção de melhorar especificamente o rendimento esportivo, mas apenas busca explorar novas formas de movimentos e jogos* (2001,p.166). É nesse contexto que o movimento deve ser compreendido, na nossa concepção, ao se trabalhar o esporte nas aulas de Educação Física na escola. Buscando novas formas e possibilidades de realização de movimentos, como forma de ampliar essas possibilidades e não se

² O Se-movimentar, entendido como diálogo entre Homem e Mundo, envolve o Sujeito deste acontecimento, sempre na sua intencionalidade. E é através desta intencionalidade que se constitui o Sentido/significado do Se-movimentar.

limitar à reprodução e ratificação dos padrões hegemônicos, reduzindo a complexidade do movimento humano.

Ao tratar do corpo, Kunz (2001), recorre às palavras de Merleau-Ponty (1966), quando este diz que o corpo é uma realidade que é, simultaneamente, corpo e espírito. Apóia-se em Tamboer, para discutir a imagem do Corpo-Substancial e do Corpo-Relacional, o primeiro, segundo Kunz, (...) *se relaciona claramente com o dualismo antropológico do pensamento tradicional oriundo da filosofia grega.(...) a característica principal da “imagem de Corpo-Substancial” do Homem é também o isolamento de “substâncias”: Corpo e Alma, ou Corpo e Mente, como se fosse possível realmente delimitar o que pertence a um e o que pertence a outro* (2001, p.169).

Para o autor, superando esta imagem de Corpo-Substancial, Tamboer (1985,1989), propõe a imagem de Corpo-Relacional, e traça um paralelo entre a “Imagem de Corpo-Substancial” e o “Corpo-Objeto”, e a “Imagem de Corpo Relacional” e o “Corpo-Sujeito”. Segundo Kunz, (2001,p.171) ,

a concepção da qual provém a “imagem de Corpo-Substancial” tem , para o próprio TAMBOER (1989), uma grande semelhança com o que os filósofos da fenomenologia-existencial de MARCEL, SATRE e MERLEAU-PONTY denominaram de “Corpo-Objeto”, o mesmo acontecendo com a concepção de “Imagem do Corpo-Relacional” que se identifica com o conceito de “Corpo-Sujeito” de MERLEAU-PONTY.

Enfatizando que a manifestação da intencionalidade e o surgimento das relações significativas só podem ser constatadas por ações, pelo próprio agir, segue o autor, afirmando que, *aqui se torna importante a compreensão/interpretação da subjetividade, como em Merleau-Ponty, onde o “compreender-o-mundo-pela-ação” se entende muito antes por um “eu posso” do que pelo “eu penso” cartesiano* (2001,

p.172). Segundo Kunz, a concepção de “Imagem do Corpo-Relacional” caracteriza-se, acima de tudo, pela interpretação que fornece à concepção de “corpo-Humano”, uma “compreensão-de-mundo-pela-ação”, onde uma rede complexa (Netzwerk) de relações implícitas se manifestam como relações significativas, confirmando o vínculo inseparável entre Homem e Mundo (2001, p.178).

O referido autor, no livro, “Didática da Educação Física I” (Kunz, 1998), exemplifica como seria trabalhar o atletismo nas aulas de Educação Física, numa perspectiva Crítico-emancipatória, a partir da transcendência de limites (do que o aluno já sabe), pela experimentação para a efetiva aprendizagem de novos ou diferentes movimentos e gestos. Nas palavras do autor, *com a utilização dos arranjos materiais como minitrampolim, colchões, cordas, vara de saltar, arcos, caixa de saltos e as condições naturais do ambiente escolar com possibilidades de realizar saltos(...), é possível desenvolver inúmeras formas atrativas e prazerosas de saltar* (1998,p.40). A seguir, temos um exemplo de atividades e aprendizagens para os saltos, que apresenta como tarefa/problema: Desprender-se do solo e Voar por alguns instantes.

Na fase de “Transcendência de limites pela Experimentação” com Minitrampolins os alunos devem, segundo Kunz, *experimentar os saltos em diferentes direções e formas com o auxílio de um ou mais minitrampolins. Com a livre experimentação, o aluno não apenas experimenta as formas de saltar com o auxílio de minitrampolins (para cima, para a frente, para os lados, de costas, etc.) mas, principalmente, aprende a dominar e a tirar melhor proveito do aparelho* (1998, p.41).

Para nós, a experiência de saltos com o minitrampolim, além de possibilitar o domínio do aparelho, é uma experiência riquíssima no que se

refere ao corpo, pois, a cada salto, há uma reelaboração dos padrões de saltar considerando-se que, uma vez dado o impulso no minitrampolim, o corpo perde toda a referência com o solo, projetando-se em direções diversas, gerando situações de experiências corporais singulares que contribuem para a ressignificação do movimento.

Na fase de “Transcendência de limites pela aprendizagem”, *utilizam-se algumas descobertas dos alunos e desenvolve-se a possibilidade de todos executarem as atividades selecionadas de forma prazerosa e com a percepção individual não apenas da capacidade de domínio sobre o aparelho (minitrampolim), mas da aprendizagem de novas habilidades e movimentos* (Kunz, 1998, p.41).

Para uma nova tarefa/problema: Saltar, com a ajuda do minitrampolim, o mais distante possível, na fase da “transcendência de limites pela experimentação”, os alunos procuram, segundo Kunz, *encontrar e analisar as possibilidades individuais, ou seja, a que distância cada um pode chegar com a ajuda do minitrampolim. Feita essa experimentação, passa-se à fase da “transcendência de limites”, pela aprendizagem, onde, inicialmente, podem ser formadas duplas de trabalho que mutuamente se auxiliam na tentativa de melhorar a distância do salto* (1998,p.42).

O referido autor nos esclarece (1998) que, essa distância não deve ser enfatizada enquanto princípio de maximização de distâncias do atletismo mas, como uma maneira de permanecer mais tempo no ar. O autor sugere que (Kunz,1998,p.42),

para o bom desenvolvimento desse trabalho de ajuda mútua (dois a dois) do saltar em distância, o professor apresenta a cada aluno, um “bloco de anotações” que pode simplesmente consistir de duas folhas de papel com sugestões do que pode ser observado e anotado nas experiências. Os alunos realizam assim, um “protocolo de experimentação” com indicações do aluno que experimenta, realiza o

salto, na tentativa de conseguir saltar mais, e um “protocolo de observação”, onde o aluno observa aquele que realiza a experiência do salto, anota suas observações conforme sugestão (ou observações que ele próprio achar interessante) do próprio bloco de anotações recebido. Nesse trabalho, os alunos se revezam na tarefa de “experimentar-anotar” e “observar anotar”. Após algumas tentativas de realização e observação, os alunos discutem as suas anotações e possibilidades de “melhorarem” os seus saltos e, após novas experiências, levam-se os resultados do trabalho e das anotações para serem discutidos em grande grupo e com o professor.

O movimento nessa situação de aula, pode ser compreendido como a expressão de um corpo que compreende-o-mundo-pela-ação, o que Tamboer denomina de corpo-relacional. Através de uma rede complexa de relações significativas entre o homem e o mundo, os sentidos e significados são reelaborados continuamente. Para Nóbrega, o movimento é a expressão do corpo, e este *não é o meio intermediário entre o mundo exterior e a consciência, mas possui uma inteligibilidade, uma intenção, um sentido de totalidade que se manifesta no movimento e no entendimento, simultaneamente, numa palavra, na motricidade* (2000, p.58). Corpo e movimento são inseparáveis, considerando que é através de sua expressão, o movimento, que o corpo se apropria, produz, transmite e transforma a cultura.

Encontramos como pontos de convergência entre as Concepções críticas da Educação Física, a valorização das experiências anteriores, o diálogo, o incentivo à criatividade e à cooperação, a busca do desenvolvimento da autonomia e da consciência crítica dos alunos, a consolidação da aprendizagem a partir da experimentação e reelaboração dos movimentos. Com relação aos

métodos de ensino, evidencia-se uma metodologia aberta e não diretiva de ensino, com ênfase na resolução de problemas. Esse tipo de metodologia contribui para a formação de alunos críticos uma vez que, possibilita o exercício do diálogo, a busca de soluções em grupos e a participação ativa do aluno no seu processo de aprendizagem.

Ao analisarmos estas concepções pedagógicas da Educação Física, não encontramos uma discussão mais consolidada sobre o corpo, no sentido de esclarecer que corpo é esse que frequenta as aulas de Educação Física. Para Bracht, *a prática da Educação Física brasileira reflete uma concepção dualista na qual o homem é considerado como composto de duas unidades distintas: corpo e mente(...) Ora, sendo o Homem uma unidade (unidade da diversidade), portanto sendo impossível a educação do físico isoladamente, “descuida-se” a Educação Física da repercussão que inevitavelmente têm suas atividades sobre a formação das “outras” dimensões da personalidade humana (1992,p.71).*

Reconhecemos a importância dessas concepções críticas para o ensino da Educação Física e o avanço que elas representam, no nosso contexto histórico, ao valorizar os aspectos histórico-sociais das atividades desenvolvidas em sua prática. Ressaltamos, porém, a necessidade de discutir as questões corporais dentro da Educação Física Escolar. Acreditamos numa concepção de corpo que não pode ser explicada pelas teorias dualistas que postulam um corpo compartimentalizado, uma mera junção de partes estanques. Um corpo que sequer pode ser explicado, dada a sua complexidade e que não pode ser dividido em partes porque ao mesmo tempo em que é corpo é, também, desejos, sensações e emoções expressas e tatuadas em cada movimento e

experiência vividas. Um corpo que somos e não um corpo que temos. Um corpo que sonha, deseja, sente, sofre, vive, aprende e apreende o mundo à sua volta a partir de uma intencionalidade que lhe é inerente.

Nas nossas aulas, procuramos contextualizar e discutir as questões relativas ao corpo, evidenciando sua inseparabilidade do movimento. Para nós, corpo e movimento são inseparáveis. O movimento é a expressão da totalidade do homem e, é no corpo que essa expressão se manifesta.

CAPÍTULO II

CORPO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Mesmo antes do nascimento, ainda no ventre materno, iniciamos uma viagem rumo a um processo contínuo e cada vez mais significativo de apreensão do mundo que vai se intensificar a partir do nascimento, momento em que o corpo entra em contato com o mundo exterior. Um mundo repleto de estímulos, informações e situações de aprendizagem proporcionadas pela experimentação, pela vivência, pela construção a partir da ação e relação do sujeito com o seu entorno. Assim, a aprendizagem ocorre a partir da relação dialética entre o sujeito e o mundo, numa dinâmica constante de transformação, onde o homem que transforma o mundo é também transformado por ele; é produto e produtor da cultura da sociedade em que vive (Dias,2002; Nóbrega,2000).

O processo de aprendizagem não consiste apenas na apreensão de saberes estabelecidos e do conhecimento já produzido, mas, também, na ampliação destes saberes, na produção de novos conhecimentos, e na reconstrução dos valores culturais, pois ao mesmo tempo em que o sujeito aprende, cria condições e abre perspectivas para novas situações de aprendizagem que se configuram como uma maneira de criar e recriar o mundo (Demo, 2000; Nóbrega, 2000). A aprendizagem é a apreensão deste mundo cultural transformado a partir da relação com o homem, através da vivência corporal deste homem com o mundo de possibilidades que o cerca.

Essa aprendizagem pode ocorrer de diversas maneiras, em ambientes e

situações diferentes, a todo momento, configurando-se como um processo de aprendizagem³. Dentre estes ambientes, a escola é responsável pela aprendizagem formal e tem como papel principal promover essa relação dialética de construção do conhecimento, permitindo e fomentando a apreensão dos saberes que se apresentam na relação que estabelecemos com o mundo, culturalmente construído. Para tanto, a comunidade escolar, necessita criar subsídios para que, através da aprendizagem de conhecimentos específicos, esse processo de apreensão de mundo seja potencializado e ocorra de forma significativa para o sujeito.

A aprendizagem formal historicamente foi alicerçada nos padrões cartesianos, onde o corpo sempre foi relegado. Na escola privilegia-se a mente e o aprendizado intelectual em detrimento do corpo como um todo, este deve servir apenas como instrumento para a aquisição de conceitos e conteúdos. Não pode expressar-se. Tem que ser disciplinado para não 'perturbar' o ambiente, deve conter-se e manter-se imóvel no espaço que lhe foi destinado. Em nome da disciplina e da ordem institucional deve-se controlar o corpo, imprimindo-lhe uma rotina e gerando a incapacidade dos sentidos. Para Nóbrega, *a prioridade do dado da razão pode ser expressa quando se considera a aprendizagem como produto da inteligência racional, desprezando-se ou minimizando-se o dado sensível. O corpo é deixado de fora da ação pedagógica, onde, para aprender, as crianças devem ficar imóveis; quando muito, o corpo é considerado como instrumento para o desenvolvimento*

³³ Trata-se de um neologismo. Processo de experiência de aprendizagem. (...) Segundo Hélène TROCMÉ-FABRE, O termo “aprendizagem” (“apprentissage”) deve ceder o lugar ao termo “aprendência” (“apprenance”), que traduz melhor, pela sua própria forma, este estado de estar-em-processo-de-aprender, esta função do ato de aprender que constrói e se constrói, e seu estatuto de ato existencial que caracteriza efetivamente o ato de aprender, indissociável da dinâmica do vivo. (Assmann, 1998,p.128)

do intelecto (2000, p.12).

Como o corpo é a nossa maneira de "estar" no mundo e de aprender o mundo, é imprescindível que, na escola, ele seja visto não apenas como um instrumento capaz de captar informações de caráter intelectual, mas, como manifestação do nosso "ser" no mundo. Não podemos esquecer que a primeira relação humana com o mundo é corporal. O homem aprende corporalmente antes mesmo de nascer e continua esse processo de aprendizagem durante toda sua vida.(Dias,2002; Nóbrega,2000)

Evidenciamos o pensamento de Nóbrega, de que *o corpo é o lugar de aprendizagem, de apropriação do entorno por parte do sujeito* (2000, p. 60-61). Para a autora, a aprendizagem proporciona ao ser humano, habitar o espaço e o tempo de maneira diferente, quando encontra nessa aprendizagem, sentido e significação para um acontecimento da sua existência. Sendo esse acontecimento, ao mesmo tempo, motor e perceptivo, não havendo separação *entre o corpo que age e o cogito que organiza a ação* (idem, p.60). Por que, então, insistimos em subjugar o corpo à mente na escola? Por que renegamos o corpo e o vemos apenas como um instrumento para a aprendizagem sistematizada na escola, quando na verdade é corporalmente que aprendemos o mundo? Nóbrega defende uma educação na qual (2000, p.12),

o corpo não seja considerado acessório, subjugado à mente, mas referência essencial da complexa estrutura humana, a qual não pode ser reduzida a um dos seus aspectos, seja animal, mecânico, econômico ou ideológico. Não é possível separar o homem em departamentos estanques, ignorando a sua complexidade. Dessa maneira a aprendizagem também não pode ser reduzida em função do

aspecto lógico, relegando a planos inferiores a sensibilidade expressa no corpo e na motricidade.

Trata-se de uma educação que seja capaz de enxergar o corpo como uma totalidade do sujeito e não, como uma junção de compartimentos específicos com funções pré-determinadas, onde a mente seja a única responsável pela aprendizagem intelectual e, o corpo, apenas um artifício utilizado na captação de informações. É a partir de nossas vivências corporais que vamos construindo nossa história de vida, nossa memória pessoal e coletiva, a memória da sociedade em que vivemos (Dias, 2002). Para Maturana (1999, p. 29), o educar,

se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o outro no espaço da convivência. O educar ocorre, portanto, todo o tempo e de maneira recíproca.

Apropriando-se desse referencial, Hugo Assmann, aposta num outro olhar para as propostas pedagógicas. Uma educação pautada principalmente na relação corporal entre os seres humanos e entre estes e o mundo, uma educação onde o corpóreo seja a base de toda produção do conhecimento pedagógico. Nas palavras do autor (1998, p. 34),

é preciso pensar a educação a partir dos nexos corporais entre os seres humanos concretos, ou seja, colocando em foco a corporeidade viva, na qual necessidades e desejos formam uma unidade. Em outro texto usei dizer: "o corpo é, do ponto de vista científico, a instância fundamental para articular conceitos centrais para uma teoria pedagógica. Somente uma teoria da corporeidade pode fornecer as bases para uma teoria pedagógica".

Faz-se necessária uma mudança de pensamento da educação diante do corpo, pois, vivemos numa sociedade onde fica evidente a busca de um corpo

com significado, apesar de todos os aparatos tecnológicos e de mercado, tatuados sobre o corpo que vivemos na atualidade (Dias, 2002). Esta mudança de pensamento significa reconhecer que não temos um corpo, somos um corpo que está presente em todos os momentos, em todos os lugares, dentro e fora da escola. Reconhecer que no processo educacional, este corpo está presente não só nas aulas de Educação Física, mas, também nos momentos reservados para os outros componentes do currículo escolar.

Na contextualização do corpo não podemos deixar de fazer uma referência, à maneira como este vem sendo tratado, não só no processo educacional, mas, em outros aspectos sociais relevantes, onde é subjugado à mente e assume o papel de um mero executor de ações. Esse é o resultado de um mundo pautado em dicotomias, onde a oposição dos pares constituintes destas dicotomias foi cristalizada pelo paradigma cartesiano. As dicotomias corpo e mente, matéria e espírito têm seu respaldo nos conceitos da física antiga e clássica e no pensamento platônico e cartesiano, onde são vistos como elementos opostos que se somam na formação do homem. Ao longo da história, a sociedade contribuiu para que corpo e mente fossem "separados" como se fosse possível se pensar num corpo que não seja mente e numa mente que não seja também corpo. Ambos estão entrelaçados e formam uma coisa única, o homem, repleto de sonhos, medos, desejos, intenções, etc. Não podemos continuar pensando num homem que seja uma mera soma de partes, ele é, sobretudo, um todo que não pode ser seccionado, pois, o homem e o mundo são uma coisa una, onde corpo, mente e espírito não formam o homem mas, são o

homem.

Segundo Nóbrega (2000), a educação escolar vem privilegiando o saber lógico, em detrimento do saber sensível como sustentação do pensamento educacional desde o século XVII. O corpo não é só corpo e necessita ser olhado de diversas formas, a partir de várias intenções. Para Soares, *sua materialidade polissêmica pode ser tomada como síntese de sonhos, de realizações de desejos, de frustrações, de tiranias e de redenção de sociedades inteiras. Seus múltiplos sentidos, assim, pedem múltiplos olhares, teorias, interação de saberes, para que dele se fale* (2001,p.1).

O corpo é a realização material de nosso ser no mundo e, ao mesmo tempo, a possibilidade de transcender essa materialidade, através de nossos desejos, expressões e realizações. É o lugar onde, matéria e espírito se fundem e se misturam formando um ser dotado de simbolismo e materialidade, aspectos físicos e subjetivos, ações e emoções. O corpo é formado não só pelas estruturas químicas, físicas e biológicas, mas, também, pelos aspectos sociais, afetivos e culturais que predominam na sociedade em que este corpo está inserido. Somos síntese da materialidade e da espiritualidade, do corpóreo e do mental; da racionalidade e da sensibilidade, para Soares (2001,p.3),

tanto biológico quanto simbólico, processador de virtualidades infundáveis, campo de forças que não cessa de inquietar e confortar, o corpo talvez seja o mais belo traço de memória da vida. Verdadeiro arquivo vivo, inesgotável fonte de desassossego e de prazeres, o corpo de um indivíduo pode revelar diversos traços de sua subjetividade e de sua fisiologia mas, ao mesmo tempo, escondê-los. Pesquisar seus segredos é perceber o quanto é vão separar a obra da natureza daquela realizada pelos homens: na verdade, um corpo é sempre "bio-cultural", tanto em seu nível genético, quanto em sua expressão oral e gestual.

Para falar sobre o corpo é preciso considerar inúmeros aspectos, vários enfoques e, sobretudo compreender que se trata de um assunto que

desencadeia várias interpretações. Para Dias, *em cada momento histórico, em cada cultura e em cada sociedade, o corpo vai ser pensado e interpretado de formas diferentes, vivido conforme a necessidade do indivíduo e do grupo ao qual ele pertence* (2002,p.73).

Para a autora (2002,p.55), o corpo,

é aquilo que somos e isso nos leva ao processo das experiências vividas. O homem se manifesta através das suas experiências. O corpo é o primeiro canalizador destas vivências que, em contrapartida, serão mediadoras da construção da história desse mesmo homem, numa construção contínua, reveladora, que irá qualificar a sua relação com o mundo, sua construção enquanto sujeito e seu processo de adaptabilidade às situações urgentes com as quais constantemente nos deparamos.

Mas, esse processo de experiências vividas nem sempre ocorre como deveria, instituições como a escola e a família, entre outras, muitas vezes, contribuem para o cerceamento de experiências no decorrer de nossas vidas, em nome da necessidade de controle do corpo.

Diversos autores, entre eles, Hugo Assmann (1996 e 1998), Maturana e Varela (2001), ressaltam a importância do componente corporal e das experiências no processo de aprendizagem. É fazendo de forma consciente que se aprende, é vivenciando corporalmente e experimentando novas situações que nossas construções de conhecimento são possíveis. Para Maturana e Varela, *essa circularidade, esse encadeamento entre ação e experiência, essa inseparabilidade entre ser de uma maneira particular e como o mundo nos parece ser, nos diz que **todo ato de conhecer faz surgir um mundo (...) todo fazer é um conhecer e todo conhecer é um fazer*** (2001,p.31-32).

As discussões relativas à aprendizagem apresentam diferentes vertentes. Historicamente, a aprendizagem foi considerada um processo advindo de fora

do sujeito e constituída por mecanismos de absorção passiva de informações predominantemente intelectuais, onde o cérebro/mente era considerado o principal, senão o único, ator responsável pela aquisição de conhecimentos. Para Assmann, *fomos tão acostumados à idéia de que o conhecimento é recebido de fora que a palavra aprender passou a significar, para o senso comum, quase a mesma coisa que receber ensinamentos, aprender lições, etc* (1996, p.134).

Discutindo essa questão, Maturana e Varela esclarecem que, (...) *não se pode tomar o fenômeno do conhecer como se houvesse "fatos" ou objetos lá fora, que alguém capta e introduz na cabeça. A experiência de qualquer coisa lá fora é validada de uma maneira particular pela estrutura humana, que torna possível "a coisa" que surge na descrição* (2001,p.31). Não existe aprendizagem que não seja corpórea, todo processo de conhecimento está entrelaçado de sentidos e emoções, ou seja, é corporeidade viva. Assmann, nos esclarece que, hoje, (1996, p.87)

o próprio conceito de vida está sendo redefinido como algo que sucede sempre na fronteira entre ordem e caos, melhor, como interpenetração de ambos. O cérebro/mente é analisado, numa perspectiva pós-mecanicista, como um sistema dinâmico, complexo e adaptativo. Inteligência e memória são reconceituadas igualmente como processos complexos e dinamicamente auto-organizativos.

Atualmente, com o desenvolvimento de novas pesquisas, há uma tendência em se considerar a aprendizagem como resultante das interações bio-sócio-culturais do sujeito com o seu entorno. Para Assmann (1996,p.87):

as epistemologias articuladas a partir dessa ânsia de fixar o real em formas estáticas de conhecimento estão sendo substituídas por uma visão epistemológica que tem como referência básica a autopoíese - o autofazer-se - dos processos vivos, imersos interativamente em

ambientações (ecologias cognitivas), próprias ou adversas. O processo de conhecimento começou a reconciliar-se com a maneira dinâmica na qual acontece a vida, redefinida como encadeamento de aprendizagens pelas biociências de hoje.

Assim, no processo de aprendizagem, não está em jogo apenas o caráter intelectual do conhecimento, mas, toda uma rede de intenções, motivações, significados e emoções. Para Assmann, *a aprendizagem consiste numa cadeia complexa de saltos qualitativos da auto-organização neuronal da corporeidade viva, cuja clausura operacional (leia-se organismo individual) se auto-organiza enquanto se mantém numa acoplagem estrutural com o seu meio* (1998,p.40). Acreditamos que, ao proporcionar nas nossas aulas a construção do conhecimento enquanto experiência corporal e ação criativa dos alunos em relação ao meio, estamos contribuindo para que ocorram saltos qualitativos na auto-organização de sua corporeidade e do seu processo de aprendizagem.

O referido autor afirma que existe uma cognição corporal através da qual toda morfogênese do conhecimento se instaura no ser humano, sobretudo na criança. Segue afirmando que, *todo conhecimento é um texto corporal, tem uma textura corporal* (1998,p.143), portanto, podemos considerar que tudo que aprendemos, necessariamente, é aprendido corporalmente, e mais, uma vez aprendido permanece inscrito na nossa memória corporal, fazendo parte de um texto corporalmente elaborado durante toda nossa vida. Para Assmann (1998, p.33-34):

Toda morfogênese do conhecimento é constituída por níveis emergentes a partir dos processos auto-organizativos da corporeidade viva. Por isso todo conhecimento tem uma inscrição corporal e se apóia

numa complexa interação sensorial. O conhecimento humano nunca é pura operação mental. Toda ativação da inteligência está entretecida de emoções.

Assim, a aprendizagem configura-se como um processo no qual o corpóreo assume papel de destaque, pois nenhum conhecimento pode ser considerado como adquirido por exclusiva atividade intelectual. O corpo está presente e atuante em todo processo de construção de conhecimento através da ação e da experiência. Maturana e Varela, ao abordarem a questão da ação e experiência na construção do conhecimento, esclarecem (2001,p.32):

Quando falamos aqui em ação e experiência, não nos referimos somente àquilo que acontece em relação ao mundo que nos rodeia no plano puramente "físico". Essa característica do fazer humano se aplica a todas as dimensões do nosso viver.(...) Toda reflexão faz surgir um mundo. Assim, a reflexão é um fazer humano, realizado por alguém em particular num determinado lugar.

Os autores defendem que o fenômeno do conhecer está fundamentado da mesma forma em todos os seus âmbitos pois, é um todo integrado, onde não existe descontinuidade entre o social, o humano e as raízes biológicas. Afirmam que todo conhecimento faz surgir um mundo e que esta, *é a dimensão palpitante do conhecimento e está associado às raízes mais fundas do nosso ser cognitivo, por mais sólida que seja a nossa experiência. E, pelo fato dessas raízes se estenderem até a própria base biológica,(...), esse fazer surgir se manifesta em todas as nossas ações e em todo nosso ser* (2001,p.33). Os mesmos autores, ao enfatizarem que não existe descontinuidade do fenômeno do conhecer, afirmam que esse fazer surgir um mundo, também se manifesta em todas as ações da vida social, como no caso dos valores e das preferências (Maturana e Varela, 2001).

O papel das experiências e vivências corporais do sujeito para o processo de aprendizagem vem adquirindo novos significados, onde se evidencia a importância das experiências vivenciadas pelo sujeito e as relações estabelecidas nesse processo. Para Assmann, o ambiente pedagógico (1998,p.29),

tem de ser lugar de fascinação e inventividade. Não inibir, mas propiciar, aquela dose de alucinação consensual entusiástica requerida para que o processo de aprender aconteça como mixagem de todos os sentidos. Reviravolta dos sentidos-significados e fortalecimento de todos os sentidos com os quais sensoriamos corporalmente o mundo. Porque a aprendizagem é, antes de mais nada, um processo corporal. Todo conhecimento tem uma inscrição corporal. Que ela venha acompanhada de sensação de prazer não é, de modo algum, um aspecto secundário. Precisamos reintroduzir na escola o princípio de que toda a morfogênese do conhecimento tem algo a ver com a experiência do prazer. Quando esta dimensão está ausente, a aprendizagem vira um processo meramente instrucional. [...] A experiência de aprendizagem implica, além da instrução informativa, a reinvenção e construção personalizada do conhecimento. Reencantar a educação significa colocar a ênfase numa visão da ação educativa como ensinamento e produção de experiências de aprendizagem.

Considerando a experiência de aprendizagem enquanto uma reinvenção e construção personalizada do conhecimento, Assmann defende o termo *aprendência*, como um estar-em-processo-de-aprender, numa dinâmica onde constrói e é construído o ato de aprender, indissociável do ser vivo. Para Demo, a aprendizagem também se configura como um processo contínuo, inacabado e em constante reconstrução, nas palavras do autor (2000, p. 49),

a idéia mais correta de aprendizagem é aquela coerente com sua própria lógica, ou seja, aquela que aprende sempre, já que sua inteligência não está na estocagem reprodutiva, mas na reconstrução constante. Aprender não pode aludir, nunca, a uma tarefa completa, a um procedimento acabado ou a uma pretensão totalmente realizada; ao contrário, indica vivamente a dinâmica da realidade complexa, a finitude das soluções e a incompletude do conhecimento.

O autor ainda destaca a importância dos desacertos para a aprendizagem, podemos fazer aqui uma alusão ao papel das experiências, pois só quem experimenta corre o risco de cometer um desacerto e, a partir deste, pode retomar, refazer reconstruir e aprender. Para o autor, *aprende-se muito a partir dos desacertos, sobretudo porque nos damos conta de nossa falibilidade. É preciso analisar melhor, olhar mais longe, aprender mais.(...) o aperfeiçoamento constante da aprendizagem permanente é diretamente proporcional aos erros cometidos e às suas retomadas* (2000, p.50).

A aprendizagem proporciona mudanças qualitativas nas relações sociais na medida em que se realiza a partir da interação entre o sujeito e o mundo. Há que se considerar aqui que o movimento não pode ser entendido como mero deslocamento de partes de um corpo, desnudo de sentidos ou significados, isso nos remeteria à idéia, anteriormente exposta, do corpo substancial (Tamboer apud Kunz, 1992) ou do corpo objeto (Nóbrega, 2000).

A Educação Física, componente curricular que na escola é responsável pela sistematização do trabalho com o corpo, é um campo pedagógico que trata determinadas interfaces do movimento humano como objeto de sua prática. Faz-se necessário entender como se dá a aprendizagem na Educação Física e o que se aprende nas aulas de Educação Física na escola. Para tratar o conhecimento da cultura de movimento de maneira crítica, faz-se necessário que a Educação Física reconheça o acervo de movimentos que o aluno traz para a escola, resultado de um diálogo corporal com seu entorno cultural. Para Melo (2002, p.21):

Tratar o conhecimento da cultura de movimento na escola não diz respeito somente a lidar com as questões de ordem técnica vinculadas ao saber fazer, mas fomentar nos alunos uma compreensão crítica desse conhecimento, desde a sua inserção histórica à sua prática propriamente dita. Se tomarmos o conteúdo esporte como exemplo, seria não ensinar somente os fundamentos que compõem as diversas modalidades esportivas, só isso não evidencia uma aprendizagem profunda desse conhecimento. Torna-se necessário o aluno descobrir aspectos relativos a sua inserção social, sua história, seus elementos constitutivos, o "adversário" como parceiro de jogo, a mercantilização, o *fair play*, o suborno, o *dopping*, a ética, entre outros elementos que podem ser discutidos numa aula de educação física.

Muitos estudiosos têm se empenhado em trazer à tona discussões sobre as perspectivas pedagógicas possíveis para a Educação Física Escolar, entre estas encontramos a abordagem Crítico-Emancipatória de Kunz, a abordagem da Concepção de Aulas Abertas a Experiências de Hildebrandt, a abordagem Crítico-Superadora defendida no Coletivo de Autores. Segundo Brasil (1998,p.29),

entende-se a Educação Física como uma área de conhecimento da cultura corporal de movimento e a Educação Física escolar como uma disciplina que introduz e integra o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir dos jogos, dos esportes, das danças, das lutas e das ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida.

Para Melo, *desde a sua implantação nas escolas brasileiras, a Educação Física vem assumindo diferentes perspectivas pedagógicas, o que de certa forma, evidencia as tentativas dos estudiosos em adequá-las às possibilidades educacionais mais emergentes, bem como em legitimá-la no campo educacional* (2002 p. 04). No entanto, para que a Educação Física alcance essa legitimação no campo educacional, é necessário que essas discussões não se limitem à vida acadêmica, aos encontros nas universidades. Segundo Brasil , há (...) *um novo ordenamento legal na proposição da atual Lei de Diretrizes e Bases, que orienta para a integração da Educação*

Física na proposta pedagógica da escola (1998, p.26). A LDB no seu artigo 26, parágrafo 3º determina que, *a educação física, integrada a proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se as faixas etárias e as condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.*

Não podemos deixar de registrar que os avanços alcançados na área da Educação Física, agora reconhecida como componente curricular, são frutos do empenho de profissionais que em seus estudos e produções científicas se preocuparam em traçar novos rumos para a Educação Física. Destacamos aqui, as concepções críticas já referenciadas no capítulo I, bem como a contribuição de grupos de pesquisa ligados a autores como Celi Nelza Zulke Taffarel, Valter Bracht, Wagner Wey Moreira, entre outros.

A Educação Física, enquanto componente curricular, tem um conhecimento a ser transmitido e uma responsabilidade político-social com a prática pedagógica e o desejo do sujeito que a realiza. A Educação Física escolar, ao nosso ver, pode proporcionar ao aluno a aprendizagem de saberes que permitam a apreensão deste mundo culturalmente construído que o cerca, de uma maneira crítica e reflexiva, permitindo não só a aquisição de hábitos motores, mas, a possibilidade de exercer sua criatividade num processo de criação e recriação da cultura de movimento. Trata-se de pensar num ensino mais aberto e menos diretivo.

Ao trabalhar diretamente com o corpo, a Educação Física, interfere não apenas no corpo do aluno, mas, na sua cultura, no significado e na representação cultural que esse corpo tem para o aluno e para a sociedade em que ele está inserido, pois, corporalmente, esse aluno expressa toda sua

subjetividade e significado de suas intenções. Nesse contexto, enquanto prática pedagógica que trabalha determinadas interfaces do movimento humano, pode voltar seu olhar para as possibilidades do movimento que se mostre consciente, criativo, reflexivo, expressivo e pautado na sensibilidade, jamais um movimento que seja um mero reproduzidor de padrões, regras e normas pré-estabelecidas.

A aprendizagem, na Educação Física Escolar, dar-se-á de forma mais significativa para o sujeito, ao se considerar essas interações da pessoa, com o seu entorno, com o seu ambiente cultural, evidenciando as relações interpessoais, a reciprocidade, o equilíbrio de poder dessas relações e as influências que ocorrem de maneira bidirecional, no processo de desenvolvimento. Em outras palavras, uma aprendizagem pautada numa concepção do corpo que somos, onde a experiência corporal aponta perspectivas de criatividade, de uma prática significativa, de respeito às diferenças, de interação com os outros e com o mundo.

Fazendo referência às idéias de Paulo Freire, de que a sociedade é anti-democrática e anti-dialógica com a população marginalizada e não permite sua participação na maioria dos acontecimentos sociais, Kunz, denuncia que *uma aula de Educação Física tradicional é igualmente anti-democrática e anti-dialógica e restringe a uma minoria a participação bem-sucedida no acontecimento da aula* (2001, p.150). Para o autor (2001), a concepção de ensino-aprendizagem na Educação Física brasileira tem a tendência de centrar-se no professor, configurando-se essencialmente diretiva e justifica-se em parte pela prioridade de conteúdos de

esporte de rendimento, onde a metodologia de trabalho tem o caráter domesticador. Para Nóbrega (2000, p.71),

os métodos tradicionais de ensino, centrados no professor e onde os alunos repetem movimentos sem compreender o que fazem, sem serem solicitados na sua capacidade criadora não contribuem para a reflexão sobre os signos sociais inscritos no corpo, para a identificação dos valores da cultura dominante e para a possibilidade de superação.

A concepção de aprendizagem enquanto processo corporal e resultado das interações construídas historicamente entre o sujeito e o mundo, culturalmente construído, deveria permear o processo educacional em todos os seus aspectos e, em especial, no âmbito escolar. Segundo Nóbrega (2000), o professor deve considerar, ao escolher os métodos de ensino, que os alunos não são objetos, nem corpo-máquina prontos a reagir a solicitações externas com precisão. Ao contrário, *são sujeitos cuja condição corporal marca sua singularidade e autonomia, pois o corpo é vivo e significativo e ao mover-se, o sujeito humano cria e recria a história e a cultura.* (Nóbrega, 2000, p.71).

Assim, defendemos para a Educação Física, uma prática pedagógica, pautada na concepção do corpo que somos, do corpo sujeito (Nóbrega, 2000) que atua no mundo estabelecendo relações com o seu entorno e; numa concepção de aprendizagem que tem no corpóreo a sua base (Assmann, 1996 e 1998) e, se configura como um processo de conscientização e emancipação (Kunz, 2001).

Com base nos pressupostos supracitados, assumimos para o desenvolvimento das nossas aulas, uma postura crítica e reflexiva, na qual, a participação

ativa do aluno enquanto sujeito de sua aprendizagem se faz evidente. Investimos na criação de situações de aprendizagem corporal significativas, nas quais, o corpo aprende à medida que se relaciona com o outro e com o ambiente à sua volta. Estimulamos o desenvolvimento de valores ético-morais, com o propósito de contribuir para a formação de cidadãos críticos e participativos, conscientes de seu papel na sociedade. No capítulo três, relatamos o desenvolvimento dessas aulas, bem como, discutimos aspectos evidenciados no decorrer dessa experiência.

CAPÍTULO II

CORPO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Mesmo antes do nascimento, ainda no ventre materno, iniciamos uma viagem rumo a um processo contínuo e cada vez mais significativo de apreensão do mundo que vai se intensificar a partir do nascimento, momento em que o corpo entra em contato com o mundo exterior. Um mundo repleto de estímulos, informações e situações de aprendizagem proporcionadas pela experimentação, pela vivência, pela construção a partir da ação e relação do sujeito com o seu entorno. Assim, a aprendizagem ocorre a partir da relação dialética entre o sujeito e o mundo, numa dinâmica constante de transformação, onde o homem que transforma o mundo é também transformado por ele; é produto e produtor da cultura da sociedade em que vive (Dias,2002; Nóbrega,2000).

O processo de aprendizagem não consiste apenas na apreensão de saberes estabelecidos e do conhecimento já produzido, mas, também, na ampliação destes saberes, na produção de novos conhecimentos, e na reconstrução dos valores culturais, pois ao mesmo tempo em que o sujeito aprende, cria condições e abre perspectivas para novas situações de aprendizagem que se configuram como uma maneira de criar e recriar o mundo (Demo, 2000; Nóbrega, 2000). A aprendizagem é a apreensão deste mundo cultural transformado a partir da relação com o homem, através da vivência corporal deste homem com o mundo de possibilidades que o cerca.

Essa aprendizagem pode ocorrer de diversas maneiras, em ambientes e

situações diferentes, a todo momento, configurando-se como um processo de aprendizagem⁴. Dentre estes ambientes, a escola é responsável pela aprendizagem formal e tem como papel principal promover essa relação dialética de construção do conhecimento, permitindo e fomentando a apreensão dos saberes que se apresentam na relação que estabelecemos com o mundo, culturalmente construído. Para tanto, a comunidade escolar, necessita criar subsídios para que, através da aprendizagem de conhecimentos específicos, esse processo de apreensão de mundo seja potencializado e ocorra de forma significativa para o sujeito.

A aprendizagem formal historicamente foi alicerçada nos padrões cartesianos, onde o corpo sempre foi relegado. Na escola privilegia-se a mente e o aprendizado intelectual em detrimento do corpo como um todo, este deve servir apenas como instrumento para a aquisição de conceitos e conteúdos. Não pode expressar-se. Tem que ser disciplinado para não 'perturbar' o ambiente, deve conter-se e manter-se imóvel no espaço que lhe foi destinado. Em nome da disciplina e da ordem institucional deve-se controlar o corpo, imprimindo-lhe uma rotina e gerando a incapacidade dos sentidos. Para Nóbrega, *a prioridade do dado da razão pode ser expressa quando se considera a aprendizagem como produto da inteligência racional, desprezando-se ou minimizando-se o dado sensível. O corpo é deixado de fora da ação pedagógica, onde, para aprender, as crianças devem ficar imóveis; quando muito, o corpo é considerado como instrumento para o desenvolvimento*

⁴³ Trata-se de um neologismo. Processo de experiência de aprendizagem. (...) Segundo Hélène TROCMÉ-FABRE, O termo “aprendizagem” (“apprentissage”) deve ceder o lugar ao termo “aprendência” (“apprenance”), que traduz melhor, pela sua própria forma, este estado de estar-em-processo-de-aprender, esta função do ato de aprender que constrói e se constrói, e seu estatuto de ato existencial que caracteriza efetivamente o ato de aprender, indissociável da dinâmica do vivo. (Assmann, 1998,p.128)

do intelecto (2000, p.12).

Como o corpo é a nossa maneira de "estar" no mundo e de aprender o mundo, é imprescindível que, na escola, ele seja visto não apenas como um instrumento capaz de captar informações de caráter intelectual, mas, como manifestação do nosso "ser" no mundo. Não podemos esquecer que a primeira relação humana com o mundo é corporal. O homem aprende corporalmente antes mesmo de nascer e continua esse processo de aprendizagem durante toda sua vida.(Dias,2002; Nóbrega,2000)

Evidenciamos o pensamento de Nóbrega, de que *o corpo é o lugar de aprendizagem, de apropriação do entorno por parte do sujeito* (2000, p. 60-61). Para a autora, a aprendizagem proporciona ao ser humano, habitar o espaço e o tempo de maneira diferente, quando encontra nessa aprendizagem, sentido e significação para um acontecimento da sua existência. Sendo esse acontecimento, ao mesmo tempo, motor e perceptivo, não havendo separação *entre o corpo que age e o cogito que organiza a ação* (idem, p.60). Por que, então, insistimos em subjugar o corpo à mente na escola? Por que renegamos o corpo e o vemos apenas como um instrumento para a aprendizagem sistematizada na escola, quando na verdade é corporalmente que aprendemos o mundo? Nóbrega defende uma educação na qual (2000, p.12),

o corpo não seja considerado acessório, subjugado à mente, mas referência essencial da complexa estrutura humana, a qual não pode ser reduzida a um dos seus aspectos, seja animal, mecânico, econômico ou ideológico. Não é possível separar o homem em departamentos estanques, ignorando a sua complexidade. Dessa maneira a aprendizagem também não pode ser reduzida em função do

aspecto lógico, relegando a planos inferiores a sensibilidade expressa no corpo e na motricidade.

Trata-se de uma educação que seja capaz de enxergar o corpo como uma totalidade do sujeito e não, como uma junção de compartimentos específicos com funções pré-determinadas, onde a mente seja a única responsável pela aprendizagem intelectual e, o corpo, apenas um artifício utilizado na captação de informações. É a partir de nossas vivências corporais que vamos construindo nossa história de vida, nossa memória pessoal e coletiva, a memória da sociedade em que vivemos (Dias, 2002). Para Maturana (1999, p. 29), o educar,

se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o outro no espaço da convivência. O educar ocorre, portanto, todo o tempo e de maneira recíproca.

Apropriando-se desse referencial, Hugo Assmann, aposta num outro olhar para as propostas pedagógicas. Uma educação pautada principalmente na relação corporal entre os seres humanos e entre estes e o mundo, uma educação onde o corpóreo seja a base de toda produção do conhecimento pedagógico. Nas palavras do autor (1998, p. 34),

é preciso pensar a educação a partir dos nexos corporais entre os seres humanos concretos, ou seja, colocando em foco a corporeidade viva, na qual necessidades e desejos formam uma unidade. Em outro texto usei dizer: "o corpo é, do ponto de vista científico, a instância fundamental para articular conceitos centrais para uma teoria pedagógica. Somente uma teoria da corporeidade pode fornecer as bases para uma teoria pedagógica".

Faz-se necessária uma mudança de pensamento da educação diante do corpo, pois, vivemos numa sociedade onde fica evidente a busca de um corpo

com significado, apesar de todos os aparatos tecnológicos e de mercado, tatuados sobre o corpo que vivemos na atualidade (Dias, 2002). Esta mudança de pensamento significa reconhecer que não temos um corpo, somos um corpo que está presente em todos os momentos, em todos os lugares, dentro e fora da escola. Reconhecer que no processo educacional, este corpo está presente não só nas aulas de Educação Física, mas, também nos momentos reservados para os outros componentes do currículo escolar.

Na contextualização do corpo não podemos deixar de fazer uma referência, à maneira como este vem sendo tratado, não só no processo educacional, mas, em outros aspectos sociais relevantes, onde é subjugado à mente e assume o papel de um mero executor de ações. Esse é o resultado de um mundo pautado em dicotomias, onde a oposição dos pares constituintes destas dicotomias foi cristalizada pelo paradigma cartesiano. As dicotomias corpo e mente, matéria e espírito têm seu respaldo nos conceitos da física antiga e clássica e no pensamento platônico e cartesiano, onde são vistos como elementos opostos que se somam na formação do homem. Ao longo da história, a sociedade contribuiu para que corpo e mente fossem "separados" como se fosse possível se pensar num corpo que não seja mente e numa mente que não seja também corpo. Ambos estão entrelaçados e formam uma coisa única, o homem, repleto de sonhos, medos, desejos, intenções, etc. Não podemos continuar pensando num homem que seja uma mera soma de partes, ele é, sobretudo, um todo que não pode ser seccionado, pois, o homem e o mundo são uma coisa una, onde corpo, mente e espírito não formam o homem mas, são o

homem.

Segundo Nóbrega (2000), a educação escolar vem privilegiando o saber lógico, em detrimento do saber sensível como sustentação do pensamento educacional desde o século XVII. O corpo não é só corpo e necessita ser olhado de diversas formas, a partir de várias intenções. Para Soares, *sua materialidade polissêmica pode ser tomada como síntese de sonhos, de realizações de desejos, de frustrações, de tiranias e de redenção de sociedades inteiras. Seus múltiplos sentidos, assim, pedem múltiplos olhares, teorias, interação de saberes, para que dele se fale* (2001,p.1).

O corpo é a realização material de nosso ser no mundo e, ao mesmo tempo, a possibilidade de transcender essa materialidade, através de nossos desejos, expressões e realizações. É o lugar onde, matéria e espírito se fundem e se misturam formando um ser dotado de simbolismo e materialidade, aspectos físicos e subjetivos, ações e emoções. O corpo é formado não só pelas estruturas químicas, físicas e biológicas, mas, também, pelos aspectos sociais, afetivos e culturais que predominam na sociedade em que este corpo está inserido. Somos síntese da materialidade e da espiritualidade, do corpóreo e do mental; da racionalidade e da sensibilidade, para Soares (2001,p.3),

tanto biológico quanto simbólico, processador de virtualidades infundáveis, campo de forças que não cessa de inquietar e confortar, o corpo talvez seja o mais belo traço de memória da vida. Verdadeiro arquivo vivo, inesgotável fonte de desassossego e de prazeres, o corpo de um indivíduo pode revelar diversos traços de sua subjetividade e de sua fisiologia mas, ao mesmo tempo, escondê-los. Pesquisar seus segredos é perceber o quanto é vão separar a obra da natureza daquela realizada pelos homens: na verdade, um corpo é sempre "bio-cultural", tanto em seu nível genético, quanto em sua expressão oral e gestual.

Para falar sobre o corpo é preciso considerar inúmeros aspectos, vários enfoques e, sobretudo compreender que se trata de um assunto que

desencadeia várias interpretações. Para Dias, *em cada momento histórico, em cada cultura e em cada sociedade, o corpo vai ser pensado e interpretado de formas diferentes, vivido conforme a necessidade do indivíduo e do grupo ao qual ele pertence* (2002,p.73).

Para a autora (2002,p.55), o corpo,

é aquilo que somos e isso nos leva ao processo das experiências vividas. O homem se manifesta através das suas experiências. O corpo é o primeiro canalizador destas vivências que, em contrapartida, serão mediadoras da construção da história desse mesmo homem, numa construção contínua, reveladora, que irá qualificar a sua relação com o mundo, sua construção enquanto sujeito e seu processo de adaptabilidade às situações urgentes com as quais constantemente nos deparamos.

Mas, esse processo de experiências vividas nem sempre ocorre como deveria, instituições como a escola e a família, entre outras, muitas vezes, contribuem para o cerceamento de experiências no decorrer de nossas vidas, em nome da necessidade de controle do corpo.

Diversos autores, entre eles, Hugo Assmann (1996 e 1998), Maturana e Varela (2001), ressaltam a importância do componente corporal e das experiências no processo de aprendizagem. É fazendo de forma consciente que se aprende, é vivenciando corporalmente e experimentando novas situações que nossas construções de conhecimento são possíveis. Para Maturana e Varela, *essa circularidade, esse encadeamento entre ação e experiência, essa inseparabilidade entre ser de uma maneira particular e como o mundo nos parece ser, nos diz que **todo ato de conhecer faz surgir um mundo (...)** todo fazer é um conhecer e todo conhecer é um fazer* (2001,p.31-32).

As discussões relativas à aprendizagem apresentam diferentes vertentes. Historicamente, a aprendizagem foi considerada um processo advindo de fora

do sujeito e constituída por mecanismos de absorção passiva de informações predominantemente intelectuais, onde o cérebro/mente era considerado o principal, senão o único, ator responsável pela aquisição de conhecimentos. Para Assmann, *fomos tão acostumados à idéia de que o conhecimento é recebido de fora que a palavra aprender passou a significar, para o senso comum, quase a mesma coisa que receber ensinamentos, aprender lições, etc* (1996, p.134).

Discutindo essa questão, Maturana e Varela esclarecem que, (...) *não se pode tomar o fenômeno do conhecer como se houvesse "fatos" ou objetos lá fora, que alguém capta e introduz na cabeça. A experiência de qualquer coisa lá fora é validada de uma maneira particular pela estrutura humana, que torna possível "a coisa" que surge na descrição* (2001,p.31). Não existe aprendizagem que não seja corpórea, todo processo de conhecimento está entrelaçado de sentidos e emoções, ou seja, é corporeidade viva. Assmann, nos esclarece que, hoje, (1996, p.87)

o próprio conceito de vida está sendo redefinido como algo que sucede sempre na fronteira entre ordem e caos, melhor, como interpenetração de ambos. O cérebro/mente é analisado, numa perspectiva pós-mecanicista, como um sistema dinâmico, complexo e adaptativo. Inteligência e memória são reconceituadas igualmente como processos complexos e dinamicamente auto-organizativos.

Atualmente, com o desenvolvimento de novas pesquisas, há uma tendência em se considerar a aprendizagem como resultante das interações bio-sócio-culturais do sujeito com o seu entorno. Para Assmann (1996,p.87):

as epistemologias articuladas a partir dessa ânsia de fixar o real em formas estáticas de conhecimento estão sendo substituídas por uma visão epistemológica que tem como referência básica a autopoiese - o autofazer-se - dos processos vivos, imersos interativamente em

ambientações (ecologias cognitivas), próprias ou adversas. O processo de conhecimento começou a reconciliar-se com a maneira dinâmica na qual acontece a vida, redefinida como encadeamento de aprendizagens pelas biociências de hoje.

Assim, no processo de aprendizagem, não está em jogo apenas o caráter intelectual do conhecimento, mas, toda uma rede de intenções, motivações, significados e emoções. Para Assmann, *a aprendizagem consiste numa cadeia complexa de saltos qualitativos da auto-organização neuronal da corporeidade viva, cuja clausura operacional (leia-se organismo individual) se auto-organiza enquanto se mantém numa acoplagem estrutural com o seu meio* (1998,p.40). Acreditamos que, ao proporcionar nas nossas aulas a construção do conhecimento enquanto experiência corporal e ação criativa dos alunos em relação ao meio, estamos contribuindo para que ocorram saltos qualitativos na auto-organização de sua corporeidade e do seu processo de aprendizagem.

O referido autor afirma que existe uma cognição corporal através da qual toda morfogênese do conhecimento se instaura no ser humano, sobretudo na criança. Segue afirmando que, *todo conhecimento é um texto corporal, tem uma textura corporal* (1998,p.143), portanto, podemos considerar que tudo que aprendemos, necessariamente, é aprendido corporalmente, e mais, uma vez aprendido permanece inscrito na nossa memória corporal, fazendo parte de um texto corporalmente elaborado durante toda nossa vida. Para Assmann (1998, p.33-34):

Toda morfogênese do conhecimento é constituída por níveis emergentes a partir dos processos auto-organizativos da corporeidade viva. Por isso todo conhecimento tem uma inscrição corporal e se apóia

numa complexa interação sensorial. O conhecimento humano nunca é pura operação mental. Toda ativação da inteligência está entretecida de emoções.

Assim, a aprendizagem configura-se como um processo no qual o corpóreo assume papel de destaque, pois nenhum conhecimento pode ser considerado como adquirido por exclusiva atividade intelectual. O corpo está presente e atuante em todo processo de construção de conhecimento através da ação e da experiência. Maturana e Varela, ao abordarem a questão da ação e experiência na construção do conhecimento, esclarecem (2001,p.32):

Quando falamos aqui em ação e experiência, não nos referimos somente àquilo que acontece em relação ao mundo que nos rodeia no plano puramente "físico". Essa característica do fazer humano se aplica a todas as dimensões do nosso viver.(...) Toda reflexão faz surgir um mundo. Assim, a reflexão é um fazer humano, realizado por alguém em particular num determinado lugar.

Os autores defendem que o fenômeno do conhecer está fundamentado da mesma forma em todos os seus âmbitos pois, é um todo integrado, onde não existe descontinuidade entre o social, o humano e as raízes biológicas. Afirmam que todo conhecimento faz surgir um mundo e que esta, *é a dimensão palpitante do conhecimento e está associado às raízes mais fundas do nosso ser cognitivo, por mais sólida que seja a nossa experiência. E, pelo fato dessas raízes se estenderem até a própria base biológica,(...), esse fazer surgir se manifesta em todas as nossas ações e em todo nosso ser* (2001,p.33). Os mesmos autores, ao enfatizarem que não existe descontinuidade do fenômeno do conhecer, afirmam que esse fazer surgir um mundo, também se manifesta em todas as ações da vida social, como no caso dos valores e das preferências (Maturana e Varela, 2001).

O papel das experiências e vivências corporais do sujeito para o processo de aprendizagem vem adquirindo novos significados, onde se evidencia a importância das experiências vivenciadas pelo sujeito e as relações estabelecidas nesse processo. Para Assmann, o ambiente pedagógico (1998,p.29),

tem de ser lugar de fascinação e inventividade. Não inibir, mas propiciar, aquela dose de alucinação consensual entusiástica requerida para que o processo de aprender aconteça como mixagem de todos os sentidos. Reviravolta dos sentidos-significados e fortalecimento de todos os sentidos com os quais sensoriamos corporalmente o mundo. Porque a aprendizagem é, antes de mais nada, um processo corporal. Todo conhecimento tem uma inscrição corporal. Que ela venha acompanhada de sensação de prazer não é, de modo algum, um aspecto secundário. Precisamos reintroduzir na escola o princípio de que toda a morfogênese do conhecimento tem algo a ver com a experiência do prazer. Quando esta dimensão está ausente, a aprendizagem vira um processo meramente instrucional. [...] A experiência de aprendizagem implica, além da instrução informativa, a reinvenção e construção personalizada do conhecimento. Reencantar a educação significa colocar a ênfase numa visão da ação educativa como ensinamento e produção de experiências de aprendizagem.

Considerando a experiência de aprendizagem enquanto uma reinvenção e construção personalizada do conhecimento, Assmann defende o termo *aprendência*, como um estar-em-processo-de-aprender, numa dinâmica onde constrói e é construído o ato de aprender, indissociável do ser vivo. Para Demo, a aprendizagem também se configura como um processo contínuo, inacabado e em constante reconstrução, nas palavras do autor (2000, p. 49),

a idéia mais correta de aprendizagem é aquela coerente com sua própria lógica, ou seja, aquela que aprende sempre, já que sua inteligência não está na estocagem reprodutiva, mas na reconstrução constante. Aprender não pode aludir, nunca, a uma tarefa completa, a um procedimento acabado ou a uma pretensão totalmente realizada; ao contrário, indica vivamente a dinâmica da realidade complexa, a finitude das soluções e a incompletude do conhecimento.

O autor ainda destaca a importância dos desacertos para a aprendizagem, podemos fazer aqui uma alusão ao papel das experiências, pois só quem experimenta corre o risco de cometer um desacerto e, a partir deste, pode retomar, refazer reconstruir e aprender. Para o autor, *aprende-se muito a partir dos desacertos, sobretudo porque nos damos conta de nossa falibilidade. É preciso analisar melhor, olhar mais longe, aprender mais.(...) o aperfeiçoamento constante da aprendizagem permanente é diretamente proporcional aos erros cometidos e às suas retomadas* (2000, p.50).

A aprendizagem proporciona mudanças qualitativas nas relações sociais na medida em que se realiza a partir da interação entre o sujeito e o mundo. Há que se considerar aqui que o movimento não pode ser entendido como mero deslocamento de partes de um corpo, desnudo de sentidos ou significados, isso nos remeteria à idéia, anteriormente exposta, do corpo substancial (Tamboer apud Kunz, 1992) ou do corpo objeto (Nóbrega, 2000).

A Educação Física, componente curricular que na escola é responsável pela sistematização do trabalho com o corpo, é um campo pedagógico que trata determinadas interfaces do movimento humano como objeto de sua prática. Faz-se necessário entender como se dá a aprendizagem na Educação Física e o que se aprende nas aulas de Educação Física na escola. Para tratar o conhecimento da cultura de movimento de maneira crítica, faz-se necessário que a Educação Física reconheça o acervo de movimentos que o aluno traz para a escola, resultado de um diálogo corporal com seu entorno cultural. Para Melo (2002, p.21):

Tratar o conhecimento da cultura de movimento na escola não diz respeito somente a lidar com as questões de ordem técnica vinculadas ao saber fazer, mas fomentar nos alunos uma compreensão crítica desse conhecimento, desde a sua inserção histórica à sua prática propriamente dita. Se tomarmos o conteúdo esporte como exemplo, seria não ensinar somente os fundamentos que compõem as diversas modalidades esportivas, só isso não evidencia uma aprendizagem profunda desse conhecimento. Torna-se necessário o aluno descobrir aspectos relativos a sua inserção social, sua história, seus elementos constitutivos, o "adversário" como parceiro de jogo, a mercantilização, o *fair play*, o suborno, o *dopping*, a ética, entre outros elementos que podem ser discutidos numa aula de educação física.

Muitos estudiosos têm se empenhado em trazer à tona discussões sobre as perspectivas pedagógicas possíveis para a Educação Física Escolar, entre estas encontramos a abordagem Crítico-Emancipatória de Kunz, a abordagem da Concepção de Aulas Abertas a Experiências de Hildebrandt, a abordagem Crítico-Superadora defendida no Coletivo de Autores. Segundo Brasil (1998,p.29),

entende-se a Educação Física como uma área de conhecimento da cultura corporal de movimento e a Educação Física escolar como uma disciplina que introduz e integra o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir dos jogos, dos esportes, das danças, das lutas e das ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida.

Para Melo, *desde a sua implantação nas escolas brasileiras, a Educação Física vem assumindo diferentes perspectivas pedagógicas, o que de certa forma, evidencia as tentativas dos estudiosos em adequá-las às possibilidades educacionais mais emergentes, bem como em legitimá-la no campo educacional* (2002 p. 04). No entanto, para que a Educação Física alcance essa legitimação no campo educacional, é necessário que essas discussões não se limitem à vida acadêmica, aos encontros nas universidades. Segundo Brasil , há (...) *um novo ordenamento legal na proposição da atual Lei de Diretrizes e Bases, que orienta para a integração da Educação*

Física na proposta pedagógica da escola (1998, p.26). A LDB no seu artigo 26, parágrafo 3º determina que, *a educação física, integrada a proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se as faixas etárias e as condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.*

Não podemos deixar de registrar que os avanços alcançados na área da Educação Física, agora reconhecida como componente curricular, são frutos do empenho de profissionais que em seus estudos e produções científicas se preocuparam em traçar novos rumos para a Educação Física. Destacamos aqui, as concepções críticas já referenciadas no capítulo I, bem como a contribuição de grupos de pesquisa ligados a autores como Celi Nelza Zulke Taffarel, Valter Bracht, Wagner Wey Moreira, entre outros.

A Educação Física, enquanto componente curricular, tem um conhecimento a ser transmitido e uma responsabilidade político-social com a prática pedagógica e o desejo do sujeito que a realiza. A Educação Física escolar, ao nosso ver, pode proporcionar ao aluno a aprendizagem de saberes que permitam a apreensão deste mundo culturalmente construído que o cerca, de uma maneira crítica e reflexiva, permitindo não só a aquisição de hábitos motores, mas, a possibilidade de exercer sua criatividade num processo de criação e recriação da cultura de movimento. Trata-se de pensar num ensino mais aberto e menos diretivo.

Ao trabalhar diretamente com o corpo, a Educação Física, interfere não apenas no corpo do aluno, mas, na sua cultura, no significado e na representação cultural que esse corpo tem para o aluno e para a sociedade em que ele está inserido, pois, corporalmente, esse aluno expressa toda sua

subjetividade e significado de suas intenções. Nesse contexto, enquanto prática pedagógica que trabalha determinadas interfaces do movimento humano, pode voltar seu olhar para as possibilidades do movimento que se mostre consciente, criativo, reflexivo, expressivo e pautado na sensibilidade, jamais um movimento que seja um mero reprodutor de padrões, regras e normas pré-estabelecidas.

A aprendizagem, na Educação Física Escolar, dar-se-á de forma mais significativa para o sujeito, ao se considerar essas interações da pessoa, com o seu entorno, com o seu ambiente cultural, evidenciando as relações interpessoais, a reciprocidade, o equilíbrio de poder dessas relações e as influências que ocorrem de maneira bidirecional, no processo de desenvolvimento. Em outras palavras, uma aprendizagem pautada numa concepção do corpo que somos, onde a experiência corporal aponta perspectivas de criatividade, de uma prática significativa, de respeito às diferenças, de interação com os outros e com o mundo.

Fazendo referência às idéias de Paulo Freire, de que a sociedade é anti-democrática e anti-dialógica com a população marginalizada e não permite sua participação na maioria dos acontecimentos sociais, Kunz, denuncia que *uma aula de Educação Física tradicional é igualmente anti-democrática e anti-dialógica e restringe a uma minoria a participação bem-sucedida no acontecimento da aula* (2001, p.150). Para o autor (2001), a concepção de ensino-aprendizagem na Educação Física brasileira tem a tendência de centrar-se no professor, configurando-se essencialmente diretiva e justifica-se em parte pela prioridade de conteúdos de

esporte de rendimento, onde a metodologia de trabalho tem o caráter domesticador. Para Nóbrega (2000, p.71),

os métodos tradicionais de ensino, centrados no professor e onde os alunos repetem movimentos sem compreender o que fazem, sem serem solicitados na sua capacidade criadora não contribuem para a reflexão sobre os signos sociais inscritos no corpo, para a identificação dos valores da cultura dominante e para a possibilidade de superação.

A concepção de aprendizagem enquanto processo corporal e resultado das interações construídas historicamente entre o sujeito e o mundo, culturalmente construído, deveria permear o processo educacional em todos os seus aspectos e, em especial, no âmbito escolar. Segundo Nóbrega (2000), o professor deve considerar, ao escolher os métodos de ensino, que os alunos não são objetos, nem corpo-máquina prontos a reagir a solicitações externas com precisão. Ao contrário, *são sujeitos cuja condição corporal marca sua singularidade e autonomia, pois o corpo é vivo e significativo e ao mover-se, o sujeito humano cria e recria a história e a cultura.* (Nóbrega, 2000, p.71).

Assim, defendemos para a Educação Física, uma prática pedagógica, pautada na concepção do corpo que somos, do corpo sujeito (Nóbrega, 2000) que atua no mundo estabelecendo relações com o seu entorno e; numa concepção de aprendizagem que tem no corpóreo a sua base (Assmann, 1996 e 1998) e, se configura como um processo de conscientização e emancipação (Kunz, 2001).

Com base nos pressupostos supracitados, assumimos para o desenvolvimento das nossas aulas, uma postura crítica e reflexiva, na qual, a participação

ativa do aluno enquanto sujeito de sua aprendizagem se faz evidente. Investimos na criação de situações de aprendizagem corporal significativas, nas quais, o corpo aprende à medida que se relaciona com o outro e com o ambiente à sua volta. Estimulamos o desenvolvimento de valores ético-morais, com o propósito de contribuir para a formação de cidadãos críticos e participativos, conscientes de seu papel na sociedade. No capítulo três, relatamos o desenvolvimento dessas aulas, bem como, discutimos aspectos evidenciados no decorrer dessa experiência.

CAPÍTULO III

O CORPO EM MOVIMENTO...

Vivemos, na atualidade, uma época de inversão de valores ético-morais na qual a violência, o desrespeito, a impunidade e a falta de diálogo imperam na sociedade como um todo. Assistimos a exemplos de violência e desrespeito à vida, diariamente, nos noticiários de televisão. São assassinatos a sangue frio, seja pela disputa de pontos de drogas, seja pela disputa de terras, seja por “queima de arquivo”, desentendimentos no trânsito ou, por outro motivo qualquer.

No cenário político, assistimos a escândalos financeiros que envolvem pagamento de propinas, lavagem de dinheiro, desvios de verbas públicas destinadas à saúde, à educação, etc., evidenciando o descaso com a vida e a dignidade humanas. Como resultado, criam-se novas CPI's, a todo momento.

No esporte, são comuns os exemplos de desrespeito ao adversário, quando da utilização de faltas violentas como recurso para impedir uma jogada ou marcar um ponto; desrespeito às regras com o uso de *doping*, a pretexto de melhorar seu desempenho e sobrepujar o outro; desrespeito ao árbitro chegando-se a ponto de ameaçar a integridade física e moral do mesmo; manipulação de resultados de jogos; violência entre torcedores que, além da depredação de patrimônios públicos e privados, chegam a ponto de causar ferimentos e até a morte de outras pessoas.

Valores como cooperação, respeito, justiça, diálogo e solidariedade, parecem não ter mais lugar na sociedade, nos dias de hoje. Essas atitudes podem ser

o reflexo da falta de uma educação (formal ou não formal), pautada nos valores ético-morais. Ao nosso ver, aos educadores, em especial, cabe o papel de estimular, dentro de sua prática, esses princípios e valores éticos como forma de contribuir para a formação de cidadãos críticos e reflexivos que tenham a ética como princípio básico de convivência em sociedade. Entre os objetivos gerais do trabalho com ética no Ensino Fundamental, encontramos (Brasil, 2001, p.91):

compreender o conceito de justiça baseado na equidade, e empenhar-se em ações solidárias e cooperativas;
adotar atitudes de respeito pelas diferenças entre as pessoas, repudiando as injustiças e discriminações;
valorizar e empregar o diálogo como forma de esclarecer conflitos e tomar decisões coletivas;

A escola como espaço de socialização, transformação e criação de conhecimento e valores, tem o papel de estimular de maneira responsável e comprometida a formação e ampliação das potencialidades das crianças e adolescentes, para que possam intervir e modificar situações, transformar a realidade. Trazer a ética para o espaço escolar é adotar uma atitude crítica, problematizadora, que contribua para a reflexão consciente dos comportamentos e das regras que nos norteiam. Entendendo que os valores ético-morais são resultantes do processo histórico-social e construídos a partir das ações e experiências do sujeito na sociedade, evidenciamos a necessidade de serem trabalhados na escola e, também, nas aulas de Educação Física. Por esse motivo, elegemos valores como cooperação, solidariedade, respeito mútuo e justiça para serem trabalhados na nossa prática na escola.

Na primeira infância, a legitimação de regras e valores se faz do mundo exterior para o mundo interior da criança. Ela legitima esses valores e regras

por advirem de pessoas que ela considera importantes, com prestígio, como os pais. Ela não se preocupa com a essência, com o valor intrínseco das regras. É a fase chamada de heteronomia (Brasil 2001). A partir dos oito anos, a criança começa a compreender as regras pelo seu valor intrínseco e inicia um processo pelo qual pode cada vez mais julgar os atos a partir de sua intencionalidade. É o início da autonomia, processo contínuo e de eterna construção. Segundo Brasil (2001,p.72-73),

a autonomia moral refere-se à possibilidade de a pessoa pautar suas condutas predominantemente por valores e regras que assume conscientemente em função da validade que atribui a elas e de sentir-se legítima para construir novas regras. A construção da autonomia começa, em média, por volta dos oito anos, quando a criança inicia um processo no qual pode cada vez mais julgar os atos, levando em conta essencialmente a intencionalidade que os motivou.

A entrada na adolescência coincide com um aumento da capacidade de abstração e com as mudanças básicas decorrentes da puberdade. Essa fase caracteriza-se pela reestruturação da possibilidade e leva ao desequilíbrio na relação entre a afetividade (marcante na primeira infância) e a racionalidade (presente a partir dos oito anos) no desenvolvimento moral, exagerando o aspecto da emoção.

A adolescência é uma fase de constante busca de identificação, afirmação e respeito perante o outro. O respeito é um dos componentes fundamentais da vida ética que, para ser interiorizado, precisa ser vivenciado, sentido no dia-a-dia e, passa por alguns aspectos como respeitar as situações e a todas as pessoas, independente de sua origem social, sexo, raça, religião, entre outros. Todos são merecedores de respeito. Para que o aluno aprenda que o respeito é importante é necessário que também seja respeitado por todos na comunidade

escolar: professores, funcionários e colegas. Não se concebe que na escola ocorram atitudes de desrespeito ou discriminação de um aluno seja por sua raça, por ser baixinho, gordo ou portador de necessidades especiais.

O respeito passa também pela questão do aluno reconhecer, no convívio escolar, onde termina o seu direito e começa o do outro. Entram aqui, também, a questão da justiça e do diálogo que, da mesma forma, precisam ser trabalhados, vivenciados, nas mais diversas situações para que possam ser conscientemente aceitos e assimilados. Partindo desse princípio, de fomentar e desenvolver valores, fundamentamos nossa prática, buscando possibilitar o desenvolvimento de uma consciência crítica e reflexiva, através da participação, cooperação, solidariedade, do diálogo e do respeito. Condições essas, imprescindíveis para o desenvolvimento da autonomia e emancipação.

Num primeiro momento, apresentamos aos alunos a temática a ser desenvolvida, o atletismo e, iniciamos um processo de elaboração de um roteiro a ser trabalhado, elegendo, conjuntamente, os elementos do atletismo que eles gostariam de vivenciar nas aulas. Logo de início surgiu uma resistência, por parte de alguns, que argumentaram: **“Eu não gosto de atletismo”**; **“Eu não consigo correr muito rápido”**; **“Não vou participar, pois só vou perder”** ou **“fulano vai ganhar sempre, ele corre muito”**. Ficam evidentes as marcas do insucesso presentes na relação desses alunos com o esporte, no caso, o atletismo. Esse insucesso, decorre do fato de dar-se ao conteúdo esporte (no caso o atletismo), dentro da escola, o mesmo tratamento que é dado ao esporte normatizado e reconhecidamente hegemônico, no qual prevalece o sentido

comparativo do movimento.

Para Kunz, *a preferência por atividades jogadas não está somente na falta de ludicidade como se apresentam as chamadas “provas” do atletismo, mas, principalmente e na maioria dos casos, por lembranças de insucesso ou de uma vivência não bem sucedida pelos parâmetros “normais” como essas “provas” se apresentam* (1998,p.23).

Brasil, coloca como um dos conteúdos atitudinais para o terceiro e quarto ciclos, *a disposição em adaptar regras, materiais e espaço visando à inclusão do outro* (1998, p.92) .

Neste momento, explicamos que a intenção dessas aulas não era a competição e que não importava se um ou outro corria rápido ou saltava mais longe, pois o objetivo era experimentar novas formas de realizar tais atividades, nas quais todos teriam a oportunidade de participar e vivenciar os elementos que constituem o atletismo.

Iniciamos, então, o nosso processo de “desconstrução de imagens”, ou seja, a desconstrução daquelas imagens negativas interiorizadas pelo aluno a partir de uma relação frustrante com o esporte praticado de forma massacrante, onde o êxito só é atingido por aqueles que têm uma excelente condição natural de força, velocidade e resistência orgânica (Kunz,1998). Partimos para a realização de nossa prática apoiando-nos em um dos objetivos da Educação Física para o terceiro e quarto ciclos (Brasil, 1998,p.89):

Participar de atividades de natureza relacional, reconhecendo e respeitando suas características físicas e de desempenho motor, bem como a de seus colegas, sem discriminar por características pessoais, físicas, sexuais ou sociais. Apropriar-se de processos de aperfeiçoamento das capacidades físicas, das habilidades motoras próprias das situações relacionais, aplicando-os com discernimento em situações problema que surjam no cotidiano.

Propusemos que fosse realizada, pelos alunos, uma pesquisa em livros, jornais e revistas, sobre a modalidade do atletismo: como surgiu; quais as provas que a compõem; que atletas têm se destacado no Brasil e no Rio Grande do Norte; a participação das mulheres brasileiras e norte-rio-grandenses neste esporte; o atletismo nas olimpíadas, etc. Atendendo assim, a um dos conteúdos procedimentais e conceituais explicitados nos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Física de terceiro e quarto ciclos que, propõe que sejam trabalhados, *os aspectos histórico-sociais dos jogos e esportes mais atuais e relevantes (a inclusão e exclusão da mulher em determinados esportes em determinados momentos históricos; esporte e violência; a história das olimpíadas, etc)* (Brasil,1998,p.95). A partir da pesquisa realizada pelos alunos, selecionamos determinados trechos para serem discutidos nas aulas. Os trechos, a seguir (imagem 08 e 09), foram os primeiros a serem discutidos nas nossas aulas, neles podemos reconhecer o que Hildebrant(2003), evidencia como regras características do sistema do esporte: a regra do sobrepujar (no sentido de vencer) e a regra da comparação objetiva.

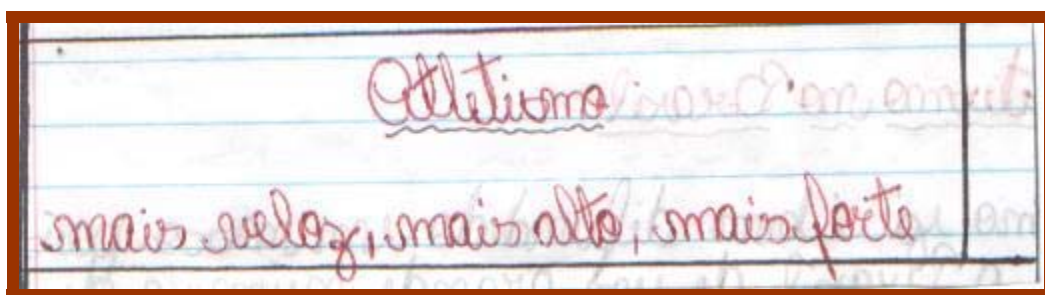


Imagem - 08 - trecho da pesquisa

A imagem que os alunos, de um modo geral, têm do atletismo, coincide com o que, de fato, fica evidenciado nas regras acima citadas (a regra do

sobrepular e a regra da comparação objetiva) . A vivência desse esporte, para eles, nada teve de diferenciado do esporte enquanto modalidade de competição, enquanto esporte normatizado no qual, o princípio de rendimento é o eixo central, e por que não dizer, o único.

O atletismo é considerado o mais nobre dos esportes, nele, ficam mais evidentes as regras do sobrepular e da comparação objetiva, considerando que o vencedor é sempre o mais veloz, o que salta mais alto/ mais longe, ou ainda, o mais forte, capaz de lançar os objetos o mais longe possível. A vitória, no atletismo, tende a consagrar o atleta, compará-lo a um "semideus". Assistimos assim, tantas vezes, ao coroamento do homem ou da mulher mais rápido(a) do mundo, enquanto que ao perdedor, apenas restam as lágrimas da derrota.

Segundo Hildebrant, *...para podermos comparar objetivamente os rendimentos, as condições sob as quais os rendimentos deverão ser conseguidos têm de ser padronizados* (2003,p.26). Essas padronizações se refletem na arquitetura dos locais onde se realizam as competições (pistas, piscinas, quadras, etc.); nas regras de cada modalidade esportiva; nos padrões de realização de movimentos.

Dessa forma, quantifica-se o rendimento reduzindo-se a complexidade do movimento humano a números que possibilitem a comparação. Para Hildebrant, *o esporte institucionalizado favorece a função comparativa do movimento(...) todos os esforços são dirigidos ao objetivo de sobrepular e chegar em primeiro lugar* (2003,p.27). Para tanto, não economizam-se esforços no intuito de alcançar os louros da vitória. Analisando a modalidade de atletismo, o autor nos esclarece que (2003,p.29),

a ação de competir é determinada não só pelas regras de local e regras motoras, como também pela regra básica do sobrepujar sob as condições básicas de locais e as condições motoras predeterminadas, o correr, o saltar e o lançar significam percorrer uma distância o mais rápido possível; saltar o mais alto ou mais longe possível ou, ainda, lançar o mais longe possível. Dessa forma, para o praticante, o correr implica uma diminuição do tempo e, respectivamente, no saltar e no lançar, um aumento da distância (ou altura) a ser alcançada.

O julgamento dos vencedores é possível a partir da comparação dos rendimentos de cada um que, como fica evidente no trecho de pesquisa a seguir (imagem 09), são registradas em unidades de tempo, no caso das corridas, e distância, no caso dos saltos, lançamentos e arremessos.

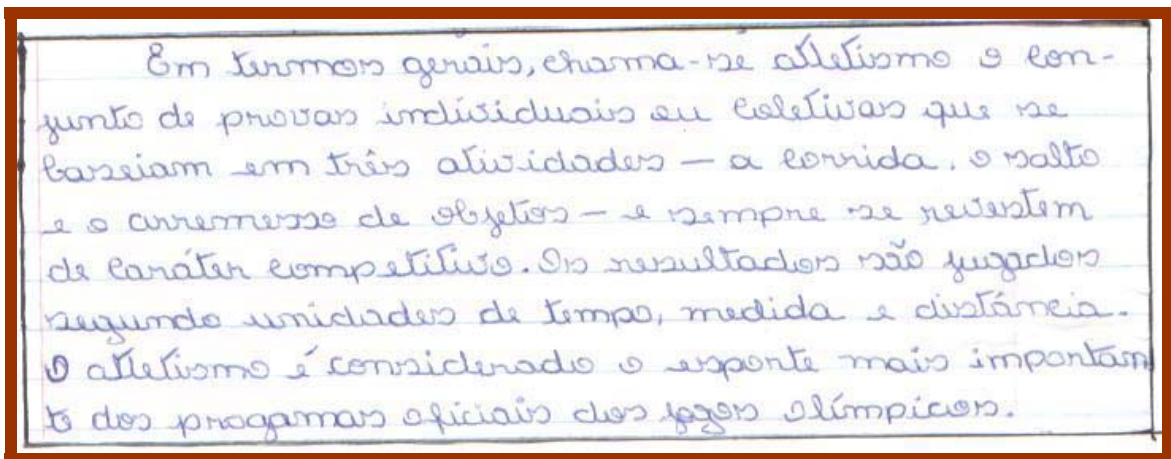


Imagem - 09 - Trecho da pesquisa

Dessa forma, trava-se uma batalha diária para a diminuição das marcas cronometradas e, para o aumento das marcas medidas em centímetros e metros, buscando-se a todo o instante a quebra dos recordes já homologados. Cabe-nos ressaltar que nem sempre, essa busca pelo rendimento obedece aos padrões de comparação objetiva (de igualdade de condições) propagados pelo esporte, uma vez que, alguns atletas utilizam-se de recursos ilícitos para tornarem-se vencedores e, assim, sobrepujar o outro.

Dando procedimento ao diálogo iniciado sobre a modalidade de atletismo, e, sobretudo, enfatizando que o rendimento, a comparação de performances individuais e a questão da competição não seriam os objetivos, no decorrer de nossas aulas, ou seja, que não seria necessário ser “o mais forte, nem o mais rápido ou o que salta mais longe”, pois iríamos vivenciar o atletismo a partir de nossas possibilidades. A partir da pesquisa realizada pelos alunos (imagem 10), apresentamos as “provas” que constituem a modalidade de atletismo e, elegemos conjuntamente, as atividades possíveis de serem exploradas, considerando nossa realidade material e espaço físico disponível.

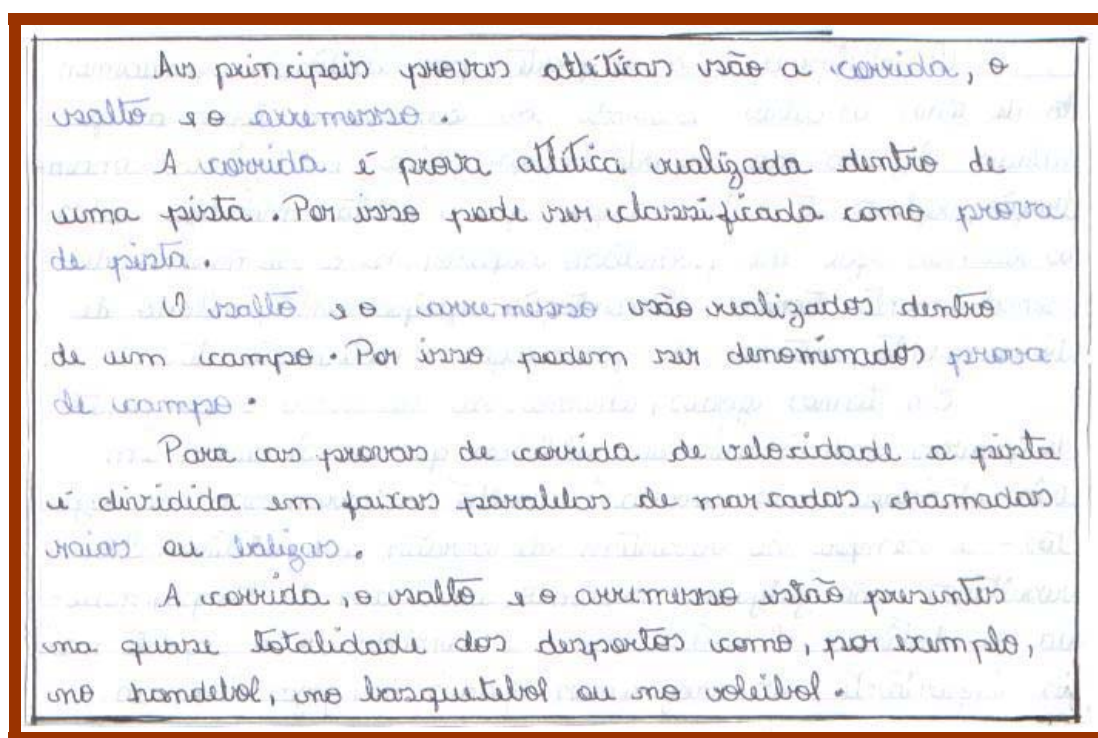


Imagem 10 - Trecho da Pesquisa

Recorremos às imagens e aos trechos contidos na pesquisa realizada pelos próprios alunos para exemplificar as provas mais complexas em termos de execução e equipamentos necessários para a sua realização, como por exemplo, o salto com vara, o salto em altura, o lançamento de disco, martelo,

etc.

Na medida em que as provas eram apresentadas, discutia-se sobre a possibilidade de adaptá-la para a nossa realidade. Os alunos participaram ativamente dessa escolha sugerindo que provas gostariam de realizar. Ressaltamos que nem todas as sugestões puderam ser atendidas devido à escassez de materiais e de locais adequados. Buscando essa possibilidade de adaptação, lancei a pergunta: **“Que materiais poderíamos utilizar para o lançamento de pelota?”**, ao que de pronto responderam: **“pode ser uma pedra”, “ou uma laranja”, “também pode ser uma bola de frescobol”, “professora, lá em casa tem uns pedaços de ferro meio redondo”**. Dessa forma ficou acertado que trabalharíamos os lançamentos experimentando diversos materiais para podermos escolher o que melhor se adaptasse ao nosso objetivo.

A corrida, pelo espaço físico que dispomos na praça no conjunto Potengi, foi logo incluída no nosso roteiro de trabalho. **“Aqui dá para a gente correr”**, disse uma das alunas, referindo-se a uma reta existente no contorno da praça. Ao que perguntei: **“a que corrida você está se referindo, às corridas de velocidade, ou às de resistência?”**, alguém respondeu: **“às duas. A de resistência a gente pode fazer ao redor da praça”**. Decidimos, conjuntamente, que seriam trabalhados, além da corrida, saltos e lançamentos, dando continuidade aos conteúdos (procedimentais e conceituais) para a construção do gesto esportivo: *aquisição e aperfeiçoamento das habilidades específicas relacionadas aos esportes; vivência de situações que gerem a necessidade de ajustar as respostas individuais à estratégia do grupo (tática coletiva)* (Brasil, 1998,p.95).

Para a efetivação do trabalho com esses conteúdos, surge um elemento

imprescindível, o diálogo, que deve ser estimulado na escola, pois esta, apresenta-se como um local privilegiado para o incentivo à ação transformadora, que por sua vez só pode consolidar-se através do diálogo e da participação efetiva na construção de regras e normas que possibilitam o desenvolvimento do sentimento de pertinência ao coletivo e da responsabilidade pessoal pela vida comunitária.

Segundo Brasil, *em situações de conflito, o diálogo permite garantir o respeito mútuo e encontrar soluções mais justas, ou seja, evitar que se imponha a lei do mais forte, fazendo com que os direitos de cada um sejam respeitados* (2001,p.112). Ao dever de respeitar o outro, corresponde o direito de também ser respeitado: é o respeito mútuo, imprescindível nas relações sociais. *Adotar atitudes de respeito mútuo dignidade e solidariedade na prática dos jogos, lutas e dos esportes, buscando encaminhar os conflitos de forma não-violenta, pelo diálogo, e prescindindo da figura do árbitro* (Brasil, 1998,p.89), é também um dos objetivos da Educação Física para o terceiro e quarto ciclos, que pressupõe como conteúdos atitudinais a serem trabalhados nestes ciclos a predisposição à cooperação, à solidariedade (ajudar o outro, ser solidário num momento de dificuldade do colega, dar segurança,etc.), e ao diálogo (favorecer a troca de conhecimentos, valorizar a opinião do outro, etc.).

Ressaltamos a importância do diálogo e do respeito à opinião do outro como elementos básicos para a efetivação de um trabalho que busque desenvolver a autonomia moral e intelectual dos alunos. Situações em que os alunos sintam-se respeitados colaboram para que vençam suas inseguranças na hora de expor suas idéias, opiniões, desejos e receios. Segundo Brasil, em

Educação Física (2001, p.85),

as questões relativas à competição e cooperação, ao conhecimento dos limites e possibilidade do próprio corpo e sua aceitação, a auto-disciplina, ao aprendizado e respeito às regras (no caso dos jogos), à participação na construção em comum acordo de novas regras (transformação ou adaptação dos jogos), são questões que colocam em jogo os valores e as noções da sociabilidade que cada um carrega consigo, revelando-se também um excelente espaço de formação moral.

Reconhecendo e valorizando a Educação Física como um dos espaços privilegiados para a vivência de valores como cooperação, solidariedade, respeito, diálogo e justiça, desenvolvemos atividades que pudessem fomentar esses valores através da resolução de problemas, da busca de soluções em grupo, da discussão de estratégias, da inter-relação entre os alunos e a tomada de decisões. Discutindo a resolução de problemas, Demo esclarece que *não seríamos coerentes se imaginássemos que, problematizando, acabamos com os problemas, assim como, questionando, não é possível acabar com as questões. Ao contrário, saber questionar significa precisamente saber ver a realidade como sempre questionável(...)* (2000, p.48). Partindo dessa idéia, propomos algumas atividades que permitissem o questionamento, a busca de soluções em grupo, a participação na escolha de estratégias, etc.

Tomemos como exemplo, a atividade denominada de **revezamento**, que foi realizada em grupos de cinco alunos, onde cada grupo deveria somar o tempo de 1min no percurso de 300m, cada aluno percorrendo 60m. O trajeto escolhido para a execução da tarefa foi o contorno da praça do conjunto Potengi, onde realizamos as atividades propostas.

Alunos de outros grupos se responsabilizavam por cronometrar o tempo gasto por cada um dos componentes do grupo que estava realizando a tarefa e,

entregavam esses dados ao final da execução do grupo para que estes pudessem reavaliar sua participação. Após cada execução, os grupos discutiam e elaboravam estratégias para realizar a tarefa a contento (quem deveria correr mais rápido ou mais lento). Iniciou-se dessa forma, o início do trabalho com o ritmo, que discutiremos *a posteriori*.

Evidencia-se nessa atividade, a busca de soluções em grupo com a discussão de que estratégias utilizar; a inter-relação entre os alunos e a tomada de decisões. Para Kunz, as atividades desenvolvidas atendem a três níveis de competências: *à competência objetiva (de melhorar a qualidade física e técnica das realizações na fase de experimentação), à competência social (da interação no grupo, tanto nas realizações efetivas como nas decisões e cooperações) e à competência de autonomia (sentir-se responsável pela aprendizagem e pelos acontecimentos de aula)* (1998,p.33-34).

É importante para os alunos poderem opinar, fazer escolhas, sentirem-se responsáveis pelas decisões tomadas no grupo. Isso possibilita um sentimento de pertinência ao grupo e um real engajamento na realização das atividades propostas. No momento em que o aluno se sente responsável pelas decisões, pelo “rumo” tomado pelo grupo, ele se julga mais atuante, mais importante para o grupo. Na imagem a seguir, temos um desses momentos de discussão em grupo para a elaboração de estratégias, de diálogo em busca de soluções para a atividade proposta.



Imagem 11 – Discutindo possibilidades – Araújo, A. C.

A importância de se trabalhar valores ético-morais como cooperação, solidariedade, respeito e justiça nas nossas aulas, justifica-se na medida em que temos a consciência de que, para não cair em discursos vazios, faz-se necessário que esses valores sejam vivenciados no cotidiano escolar e extra-escolar (familiar, círculo de amigos, etc.) do aluno não como uma “coisa imposta de fora para dentro”, mas, como uma experiência valorizada a partir de suas relações com o outro e consigo mesmo.

A experiência, a vivência são condições imprescindíveis para a legitimação dos valores, para a formação ético-moral. Não basta ouvir discursos sobre valores para que o indivíduo possa compreender sua essência. É preciso vivenciá-los, experimentá-los no cotidiano, no convívio social. Assim, a consciência moral não nasce com o indivíduo, nem tampouco se manifesta ao longo da vida independentemente dos fatores históricos e sociais. É, pois, construída

historicamente e, pressupõe, incondicionalmente a consciência e a responsabilidade.

A consciência e a responsabilidade são condições imprescindíveis da vida ética; consciência no sentido de saber diferenciar o bem e o mal, o certo e o errado, o permitido e o proibido, e também, a capacidade de julgar o valor dos atos e das condutas morais; responsabilidade no sentido de agir em conformidade com os valores morais de forma consciente e voluntária. Para Caminha (2003, p.59),

tanto a consciência como a responsabilidade tornam-se indispensáveis para uma vida ética. Só há responsabilidade quando o sujeito moral se reconhece como autor da ação, avaliando os efeitos e as conseqüências de seus atos para si e para os outros. A responsabilidade de um agente consciente com relação aos atos que ele pratica voluntariamente não pode ser efetivada se ela não for considerada dentro do contexto do respeito à pessoa humana.

Agir em conformidade com os valores morais de forma consciente e responsável é o que se pode chamar de autonomia moral. Essa autonomia moral só poderá ser desenvolvida pelos alunos considerando sua atuação, suas experiências e buscando uma passagem progressiva de situações em que os mesmos são dirigidos por outra pessoa, para situações dirigidas por eles próprios. Encontramos respaldo para a importância de proporcionar vivências em grupo, que estimulem o diálogo e a participação nas tomadas de decisões para a construção da autonomia do aluno, em Brasil (2001, p.90),

como no desenvolvimento de outras capacidades, a aprendizagem de determinados procedimentos e atitudes – tais como planejar a realização de uma tarefa, identificar formas de resolver um problema, formular boas perguntas e boas respostas, levantar hipóteses e buscar meios de verificá-las, validar raciocínios, resolver conflitos, cuidar da própria saúde e da de outros, colocar-se no lugar do outro para melhor refletir sobre uma determinada situação, considerar as regras estabelecidas – é meio para a construção da autonomia.

Participar da elaboração de estratégias para resolver um problema proposto, buscar soluções em grupo, através do diálogo, respeitando a opinião do outro, vivenciar situações de solidariedade, são condições para o convívio democrático e para a construção da autonomia. As relações de respeito e cooperação entre os alunos precisam ser valorizadas. Os alunos precisam sentir segurança para opinar, para pedir ajuda ao outro e, saber que também têm condições de colaborar. O desenvolvimento de trabalhos em grupo, geram boas oportunidades para a vivência de situações de cooperação e solidariedade. A noção de justiça também é importante para a construção de um ambiente favorável à formação ético-moral do aluno, Segundo Brasil (2001, p. 102),

é importante levar em consideração que desde cedo as crianças são muito sensíveis às manifestações de justiça e injustiça, embora, até cerca de oito anos de idade em média, não saibam expressar verbalmente sua aceitação ou seu repúdio. Por volta dessa idade, começam a questionar as injustiças e a revoltar-se contra elas e, a partir da adolescência, ampliam a capacidade de analisar situações complexas, considerar diferentes fatores envolvidos e construir critérios de justiça.

Ressaltamos então, a importância de se cultivar, nas aulas, um espaço de fomento à justiça, onde a vivência de situações que sejam pautadas no princípio da equidade possa colaborar para a formação e valorização da noção de justo e injusto a ser desenvolvida pelo aluno. Se o aluno vivencia frequentemente situações onde se sente injustiçado, não poderá incorporar como legítima a noção de justiça, ao contrário, irá conferir-lhe uma incredibilidade e um sentimento de não-pertinência. Recorrendo a um trecho da pesquisa realizada pelos alunos que abordava a questão do *doping* no esporte, desenvolvemos a discussão sobre respeito e justiça na prática esportiva, eis o trecho em questão:

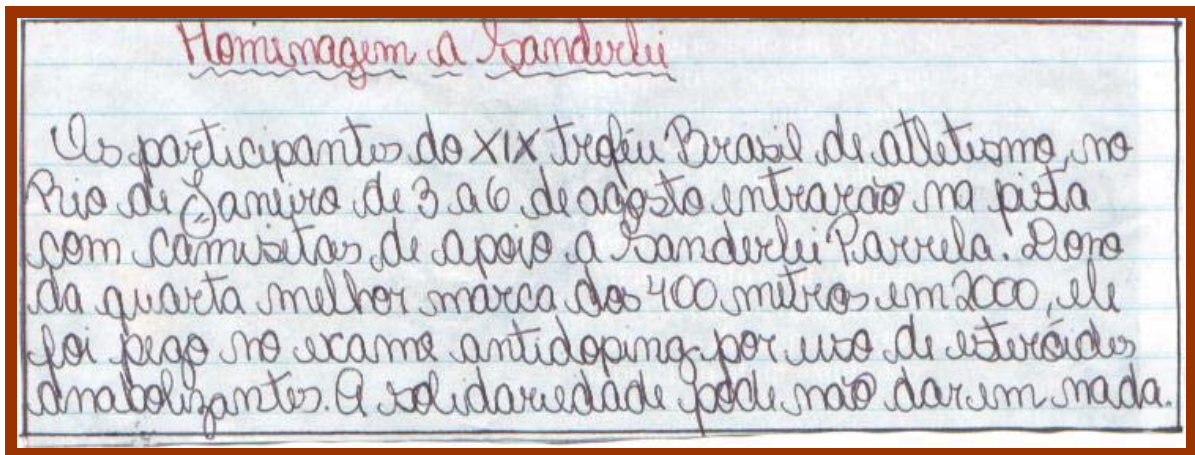


Imagem 12 - Trecho da Pesquisa

Após solicitarmos a um dos alunos que lesse o trecho da reportagem encontrada no trabalho de pesquisa, questionamos aos alunos se seria certo o atleta utilizar-se de meios ilícitos para conquistar uma vitória. As opiniões dividiram-se: **"eu acho que é errado. Se é proibido, ninguém deve usar"**; **"Ah! Professora, mas se ele não usasse não ganharia..."**, perguntamos então: **"e você acha que vale a pena ganhar uma prova de forma desonesta?, teria algum valor para você ganhar uma medalha sabendo que você não seria capaz de ganhá-la se não tivesse sido desonesto?"**, ele então respondeu: **"é...não sei..."** - continuamos com as perguntas: **"vocês acham, por exemplo, que teria algum valor para nós, se ao participarmos de uma competição, nós trapaceássemos e colocássemos, de forma irregular, alunos que já não têm idade para competir na categoria mirim e ganhássemos dessa forma?"**; um aluno respondeu: **"mas ninguém iria saber..."** e um outro completou: **"muitos professores fazem isso"**; então argumentamos: **"é verdade...muitas pessoas fazem isso, mas eu não sei se essas pessoas podem ser chamadas de professores, afinal o que aprenderíamos com esse exemplo? aprenderíamos a não sermos justos, a não**

sermos honestos nem conosco?, e continuamos: afinal, as outras pessoas poderiam até não saber que estávamos sendo desonestos mas, nós saberíamos...". Aproveitando a questão levantada, continuamos: **"e se fosse ao contrário? Se nós perdêssemos uma competição, sabendo que a outra equipe trapaceou? Será que acharíamos justo?"**, uma aluna, então, respondeu: **"claro que não...a gente ia sentir que foi roubado..."**, perguntamos então, **" afinal, o que vocês acham? seria justo ganhar de forma desonesta? ..."**

Observamos, nesse diálogo, uma idéia que nos remete à tão famosa "lei de Gerson", na qual o importante é levar vantagem em tudo. Para a maioria dos alunos, seria normal e até justificável utilizar-se de meios ilícitos como o *doping*, e falsidade ideológica, para alcançar a vitória. Infelizmente, temos que admitir, que essa é uma prática bastante presente na realidade esportiva. Recentemente assistimos o Comitê Olímpico Internacional (COI), premiar o cavaleiro Rodrigo Pessoa com a medalha de ouro após constatar que, o primeiro colocado na prova, havia dopado o seu cavalo, nas Olimpíadas. Segundo Caminha (2003,p.58),

a competição define o esporte porque aquele que o pratica tem como ideal vencer um outro competidor ou superar seus próprios limites. O lema aqui é vencer. Mas, não podemos pensar que a vitória deva ser alcançada a qualquer custo. É neste cenário que pensamos que uma ética do esporte pode ser pensada a partir de seu espírito agonístico. Isto que dizer que todas as nossas ações que se opõem a um outro competidor ou ainda que se opõem ao nosso próprio corpo como forma de superar limites devem ser restringidas por uma ética da competição.(...) Assim, para que haja uma conduta ética no esporte é preciso que exista uma prática consciente, cujo agente desta prática seja capaz de julgar o valor moral de seus atos. A conduta daqueles que estão direta ou indiretamente ligados ao esporte deve ser pautada no compromisso de agir em conformidade com valores morais.

Aproveitando a questão do *doping*, abordamos o uso de anabolizantes, não só por atletas mas, também por inúmeros jovens que, na busca do "corpo

perfeito”, fazem uso de substâncias maléficas à saúde, sob o pretexto de alcançar resultados a curto prazo. Alertamos para o perigo desta prática exemplificando casos de jovens que morreram ao utilizar anabolizantes de uso veterinário, e, recentemente, o caso de um jovem, divulgado na imprensa, que morreu ao injetar óleo mineral no próprio corpo.

Encerramos então, uma de nossas aulas, com a expectativa de ter plantado uma semente de reflexão sobre o certo e o errado, o justo e o injusto, não apenas em termos esportivos, mas, na relação com o outro e consigo mesmo e, sobretudo, sobre o perigo do uso de substâncias anabolizantes.

Ainda explorando o conteúdo “corrida”, nos dispomos a proporcionar experiências que possibilitassem diversas formas de vivenciar o movimento nas **corridas de velocidade**. Realizar um movimento corporal é expor sua própria existência, sua história, sua cultura. É expressar-se enquanto ser, com seus medos, desejos, expectativas e emoções. Contextualizando essa discussão, remetemo-nos a Nóbrega (2000, p. 60):

Realizar um movimento é realizar os projetos de nossa existência, é saber-se enquanto ser de potencialidades originais. O hábito motor não pode ser compreendido apenas pela sua biomecânica, porque o equipamento biomecânico humano é também simbólico, é produtor e produto de cultura. [...] Todo o meu ser de relação se envolve nestes hábitos motores e através deles eu apreendo o mundo, vou reorganizando o meu esquema corporal, configurando a minha corporeidade.

Nesse contexto, o movimento é entendido como uma expressão do corpo que somos e não do corpo que temos. Um corpo que produz e é produzido nas relações estabelecidas com o mundo de possibilidades que nos rodeia.

Visando vivenciar as diferentes relações do corpo com o meio ambiente, possíveis de serem exploradas na realização de atividades de corrida, propusemos que cada aluno experimentasse desenvolver a sua **velocidade máxima** em diferentes trajetos, tais como: na subida, na descida, percorrendo distâncias curtas (50m), distâncias um pouco mais longas (200m), na areia fofa, na calçada da praça, no asfalto, sozinhos, em duplas, trios, etc., como nos mostra a imagem 13, onde um aluno desenvolve sua velocidade máxima na calçada da praça (uma superfície plana).



Na imagem 14, temos o momento em que duas alunas experimentam desenvolver a velocidade máxima em duplas. Aqui, o importante era alcançar a



Imagem 14 - Velocidade e cooperação - Araújo, A. C..

velocidade máxima, possível para as duas chegarem ao mesmo tempo, situação que envolve a relação de cooperação com o outro, pois de nada adiantaria chegar

primeiro, o importante era a adaptação da velocidade da aluna mais rápida à velocidade desenvolvida pela parceira, para chegarem ao mesmo tempo.

A partir dessas experiências, o grupo deveria discutir em quais trajetos era mais fácil executar a tarefa, em quais era mais difícil, se era possível manter a máxima velocidade num trajeto maior e o porquê dessas diferenças. Após a experimentação dos diferentes trechos, iniciou-se uma conversa: **“quando a distância é maior não conseguimos manter a velocidade máxima”**; **“na subida é mais difícil atingir a velocidade máxima, fazemos mais força e mesmo assim não conseguimos ser mais rápidos”**; **“na descida dá um pouco de medo, parece que não vamos conseguir parar”**. Indagados sobre o motivo dessas diferenças, uma aluna respondeu: **“acho que tem a ver com a gravidade”**, como assim?, o que o grupo todo acha a respeito disso? **“na subida, vamos contra a força da gravidade, fica mais difícil”**, **“na descida ela nos empurra para baixo”**.

Para nós o que ficou de mais evidente nesse diálogo, é a presença do corpo como fator determinante para a aprendizagem. Os alunos aprenderam, nessas situações, questões pertinentes à relação espaço-temporal, descobriram corporalmente que não é possível mantermos nossa velocidade máxima por um tempo maior, tampouco é possível percorrermos uma longa distância numa velocidade alta e, é o corpo quem nos permite essas aprendizagens, é o corpo com suas limitações e possibilidades que nos mostra que não é possível. É o corpo que sente e aprende que, nas provas de atletismo, por exemplo, só é possível explorar a velocidade máxima em provas curtas e, nas provas mais longas, como exemplo as provas de fundo e as maratonas, o mais importante é

a qualidade denominada de resistência.

Focalizando essa questão, recorreremos aos trabalhos de pesquisa, para abordar o tema. Encontramos, no trecho a seguir, a seguinte informação:

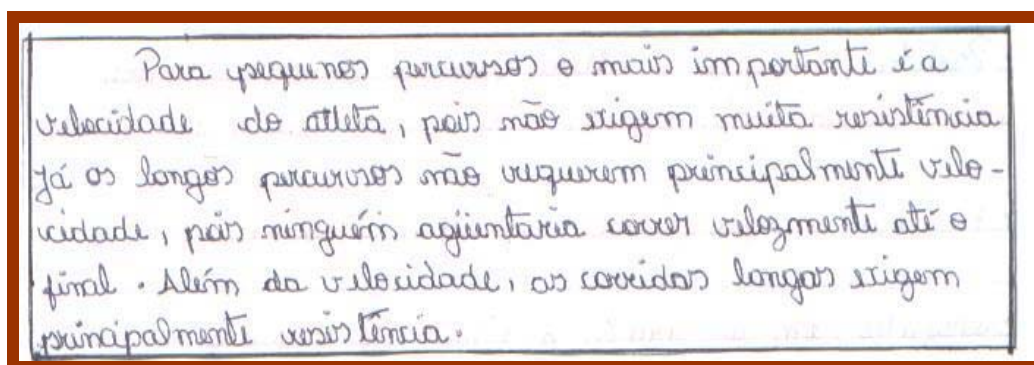


Imagem - 15 - Recorte da Pesquisa

Com relação à diferença do tipo de solo, lançamos a seguinte pergunta: **“por que as provas de velocidade, no atletismo, não são realizadas na areia fofa?”**, um dos alunos respondeu: **“na areia fofa os pés ficam presos”**; um outro completou: **“na calçada, podemos dar mais impulso e por isso corremos mais rápido”**, **“e também cansamos menos na calçada do que na areia fofa”**. Isso permitiu a reflexão sobre a experiência vivenciada corporalmente e possibilitou, além da consolidação de conceitos intelectuais, a percepção da relação do nosso corpo com diferentes situações existentes no mundo exterior. Sobre a percepção, intimamente ligada à experiência corporal, Gonçalves nos esclarece(1994,p. 146):

A experiência corporal e do movimento inclui a percepção, anterior a qualquer formação de conceitos, das possibilidades e dos limites do corpo físico - “conhecimento” esse fundado em experiências anteriores e nas características da situação presente - e, ao mesmo tempo, a percepção do mundo circundante, em sua relação com ele. A experiência corporal está no cerne da transformação do “corpo-próprio” no decorrer de nossa transformação de vida e na realização de cada movimento. Toda transformação traz em si uma modificação na forma de perceber a si próprio e aos objetos.

Destacamos a colocação de uma das alunas quando afirmou: **“na descida dá um pouco de medo, parece que não vamos conseguir parar”**. Com relação às sensações advindas das vivências nas aulas (medo, dificuldade/ facilidade para vencer os tipos de solo ou as inclinações do terreno, alegria na realização das atividades, etc), isso só nos fortalece a idéia de que o componente corporal está fortemente relacionado às questões da aprendizagem. Que o corpo que somos nos permite novas construções de conhecimento a partir da vivência e da experiência. Gonçalves, ao abordar a questão da sensibilidade, afirma que (1994, p.152),

a relação de unidade do homem com o mundo é uma relação viva e funda-se na sensibilidade. O sentir é anterior ao pensamento, pois, como dizia Merleau-Ponty: “Todo o saber se instala nos horizontes abertos pela percepção”. Na experiência corporal, sensação, percepção e ação formam uma unidade indissociável. O corpo sente, ao mesmo tempo que estrutura a percepção e se move. Os sentidos se intercomunicam, formando uma síntese perceptiva, que é uma experiência pré-objetiva e pré-consciente. O pensar assenta-se sobre essa experiência, em que o homem se abre para o mundo.

No decorrer da aula, um dos alunos propôs que fizéssemos uma corrida, entre os meninos, para ver quem chegava na frente: **“professora, por que a gente não experimenta fazer uma corrida só entre os meninos, para ver quem chega primeiro?”** Nessa situação específica, podemos evidenciar duas questões: primeiro, a questão do sobrepular, já discutida anteriormente (onde o importante é vencer o outro), que se mostra arraigada na forma como o esporte é tratado, na maioria das vezes, nas aulas de Educação Física; e, segundo uma questão de gênero, na qual, fica evidente a idéia dos alunos, de supremacia do masculino sobre o feminino. Acatamos a idéia, já que nos propusemos a realizar atividades que fossem do interesse dos alunos, porém, deixamos os alunos à

vontade para decidirem, se queriam ou não, participar dessa atividade. A maioria da turma se interessou em participar, meninos correndo com meninos e, meninas correndo com meninas.

Com relação ao gênero, Sousa nos esclarece que, *a palavra gênero, presente em algumas línguas indo-européias é utilizada para designar indivíduos de sexos diferentes ou, ainda, coisas sexuadas; entretanto, tomou outros foros e, enquanto categoria analítica da histórica, tem o sexo como tema e analisa a construção social que uma dada cultura estabelece ou elege em relação a homens e mulheres (1997, p. 27). A autora, coloca o gênero como primeiro campo onde as relações de poder são articuladas. A relação de poder, de hierarquia de gêneros, fundamenta-se na diferença entre o masculino e o feminino, construídos historicamente. Como a idéia de gênero está fundada na diferença entre os sexos, ela aponta para o caráter implicitamente relacional do feminino e do masculino*

(Sousa,1997,p.27). Para a autora, o gênero configura-se como uma categoria relacional na medida em que leva em conta o outro sexo, ou seja, se constitui culturalmente em relação ao outro.



Nas imagens 16 e 17, temos o momento em que os alunos disputam uma corrida de velocidade. Para fugir do padrão de execução das corridas do atletismo, que são realizadas em terrenos planos, resolvemos realizá-la na

subida da rua ao lado da praça onde realizamos nossas atividades, reelaborando assim, a execução do movimento ao introduzir a necessidade de utilizar mais força para percorrer o trajeto.



Imagem 17 - Corrida feminina - Araújo, A. C.

Até este momento, essa atividade estava sendo realizada com diferenciação de sexos, ou seja, alunos do sexo masculino corriam separadamente do sexo feminino, como

nos mostram as imagens.

Dada essa situação, questionamos por que não realizar essa corrida entre os dois sexos, ao mesmo tempo. Na reação dos meninos, ficou óbvio que consideravam que venceriam fácil, o que nos reforça a idéia corrente de supremacia do sexo masculino.



Perguntamos então, se alguma menina gostaria de correr com um menino para ver quem chegava primeiro. Uma das alunas concordou e, como vemos, na imagem 18 , correndo com um menino da mesma idade ela venceu.

Souza (1997), nos chama a atenção que existe, no gênero, um componente biológico e, que os sujeitos, ao nascerem, sofrem a influência de determinantes sociais, psicológicos e culturais que podem *conduzi-los a constituírem-se em oposição ou consonância com as características biológicas. Existe, assim, uma imbricação entre o social e o biológico, um jeito de ser masculino e outro de ser feminino, com atitudes e movimentos corporais*

Imagem 18 – Vitória feminina – Araújo, A.. C.

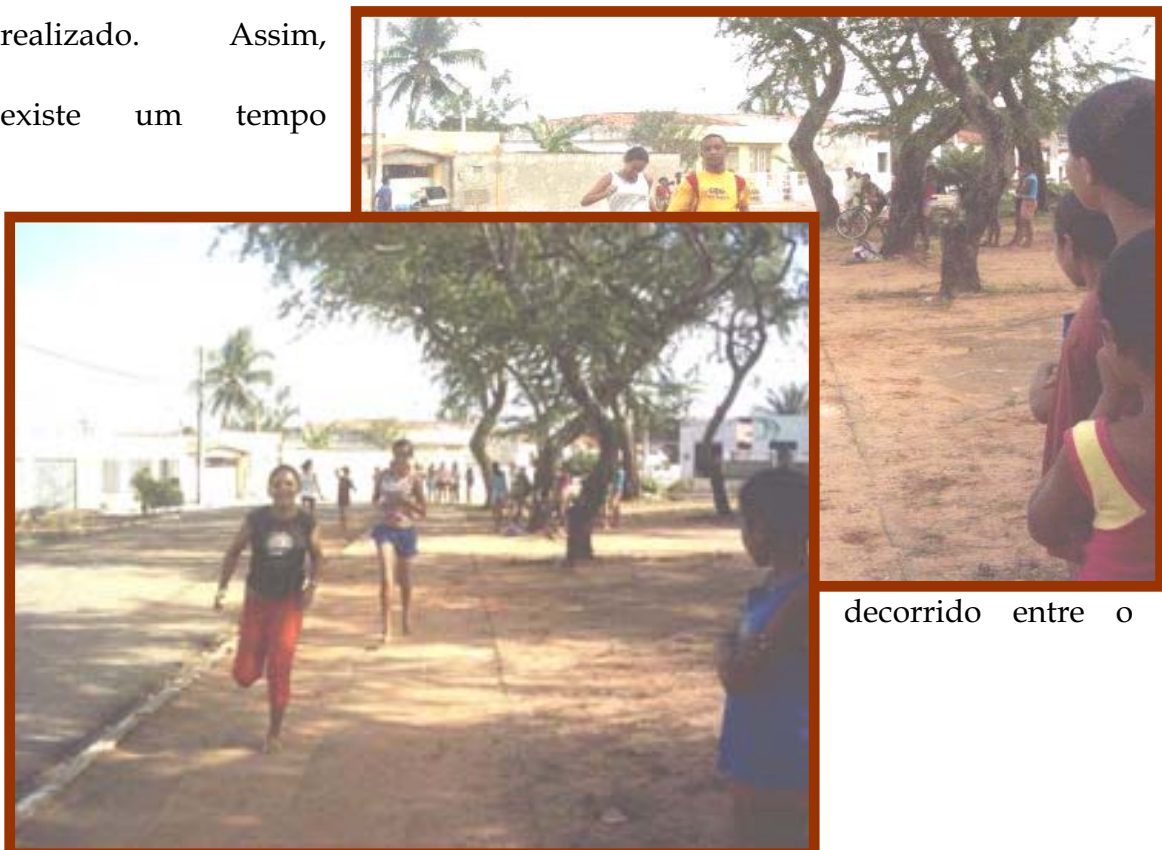
em cada sexo (1997,p.28-29). Assim, existem movimentos e posturas corporais distintos, aceitos como naturais e até adequados e inadequados para cada sexo, e implica, segundo a autora, *o ensino/aprendizagem de valores, conhecimentos, posturas e movimentos corporais, “apropriados” a cada sexo* (1997, p.30).

Com relação à Educação Física, a autora argumenta que para justificar o sexismo, esta, em geral, *fundamenta seu projeto de separação dos sexos no sentido do corpo como algo biológico e, ao mesmo tempo, na construção do corpo feminino mais fraco por “natureza” que o masculino, reforçando o poder dos homens sobre as mulheres. E assim, subjetiva e objetivamente, revelam-se discriminações e opressões de toda ordem, até mesmo em atitudes aparentemente democráticas* (1997,p.33).

Na imagem 19, temos o momento de continuação da corrida de velocidade em que alunos de ambos os se-xos participaram ao mesmo tempo. Esse momento foi impor-tante porque possibilitou um diálogo a respeito do gênero, no momento em que ficou evidente que, não necessariamente, os alunos do sexo masculino iriam mostrar-se mais velozes que as do sexo feminino. Em alguns momentos foram os alunos que venceram as corridas, em outros, foram as alunas.

Imagem 19 - Vitória masculina - Araújo, A. C.

Como atividade propusemos a corrida. Para Artaxo, *a palavra ritmo, do grego Rhythmos, designa aquilo que flui, que se move, movimento regulado* (2000, p.7). Assim, tudo que se move, obedece a um determinado ritmo. Os elementos da natureza como os ciclos do sol e da lua, o ritmo das marés; os processos orgânicos como respiração e frequência cardíaca, entre outros. Seja qual for o ritmo em questão, rápido ou lento, nele está implícito o fator tempo que é utilizado entre o início e o fim do evento realizado. Assim, existe um tempo

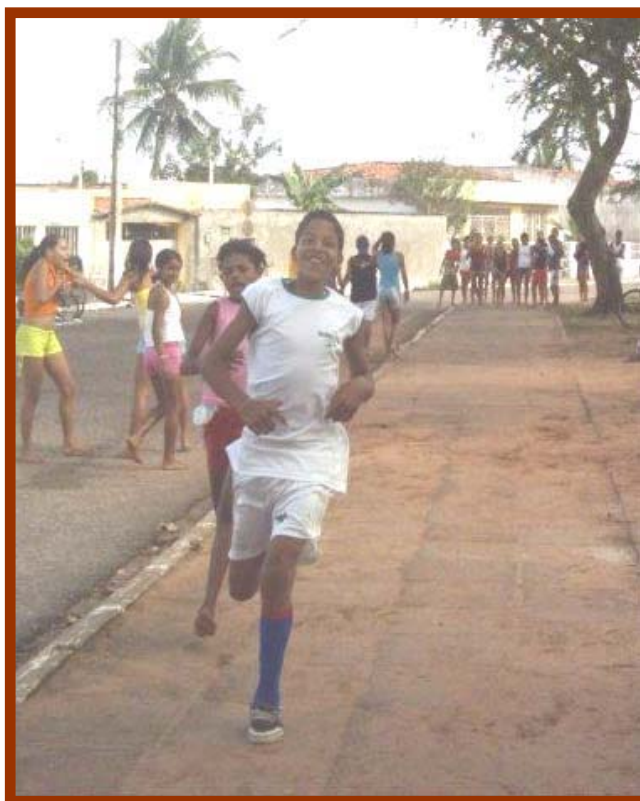


decorrido entre o

subir e descer das marés, entre o nascer e o pôr-do-sol, entre o nascer e o pôr-da-lua , entre um batimento e outro do coração, entre o início e o término de uma corrida, etc.

Os alunos ex-perimentaram correr variando a velocidade de execução livremente (imagem 20), com o objetivo de determinarmos o tempo necessário para a realização da nossa tarefa, que era cumprir um trajeto de 60 metros. Após essa fase de experimentação, chegamos à definição do tempo (12 segundos), para a realização da atividade. Esse valor foi estipulado após constatarmos que todos teriam condições de cumpri-lo. Explicamos aos alunos que aquela seria uma corrida em busca de um determinado ritmo, e que, para isso, o objetivo a ser alcançado era percorrer o trajeto determinado em 12 segundos.

Na primeira tentativa, evidenciou-se a competição e o desejo de vencer e, todos os alunos, fizeram o percurso bem abaixo do tempo estipulado. Reunimos o grupo e indagamos por que ninguém cumprira a tarefa. A resposta não nos deixa dúvidas: **“Ninguém queria perder”**. O que certamente nos remete à questão da sobrepujança



e da vitória tão evidenciadas no trato com o esporte na escola, daí esta necessidade de se buscar novas formas de trabalhar o esporte nas aulas de Educação Física, evidenciando seu aspecto educacional, a participação ativa e a cooperação entre os alunos como forma de criar possibilidades para um entendimento crítico da realidade por eles vivida.

Na imagem 21, temos o momento em que, na realização da tarefa, evidencia-se a importância da vitória sobre o outro, em detrimento do que foi solicitado aos alunos (que descobrissem seu próprio ritmo para cumprir o



Imagem 21 - Correndo para vencer - Araújo, A. C.

trajeto).

Novament

que, o que estava em jogo não era a vitória, mas, percorrer os 60m em 12 segundos e

cada um deveria achar o ritmo certo para a realização da tarefa. Foi então que um aluno perguntou: **“quer dizer que correr num ritmo, é correr devagar?”**, passamos a pergunta à turma: **“o que vocês acham, para vocês, o que é ritmo?”** Uma aluna respondeu: **“ não sei explicar o que é ritmo, mas eu acho que o ritmo pode ser devagar e rápido”**, novamente questionei os alunos: **“e a turma, o que acha?”**, a maioria concordou que podemos variar a velocidade .

Passamos para a experimentação de vários ritmos para, através dessa vivên-cia,

alcançar o objetivo proposto. Os alunos passaram a denominar a tarefa de **corrida tartaruga** pois, apesar de todos terem condições de realizá-la num tempo menor, para alcançar o objetivo proposto teriam que correr num ritmo mais lento.

Trabalhar o ritmo é trabalhar a capacidade de variar a velocidade, a fluência, a frequência do movimento. Podemos nas aulas de Educação Física, desenvolver atividades que possibilitem a aprendizagem de movimentos em ritmos variados como também a noção de que os movimentos ritmados estão em toda parte, em tudo que nos cerca e possui movimento. Na verdade, o ritmo está profundamente presente em nossa vida, apesar de raramente nós o percebermos. Segundo Berge, *a educação rítmica não se deveria limitar a um estudo da "gramática musical", mas sim ser uma descoberta do domínio espaço-temporal e, por conseguinte, uma reorganização do ritmo cotidiano da vida* (1986,p.78).

Quando falamos em ritmo, geralmente este vem associado à imagem da música e da dança como se o ritmo só existisse nessas atividades. Evidenciando esse pensamento, Kunz, nos esclarece que (...) *o ritmo e, em especial, os movimentos ritmados não são, mas tornaram-se quase que exclusivamente um fenômeno para a audição apenas, ou seja um fenômeno acústico* (2003,p.21). Por isso temos tanta dificuldade em reconhecer o ritmo dos movimentos que não estejam acompanhados de musicalidade, como por exemplo, os movimentos esportivos e os movimentos do cotidiano.

Os ritmos podem ser regulares e irregulares. Nas primeiras tentativas de atingir o objetivo proposto, (percorrer 60 metros em 12 segundos), observamos que os alunos oscilavam a velocidade que empregavam na execução da tarefa,

imprimindo um ritmo irregular na execução do trajeto e, apesar de alguns alunos aproximarem-se do objetivo proposto, a maioria não conseguia o mesmo. Podemos compreender esta questão, remetendo-nos ao pensamento de Schafer (1991), que em seus estudos, atribui isto à diferença entre o tempo real e o tempo virtual. O autor, ao explicar aos seus alunos a dificuldade em reproduzir o tempo real de um determinado som, afirma: *nós diminuímos mais da metade da duração do som original. No ardor da nossa execução, imaginamos que estávamos duplicando a duração do som original, mas vocês viram o quanto fomos imprecisos. Essa é a diferença entre o tempo real, ou o tempo medido no relógio, e o tempo virtual, ou seja, o tempo como o percebemos* (1991, p.111).

A cada tentativa realizada e após o conhecimento do tempo alcançado e discussão em grupo, esse ritmo passou a ser mais regular. O que reforça a idéia de que as discussões e reelaborações foram importantes para o sucesso na realização da tarefa. Para Trebels apud Kunz, existe um duplo momento na gênese de um movimento ritmado, ou seja (2003, p.29-30):

- 1) os executantes, em seu se-movimentar, precisam se corresponder com as condições estruturais objetivas, ou seja, com os dados objetivos da situação em que se realizam movimentos. Os ajustes desta correspondência eles precisam encontrar com a experiência, no trato com os problemas e tarefas da realização dos movimentos.
- 2) o âmbito do espaço e tempo, para as experiências com os problemas de movimento apresentados (...), é preciso encontrar o seu próprio ritmo, bem como os acentos, as ênfases, que se pretende dar a estes ritmos.

Após algumas tentativas alguns alunos conseguiram realizar a tarefa proposta (percorrer 60m em 12 segundos), e a maioria, apesar de se aproximar bastante do tempo solicitado, só conseguiu a realização da tarefa, quando foi sugerido que se informasse, repetidas vezes, o tempo que estava sendo gasto

durante a sua execução, o que nos remete à correspondência com as condições estruturais objetivas (Trebelts apud Kunz) e os ajustes desta correspondência, a partir da experiência. Fato que configura uma aprendizagem consolidada a partir da elaboração mental e experiência corporal de maneira equilibrada onde, não há a separação destes elementos e sim uma atuação unificada.

Destacamos aqui, o papel das experiências e vivências corporais no processo de aprendizagem do ritmo. Enfatizamos a importância dos desacertos para a aprendizagem e, podemos fazer aqui uma alusão ao papel das experiências, pois só quem experimenta corre o risco de cometer um desacerto e, a partir deste, pode retomar, refazer reconstruir e aprender. Ficou evidente na nossa prática que a experiência corporal, a ação e a discussão em grupo, foi imprescindível para a aprendizagem de questões relacionadas ao ritmo do próprio corpo. As discussões e a vivência das situações diferenciadas, sobre ritmo, também foram importantes para a aprendizagem de conceitos. Indagados sobre o que aprenderam com relação ao ritmo, responderam: **“tudo que se mexe, tem ritmo; o dia, a noite, as ondas...”**; **“o ritmo pode ser lento ou rápido, pode ter diferentes velocidades”**; **“na corrida, o ritmo depende do tempo que a gente corre”**; **“se a gente corre num ritmo mais rápido, o tempo é menor, se corre mais lento, o tempo é maior”**; **“é muito difícil encontrar um ritmo certo...quando a gente tava correndo para alcançar os 12 segundos, tivemos que correr várias vezes para conseguir”**.

Esses discursos permitem-nos afirmar que houve aprendizagem sobre várias questões relacionadas ao ritmo, como por exemplo, a associação entre ritmo e movimento ; a constatação que relação espaço-tempo está intimamente

ligada ao ritmo (Kunz, 2003); que existe uma diferença entre o tempo real (o do relógio) e o tempo como nós o percebemos (Schafer, 1991).

Como atividade final para o trabalho com corridas, iniciamos, na aula seguinte, a **corrida com obstáculos**, na qual, cada grupo deveria elaborar um roteiro aproveitando os implementos (parque, árvores, canteiros, bancos, etc.) presentes na área escolhida para as aulas, a praça do conjunto Potengi. O roteiro deveria ser montado de tal forma que todos os alunos tivessem condições de executá-lo. Para tanto, partimos para o reconhecimento da área e experimentação, em grupo, dos obstáculos a serem utilizados.

Alguns alunos tiveram dificuldades nos obstáculos mais difíceis, pelo fato de nunca terem experimentado, por exemplo, subir num escorrego pelo lado contrário e, por isso mesmo ficaram inseguros na realização da tarefa. Com a ajuda e incentivo de outros colegas, experimentaram a “façanha” e



Imagem 23 - Descobrendo possibilidades - Araújo, A. C.

conseguiram superar a insegurança. Isso possibilitou a descoberta das possibilidades de ação do próprio corpo e a superação de limites de ação corporal, através da cooperação no momento

da realização dos trechos mais difíceis, em forma de auxílio para aqueles que não conseguissem executar, sozinhos, a tarefa proposta. Acreditamos que valores como a cooperação e a solidariedade devem ser estimulados nas aulas, assim como, a participação efetiva e a noção de respeito e justiça como forma

de estimular a formação de cidadãos éticos e socialmente responsáveis.

Apresentados os roteiros elabora-



dos por cada grupo (imagem 24), partiu-se para as experimentações e a escolha do roteiro que seria utilizado por toda turma na tarefa final. Nesta fase, os alunos propuseram que escolhêssemos alguns dos elementos apresenta-



Imagem 25 - Apresentando o roteiro II - Araújo, A. C.

dos por cada um dos grupos e juntássemos esses elementos num roteiro final.

Feitas essas adequações, e após cada aluno experimentar o trajeto como um todo, com ou sem auxílio, partimos para a tarefa de executar o roteiro em 3 minutos, ficando cada componente do grupo responsável por cumprir uma etapa do mesmo. A cada execução do trajeto era informado o tempo gasto e os grupos discutiam a melhor solução para alcançar o tempo proposto; em que eta-



Imagem 26 - Executando o roteiro final - Araújo, A. C.

isso, precisaria de mais tempo para cumpri-lo; em que etapa o ritmo deveria ser mais rápido. Ou seja, abria-se espaço para a discussão de estratégias para a realização da tarefa. Na imagem 26, temos o momento em que os alunos estão

na fase de execução dos roteiros elaborados por cada grupo. Os elementos dos roteiros aqui retratados foram utilizados na elaboração do roteiro final. A atividade proposta proporcionou aos alunos conhecer as possibilidades de ação do próprio corpo, bem como a participação efetiva na elaboração da tarefa, além de estimular as situações de cooperação entre os alunos, diálogo e respeito às diferenças.

Ao explorar a corrida de diferentes maneiras: **corrida de revezamento**, **velocidade máxima**, **corrida tartaruga** e **corrida com obstáculos**, além de possibilitar o conhecimento da prova normatizada do atletismo, pudemos vivenciar as diferentes situações implícitas no correr, tais como: experimentação de vários ritmos, exploração do ambiente, superação de inseguranças, conhecimento das possibilidades de ação do próprio corpo, as sensações corporais advindas dessas situações.

Na imagem 27, temos o momento em que os alunos exploravam os implementos da praça. Enquanto alguns passavam pelos obstáculos com mais



Imagem 27 - Experimentando possibilidades -
Araújo, A. C.

dificuldade, sem arriscar muito, outros, experimentavam outras possibilidades e “brincavam” mais durante a realização da tarefa. Experimentando as sensações advindas dessa experiência, bem como tentando superar seus medos e

dificuldades e, ainda, conhecendo novas possibilidades de interagir corporal-mente com o seu entorno.

Tais percepções e processos, remetem-nos ao processo de desenvolvimento da consciência corporal, que segundo Melo, *concebida nas reflexões filosóficas sobre a organização da noção de corpo, a expressão consciência corporal remete-nos à idéia de refletirmos sobre nossa existência corpórea no mundo e às relações entre ambos estabelecidas, tendo-se nos trabalhos de Merleau-Ponty uma das mais relevantes contribuições para esse intento* (2005, p.175).

Assim, a experiência corporal configura-se como componente imprescindível para a elaboração da relação sujeito/mundo e para o desenvolvimento da consciência corporal. Para Melo, (...) *Consciência corporal, no entanto, teve sua maior evidência na Educação Física no momento em que incorporou as práticas corporais alternativas, como a Antiginástica (Therèse de Bertherat), a Eutonia (Gerda Alexander), Consciência pelo Movimento (Moshe Feldenkrais), entre outras, principalmente na década de 80 do século XX* (2005,p.175). Estruturou-se a partir destas práticas, um conceito de consciência corporal vinculado às questões sensitivas. Para o autor, (...) *o pressuposto de consciência corporal vinculado unicamente ao viés sensitivo torna-se limitado quando almejamos um entendimento mais crítico e amplo da sociedade e seus valores, dos falsos conceitos e preconceitos que nos nossos corpos ela impregna* (2005,p.175).

É preciso considerar que nos nossos corpos estão registrados e tatuados símbolos de uma sociedade que ditam o nosso modo de viver, o que vestir, como nos comportar, enfim, ditam nosso modo de ser e de agir em

conformidade com seus princípios. Indagados sobre como sentiram o próprio corpo nas diferentes situações de corrida, experimentadas durante as aulas: a **corrida com obstáculos** (imagem 28), a



Imagem 28 - Corrida com obstáculos - Araújo, A. C.

corrida tartaruga (imagem 29) e a **velocidade máxima** (imagem 30), os alunos puderam refletir sobre as sensações corporais nas diferentes atividades desenvolvidas. Eis alguns comentários: “na corrida tartaruga nós cansamos menos”; “na corrida de velocidade máxima e na corrida com obstáculos, o ritmo das batidas do coração ficou mais acelerado”; “também ficamos mais ofegantes na velocidade máxima”. Isso demonstra uma aprendizagem dos conteúdos sobre o conhecimento do corpo, citados nos Parâmetros Curriculares Nacionais, tais



Imagem 29 - Corrida Tartaruga - Araújo, A. C.



como, identificação das capacidades físicas básicas; identificação das



funções orgânicas relacionadas com a atividade motora (contração muscular: tensão e relaxamento); circulação cardiovascular: frequência cardíaca; captação de oxigênio: (frequência respiratória); utilização de algumas relações (frequência cardíaca e respiratória) como indicadores da intensidade e do esforço (Brasil, 1998). Mas, conhecimento do corpo não diz respeito apenas aos conceitos fisiológicos, à percepção do próprio corpo, das sensações, das possibilidades/impossibilidades de ação. Para Melo (2005,p.176):

Uma verdadeira consciência corporal deve refletir, em primeira instância, a aceitação e consolidação do corpo que somos. Isso as aulas de Educação Física nas escolas poderiam instigar, construindo uma consciência corporal calcada, também, na reflexão crítica das imagens que a sociedade tatua no nosso corpo. Essa é uma tentativa para que os sujeitos passem a analisar de forma crítica as conseqüências do poder que se exerce sobre seu corpo e tomem posse das suas ações para desmistificar as ideologias que nele se impregnam.

Como tarefa para a aula seguinte, pedimos aos alunos que trouxessem de casa objetos que pudessem ser utilizados nas **atividades de lançamento**. Foram trazidas bolas de frescobol, pequenos pedaços de ferro de forma meio arredondada, laranjas, pedaços de tábua bem finos e até CD's, de áudio, velhos.

Aproveitando a idéia retirada da pesquisa realizada pelos alunos com relação aos lançamentos e arremessos (imagem 31), pedimos também que procurassem, na praça, pedras de diferentes pesos e tamanhos.

Exemplos
O uso de pedras deve ter sido uma das primeiras formas de que os homens primitivos se utilizaram para caçar ou se defender dos animais.
Mais tarde, o uso de pedras passou a ser praticado como diversão e esporte. À medida que foram evoluindo, a pedra foi substituída por outros objetos mais adequados ao uso humano. Até chegar aos nossos dias, onde hoje um dia.

Após esse
inicial, no qual, cada um
dos alunos experimentou
várias formas de arremessar
os objetos dos quais
dispúnhamos,

Ima



apresentamos aos alunos o lançamento de pelota da maneira como este se apresenta dentro do atletismo, definimos então, a tarefa a ser realizada pelos grupos: somar nos “**lançamentos de pedra**”, a distância de 100m.

A imagem 32 retrata o momento em que uma das alunas executa o **lançamento de pedra**. Nesse momento, por falta de espaço adequado para os lançamentos, na praça que utilizamos para as aulas, optamos por realizar as atividades num campo de areia existente nas proximidades da escola.

Um aluno de cada grupo foi indicado para compor a “comissão” responsável pela condução da tarefa que passamos a chamar de mini-competição de lançamentos. Visando contemplar o conteúdo referente à *compreensão, discussão e construção de regras aplicáveis aos jogos e esportes (atividade*

Imagem 32 - Lançamento de pedra – Araújo, A. C.



de situações de aprendizagem para utilização e adaptação das regras ao nível da capacidade do grupo, do espaço e dos materiais disponíveis)

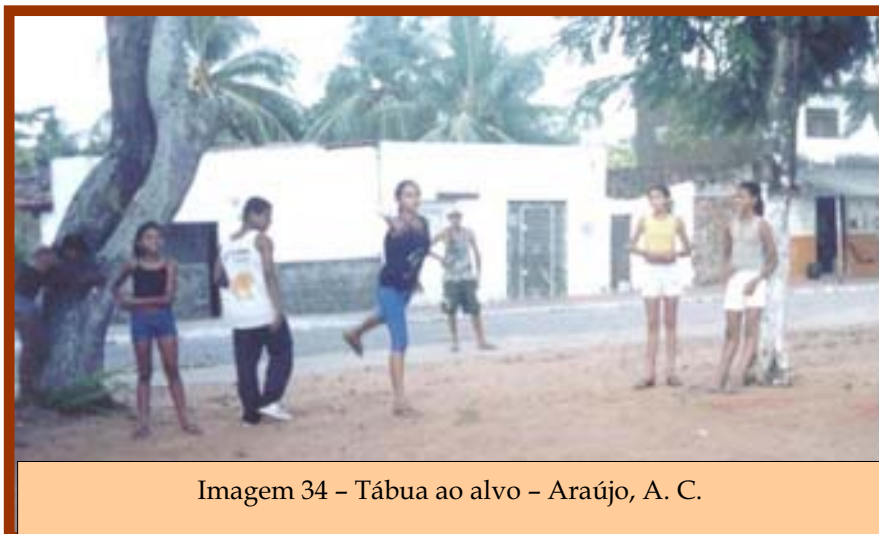
(Brasil, 1998,p.96), os alunos assumiram a responsabilidade de direcionar as atividades de lançamento, em forma de uma mini-competição, desempenhando diversos papéis na realização da atividade: como organizadores, como executantes e como árbitros (adequando regras, organizando os lançamentos por aluno e por grupo, verificando a validade do lançamento, medindo, anotando e, somando os resultados).

A cada lançamento executado, elaborando e reelaborando estratégias para alcançar a distância determinada, buscando soluções para os lançamentos muito altos e pouco extenso, muito fortes ou muito fracos, os alunos foram se aproximando do objetivo proposto na tarefa. Uma das equipes se aproximou bastante e conseguiu alcançar a marca de 99,82m, outra passou um pouco da medida desejada alcançando 101,50m.

Destacamos aqui a aprendizagem do gesto técnico do lançamento de pelota como este se apresenta nos padrões do atletismo, a partir da experimentação de diversos padrões de lançamento. Configurando uma

aprendizagem a partir dos conhecimentos e experiências anteriores.

Na atividade seguinte, denominada pelos alunos de **“tábua ao alvo”**, adaptação do gesto técnico do lançamento de



disco, foram desenhados círculos concêntricos, no chão, e atribuídos valores de 10 a 50 pontos para cada um desses círculos. A tarefa consistiu em cada grupo alcançar a marca de 100 pontos, na soma de seus lançamentos. Há que se considerar aqui que o movimento não pode ser entendido como mero deslocamento de partes de um corpo, des-nudo de sentidos ou significados. Pois, ao possibilitar essa “releitura” do lançamento de disco (Imagem 34), proporcionamos o surgimento de outros significados para esta atividade.

Acreditando na Educação Física Escolar como excelente espaço de desenvolvimento dos valores ético-morais, pautamos nossas atividades visando fomentar atitudes de cooperação, solidariedade, diálogo e justiça, abrindo espaço em nossas aulas para a aprendizagem desses valores através de sua vivência, considerando que toda aprendizagem tem uma inscrição corporal (Assmann,1996,1998) e como tal, precisa ser vivenciada, experimentada para, então, consolidar-se.

Partindo desses pressupostos, propusemos, na aula seguinte, atividades

que buscassem outras formas de explorar o **Salto em Distância**, um dos elementos do atletismo, contemplados para serem vivenciados em nossas aulas. Questionamos se algum aluno já tinha executado o salto em distância. Alguns responderam que não: **“eu nunca fiz um salto em distância”**; **“eu também não”**, foram algumas das respostas. Perguntamos, então, **“alguém já saltou uma poça de água, num dia de chuva, para não se molhar?”** ao que todos responderam: **“sim, eu já”**, **“claro que já, professora”**, continuamos então: **“e quanto às brincadeiras de saltar mais longe que o outro, alguém já brincou?”** A resposta foi unânime: **“sim, eu já”**; então completamos: **“então todos vocês já realizaram um salto em distância”**.

Explicamos que o salto em distância nada mais é que um salto que se realiza com o objetivo de atingir uma certa distância e, que, nas nossas aulas íamos explorar os diversos padrões de saltar, sem nos preocuparmos, no início, em executar o **salto em distância** como ele se apresenta nos padrões formais do atletismo.

A partir da pesquisa realizada pelos alunos, buscamos mostrar que o salto faz parte do nosso dia-a-dia e que, nas próprias brincadeiras de infância nós já exploramos esse tipo de movimento. O trecho a seguir, retirado do trabalho de pesquisa feito por eles mesmos, evidencia essa questão:

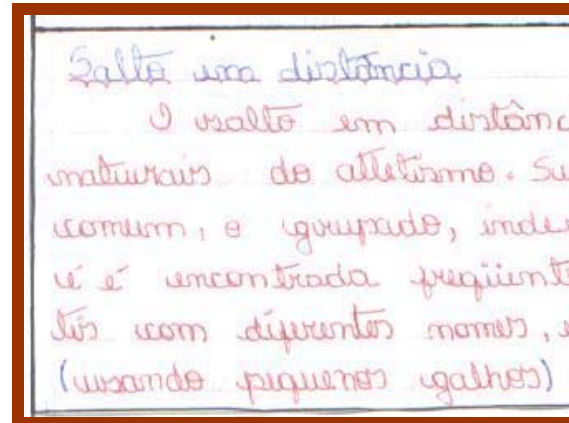


Imagem 35 – Tr

Propusemos

que cada aluno realizasse “saltos em distância” de maneira criativa, formando desenhos no ar (estrela, grupado, estendido, entre outros), sozinho, em duplas, tocando os pés com as mãos durante a fase de vôo, batendo palmas ao alto, etc., sem levar em consideração a distância alcançada em cada salto. Partindo de uma elevação de canteiro existente na praça, os alunos procuraram criar muitas formas de saltar e experimentavam os diferentes movimentos apresentados por cada colega.

Na imagem ao lado, uma das alunas experimenta sua forma de saltar. Dependendo da complexidade do movimento apresentado, e das experiências anteriores de cada aluno, cada salto se mostrava um desafio a ser realizado.

Para Demo, a *complexidade das coisas desafia-nos a refazer permanentemente os padrões que imaginamos ver nela, ao mesmo tempo que nos mostra algo no fundo completamente indevassável, significando um desafio de abertura ilimitada para a criatividade* (2000,p. 53).

Apesar do grande envolvimento na realização da tarefa, por parte da maioria da turma, pudemos constatar que alguns alunos não queriam se expor

corporalmente criando movimentos e, dessa forma, limitavam-se a transpor uma pequena distância com uma grande passada. Talvez por inibição, ou quem sabe pelo receio de não realizar bem um determinado movimento, ou até mesmo, de se machucar por nunca terem experimentado o corpo em tais movimentos.



Ficou evidente também, a vergonha de expor o corpo, quando algumas meninas optam por usar uma saia de malha por cima do short. Poderíamos recorrer aos autores para falar sobre os medos, as inibições, as limitações corporais e a grande dificuldade que todos nós temos de nos expor corporalmente, mas, preferimos aqui, recorrer às lembranças da infância e da adolescência. Lembranças essas, que evidenciam uma adolescente muito tímida, muito magra e, apesar da grande vontade de fazer parte de um grupo, de sempre estar participando das atividades.

Imagem 37 - Saltos livres II - Araújo, A. C.

postura curvada para frente, dos ombros caídos, retratos de um corpo que sente vergonha de se expor. Um corpo que se desvelava ao preferir se ocultar. Para Gonçalves (1994, p. 152-153), o sentir,

expressa-se de todas as formas em nosso corpo: no ritmo de nossa respiração, nos nossos passos, na nossa postura, na contração ou descontração dos nossos músculos, no tônus muscular, na contração da pupila, na agitação das mãos, no suor etc. O corpo expressa, mesmo quando quer ocultar. O corpo expressa não somente nossa história individual, mas também a história acumulada de uma sociedade, que nele imprimiu seus códigos. A tendência do homem moderno é reprimir sua expressividade corporal, criando com isso formas



estereotipadas de comportamento corporal. Liberar o movimento espontâneo é liberar o nosso EU autêntico, é deixá-lo ir ao encontro do mundo, descobrindo sua verdade.

Procuramos, então, incentivar esses alunos a experimentarem os movimentos apresentados por seus colegas. De forma a possibilitar que, aos

poucos, pudessem superar seus medos, e limitações. Alguns alunos, ao perceberem a vergonha que outros tinham de realizar os saltos, sugeriram que fossem realizados saltos em dupla, de mãos dadas ou não. Ressaltamos que, de início, os saltos de mãos dadas só eram realizados por duplas mistas (um aluno e uma aluna), ou por uma dupla feminina. Os meninos ao saltarem juntos, nunca davam as mãos.

Questionamos o motivo daquela separação: **“porque quando vão saltar dois meninos, não saltam de mãos dadas, como as meninas estão fazendo?”**, um aluno respondeu: **“ah! Professora, eu é que não ficar de mãos dadas com homem”**, indagamos, então: **“ e por que não? você nunca viu quando a seleção brasileira de futebol entra em campo? Todos estão de mãos dadas...”**, continuamos: **“ vocês sabiam que em outros países, os homens andam de mãos dadas, e isso é uma coisa absolutamente normal? ”**, o aluno retrucou: **“é professora mas aqui no Brasil não é assim não...”**. Essas atitudes são evidências de uma educação machista e preconceituosa, na qual, predomina a

concepção de que dois homens não podem se tocar. Enfim, alguns alunos aderiram aos saltos em duplas masculinas, mas a maioria não. Percebemos que essa questão da sexualidade necessita ser melhor trabalhada em nossas aulas.

Sobre corpo e sexualidade,

Gonçalves, evidencia que o

homem é um ser corpóreo, e falar

em corpo traz em si implícita a

problemática da sexualidade, pois

o corpo é sempre um corpo

sexuado. Assim como o corpo não

pode ser pensado isoladamente,

também a sexualidade está ligada ao ser humano total: afetivo, cognoscente, e atuante, e

à sua existência como um todo (1994,p. 112).



Seguimos sugerindo que voltássemos às livres execuções de saltos. Os corpos, dessa forma, não se restringiam à execução de movimentos padronizados. Nesse momento, eram corpos livres para criar e explorar o espaço.

Eram corpos livres para fugir das padronizações, das meras execuções motoras de uma ação corporal e buscar novas formas de relacionar-se com as situações e o ambiente à sua volta.

A imagem 39, mostra o momento em que a aluna executa diferentes saltos, explorando suas possibilidades de ação em relação ao ambiente. Nessa fase de exploração de movimentos, evidenciou-se a criatividade como elemento essencial para a descoberta de possibilidades e limites corporais. Para

Gonçalves, em cada movimento corporal, o novo é criado. O movimento corporal nunca se repete, pois uma situação nunca é a mesma como também não o é o homem. Ser capaz de captar o novo em cada situação, isto é, de atribuir novos significados e de agir criando o novo em si próprio, parece ser a essência da criatividade (1994,p.153). Dessa forma, estimular a criação de movimentos, é possibilitar uma releitura do movimento já realizado, dando-lhe novos significados.

Após essa fase de experimentação livre de saltos, recorrendo à pesquisa realizada pelos alunos, abordamos os diversos tipos de salto que existem na modalidade atletismo: o salto com vara, o salto em altura, o salto triplo e o salto em distância. No trecho a seguir, encontramos exemplos retirados da pesquisa realizada pelos alunos, nos quais são citados os tipos de salto que compõem a modalidade do atletismo. Esse material serviu como ponto de partida para determinarmos qual o enfoque que daríamos às discussões relativas a este componente (o salto) nas nossas aulas.

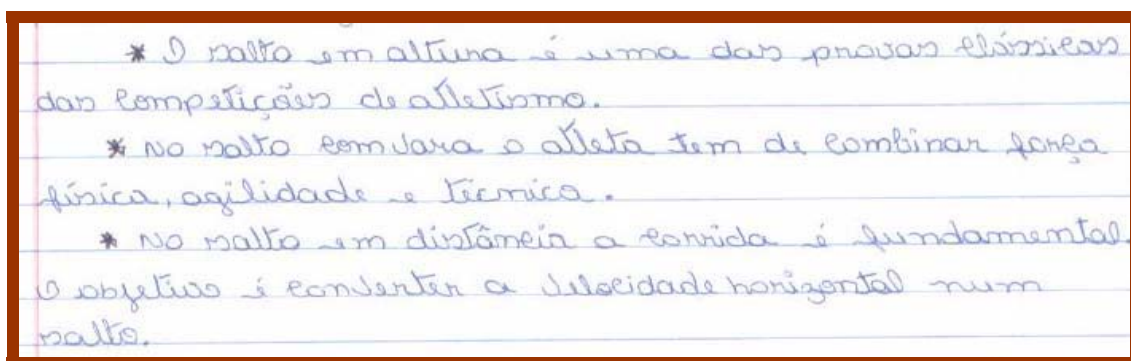
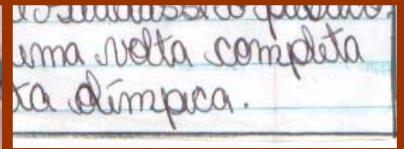


Imagem 40 - trecho da pesquisa

Enfatizamos que o Brasil já teve grandes nomes no salto triplo, como João do Pulo, e Adhemar Ferreira da Silva, grandes representantes nesta prova.

Como mostra o trecho a



seguir:

Após o momento de diálogo em que

evidenciamos os diversos saltos do atletismo, exploramos o salto em distância como este se apresenta nos padrões esportivos de rendimento (imagem ao lado) e, os alunos tiveram a oportunidade de vivenciá-lo, com suas regras, e particularidades, porém com adaptações no que se refere aos locais de execução.

Nas imagens 42, 43 e 44, alunos executam o salto em distância, levando em consideração a técnica apresentada nos padrões oficiais e normatizados do atletismo. Configurando-se assim, uma aprendizagem a partir de uma

reconstrução do conhecimento adquirido anteriormente.

Como pretendíamos proporcionar a vivência do salto em distância como este se apresenta nos padrões esportivos, optamos por além do saltar, aferir esses saltos.

Mais uma vez, os alunos



Imagem 44 - Salto em distância III - Araújo, A. C.

assumiram a responsabilidade de variar, medir e avançar cada salto executado (imagem 45). Com a valorização das experiências anteriores e, buscando a superação dos limites de ação corporal de cada aluno, proporcionamos com estas atividades não só a aprendizagem do padrão esportivo do salto em distância, mas, sobretudo, a solidificação dos diversos padrões do saltar existentes no acervo de movimentos corporais dos alunos.

Imagem 45 - Medindo saltos - Araújo, A. C.

Para Demo (2000), existe uma dinâmica de modificação de padrões no processo de aprendizagem. Para o autor, as modernas teorias sobre aprendizagem não consideram que estes padrões sejam completamente padronizados, pois os padrões revelam modos de mudança e não, de resistência. Segundo o autor (Demo,2000, p.52),

aprende melhor quem descobre mais e mais profundos padrões, de tal modo que possa compor-se mais facilmente e sobretudo mais criativamente com a dinâmica dos processos. Neste sentido, a aprendizagem está principalmente na habilidade de estabelecer conexões; revê-las, refazê-las. A adaptação deixa de ser algo passivo para tornar-se uma obra de reconstrução permanente, dinâmica entre sujeitos que se influenciam mutuamente



Considerar o movimento enquanto ação do corpo sujeito é compreender que esse movimento não está imbuído somente de um ato biomecânico pa-dronizado. Mas, sobretudo, de

intencionalidades, de significados para o sujeito que o realiza e, principalmente, do elemento criador como essência.

No decorrer das aulas, surgiu o interesse dos alunos em participar das competições de atletismo dos Jogos das Escolas Municipais de Natal (JEM's). Atendendo à vontade do grupo, realizamos as inscrições nos referidos Jogos. Participaram dos jogos todos os alunos que desejaram, sem que, necessariamente, fossem os mais aptos, mais fortes ou mais velozes.

Nosso objetivo, além de atender ao desejo dos alunos, era que eles pudessem conhecer a realidade de uma competição. A pista oficial, os campos de provas, a dinâmica de uma competição. Muitos dos alunos nunca tinham visto uma pista de atletismo.

A. C..

Assim, inscrevemos alunos nas provas de corrida, salto em distância, arremesso de peso e lançamento de pelota. Os resultados na competição, apesar de não serem nosso foco principal, foram bastante positivos. No salto em

distância (imagem anterior), o aluno conquistou a medalha de bronze. Na categoria feminina, também, a medalha de



bronze foi conquistada por uma de nossas alunas. Também na corrida de 75 metros rasos (prova adaptada para a competição), uma de nossas alunas, conquistou a medalha de ouro e, mais outras duas participaram da prova.

Na corrida de 100 metros rasos, dos três alunos que participaram, um se classificou para a final e conquistou o 4º lugar, os outros dois, ficaram em 4º e 5º lugares na série classificatória.

Na imagem 48, as alunas, aguardam a vez para o arremesso de peso, tivemos três alunas inscritas nessa prova.



Imagem 47 - Saída da prova de 100 metros rasos - Araújo, A. C.

Indagamos aos alunos que participaram dessa competição (12 do sexo feminino e 19 do sexo masculino), o que tinham achado, se tinham gostado da experiência, o que tinha sido mais marcante para eles. A resposta foi unânime,

Imagem 48 - Arremesso de peso - Araújo, A. C.

todos gostaram de participar, independente de terem ganho alguma prova ou não. Evidenciaram em suas respostas, o fato de terem conhecido uma pista de atletismo; de como é diferente executar o salto em distância no lugar adequado; e, também, acharam interessante conhecer alunas e alunos de outras escolas.

Avaliamos a participação na Competição de atletismo como extremamente positiva, pois independente dos resultados obtidos ficou a certeza de ter proporcionado, aos alunos, a oportunidade de vivenciar um momento diferenciado da realidade conhecida por eles.

Considerações Finais

A Educação Física Escolar, ao nosso ver, pode proporcionar ao aluno a aprendizagem de saberes que permitam a compreensão deste mundo culturalmente construído que o cerca, de uma maneira crítica e reflexiva, permitindo não só a aquisição de hábitos motores, mas a possibilidade de exercer sua criatividade num processo de criação e recriação da cultura de movimento. Trata-se de pensar num ensino mais aberto e menos diretivo, voltado para a estimulação não só de habilidades motoras mas, também, para os aspectos cognitivos, e sociais como possibilidade de formar cidadãos críticos, participativos e conscientes.

Porém, isto só será possível se nas aulas de Educação Física a concepção de aprendizagem estiver voltada para o desafio de reconstruir sempre, desconstruir e recriar padrões, questionar a realidade e concebê-la como complexa e problemática. A Educação Física, enquanto componente curricular, na escola, tem o papel de fomentar também, o desenvolvimento de atitudes e valores de cooperação, respeito mútuo e solidariedade, trazendo para a sua prática situações que estimulem a autonomia e a emancipação do sujeito através da participação efetiva, e da tomada de decisões nas aulas.

Enfim, acreditamos numa prática pedagógica que, ao trabalhar diretamente com o corpo, estimule a reflexão sobre esta prática, sobre este corpo, sobre as relações existentes entre o sujeito e o mundo que o cerca, sobre as possibilidades de ação do sujeito social. Uma prática pedagógica que considere o sujeito que é corpo e não que este sujeito possua um corpo; que

aposte num corpo que aprende e não num corpo que serve de instrumento para a aprendizagem intelectual.

Nesse contexto, a aprendizagem, na Educação Física Escolar, dar-se-á de forma mais significativa para o sujeito, ao se considerar a aprendizagem enquanto um processo corporal, ou seja, considerar a existência de uma cognição corporal, que é responsável pela elaboração de um texto escrito corporalmente por toda nossa vida, afinal é corporalmente que aprendemos e apreendemos o mundo.

Acreditamos que, nas nossas aulas, os alunos aprenderam bem mais que gestos motores, aprenderam a trabalhar em grupo, a dialogar, a respeitar as diferenças, a conviver com o outro. No tocante ao atletismo, além de gestos técnicos, seu histórico, regras, e provas, aprenderam que é possível vivenciar um esporte sem que as regras do sobrepujar e das comparações sejam a tônica principal. Também aprenderam que os padrões hegemonicamente estabelecidos podem ser recriados e ressignificados. Conheceram e aprenderam a superar as próprias dificuldades e limitações corporais. Aprenderam, principalmente, que é possível vivenciar o esporte sem que, necessariamente, sejamos mais fortes, mais rápidos ou mais hábeis.

Como em toda experiência que vai de encontro aos padrões hegemônicos estabelecidos, encontramos dificuldades para realizar esse trabalho. Dificuldades materiais que, na medida do possível, foram superadas e, dificuldades, principalmente, com relação aos alunos que, vêm de uma experiência na Educação Física Escolar, cuja tônica principal é a cultura do

esporte para a competição e, na qual, raramente encontra-se espaço para a consolidação de valores como cooperação e solidariedade, pois o lema é sempre vencer. Nem todos permaneceram conosco nesta empreitada, mas , os que permaneceram, certamente terão algo mais a contar.

Com relação às dificuldades profissionais, evidenciamos os problemas estruturais, que são a realidade da maioria das escolas no nosso país. A LDB reconhece a Educação Física como componente curricular mas, a escola ainda não abriu suas portas para a Educação Física. Nós ainda convivemos com a falta de espaços adequados, com a falta de material para as aulas, e sobretudo, com a falta de consciência dos dirigentes educacionais de que a Educação Física é tão importante no processo educacional quanto qualquer outro componente curricular. Cabe a nós, professores, no dia-a-dia escolar, desconstruir a imagem daquela Educação Física voltada apenas para a aptidão física e para o esporte de rendimento, na qual apenas os mais aptos eram enaltecidos enquanto os considerados fracos eram deixados de lado.

Acreditamos que, em nosso trabalho, contribuímos para a reflexão da relação corpo e aprendizagem na Educação Física Escolar, discutindo questões que lhe são inerentes como os valores ético-morais, a consciência corporal, questões de gênero, sexismo na Educação Física, entre outras.

Pretendemos, em trabalhos futuros, abrir perspectivas para outras pesquisas voltadas para a compreensão da intervenção pedagógica da Educação Física na escola, que discutam questões sobre a cognição corporal, pois, longe de achar que cumprimos nosso papel, temos a consciência de que

este estudo é só o início de uma investigação sobre este campo tão amplo e tão rico da Educação Física.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARTAXO, Inês. *Ritmo e movimento*. Guarulhos, SP: Phorte Editora, 2000.

ASSMANN, Hugo. *Metáforas novas para reencantar a educação*. Piracicaba: Editora Unimep, 1996.

_____. *Reencantar a educação: Rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis-RJ: Vozes,1998.

BRACHT , Valter. *Educação Física e aprendizagem social*. Porto Alegre, RS: Magister, 1992.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais – educação física*. Brasília: MEC/SEF,1998.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais – temas transversais*. Brasília: MEC/SEF,2001.

BERGE, Yvonne. *Viver o seu corpo: por uma pedagogia do movimento*. 3 ed. São Paulo,: Martins Fontes,1986.

CAMINHA, I. O. *Considerações sobre a “Ética do Esporte”*. In : Lucena R. F. e Souza (orgs), E. F. *Educação Física, Esporte e Sociedade*. João Pessoa: Editora Universitária/ UFPB, 2003.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1995.

Coleção Cadernos Técnicos. *Série Educação e Legislação-01*. USP/SECD/RN –

Agosto/1998

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino de educação Física. São Paulo: Cortez, 1992.

DEMO, P. *Conhecer e aprender - sabedoria dos limites e desafios*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DIAS, M. A. *Interfaces do corpo e da corporeidade na pedagogia Freinet*. Natal (RN), 2002. Dissertação (Mestrado) - UFRN.

GONÇALVES, Maria A. S. *Sentir, pensar, agir - Corporeidade e educação*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1994

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

HILDEBRANT, Reiner. *Textos pedagógicos sobre o ensino da educação física*. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.

KUNZ, E. *Educação Física. Ensino e mudanças*. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2001.

_____ *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: UNIJUI, 1994.

_____ *Didática da Educação Física 1*: Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 1998.

_____ *Didática da Educação Física 3: futebol*. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2003.

LUDKE, M & ANDRÉ, E. D. A. . *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MATURANA, H. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Trad. José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Ed.UFMG,1999.

MATURANA, R. H. & VARELA, F. J. *A Árvore do Conhecimento: As bases Biológicas da Compreensão Humana*. Trad. Humberto: Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Ed. Palas Athena, 2001.

MELO, J. P. de. *Aprendizagem Motora na Escola*. In: GUEDES, O. C. *Atividade física e esportes: contextos e perspectivas evolutivas*. João Pessoa: gráfica UNIPÊ, 2001.

_____. *Fundamentos Metodológicos da Consciência Corporal aplicados à Cultura de Movimento*. Projeto Integrado. Natal: UFRN,2002.

_____. Educação física e critérios de organização do conhecimento. Texto apresentado no I Colóquio Brasileiro sobre Epistemologia e Educação Física. Natal, 2002..

_____. *Esquema Corporal*. In: GONZÁLES, F. J. , FENSTERSEIFER, P. E.(orgs). *Dicionário crítico de Educação Física*. Ijuí,: UNIJUÍ, 2005.

MORAIS, J. F. R. de. *Consciência Corporal e Dimensionamento do Futuro*. In: MOREIRA, W. W.(org). *Educação Física & Esportes: Perspectivas para o século XXI*. Campinas: Papirus,1993.

NÓBREGA, T. P. da. *Corporeidade e Educação Física, do corpo-objeto ao corpo-sujeito*. Natal, RN: EDUFRN, 2000.

SCHAFER, R. M. *O ouvido pensante*. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1991.

SOARES, C. L. (org). *Corpo e História*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

SOARES, C. *Apresentação*. In: SOARES, C. (Org.). *Corpo e História*. Campinas: Autores Associados, 2001.

SOARES, C. L. *Educação Física: Raízes Europeias e Brasil*. 2 ed. São Paulo: Autores Associados, 2001b.

SOUZA, Eustáquia S. *História do ensino da Educação Física em Belo Horizonte: Um estudo de gênero*. In: Souza, Eustáquia S. & Vago (orgs). *Trilhas e Partilhas: educação física na cultura escolar e nas práticas sociais*. Belo Horizonte: 1997

TAFFAREL, Celi. N. Z. *Criatividade nas aulas de Educação Física*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

VAGO, Tarcisio M. *Das escrituras à escola pública: a educação física nas séries iniciais do Ensino Fundamental*. In: Souza, Eustáquia S. & Vago (orgs). *Trilhas e Partilhas: educação física na cultura escolar e nas práticas sociais*. Belo Horizonte: 1997