

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC

JULIANO DANIEL BOSCATTO

POR UMA DIDÁTICA COMUNICATIVA PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

FLORIANÓPOLIS

2008

JULIANO DANIEL BOSCATTO

POR UMA DIDÁTICA COMUNICATIVA PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação, Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação Física na área de concentração Teoria e Prática Pedagógica.

ORIENTADOR: PROF^o Dr. ELENOR KUNZ

FLORIANÓPOLIS

2008

JULIANO DANIEL BOSCATTO

POR UMA DIDÁTICA COMUNICATIVA PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação, Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação Física na área de concentração Teoria e Prática Pedagógica.

Aprovada em:

Prof. Dr. Luiz Guilherme Guglielmo
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação Física/CDS/UFSC

BANCA EXAMINADORA

Membro externo: Prof. Dr. Paulo Evaldo Fensterseifer
Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul – UNIJUI

Membro interno: Prof. Dr. Giovani De Lorenzi Pires
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Suplente: Prof. Dr. Maria do Carmo Sarayva
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Orientador Prof. Dr. Elenor Kunz
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço ao Senhor Jesus por ter me concebido sabedoria, forças e coragem para transpor os desafios do dia-dia, que um curso de mestrado apresenta. De forma especial, à minha família, a maravilhosa mãe Marlene, minhas irmãs Jane e Juliana pelo suporte presente durante esta trajetória. Ao meu pai Adelar pelo incentivo e valorização dessa fase. Agradeço ao meu amor, Rebecca pela compreensão, carinho e apoio na distância física (700 Km) e pelo amor dispensado em todos os momentos.

Agradeço ao magnífico professor orientador Elenor por ter acreditado em minha capacidade, pelas valiosas contribuições ao orientar todo o processo e, também pelas significativas contribuições para a Educação Física.

Agradeço aos amigos imigrantes de São Miguel do Oeste que estão morando em Florianópolis. Pela calorosa acolhida em suas casas nos finais de semana. Obrigado ao Reginaldo, Vanessa, Fermiano, Marcelo, Ivan, Eduardo, Elci e suas respectivas famílias, pela calorosa acolhida em suas casas, pelo carinho e apoio.

Aos colegas de curso, que de uma forma ou de outra fazem parte de minha formação, contribuindo com discussões, estudos e reflexões sobre as diversas temáticas que se relacionam com a Educação Física. Nominalmente, destaca-se Lucas (Varginha), Alexandra, Paulinha, Gel, Soraya, Chico e Cláudio, amigos e colegas que constituem também minha formação.

Agradeço a todos os professores do programa que muito contribuíram com a construção de conhecimentos e com a efetivação do sonho de ser mestre. De forma especial, obrigado aos professores e amigos Giovani e Ana Márcia, que sempre estiveram prontos e de forma gentil para auxiliar.

Não poderia deixar de agradecer a acolhida pelos colegas do LABOMÍDIA, grupo que contribuiu muito com reflexões e discussões sobre problemáticas da Educação Física.

A todas as pessoas que fazem parte do programa de pós-graduação CDS-UFSC, aos funcionários da limpeza, da segurança, aos colaboradores da coordenação e demais professores.

A todos o meu carinho, desejo a vocês muitas felicidades e que Deus lhes abençoe, muito obrigado.

RESUMO

Ao se refletir sobre a Educação Física, na condição de campo de investigação científica que, dá suporte teórico e metodológico para as intervenções profissionais, em diferentes contextos, estudos demonstram que, historicamente, as intervenções científicas e didático-pedagógicas da Educação Física são fundamentadas predominantemente, no paradigma empírico-analítico. Nesse âmbito, os elementos da cultura de movimento detêm-se no padrão da racionalidade instrumental, que reduz os sujeitos a meros executores mecanicistas e reificados. Partindo de princípios pedagógicos que centram atenção no sujeito que “se-movimenta”, busca-se um posicionamento didático-pedagógico, em que os elementos da cultura de movimento sejam tematizados de forma mais ampla. O objetivo desta dissertação é investigar, por meio de uma pesquisa teórica, os princípios teórico-metodológicos que se apresentam na literatura compilada do âmbito da filosofia e da educação/Educação Física, para a perspectiva de uma didática comunicativa para a Educação Física Escolar. Esta pesquisa está metodologicamente fundamentada nos pilares de uma pesquisa teórica, apresentando subsídios que fundamentem uma didática comunicativa para a Educação Física. Identificaram-se as estruturas que fazem parte do processo emancipatório: a razão constituída dialogicamente, através da linguagem intersubjetiva, que desencadeia na reflexão crítica do mundo do sistema. Para a didática comunicativa, o conceito processual de emancipação humana deve estar presente nos pressupostos que norteiam as ações educativas da educação formal, compreendendo algumas peculiaridades: a elaboração do Projeto Político Pedagógico, a relação entre os componentes curriculares, o trato com o conhecimento e as implementações didático-metodológicas. Em práticas da Educação Física, podem ser proporcionadas situações didático-metodológicas com base na Interação Social, a fim de contribuir com a formação de identidades pessoais não submissas aos ditames do sistema sócio-econômico excludente e, concomitante a isso, à formação de competências sociais. Conclui-se percebendo a necessidade de tratar dessas questões vinculadas à prática educativa a partir do “chão” da escola, ou seja, produzir conhecimentos permeados por problemáticas que dizem respeito à interlocução pedagógica do âmbito da educação formal.

Palavras-chave: Educação Física. Didática. Emancipação.

ABSTRACT

If to reflect about the Physical education, on the condition of field of investigation scientific that, it gives support and methodologic to the professional interventions in different contexts, studies show that, historically, interventions and scientific-didactic teaching Physical Education are based predominantly in the paradigm-empirical analysis. In this context, the elements of the culture of movement hold up in the pattern of instrumental rationality, which reduces the subject to mere executors mechanistic and reified. Starting with educational principles that focus attention on the subject that "it moves", is seeking a teaching position teaching, where the elements of the culture of movement are thematic as widely. The goal of this dissertation is to investigate, through a theoretical research, the theoretical and methodological principles that were present in the literature compiled the scope of philosophy and education / Physical education, for the prospect of a didactic communicative for the School. This research is methodologically founded on the pillars of a theoretical research, providing subsidies that founded a teaching communicative for School. Were identified structures that are part of the emancipator process: the reason consists dialogically through language inter-subjective, breaking the critical reflection of the world system. For didactic communicative, the procedural concept of human emancipation must be present on presupposes that guide the actions of educational formal education, including some peculiarities: the development of the Educational Policy Project, the relationship between curriculum components, and the deal with the knowledge and implementations-teaching methods. In practice Physical Education, may be offered teaching positions, and methodological-based social interaction in order to contribute to the formation of personal identity not submit to the dictates of the socio-economic and exclusionary, concomitant to this, the training of social skills. So, notice to the need to treat these issues linked to educational practice from the "floor" of the school, or the best, produce knowledge permeates by problems that concern the educational dialogue under formal education.

Keywords: Physical education. Didacticism. Emancipation.

SUMÁRIO

1	TECENDO AS CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE O QUE SE PROPÕE ESTA DISSERTAÇÃO.....	8
1.1	A COMPOSIÇÃO DO “CENÁRIO” QUE REPERCUTE NO PRESENTE ESTUDO.....	8
1.2	APRECIAÇÃO DA PROBLEMÁTICA E DOS OBJETIVOS DESTE ESTUDO.....	10
1.3	FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA.....	13
2	O AGIR COMUNICATIVO: PROPOSIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO FÍSICA.....	16
2.1	O AGIR COMUNICATIVO: POSSIBILIDADE PARA A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS SOB UMA PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA.....	16
2.2	EDUCAÇÃO: BUSCANDO UMA FUNDAMENTAÇÃO PARA O PRINCÍPIO DIALÓGICO/COMUNICATIVO.....	23
2.3	EDUCAÇÃO FÍSICA, A CULTURA DE MOVIMENTO E O MUNDO DO SISTEMA.....	32
3	DIDÁTICA COMUNICATIVA E A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA ESCOLA.....	41
3.1	O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: REPERCUSÕES PARA UMA DIDÁTICA COMUNICATIVA.....	45
3.2	DAS FINALIDADES DA ESCOLA: UMA PERGUNTA INTRIGANTE, “EDUCAÇÃO PARA QUÊ?”.....	48
3.3	A ORGANIZAÇÃO DOS COMPONENTES CURRICULARES.....	52
4	ENTENDIMENTOS SOBRE A DIDÁTICA E A DIDÁTICA COMUNICATIVA.....	56
4.1	SITUANDO COMPREENSÕES EM BUSCA DE ENTENDIMENTOS PROVISÓRIOS RELACIONADOS A DIDÁTICA	56
4.2	POR UMA DIDÁTICA COMUNICATIVA NA EDUCAÇÃO FÍSICA...	64
5	DIDÁTICA COMUNICATIVA E EDUCAÇÃO FÍSICA.....	76
5.1	A INTERAÇÃO SOCIAL COMO PRESSUPOSIÇÃO DIDÁTICO-METODOLÓGICA	79
5.1.2	O desenvolvimento de <i>competências sociais</i>: proposições didático-metodológicas para práticas da Educação Física	83

5.2	DIDÁTICA COMUNICATIVA E A CULTURA DE MOVIMENTO.....	90
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	99
	REFERÊNCIAS.....	104

1 TECENDO AS CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE O QUE SE PROPÕE ESTA DISSERTAÇÃO

Afinal a construção da “boa sociedade” é tarefa de todos, daí a necessidade da educação capacitar “cidadãos-interlocutores”, não só bons remadores, mas sobretudo a interferirem na “direção do barco”, para o que os projetos éticos-políticos, com suas proposições epistemológicas e normativas, precisam ser construídos coletivamente (PAULO EVALDO FENSTERSEIFER, 2001).

1.1 A COMPOSIÇÃO DO “CENÁRIO” QUE REPERCUTE NO PRESENTE ESTUDO

Ao se refletir sobre a Educação Física, na condição de campo de investigação científica que, dá suporte teórico e metodológico para as intervenções profissionais, em diferentes contextos, quais sejam: pedagógico, de formação técnico-esportiva, na melhoria da saúde e da performance física, laboral, etc, estudos¹ indicam que historicamente a Educação Física tem buscado sua legitimação e fundamentação como atividade científica e profissional, principalmente, nos conhecimentos oriundos das ciências naturais, como a biologia, fisiologia, anatomia, cinesiologia, entre outras áreas afins. Esse paradigma de sistematização dos conhecimentos parte de pressupostos científicos de que o conhecimento só torna-se “válido” a partir de experimentos analisados sistematicamente sob a perspectiva da objetividade, seguindo, assim, o padrão científico positivista. Diante disso, a construção do conhecimento acontece de forma reducionista e fragmentada, não contemplando toda a complexidade dos fenômenos estudados.

Ao seguir esses pressupostos centrados nas Ciências Naturais, o desenvolvimento de fundamentos teóricos para o campo da Educação Física,

¹ Em estudo que trata de caracterizar as práticas científicas no âmbito das Ciências do Esporte, Bracht (1995) cita os trabalhos de Rossana V. e Souza e Silva (1990), a tese de doutorado de Adroaldo Gaya (1994) a dissertação de mestrado de Fernanda Paiva (1994), cujos autores investigados afirmam tese de que a concepção de ciência predominante nas investigações da Educação Física é de cariz positivista (empírico-analítica), com crescimento tímido nas pesquisas orientadas na fenomenologia hermenêutica e no materialismo histórico-dialético.

restringe-se às dimensões anátomo-fisiológicas e lógico-matemática em que os dados estatísticos representam modelos, padrões e protocolos a serem seguidos de forma rigorosa e sistemática. Nessa perspectiva, a construção de conhecimentos se submete a serviço de um contexto que privilegia atingir resultados e perpetuar estereótipos ligados ao modelo sócio-econômico vigente².

Em um significativo período da história, ou seja, durante o período Medieval³, as questões e discussões éticas e morais, como também a produção dos conhecimentos, estavam intimamente vinculadas à autoridade que principalmente a Igreja exercia. Posteriormente a esse período, a partir do século XVIII, com o advento da modernidade e os conflitos que deslocam a Igreja da centralidade das ações, torna-se vigente outro padrão que sustenta e detém os saberes e, com isso:

A força unificadora da razão certamente não é um elemento novo no mundo ocidental, no entanto, diferentemente do papel que até então lhe cabia, qual seja, abarcar um mundo ordenado e unificado, constitui-se agora como centro de um mundo que não é mais limitado a Polis, nem a um único Império, nem a uma única Igreja (FENSTERSEIFER, 2001, p. 48).

Dessa forma, a centralidade e o poder não procedem mais das dimensões da metafísica, dos dogmas, da mitologia ou do Império, tomando “a razão” o poder de dar constituição e atribuição de sentido a tudo.

Paralelamente a isso, expande-se a ciência moderna com a atribuição de constituir, sistematizar/validar e dominar a produção do conhecimento e, com as investigações científicas, inicia-se um processo de dominação, primeiramente da natureza e em seguida, dos próprios sujeitos, em favor de um determinado “progresso”. Segundo Dutra (2003), essa perspectiva de dominação parte do pensamento e dos pressupostos de Bacon, o qual considera que com a evolução das teorias e dos instrumentos de predição, torna-se possível o domínio das forças naturais. Por consequência, os sujeitos passam a exercer o “senhorio” sobre a natureza através do comando de tecnologias e do desenvolvimento industrial,

² De acordo com Marques (1996), a lógica das ciências positivistas vincula-se, de maneira crescente, nos tempos modernos, à lógica da produção capitalista. A ciência não apenas comanda o desenvolvimento tecnológico como materialização física das hipóteses, mas passa a ser impulsionada pelos interesses e pela lógica materializada nas máquinas e aparelhos.

³ De acordo com Chauí (1999) a Filosofia Medieval acontece do século VIII ao século XIV, período em que a Igreja Romana dominava a Europa, organizando as primeiras universidades e escolas.

passando a ser o campo de aplicação das ciências de cunho positivista. Assim, inicia-se um processo de fragmentação dos conhecimentos, em que cada área da ciência domina e intervém em uma especificidade.

O desenvolvimento científico, industrial e tecnológico passa a garantir a lógica de produção do mercado capitalista, por meio de técnicas apuradas, do manuseio dos objetos e da fragmentação no modo de produção. Assim, o conhecimento confere aos sujeitos o “poder” de dominar a natureza em favor do desenvolvimento da civilização. Algumas instâncias compactuam com essa condição ao trabalharem de forma recíproca como, por exemplo: ciência e indústria, escola técnica e fábrica, Educação Física e sistema esportivo institucionalizado. A relação entre essas instâncias está centrada no modelo de racionalidade instrumental que se reduz à forma monológica, centrada no sujeito que observa, calcula e subjuga e normaliza (FENSTERSEIFER, 2001).

Esse paradigma, correspondente à razão instrumental, certamente, atinge o âmbito da educação formal, por meio da influência exercida pelo sistema sócio-econômico que tende a garantir a manutenção do *status quo*. O projeto educacional do século XX, de acordo com Trevisan (2000, p. 72) apresenta:

A educação entendida enquanto uma maneira pela qual se aprendem ofícios, ou seja, uma espécie de instrumentalização preocupada com a *prevenção* e com o *controle*, o que fez com que o projeto educacional estivesse voltado para a reprodução da cultura instituída e para a formação mão-de-obra especializada.

A educação, nesse sentido, centra-se no interesse, fundamentalmente, de formar cidadãos eficientes, capazes de produzir e contribuir para a “ordem e o progresso” da civilização, por meio do desenvolvimento de técnicas e métodos refinados.

1.2 APRECIACÃO DA PROBLEMÁTICA E DOS OBJETIVOS DESTE ESTUDO

Em meio a este contexto apresentado acima, insere-se a Educação Física em uma relação estreita com as ciências naturais, por muitas vezes, pactua com o modelo científico vigente. Entretanto, o campo científico e pedagógico da Educação

Física ao tratar de fenômenos complexos como o movimento humano, deve superar o modelo clássico de ciência, considerando que o movimento, apresenta algumas particularidades: fundado na intencionalidade, historicidade, sentido/significado subjetivo (HILDEBRANDT-STRAMANN, 2001; KUNZ, 2004b).

As investigações científicas de cunho positivista reduzem o movimento humano a simples prática de mensuração, de cálculos estatísticos e a comparação dos dados técnicos. Assim sendo, cabe aqui fazer um questionamento: qual “progresso” obtém-se, ao pesquisar uma determinada população e através de sua amostragem submeter padrões sistematizados aos demais sujeitos, não considerando as subjetividades e as suas singularidades?

Essa dimensão científica, centrada no paradigma empírico-analítico, historicamente, também atinge o âmbito pedagógico e didático do ensino da Educação Física Escolar. Considera-se nesse contexto, que os elementos da cultura de movimento (jogos, lutas, danças, esportes, etc), muitas vezes, detêm-se nos aspectos de melhoria da técnica dos fundamentos desportivos, da performance física, espelhando-se nos modelos esportivos institucionalizados. Essas práticas de ensino são direcionadas a seguir o padrão da racionalidade instrumental, que reduz os sujeitos/alunos a meros executores mecanicistas e reificados. Dessa forma, os conhecimentos são reproduzidos de numa relação unilateral entre sujeito/objeto, ou dito de outra forma, professor/instrutor, detentor dos saberes técnicos, e alguém, a ser “ensinado” ou instruído.

Partindo de princípios pedagógicos que têm em primeiro plano o sujeito que “se-movimenta”, busca-se um posicionamento didático-metodológico para as práticas de ensino da Educação Física, em que os elementos da cultura de movimento sejam tematizados e problematizados de forma mais abrangente. Nesse âmbito, parte-se da concepção de que o movimento humano, tratado pedagogicamente em práticas da Educação Física, oferece possibilidades de contribuir com *competências sociais*⁴ necessárias para a atuação autônoma, solidária e mais justa na era contemporânea. Torna-se, então, necessário oferecer aos sujeitos/alunos experiências de movimento, que contribuam para tal condição, podendo, essas, estarem centradas em uma *didática comunicativa*.

⁴ Na seqüência deste estudo, serão explicitados com mais profundidade, as *competências sociais*, de acordo com a compreensão de Baecker (2000, 2004).

Partindo desses pressupostos, a construção e elaboração dos conhecimentos e a formação dos sujeitos por meio das práticas pedagógicas apresenta um caráter mais rico, pois podem possibilitar aos educandos o desenvolvimento de atitudes e valores que contribuem com o esclarecimento quanto às condições do contexto sócio-econômico e cultural em que os educandos se inserem.

Considera-se a Educação Física na perspectiva de prática pedagógica, que atribui sempre uma intencionalidade em suas ações educativas, pois todo o educar se faz como ação proposital de um grupo humano sobre si mesmo e sobre sua continuidade através de novas gerações (MARQUES, 1996). Para contribuir com processos de ensinar e aprender sob princípios da emancipação humana, torna-se necessário resgatar os fundamentos de uma educação comprometida realmente com os seres humanos e, essa pode estar embasada na racionalidade comunicativa.

Por meio da ação comunicativa⁵, os conhecimentos são produzidos a partir da intersubjetividade dos sujeitos e seu mundo da vida, tendo como estrutura fundamental o *médium lingüístico*, objetivando um entendimento provisório, constituído de forma consensual sobre algo no mundo. O agir comunicativo apresenta a idéia de compartilhar saberes e, com isso, a possibilidade de resgatar valores éticos, morais e estéticos com princípios humanos. Assim, abre-se a possibilidade de constituir ou resgatar alguns valores que são extremamente necessários a uma educação verdadeiramente comprometida com o “ser humano”, entre os quais: solidariedade, respeito, cooperação.

A partir dessas considerações, pretendeu-se, neste trabalho buscar elementos teórico-pedagógicos⁶ para a Educação Física Escolar em estudos que possam fundamentar uma *didática comunicativa*. Assim sendo, para além de discussões filosóficas, é importante neste espaço, “dialogar” com autores que

⁵ Para o conceito de “ação comunicativa/agir comunicativo” além de Habermas (1987), é importante, para este estudo a compreensão discutida por Mollenhauer (*apud* KUNZ, 2004b) que apresenta o entendimento de que as ações comunicativas têm a sua finalidade nos próprios sujeitos participantes na busca de alcançar compreensão sobre o sentido e os objetivos das ações.

⁶ Torna-se importante assinalar que este estudo traz como “pano de fundo” o paradigma da razão comunicativa Habermas (1987), entretanto, por centrar atenção em questões que tratam especificamente do âmbito didático e pedagógico da Educação Física, a intenção é ampliar as questões filosóficas apresentadas por este autor para o contexto da educação/Educação Física, não deixando de considerar os pressupostos de uma concepção comprometida com a emancipação humana.

concebem alguns elementos da *práxis* educativa, no âmbito da Educação Física escolar, entre os quais, pesquisou-se os trabalhos de Schaller e Shäfer (1982), Freire (1983, 1996), Kunz (2004a; b), Boufleuer (2001), Baecker (2004), Trebels (2006), entre outros.

A partir de alguns pressupostos teóricos apresentados pelos autores acima, a intenção é contribuir com a Educação Física Escolar e sua legitimação enquanto componente pedagógico que interfere diretamente na formação dos sujeitos.

Com o intuito de superar a dimensão instrumental e funcional presente em algumas ações didático-pedagógicas do ensino da Educação Física escolar, formulou-se, então, a questão problema deste estudo, que detém-se em situar: quais os princípios teórico-metodológicos que se apresentam na compilação teórica nas áreas da filosofia e da educação, para uma *didática comunicativa* no âmbito da Educação Física Escolar?

Nesses termos, o objetivo deste estudo é investigar, por meio de uma pesquisa teórica os princípios teórico-metodológicos que se apresentam na literatura compilada do âmbito da filosofia e da educação/Educação Física, para a perspectiva de uma *didática comunicativa* para a Educação Física Escolar.

Para atender à finalidade que esta pesquisa se propõe, torna-se necessário estudar e compreender os fundamentos teóricos para a emancipação humana, bem como, pesquisar as bases teóricas de uma educação com princípios dialógicos/comunicativos e, por último, a intenção é de elaborar elementos didático-pedagógicos que atendam a uma *didática comunicativa* da Educação Física Escolar.

1.3 FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA

Tendo-se em vista que na formação acadêmica, científica e profissional sempre estiveram muito presentes questões relacionadas aos processos pedagógicos da Educação Física Escolar, motivando o interesse de pesquisar, discutir e contribuir com esse âmbito específico, percebe-se então, a necessidade de refletir sobre os processos didático-pedagógicos da Educação Física. Essa reflexão deve partir de uma ótica “diferente” em que os elementos da cultura de movimento sejam fundamentados e tematizados sob a base de uma concepção pedagógica que

apresente princípios voltados a uma formação que “potencialize o humano” no homem e suas possibilidades emancipatórias.

A partir dos elementos apresentados ao longo do “corpo” que fundamentam este estudo, desenvolveu-se uma pesquisa teórica que aproximou as reflexões sobre os pressupostos teóricos e metodológicos direcionados para uma *didática comunicativa* no ensino da Educação Física Escolar. Para isso, foram considerados os pressupostos de um trabalho de cunho qualitativo que Nardi e Santos (2003, p. 55) descrevem “[...] o propósito fundamental da pesquisa qualitativa é a compreensão, exploração e especificação do fenômeno social”, assim, considera-se, neste espaço, a *práxis* educativa como um fenômeno de intervenção social que apresenta algumas especificidades, necessitando de discussão e aprofundamento teórico.

Reconhecendo que a pesquisa teórica pode estar intimamente ligada à questões da prática educativa, fornecendo-lhe subsídios consistentes para sua intervenção, torna-se necessário contribuir para atingir o desafio essencial da universidade que é de articular a pesquisa nos âmbitos dos princípios científicos e dos princípios educacionais⁷. Nesse sentido, pretendeu-se aproximar as questões que a compilação teórica apresenta, com o âmbito de intervenção prática, não deixando de considerar, sobretudo, o foco de interesse deste estudo, ou seja, subsidiar elementos teóricos para uma *didática comunicativa*.

Esta pesquisa apresenta a fundamentação metodológica baseada nos pilares de uma pesquisa teórica, a qual, Demo (2004, p. 35) assinala da seguinte forma:

[...] *pesquisa teórica*, orientada para a (re)construção de teorias, quadros de referência, condições explicativas da realidade, polêmicas e discussões pertinentes. É certamente condição de competência e sobretudo a formação básica propedêutica atualizar-se teoricamente, e sobretudo produzir teoricamente para compartilhar a vanguarda do conhecimento, nas suas várias codificações vigentes e paradigmas específicos.[...] Seu papel é para construir condições básicas de intervenção, precisamente o investimento em conhecimento como instrumento principal de intervenção competente.

⁷ Pedro Demo (2004) assinala que, para o princípio científico, a pesquisa apresenta-se como a instrumentação teórico-metodológica para construir o conhecimento e para o princípio educativo, pesquisa perfaz um dos esteios essenciais da educação emancipatória, que é o questionamento sistemático, crítico e criativo.

Nesses termos, objetivou-se realizar um estudo teórico e argumentativamente consistente e, metodologicamente organizado na intenção de contribuir com a concepção de uma educação comprometida com princípios da emancipação humana.

A partir das compilações teóricas discutidas neste estudo, pretendeu-se elaborar elementos para uma *didática comunicativa* no campo pedagógico da Educação Física. Entre esses elementos, destaca-se a importância de alguns componentes que compõem a estrutura curricular da escola, quais sejam: o projeto político pedagógico, a organização dos componentes curriculares, o planejamento das ações didático-metodológicas, o trato com os componentes da cultura de movimento, entre outros. Além dessas estruturas que correspondem diretamente à educação formal, há outros elementos teóricos para uma *didática comunicativa*, os quais relacionam-se à compreensão do que vem a ser o termo *didática* e a elaboração conceitual teórico/filosófica para uma *didática comunicativa* no âmbito da Educação Física Escolar.

Busca-se, com este estudo, contribuir com o referencial instrumental e científico e, sobretudo, ampliar para uma perspectiva que contemple a conotação de prática efetiva no âmbito da Educação Física Escolar. A compreensão deste referencial de pesquisa parte da idéia de desenvolver uma “competência moderna” no exercício de pesquisa e, nesse sentido, Demo (2004, p. 29) cita que “Competência moderna significa a intersecção inteligente entre teorizar práticas e praticar teorias. Isto leva à capacidade de propor alternativas, inquirir processos e produtos, participar como sujeito crítico e criativo”.

Assim, pretendeu-se elaborar um referencial teórico consistente que apresente e proponha subsídios concretos para o âmbito de intervenção em uma *didática comunicativa* no campo pedagógico da Educação Física, não deixando de considerar a base e os fundamentos de uma perspectiva de educação voltada para a emancipação humana.

2 O AGIR COMUNICATIVO: PROPOSIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO FÍSICA

Na intersubjetivação, as consciências também se opõem como consciência de um certo mundo comum, e nesse mundo, se opõem como consciência de si e consciência do outro. Comunicamo-nos na oposição, que é a única via de encontro para consciências que se constituem na mundanidade e na intersubjetividade (PAULO FREIRE, 1983).

2.1 O AGIR COMUNICATIVO: POSSIBILIDADE PARA A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS SOB UMA PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA

Reporta-se, inicialmente, neste estudo, sobre a questão da racionalidade, considerada como uma capacidade essencialmente humana e que “inaugurou” o período do *Iluminismo*, possibilitando aos sujeitos a capacidade de agir independentemente do império, dos mitos, das divindades, a qual confere o poder de dominar a natureza e o próprio ser humano em benefício de um determinado “progresso”. Essa razão centrada unicamente na subjetividade de um sujeito, sem dúvida tem sua origem na filosofia de René Descartes em que o “[...] o ‘eu pensante’ cartesiano (sujeito epistêmico) transforma o objeto de seu conhecimento (mundo exterior) à sua imagem e semelhança, ‘desqualifica’ a natureza, transformando-a em ‘idéia’, condição de ‘quantificação’ (matematização)” (FENSTERSEIFER, 2001, p. 70). A partir desses pressupostos fundados nos princípios racionais de sistematização, matematização, fragmentação dos fenômenos, é que se desenvolve a ciência moderna, tornando-se a grande “instituição/religião” que rege e dá sentido a tudo.

No entanto, a razão na era contemporânea não pode estar dissociada de uma ótica crítica da realidade, quando se almeja realmente preservar o principal fundamento do período *Iluminista*, ou seja, a busca do *Aufklärung*, traduz-se: esclarecimento.

Isso demanda uma “nova crítica” da razão⁸ e, no período atual que Rouanet (1987, p. 31) assinala, “[...] a nova crítica se defronta com uma modernidade madura, que se tornou em parte possível através da própria Ilustração, em que se desenvolveram mecanismos culturais, sociais e políticos que permitem ao homem progredir em seu processo de autonomização”.

O agir de forma racional refere-se à capacidade de aferir lingüisticamente significados e sentidos coerentes e consistentes relacionados a determinadas ações concretas e relações entre os sujeitos. Schaller e Shäfer (1982) definem a racionalidade como um determinado método de conduta de vida, ou seja, um procedimento. Assim sendo, racionalidade também tem a ver com o processo pelo qual se traçam determinadas metas para atingir fins previamente definidos, ou seja, a partir de meios e formas em que se desenvolvem as diversas ações humanas, projeta-se um fim a ser obtido por esses meios.

As ações racionalmente organizadas e sistematizadas, sem dúvida, são determinantes para o desenvolvimento científico, industrial e tecnológico. Entretanto, o desenfreado “progresso” ocorrido ao longo das últimas décadas está ocasionando um desequilíbrio ecológico e social, que põe em dúvida a confiança e a legitimidade exacerbada nesse âmbito de racionalidade. Esse contexto relaciona-se com o que Rouanet (1987, p. 32) descreve: “[...] o único progresso humanamente relevante é o que contribui de fato para o bem-estar de todos, e os automatismos do crescimento econômico não bastam para assegurá-lo”.

Sob a perspectiva habermasiana de análise, pode-se considerar que a razão apresenta-se basicamente de duas formas nos tempos modernos: razão instrumental e razão comunicativa, tendo predomínio da primeira em relação à segunda, em virtude do contexto histórico econômico e social vigente. De acordo com Bolzan (2005, p. 95),

A racionalidade cognitivo-instrumental se distingue da racionalidade comunicativa tendo em vista o modo de utilização proposicional. Neste caso, a utilização do saber se refere à manipulação instrumental como fim de dominar. No caso da racionalidade comunicativa a utilização do saber proposicional está vinculada com a pretensão do entendimento intersubjetivo.

⁸ Para ampliar a razão centrada na subjetividade de um sujeito que domina, manipula e subjuga, Habermas, citado por Fensterseifer (2001) apresenta um novo alento à teoria crítica da sociedade, abandonando o marco conceitual de uma filosofia da consciência, a qual se mantinha prisioneira da relação sujeito-objeto, para investir agora em uma teoria da sociedade sob o referencial de uma teoria da linguagem, ou seja, da ação comunicativa.

Tratando-se especificamente da racionalidade instrumental, Max Weber (*apud* BOLZAN, 2005, p. 39) descreve que, “[...] racionalidade, a qual tem como pressuposto básico o procedimento lógico-metodológico, constitui-se numa conduta racional rigorosa de planejamento e controle de meios, tendo em vista fins previamente determinados”.

Predominantemente as diferentes ações e estratégias humanas partem dos parâmetros da racionalidade instrumental; de acordo com Aragão (1997, p. 60) “[...] a relação de conhecimento e ação se faz nos moldes de filosofia da consciência, entre um sujeito que conhece e um objeto apreendido, mesmo que esse objeto também seja um sujeito, isto é, numa relação monológica, solitária e autoritária [...]”. Ao referir-se aos processos de ensino desenvolvidos nas instituições de educação formal sob essa ótica, percebe-se uma relação de que as práticas educativas se reduzem a garantir os propósitos da educação bancária denunciada por Freire (1983), na qual, os professores transmitem os conteúdos de forma repressiva e transversal, contribuindo para a reificação e adaptação dos sujeitos ao sistema sócio-econômico vigente.

A perspectiva de construção dos conhecimentos centrada na razão instrumental objetiva estrategicamente o domínio técnico sobre a natureza com vistas ao sucesso. Nos dias atuais, isto pode ser percebido nos crescentes métodos de ensino que buscam a memorização de conceitos, dados, fórmulas, entre outros, com o objetivo de aprovação em um determinado exame como, por exemplo, nos concursos públicos. De forma não diferenciada, essa perspectiva também pode ser visualizada nos treinamentos esportivos, em que os sujeitos são submetidos a períodos de treinamento planejados estrategicamente, nos quais, enfatiza-se fundamentos técnicos e táticos com vistas ao maior desempenho e a vitória.

A razão movida por interesses essencialmente técnicos reduz os elementos estéticos que promovem a sensibilidade e a percepção de compreender os ditames de uma sociedade que busca atingir fins centrados na obtenção do maior rendimento. Há, dessa forma, a necessidade de uma re-educação no contexto sócio-cultural que esclareça as estruturas que compõem o sistema sócio-econômico vigente.

A perspectiva predominante na maioria dos processos de ensino, os quais objetivam, sobretudo, o “sucesso” é sobreposta aos sujeitos/educandos no sentido de formar falsos interesses, falsos desejos e falsas necessidades. Adorno (2002, p.

27) cita que “[...] o triunfo universal do ritmo de produção e de reprodução mecânica garante que nada mude, que nada surja que não possa ser enquadrado”. Nesse sentido, percebe-se que a fetichização da técnica e o ensino mecanicista contribuem para uma certa “substituição” de elementos éticos e estéticos, indispensáveis para a formação de uma sociedade mais humana, por elementos centrados no progresso tecnológico.

A racionalização técnica também é uma forma de potencializar o corpo e as manifestações da cultura de movimento e, nessa lógica, há uma inversão do potencial humano em força de trabalho, ou seja, o corpo instrumentalizado tecnicamente serve como vida transformada em mercadoria.

Na intenção de ampliar a perspectiva cognitivo-instrumental, busca-se uma alternativa que resgate princípios e valores contribuindo para a efetivação de pressupostos teórico-metodológicos com fundamento emancipatório. Para tanto, Fensterseifer (2001, p.191) cita a “[...] revisão da questão do conhecimento e principalmente pelo abandono do paradigma mentalista, fundado na autoconsciência individual, apontando para o paradigma da razão comunicativa, onde o *médium* universal é a linguagem”. Partindo desse pressuposto, o processo de produção de conhecimentos ultrapassa a relação monológica entre sujeito que conhece e objeto a ser instrumentalizado, havendo uma relação de reciprocidade entre os sujeitos, no processo de construção dos saberes objetivando, sobretudo, um entendimento provisório sobre algo do mundo objetivo (fatos), social (normas) e subjetivo (vivências).

O paradigma do agir comunicativo, posto em discussão por Habermas (1987), certamente, é uma alternativa para superar o caráter repressor e instrumental implementado nos processos didático-metodológicos de ensino que mantém-se ainda contidos no paradigma da consciência. Pode-se fazer essa afirmação, pois esse paradigma apresenta uma perspectiva em que os processos de ensino-aprendizagem acontecem através da intersubjetividade de sujeitos em *condições ideais de fala*, ou seja, sujeitos livres de qualquer forma de coerção ou de conceitos pré-estabelecidos, que produzem intersubjetivamente os conhecimentos através do *médium lingüístico*. Aragão (1997) assinala que esse tipo de ação social, assume um caráter emancipatório, pois, na medida em que os sujeitos pensam, falam e agem coletivamente, estão se libertando não só das formas de conceber o

mundo e a si impostas pela tradição, como das formas de poder hipostadas pelas instituições.

De acordo com Habermas (1981 *apud* KUNZ 2004a, p. 31), “[...] o que nos eleva acima da natureza é a única coisa que podemos conhecer de acordo com sua própria natureza: a linguagem. Através de sua estrutura coloca-se para a maioria”. Para o paradigma da ação comunicativa a estrutura ou o *médium* da linguagem torna-se de suma importância, pois esse atua na “mediação” para que haja a argumentação entre os sujeitos acerca das asserções postas em discussão, com a intenção de eles atingirem consensualmente acordos provisórios sobre algo no mundo. A maioria, nesse âmbito, não é concebida como algo pronto e acabado em um sujeito conhecedor e detentor de poderes, sobre os outros, sobretudo, a maioria neste caso, é apresentada como um “processo” em que dialogicamente os sujeitos adquirem compreensões e esclarecimentos sobre, por exemplo, como atuam as estruturas burocráticas e sistêmicas que regem a vida em sociedade.

Para tanto, é necessário que os sujeitos desenvolvam a capacidade lingüística (não inata), paralelamente à produção de conhecimentos e assim, as práticas de ensino no âmbito da educação formal apresentam-se como um espaço privilegiado para isto, pois as ações desenvolvidas nos processos de ensino-aprendizagem ocorrem por meio de inter-relações de sujeitos que compõem a sociedade. Nesse âmbito, torna-se necessário que essas relações sociais desenvolvam-se no sentido de:

[...] substituir o modelo de um sujeito solitário, confrontando com um mundo de coisas cognoscíveis e manipuláveis, pelo modelo da ação comunicativa, que supõe a intersubjetividade de pelo menos dois atores, voltados para o entendimento mútuo (ROUANET, 1987, p. 179).

A partir dessa perspectiva, os sujeitos passam a serem realmente atores do processo de auto-formação, “tomando consciência de si”, de suas ações e da responsabilidade na construção da sociedade.

Entende-se que a formação pessoal (formação de identidade) acontece juntamente com a produção dos conhecimentos, ou seja, na medida em que os saberes são construídos, é, também, formada a personalidade dos sujeitos e, com isso, formam-se princípios e valores que nortearão as ações dos sujeitos ao longo

da vida. A formação da subjetividade está centrada em um “processo” que se traduz em uma relação de tensão entre os desejos, anseios e pulsões instintivas de cada sujeito e as interações com o meio social. No âmbito social, entre tantas instituições, como a família, a igreja, os grupos e associações desportivas, entre outros, situa-se a educação formal, que por excelência, tem a missão de transmitir os conhecimentos acumulados historicamente e, através desses, exerce influência intencional na formação dos seres humanos.

Tradicionalmente e de forma ainda bastante presente⁹ na pedagogia brasileira, a elaboração dos conhecimentos está dirigida a determinados interesses humanos; - vinculados ao paradigma da filosofia da consciência - os quais orientam e dirigem os conhecimentos que se apresentam em várias instâncias, como nos processos educativos, nas investigações científicas e que também norteiam os currículos pedagógicos. Na maioria desses contextos, encontra-se predominantemente uma forma de agir centrada em um único sujeito que busca conhecimentos técnicos e eficazes nas diferentes áreas, a fim de dominar a natureza com fins instrumentais e dela dispor, prevendo-a, controlando-a e até recriando-a artificialmente para conseguir dela maior rendimento (ARAGÃO, 1997).

A pressuposição de emancipação humana que apresenta-se neste estudo está voltada no desenvolvimento de uma educação voltada para as humanidades e, assim, romper com os moldes e relação de sujeito-objeto presente na filosofia da consciência. Para isto, torna-se necessário priorizar ações didático-metodológicas que apresentem princípios voltados para a formação de sujeitos conscientes, autônomos e livres em uma sociedade que se diz democrática. Assim sendo, o agir comunicativo torna-se como importante fundamento para a educação e, com isso, para a Educação Física, pois de acordo com Boufleuer (2001, p. 17):

[...] a fecundidade da reflexão habermasiana para a educação se deve à constatação de que os objetivos gerais da educação se colocam na perspectiva de uma integração social em que se buscam reproduzir e renovar as tradições culturais, estabelecer as solidariedades e os padrões de convivência e socializar as novas gerações, permitindo o desenvolvimento de identidades pessoais.

⁹ Boufleuer (2001) afirma que não há dúvida de que os meios educativos estão permeados de concepções oriundas da filosofia da consciência. Assim, Boufleuer destaca, como exemplo, o clássico livro de Luckesi (1991) que concebe “O conhecimento como a compreensão inteligível da realidade, que o sujeito adquire através de sua confrontação com essa mesma realidade”.

Neste âmbito, o processo educativo é desenvolvido por meio de ações racionalmente organizadas sob o prisma do agir comunicativo a partir das inter-relações entre os sujeitos/alunos, tendo como “pano de fundo” o mundo da vida¹⁰. Através de ações educativas que favoreçam a interação com o meio sócio-cultural e considerando também as interações dialógicas é que os sujeitos constituem de forma processual sua personalidade, bem como, os princípios éticos e morais que desencadearão em atitudes e valores presentes no cotidiano. Isto significa que as ações educativas não dependem de uma estrutura financeira, “sobrenatural” ou metafísica, assim, Schaller e Schäfer (1982, p. 128) assinalam que: “O que se espera da racionalidade só o processo comunicativo pode dar. Essa racionalidade não depende de determinado quociente de inteligência, nem de certo grau de cultura, condições de espaço, ambiente ou classe social”.

A teoria do agir comunicativo tem a pretensão de contribuir com uma perspectiva de evolução social que busca ultrapassar as questões meramente instrumentais que desencadeiam em avanços gerando a alta tecnologia de forma estratégica. Sobretudo, o agir comunicativo propõe que através de ações coletivas os sujeitos possam agir com autonomia e responsabilidade no sentido de contribuir com o processo de emancipação social. Habermas (1982 *apud* ARAGÃO, 1997, p. 55) cita que, nesse processo, “[...] a emancipação frente à coerção da natureza interna se processa quando as instituições detentoras de poder coercitivo são substituídas por organizações da interação social exclusivamente comprometidas com uma comunicação isenta de dominação”.

A partir do que foi exposto, pretende-se, fundamentalmente, apontar para a discussão de alternativas no âmbito de intervenção didático-pedagógica da Educação Física Escolar. A reflexão sobre as ações educativas da Educação Física torna-se elemento básico e primordial para a legitimação desse componente curricular, como também, apresentar possibilidades para agir de forma mais ampla em se tratando da formação humana e social.

¹⁰ Aragão (1997) destaca que o mundo da vida é entendido como o horizonte não-tematicamente dado, não questionado, em que os participantes de comunicação se movem comumente, quando se referem tematicamente a algo no mundo, sendo que é o pano-de-fundo que permite aos sujeitos capazes de ação se entenderem mutuamente sobre algo no mundo.

2.2 EDUCAÇÃO: BUSCANDO UMA FUNDAMENTAÇÃO PARA O PRINCÍPIO DIALÓGICO/COMUNICATIVO

É importante destacar que este estudo tem a pretensão de contribuir com uma perspectiva para o campo pedagógico da Educação Física, baseando-se em pressupostos teóricos centrados, sobretudo, em princípios emancipatórios. A emancipação humana, a que se refere aqui tem como base de sustentação o conceito de esclarecimento de Kant. Torna-se importante, pois, o entendimento mais detalhado desse conceito que resgata a razão, que Kant (*apud* ROUANET, 1987, p. 30-31) destaca:

[...] consiste na superação da minoridade, pela qual o próprio homem é culpado. A minoridade é a incapacidade de servir-se do seu próprio entendimento, sem direção alheia. O homem é culpado quando sua causa não reside na deficiência intelectual, mas na falta de decisão e coragem de usar a razão sem a tutela de outrem. *Sapere aude!* Ousa de servir-te de tua razão! Eis a Ilustração.

Para o autor, esclarecimento significa a emancipação intelectual, ou seja, servir-se da própria capacidade racional para agir com autonomia, desprendendo-se do apoio e de instruções providas de instituições formadoras de consciências ofuscadas.

Esse conceito pode ser considerado como o marco inicial do período da modernidade, sendo amplamente difundido, o qual impulsionou a crença na capacidade racional do ser humano a serviço de finalidades tecnológicas e industriais obtidas sob a base científica de cunho positivista. O percurso desencadeado pela excessiva racionalização atinge também as esferas sociais, culturais e privadas, ocasionando o que alguns filósofos denominam *patologias sociais*, entre essas destacam-se duas categorias, como segue: a dissociação ou desacoplamento entre mundo da vida e mundo sistema e a colonização do mundo da vida pelo sistema (BOLZAN, 2005). Torna-se importante compreender com mais profundidade como são produzidas essas patologias e, para isso, recorre-se a Bolzan (2005, p.120) o qual assinala:

A categoria da dissociação implicou o desacoplamento ou desengate entre mundo da vida e sistema. A reprodução material se desconecta da reprodução simbólica do mundo social e da vida. O fenômeno da racionalização, por seu turno, promoveu um excessivo controle burocrático e administrativo dos setores sociais, produzindo o que Habermas denomina de colonização do mundo vivido, que se efetiva pela instrumentalização das relações sociais e pela substituição da razão comunicativa pela razão instrumental voltada para a administração da economia e a organização racional do poder público.

Com a efetivação desses elementos na sociedade pós-convencional¹¹, as relações entre os sujeitos e com a natureza são centradas em uma conduta de dominação, com a finalidade de maior rendimento possível e, assim, contribuir com o modo de produção da sociedade capitalista. Nesses termos, a educação formal age de maneira estrategicamente administrada pelo poder público ou privado, em que os sujeitos são educados e inseridos nessa sociedade conforme a necessidade, ou seja, para tornarem-se aptos a desempenhar sua função de forma eficaz no mercado de trabalho. Com isso, prevalece uma lógica vertical de sobreposição entre sujeito/objeto, que resulta na restrição de possibilidades emancipadoras que, a princípio, a racionalidade proporcionaria.

Entretanto, Rouanet (1987) define o *Iluminismo* de duas formas: dominação através de uma razão que calcula e manipula e ao mesmo tempo, a única perspectiva possível de quebrar o jugo do mundo reificado.

Apostando nessa perspectiva dialética que a razão proporciona, busca-se contribuir com os fundamentos de uma educação centrada na reflexão crítica, que é mediada por ações constituídas intersubjetivamente em atos de comunicação. Para isto, faz-se necessário resgatar pressupostos de intervenção baseados em uma pedagogia da comunicação¹².

Baseando-se em autores da filosofia e da educação/Educação Física, busca-se contribuir com uma perspectiva de ensino que supere as ações educativas desenvolvidas restritamente sob a ótica da racionalidade instrumental, partindo para uma concepção que busca, na racionalidade e na comunicação, elementos que

¹¹ Emprega-se o termo “pós-convencional” para as sociedades nas quais os conflitos são regulamentados já não apelando para a tradição, a convenção, a religião, entre outros, mas para princípios gerais e até universais. A moral e o direito característicos de tais sociedades são ambos baseados em tais princípios (PINZANI, 2008).

¹² Schaller e Schäfer (1982) assinalam que a comunicação é um processo de interação em que só se pode falar de participantes e não mais de fonte de destinação ou de emissor e destinatário. Na interação comunicativa, transmite-se não apenas o que já existia antes, mas também produz-se algo que antes não havia.

proporcionem aos sujeitos a possibilidade de participarem conscientemente do processo de formação pessoal e da sociedade. Sob essa concepção de educação é possível contribuir com princípios emancipatórios e, neste sentido:

[...] emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade. Mas a realidade sempre é simultaneamente uma comprovação da realidade, e esta envolve continuamente um movimento de adaptação [...] A adaptação não deve conduzir a perda da individualidade em um conformismo uniformizador. (ADORNO, 1995, p.143-144)

Nesses termos, significa dizer que a educação para emancipação humana desenvolve-se num paradoxo, em que por um lado, os sujeitos inserem-se na estrutura tecnocrática do mundo do sistema, mas que, por outro, os processos educativos possibilitem aos educandos a reflexão crítica, através de ações comunicativas, levando ao processo de conscientização dessas estruturas, para, então, agir com autonomia no contexto sócio-cultural.

Ao reportar-se ao contexto escolar, em uma compreensão inicial, percebe-se que a educação formal encontra-se na esfera de intervenção social, que contribui diretamente na formação dos sujeitos, no que se refere ao desenvolvimento de competências de nível cognitivo as quais repercutem em ações de caráter moral. Partindo desse pressuposto, as ações educativas têm uma conexão direta com o meio em que os sujeitos se inserem, sendo assim, a escola situa-se numa relação de “tensão” entre as estruturas organizadas e sistematizadas burocraticamente e o contexto sócio e culturalmente constituído. É necessário, então, compreender que a escola pode contribuir com a formação de elementos epistêmicos que podem apresentar subsídios para a possibilidade de transformação social, assim, entende-se, que:

[...] os processos de aprendizagem inserem-se inevitavelmente em comunidades comunicativas e públicas em que os homens aprendem uns dos outros e uns com os outros, da mesma maneira como os conhecimentos por que se orientam especificam-se à medida que se inserem em espaços públicos internos a cada diferenciado campo do saber (MARQUES, 1995, p. 29).

Diante das responsabilidades transferidas à escola nos últimos anos com educandos com características sociais, físicas e etnicamente diferenciadas, o contexto escolar constitui-se como um ambiente extremamente dinâmico e repleto

de diversidades. Torna-se necessário que as práticas de ensino apresentem pressupostos teóricos que contemplem de forma democrática uma formação mais humana aos sujeitos. Por uma educação humanista, Bolzan (2005) relata que ela privilegia o aprendizado, a renovação e a atualização da tradição, como também o desenvolvimento equilibrado das potencialidades individuais, dos sentimentos, dos valores, dos costumes, da história e de todas as esferas que envolvem o mundo da vida humana.

As ações educativas, no cotidiano escolar, não podem ser consideradas como um ato neutro ou sem sentido, toda ação didático-metodológica apresenta sempre uma intencionalidade política dirigida aos sujeitos que produzem e reproduzem a sociedade. Pretende-se contribuir para que os processos educativos auxiliem na formação de sujeitos construtores de sua própria história e também de uma sociedade mais justa e plural, nesse sentido, a educação possa contribuir com a “[...] posição de quem luta para não ser apenas *objeto*, mas sujeito também de sua História” (FREIRE, 1996, p. 60).

Nos últimos anos, a propagação de concepções teóricas para a educação/Educação Física tem crescido quantitativamente de forma significativa, em que pesquisadores e educadores dedicam seus estudos na tentativa de desenvolver diferentes alternativas didático-pedagógicas¹³. Entretanto, a concretização de concepções teóricas e metodológicas que objetive a efetiva formação de sujeitos éticos, autônomos e participativos, por muitas vezes, não ultrapassa o plano das teorias denominadas “utópicas”. Um dos aspectos que barra a efetivação dessas teorias não está restritamente ligado aos conteúdos de ensino, mas, sobretudo, torna-se fundamental rever alguns aspectos iniciando pelos pressupostos que norteiam as práticas de ensino e, re-significando assim, a “forma”, ou seja, rever as proposições didáticas de ensino sob as quais os saberes são produzidos.

Compreende-se que a educação está intimamente relacionada com a racionalidade, pois os processos de ensino-aprendizagem desenvolvem-se empiricamente mediados pela capacidade racional dos sujeitos. A razão traz a possibilidade de conhecer, discutir e problematizar fatos, descobertas, investigações científicas, assim, Habermas (1984 *apud* ARAGÃO, 1997, p. 34) cita que “[...] uma

¹³ Darido (2003) apresenta algumas abordagens pedagógicas para a Educação Física Escolar no Brasil.

expressão satisfaz a pré-condição de racionalidade, se e na medida em que corporifica o conhecimento falível e, portanto, tem uma relação com o mundo objetivo (isto é, uma relação com os fatos) e está aberta ao julgamento objetivo”.

Predominantemente, os processos de ensino-aprendizagem desenvolvem-se sob os parâmetros de uma racionalidade centrada em um sujeito que detém e domina os saberes, transmitindo-os de forma unilateral. Na intenção de ampliar esse paradigma que norteia os processos de construção dos conhecimentos, propõe-se uma alternativa para as práticas educativas da Educação Física em que os saberes sejam tematizados a partir da interlocução de saberes¹⁴. Nessa perspectiva, a relação entre sujeito cognoscível e objeto cognoscente aparece de forma imbricada, ou seja, onde “[...] há participação no processo de comunicação não tem sentido distinguir entre ‘eu’ e o outro ou sujeito e objeto” (SCHALLER; SHÄFER 1982, p. 70).

Para tanto, torna-se fundamental desenvolver práticas pedagógicas priorizando a comunicação recíproca em que todos os sujeitos tenham voz e vez de externalizar os saberes adquiridos em suas experiências subjetivas. Assim sendo, Freire (1983, p. 92) assinala que o diálogo:

[...] é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes.

Através da comunicação recíproca entre sujeitos em *condições idéias de fala* é que se pode refletir criticamente quanto aos conhecimentos sistematizados e acumulados historicamente e sua relevância efetiva no contexto situacional.

Uma das questões que se torna imprescindível para a educação, com princípios dialógicos, é a aquisição de informações e conhecimentos que promovam o desenvolvimento da competência cognitiva. Para saber fazer uma leitura crítica da realidade, é necessário ter critérios para tal e, isso demanda, a princípio, um conhecer técnica e competentemente as estruturas que compõem o fenômeno a ser abordado. Há, então, a necessidade de além de, adquirir informações, saber refletir dialógica e criticamente desencadeando, assim, em processos que conduzam ao esclarecimento. De acordo com Prestes (1996, p. 38),

¹⁴ Marques (1996) descreve que a educação, como interlocução de saberes, resulta da aprendizagem enquanto um saber novo, saber reconstruído a partir de saberes prévios dos interlocutores, que são os saberes com que se tece a aprendizagem, através das práticas educativas.

A consciência de si, desdobrada em sujeito epistêmico e moral, sinaliza a formação de identidade do eu que se conhece a si e aos outros, o que dá base para o reconhecimento da igualdade de todos. Esse processo, nas sociedades modernas, requer uma educação no sentido de formação de um projeto humano, a ser orientado por uma racionalidade que não seja apenas dominadora, mas que seja orientada pelo interesse de liberdade.

Nesses termos, pode-se destacar que a educação formal, com seu genuíno caráter de transmitir os saberes formalizados nas diversas áreas do conhecimento, pode contribuir para o ideal do *Iluminismo*, desde que amplie a estratégia funcional que predomina em algumas disciplinas educacionais. Assim, a educação legitimaria sua concepção inicial que, nas palavras de Adorno (1995, p. 141, grifo no original) é:

Evidentemente não assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir de seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a *produção de uma consciência verdadeira*.

Ao referir-se à consciência retrata-se ao que Fromm (1977, p. 127) descreve, “Consciência significa que temos conhecimento da realidade dentro ou fora de nós mesmos” e, assim sendo, ter consciência significa saber, estar ciente de como se desenvolvem os sistemas e as estruturas sócio-culturais para, então, poder agir perante as situações que se apresentam no cotidiano.

Para esse estudo, compreende-se a “*conscientização verdadeira*” na condição de um processo, ou seja, um pressuposto que pode vir a ser de forma gradual e contínua, pois a própria noção de verdade não é absoluta e dada de uma vez por todas, ou seja, a noção de verdade torna-se aqui uma *pretensão de validade* e essa mantém-se intimamente vinculada e dependente do prisma e do contexto social em que se constrói tais pretensões.

Para a concepção do agir comunicativo, a referida tomada de consciência não permanece nos moldes da filosofia da consciência, ou seja, centrada e dada apenas na subjetividade de um indivíduo que domina e que se encerra numa autodestruição. Hermann (1999, p. 83, grifo nosso) reafirma que:

Essa competência (*tomada de consciência*) possibilita o desenvolvimento de argumentos, no âmbito do agir comunicativo. No campo do discurso, há o reconhecimento de pretensões de

validade, onde todos os integrantes da comunicação buscam uma *razão processual*. Assim, no ato educativo, não bastam a tomada de consciência e a crítica individual, mas, sim, *a promoção de uma consciência que se articula com diversos discursos*, com as diversas culturas, que busca uma responsabilidade conjunta, além das consciências individuais. É uma *consciência que se torna intersubjetiva*.

Assim sendo, o processo de conscientização se dá a partir de ações comunicativas e para o âmbito didático-pedagógico esse processo relaciona-se principalmente na atribuição de sentido e significado nas mais diversas ações educativas. Significados relacionados ao contexto em que os sujeitos atuam e que são constituídos de forma consensual entre os participantes de uma *Interação Social*. Através dessas interações sociais, pode-se desencadear ações relativamente autônomas, segundo a pretensão de um determinado grupo ou comunidade, contribuindo assim, para o processo de emancipação social.

Compreende-se os seres humanos enquanto seres históricos em constante adaptação e re-significação de conceitos, atitudes e valores, o que lhes confere a possibilidade de intervir na constituição da sociedade. Nesses termos, a escola tem grande responsabilidade no que tange a comunicar os educandos quanto aos limites e possibilidades de ação, como também de esclarecer as estruturas sociais que interferem nas suas decisões, opiniões e desejos. Isto significa que, através de ações comunicativas, a escola pode contribuir com a conscientização no que tange às estruturas sócio-culturais em que os sujeitos estão inseridos, levando a desenvolver uma “[...] atitude crítica e indagadora e, especificamente, a que interroga sobre a estrutura, a função e ideologia de uma dada sociedade” (FROMM, 1977, p. 133).

Refere-se, nesse momento, à formação dos sujeitos que se desenvolve por meio da educação, referenciando-a no sentido *latu* da expressão, iniciando-se nos primeiros anos de infância no próprio meio familiar e posteriormente - e de forma cada vez mais precoce - a escola assume essa tarefa de forma contundente. Nesse sentido, Kant (1983 *apud* PRESTES, 1996, p. 39) destaca que: “Toda educação é uma arte, porque as disposições naturais do homem não se desenvolvem por si mesmas”, ou seja, o ser humano só desenvolve suas potencialidades através da “arte de educar”, que acontece entre as interações sociais determinadas ética e moralmente por diferentes comunidades. Assim sendo, a capacidade de consciência

individual é profundamente influenciada pela sociedade através dos elementos da indústria cultural e, neste sentido, a educação formal não pode ser mais uma instituição que perpetua com tal condição, mas, sobretudo, deve contribuir para a formação de uma autoconsciência, fundada numa razão processual e crítica, adquirida através de ações comunicativas.

Partindo desses pressupostos, é que uma pedagogia baseada em princípios dialógicos pode contribuir com a conscientização e o esclarecimento quanto às instituições sociais, que formam falsos desejos, falsos interesses e falsas necessidades. A escola no conjunto dos componentes curriculares pode contribuir com a formação de sujeitos capazes de comunicar-se e de agir de forma esclarecida, desde que os princípios pedagógicos ampliem a questão mecanicista, funcional ampliando o restrito interesse de contribuir com a formação de sujeitos bem ajustados ao modelo sócio-econômico excludente, mas que, sobretudo:

[...] implica, por isto mesmo, em que o acercamento às massas populares se faça, não para levar-lhes uma mensagem “salvadora”, em forma de conteúdo a ser depositado, mas, para, em diálogo com elas, conhecer, não só a *objetividade* em que estão, mas a consciência que tenham desta objetividade; os vários níveis de percepção de si mesmos e do mundo *em* que e *com* que estão (FREIRE, 1983, p. 101).

Para tanto, há de se conhecer¹⁵ de forma ampla como se articulam as estruturas que compõem o sistema sócio-econômico, tomando consciência dele, para, então, poder agir com autonomia.

É a partir da percepção (no sentido de conhecer) e da conscientização do “mundo” que os sujeitos podem reconhecer que a sociedade é constituída historicamente e essa construção histórica dá a possibilidade de contribuir com a formação de uma sociedade mais humana e plural. Para tanto, faz-se necessários desenvolver elementos sociais para tal condição e a educação formal pode ser considerada uma instituição fundamental para a abertura desse processo. Nesse sentido, pode se contribuir com tal conscientização, através de processos educativos desenvolvidos sob a concepção de uma pedagogia da comunicação, na qual, “[...] o

¹⁵ A noção de conhecimento aqui apresentada está de acordo com Boufleuer (2001), situada na intersubjetividade do entendimento lingüístico, com o que se configura no modelo de razão processual que expressa uma concepção descentrada do mundo. Parte-se do princípio de que os sujeitos precisam entender-se uns com os outros acerca do que possa significar o fato de conhecer e dominar objetos.

próprio processo de comunicação contém um elemento educativo e que, na educação, o jovem deva receber uma 'orientação' para a sua atuação presente e futura, desde que o processo de comunicação ocorra em 'sistemas abertos' (quer dizer, transformáveis)" (SCHALLER; SCHÄFER, 1982, p. 19).

Assim sendo, os processos de ensinar e aprender devem ser desenvolvidos sob a perspectiva do agir comunicativo em uma relação na qual os componentes curriculares estejam relacionados diretamente com o contexto sócio-cultural dos educandos. Estudar e discutir sobre os elementos culturais de uma comunidade significa possibilitar a reflexão sobre as condições reais em que os sujeitos se encontram, para então, agir com autonomia no processo de constituição da mesma. De acordo com Freire (1996, p. 123) "[...] o educador que respeita a leitura de mundo do educando, reconhece a historicidade do saber, o caráter histórico da curiosidade, desta forma, recusando a arrogância cientificista, assume a humildade crítica, própria da posição verdadeiramente científica".

Os saberes sistematizados e acumulados historicamente pela comunidade científica devem ser mesclados com os saberes advindos do mundo da vida dos educandos e, dessa forma, re-construir e ampliar o nível epistêmico dos educandos de forma crítica e argumentativamente a partir da mediação da linguagem. Conforme Marques (1996), os saberes de cada educando se reconstruem na relação com os saberes dos demais, não no sentido de conseguir uma média entre opiniões, mas para que argumentativamente se elevem os conhecimentos a um nível mais consensual e consistente. Com isso, os sujeitos têm a possibilidade de adquirir algumas *competências sociais* como a cooperação, a autonomia¹⁶, a solidariedade, entre outros, para, então, agirem com liberdade e responsabilidade na constituição da sociedade.

Os processos educativos em práticas da Educação Física Escolar, desenvolvidos sob a perspectiva de uma pedagogia com princípios dialógicos, podem possibilitar o desenvolvimento de determinadas *competências sociais*, entre as quais, destacam-se a competência do *agir autônomo*, *agir comunicativo* e *agir*

¹⁶ Referindo-se à autonomia, Habermas (2004) assinala que não é um conceito destrutivo e não pode ser alcançada individualmente, uma pessoa só pode se tornar livre se todas as demais forem igualmente. E ainda, sublima que com sua noção de autonomia, o próprio Kant já introduz um conceito que só pode explicitar-se plenamente de uma estrutura intersubjetivista.

*cooperativo*¹⁷. Nesse sentido, Schaller e Schäfer (1982), destacam que se pode organizar a comunicação com a finalidade de transmitir apenas informações técnicas e racionais que vão do instrutor ao instrumento, ou ainda, “emancipar o homem”, o que significa dizer capacitá-lo a escolher informações de maneira racional e autônoma, a defender opiniões fundamentadas. Possibilitar elementos didático-pedagógicos, que sinalizem para leitura de categorias de conhecimento, que promovam atitudes e *competências sociais* e que conduzem os sujeitos a agirem, com autonomia, podem ser consideradas tarefas de uma concepção de educação, que pretende desenvolver princípios emancipatórios.

A condição de educadores apresenta a possibilidade de desenvolver práticas educativas de forma mais competente e, assim, contribuir com princípios e a constituição de valores que resgatem a formação de uma sociedade mais justa, humana e, com isso, emancipada. Celebre frase que ilustra esse pensamento encontra-se em Rouanet (1987, p. 308), “Apesar de tudo, podemos ainda reabilitar-nos se pudermos contribuir, pela reflexão ou pela ação, para uma certa correção de rumos. Por exemplo, podemos lutar para que as humanidades venham a assumir o papel que lhes cabe no sistema brasileiro de ensino”.

2.3 EDUCAÇÃO FÍSICA, A CULTURA DE MOVIMENTO E O MUNDO DO SISTEMA

Entende-se que as ações educativas no contexto da educação formal são desenvolvidas entre as relações constituídas pelos componentes curriculares, ou seja, as práticas pedagógicas formalmente se desenvolvem a partir das instâncias que compõem a estrutura escolar, entre as quais, não se exclui a Educação Física, disciplina constituinte do currículo. Considera-se, assim, a Educação Física como uma prática pedagógica¹⁸, na qual são tematizados os elementos da cultura de movimento e, nesse sentido, a prática pedagógica é vista também,

¹⁷ Embasados nos estudos de Baecker (2004), na seqüência desta, pesquisa será explicitado com maior profundidade o possível desenvolvimento dessas *competências sociais*.

¹⁸ Betti (2005), fazendo referência ao termo Educação Física entre muitos conceitos, destaca o entendimento de Bracht (1999) que caracteriza a Educação Física como prática de intervenção na qual se destaca a intenção pedagógica com que trata um conteúdo retirado da cultura corporal de movimento.

[...] como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além dos conhecimentos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto seu *desmascaramento* (FREIRE, 1996, p. 98).

Dessa forma, as práticas pedagógicas da Educação Física apresentam implícita ou explicitamente uma intencionalidade, ao tratarem pedagogicamente dos elementos da cultura de movimento. Intencionalmente, as ações educativas, no âmbito escolar, não podem apenas ser consideradas a partir de uma perspectiva pedagógica funcional ou mecanicista, ou ainda, como uma seqüência de práticas corporais de cunho compensatório, que reabilita os educandos para voltarem às tarefas que demandam maior esforço cognitivo em sala de aula. A Educação Física, para contribuir com sua especificidade e legitimação, na condição de prática, com intervenção pedagógica pode, sobretudo, contribuir com o desenvolvimento de competências sociais - autonomia, cooperação, argumentação crítica, entre outras - e, dessa forma, ampliar a questão técnica-objetiva predominante nas práticas de ensino.

Preliminarmente, faz-se necessário compreender os paradigmas referentes às diferentes concepções sobre o movimento humano, as quais norteiam as práticas pedagógicas da Educação Física para, então, poder agir de forma esclarecida quanto à dimensão teórica em que ocorrerem as ações educativas. Assim sendo, Trebels (2006) apresenta dois pontos de vista que fundamentam as concepções de movimento: o primeiro refere-se ao paradigma vinculado às Ciências Naturais, leia-se a Biologia, Fisiologia, Cinesiologia, que, remetendo-se aos conceitos da Física, apóiam-se na relação de causa-efeito, e o segundo paradigma apresenta como pano de fundo a Reflexão Fenomenológica do Movimento.

No primeiro paradigma, o movimento humano é visto e tratado com base nas Ciências Naturais, sendo considerado para as práticas da Educação Física Escolar como uma “visão antipedagógica” (HILDEBRANDT-STRAMANN, 2001). Considera-se, nessa compreensão, o movimento como um deslocamento de um corpo físico no espaço e no tempo, visto no aspecto externo de uma execução física passível de descrição analítica. Nesse sentido, Trebels (2006, p. 39) descreve que:

[...] tomar o corpo humano na sua objetivação meramente somática – o que é uma premissa do trato científico que se orienta pela

perspectiva empírico-analítica – deve, obrigatoriamente, desconsiderar a relação ser humano-mundo, proposta por Merleau-Ponty¹⁹ e, por isso, restringe seu objeto de pesquisa a uma perspectiva muito limitada de ser humano.

Nessa perspectiva, existe um padrão de movimento “correto”, mecânico, estabelecido previamente e que serve de parâmetro, com a finalidade de atingir a maior performance física e motora, ultrapassando recordes, desconsiderando, assim, a relação do ser humano que percebe, sente, reflete e age ativamente com e no mundo atribuindo e constituindo sentidos/significados próprios.

Um outro ponto de vista, mais amplo em relação ao que foi exposto acima, com tradição epistemológica na Fenomenologia, vê e trata o movimento humano como um diálogo entre homem e mundo (GORDIN *apud* HILDEBRANDT-STRAMANN, 2001). Considerando que os seres humanos estão sempre em movimento – mesmo em repouso existem funções fisiológicas que estão em atividade como: os batimentos cardíacos, a respiração, etc – Trebels (2006) destaca três conceitos que ganham relevância especial nessa perspectiva: o *ator do movimento*, a *situação referenciada a movimentos* e a questão do intencionado *significado do movimento*, com isso, “[...] a capacidade humana de se movimentar ganha, então, uma dimensão existencial como forma singular e original de relação com o mundo: esta relação ‘existir-para-o-mundo’, a que todos nós pertencemos” (TREBELS, 2006, p. 34). Dessa forma, pode-se ver o homem que “se-movimenta” como um ser no mundo, rico em intencionalidade que atribui sentido/significado às ações humanas, dando-se, com isso, sua relação com o mundo.

Torna-se inegável a distinção entre ambas as concepções de movimento presentes nas práticas de ensino da Educação Física. No entanto, percebe-se que os especialistas da área, ou seja, os próprios professores de Educação Física não possuem de forma clara, a compreensão das conseqüências pedagógicas que estes paradigmas trazem.

¹⁹ Merleau-Ponty (*apud* TREBELS, 2006, p. 39) destaca o conceito de *connaturalité* fortalecendo a comunhão dos seres humanos com a natureza, interpretada pela relação de ordem e de motivos contidos em si mesmos, acentuando assim, o caráter relacional da existência humana. Trebels (2006) assinala também que a totalidade da existência humana não pode ser descrita nem pela dicotomia entre corpo e espírito, nem pela separação entre ser humano e mundo.

Essa questão está fundamentalmente relacionada à formação inicial²⁰, mas também é fruto de elementos constituídos histórica e socialmente. Predominantemente, os elementos da cultura de movimento são desenvolvidos sob o paradigma das Ciências Naturais, sob o qual se desenvolvem práticas corporais a partir de procedimentos padronizados e sistematizados, desconsiderando as subjetividades e possibilidades de ações autônomas dos sujeitos que se movimentam, sobretudo, visam ao maior êxito e aproveitamento no desenvolvimento de habilidades motoras e capacidades físicas.

Para compreender como se desenvolveu esse processo de “colonização da cultura de movimento²¹”, faz-se necessário uma breve analogia a respeito desse tema. Constatamos que inicialmente os elementos da cultura de movimento brotaram de manifestações culturais populares em determinadas comunidades, tribos ou nações, como é o caso dos jogos de capoeira e dos esportes. Com a urbanização, a globalização, o desenvolvimento científico e a industrialização, os elementos da cultura de movimento sofrem interferências comerciais. Um típico exemplo são os esportes que, de acordo com Bracht (2003b), assumem dimensões da sociedade capitalista e em seu interior, destacam-se características como competição, rendimento físico-técnico, racionalização, cientificização do treinamento, ou seja, “[...] a cultura corporal de movimento esportivizou-se” (BRACHT, 2003b, p. 15). Dessa forma, percebe-se que as manifestações populares do movimento humano foram colonizadas pelo sistema esportivo, adquirindo seus princípios e valores, o que repercute, de forma decisiva, nas práticas corporais do cotidiano, as quais limitam-se a espaços físicos padronizados e a normas rígidas, que o sistema esportivo atribui.

Pode-se compreender, com mais lucidez, como o mundo sistêmico atinge parte das manifestações na cultura de movimento, segundo a compreensão de

²⁰ Fensterseifer (2001) assinala o entendimento de Educação Física na sua relação estreita com os currículos dos cursos responsável pela formação profissional, os quais estão centrados, em sua maioria, nas disciplinas anátomo-biofisiológicas, as quais garantem, em uma concepção positivista, a cientificidade da Educação Física.

²¹ Bolzan (2005) descreve que os mecanismos de integração sistêmica – dinheiro e poder – transformam as esferas de valor do mundo da vida em mecanismos ideológicos de controle e subjugação social. Compreende-se que as esferas do mundo sistêmico atuam no meio esportivo através de instituições – federações, confederações – que regulamentam e normatizam as “trans(ações)”, as quais tomam os elementos da cultura de movimento como uma “ferramenta” de grande valor comercial. Nesse âmbito, as relações sociais anteriormente vinculadas a elementos tradicionais da cultura popular são transcendidas a relações restritamente comerciais.

Bolzan (2005, p. 114- 115) que destaca:

No mundo sistêmico as relações são de caráter verticalizante, ao passo que no mundo da vida exige-se uma relação de horizontalidade genuína, na qual a diferença ganha expressividade. No âmbito do mundo sistêmico predominam as ações instrumental, teleológicas e estratégica, com o papel da linguagem sendo irrelevante, a não ser como meio de representação e divulgação dos produtos da ideologia.

As manifestações das práticas esportivas são atingidas profundamente pelo mundo do sistema, no qual, o único interesse é centrado no planejamento de ações estratégicas com vistas ao rendimento, através da instrumentalização técnica ou ainda da comercialização de produtos. Um exemplo disso pode ser destacado no caso dos investidores ou patrocinadores, os quais se utilizam do sistema esportivo para promoverem suas empresas por meio das estruturas subsistêmicas “economia (lucro)” e “estado (poder)”, cujos mecanismos reguladores são das ações teleológicas e estratégicas (BOLZAN, 2005). Estas estruturas subsistêmicas regularizam e instituem as transações, promovendo a negociação entre as empresas que financiam o sistema esportivo e em contrapartida atingem a massa consumidora através da mídia esportiva, formando interesses, desejos em obter os produtos da última moda.²².

O sistema esportivo institucionalizado é destacado por Salamun (1981 *apud* BRACHT, 2003b, p. 28-29) que descreve sumariamente duas das teses da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt:

- a) a tese da coisificação ou alienação. Essa tese resumidamente propõe que a sociedade e os homens não são aquilo em função de suas possibilidades e sua natureza poderiam ser. Isso transparece nas sociedades industriais principalmente no mundo do trabalho. Como causa, temos um tipo de pensamento que se efetiva na razão instrumental ou racionalidade técnica, coisificando-as;
- b) a tese da repressão e manipulação. De acordo com essa tese, a sociedade moderna altamente tecnologizada, industrializada e desenvolvida, representa um sistema de repressão, dominação e manipulação.

²² Pires (2002) descreve a questão do marketing esportivo através do exemplo de um *close* destacando a marca de uma bola captada por uma câmera de televisão no momento inativo do jogo (substituição de um atleta). A exposição do telespectador a essa imagem, leva-o a fixar, de forma inconsciente, o produto anunciado, numa estratégia de persuasão publicitária.

Em síntese, no âmbito do esporte institucionalizado, essas teses representam a impressão de um indivíduo máquina, ou dito de outra forma, os sujeitos perdem sua capacidade de iniciativas autônomas e criativas, limitando-se ao rendimento. No âmbito do esporte institucionalizado, os movimentos são automatizados, medidos, avaliados, a fim de atingir determinações do contexto externo submetendo os sujeitos a agirem de acordo com os ditames do mundo sistêmico.

As práticas da Educação Física, ao perpetuarem a lógica do sistema esportivo, perdem seu espaço pedagógico autônomo limitando-se apenas a reproduzir “valores” de uma sociedade excludente. Essa forma de se tratar o esporte traz, por conseqüência, a discriminação e marginalização de muitos sujeitos/educandos que não possuem as condições funcionais (habilidades técnicas e capacidades físicas) exigidas pelas modalidades de rendimento. A busca pelo desenvolvimento de processos de ensinar e aprender os esportes pode ser trabalhada em uma perspectiva de “[...] encenar o esporte de forma que dele possa participar com autonomia, mas é acima de tudo uma tarefa de reflexão crítica sobre as formas de encenação esportiva” (KUNZ, 2004a, p. 73). Isto significa que a cultura esportiva, além de ser praticada em aulas de Educação Física Escolar, sobretudo, venha a ser tema de estudo e reflexões sobre suas reais interferências no contexto sócio-cultural dos sujeitos.

Nesse sentido, há de se considerar e apostar na possibilidade de estabelecer uma relação de tensão entre o sistema esportivo institucionalizado e os elementos da cultura de movimento oriundos do mundo da vida dos sujeitos. Para tanto, ambos podem ser tematizados em aulas de Educação Física Escolar numa perspectiva que conduza a ampliar as experiências subjetivas de movimento dos educandos e paralelamente a isto, desenvolver a conscientização e o esclarecimento quanto às estruturas determinantes do mundo dos sistemas. Fensterseifer (2001, p. 245) descreve que isto demanda de “[...] garantir e oferecer os espaços do mundo vivido recuperando os espaços perdidos para o sistema, o que no caso significa a garantia de que a educação física valorize as experiências provindas do mundo vivido dos alunos, de sua ‘cultura corporal’[...]”.

Logicamente essa “nova postura” requer uma revisão na relação de construção dos saberes em práticas pedagógicas de Educação Física no sentido de superar o caráter puramente instrumental para a perspectiva do agir comunicativo.

Assim, o trato com o conhecimento acontece sob a responsabilidade e consciência de que:

Todos os participantes da interação são igualmente levados a sério; nesse sentido, todos são 'sujeitos' e dessa categoria fazem parte, não só os seres humanos que expõem seus pensamentos, mas também as circunstâncias atuantes que estão sendo tratadas e que, por serem introduzidas na rede de comunicação, têm agora uma presença diferente de um mero objeto, transformando-se em 'assunto' no sentido de encargo para atuação de energia dos seres humanos [...] (SCHALLER; SCHÄFER, 1982, p. 70).

Dessa forma, a revisão da questão de construção de conhecimentos ultrapassa a dimensão específica dos conteúdos (cultura de movimento), sobretudo, esses conteúdos deverão ser discutidos dialogicamente, tornando os sujeitos autores conscientes do processo de formação.

A Educação Física na condição de prática de intervenção pedagógica pode contribuir para o desenvolvimento de cidadãos conscientes da responsabilidade na constituição da sociedade. Para tanto, os elementos da cultura de movimento devem ser trabalhados em uma perspectiva que supere a questão estratégica e funcional, orientada por *interesses comerciais*. Nesse sentido, alguns princípios teórico-metodológicos – impregnado pelo modelo positivista de ciência - no ensino da Educação Física necessitam ser re-significados quando se argumenta em favor de uma educação comprometida com a emancipação social.

Assim sendo, os processos de ensino da Educação Física devem priorizar elementos que resgatem a possibilidade de comunicação recíproca entre professor e alunos, possibilitando a reflexão crítica sobre as condições sócio-estruturais do contexto em que os sujeitos estão inseridos. Desenvolver práticas de ensino que possibilitem a auto-reflexão crítica mediada por ações comunicativas, em que os sujeitos dialogicamente argumentam sobre as pretensões acerca das práticas corporais é assinalado como elemento básico para a Educação Física e, acerca desse assunto, Adorno (1995, p. 121) acrescenta: “É necessário contrapor-se a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias. A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica”

A busca de ampliar o caráter instrumental presente, em aulas de Educação Física, pode ser compreendida através do desenvolvimento experiências²³ de movimento, que façam sentido e significado aos educandos. E, nesses termos, há a necessidade de valorizar, nas práticas de ensino da Educação Física, os conhecimentos oriundos do mundo da vida dos sujeitos, problematizando-os intersubjetivamente, contribuindo, assim, com a possibilidade de os sujeitos agirem autonomamente no contexto social.

Cabe acrescentar, então, que a linguagem verbal - pouco desenvolvida em aulas de Educação Física - é condição necessária para desencadear processos auto-reflexivos e críticos, pois ao comunicar-se verbalmente, os sujeitos têm a oportunidade de reconhecer seus limites e possibilidades de ação, estabelecendo um diálogo intersubjetivo com os outros e com o mundo. Assim, a comunicação recíproca pode auxiliar na formação de experiências significativas aos sujeitos. Essa perspectiva supera o paradigma da filosofia da consciência, como também a relação de dominação de um sujeito que conhece e um objeto apreendido.

A partir disso, os pressupostos de ensino e aprendizagem nas aulas de Educação Física partem do *agir comunicativo*, ou seja, a construção dos conhecimentos, a formação da personalidade dos sujeitos, seus sentidos e significados acontecem na relação de no mínimo dois sujeitos em *condições ideais de fala*. Essa concepção contempla a expressão de Kunz (2004a, p. 31) que descreve:

O aluno enquanto sujeito do processo de ensino deve ser capacitado para sua participação na vida social, cultural e esportiva, o que significa não somente a aquisição de uma capacidade funcional, mas a capacidade de conhecer, reconhecer e problematizar sentidos e significados nesta vida, através da reflexão crítica.

A perspectiva de compartilhar saberes coletivamente, posta em discussão neste estudo pode contribuir com a possibilidade de os sujeitos agirem de forma autônoma e efetiva, no processo de formação pessoal e da sociedade, assim como, obter esclarecimentos quanto às condições sócio-culturais que se apresentam na era contemporânea. E, nesse sentido, os pressupostos teórico-metodológicos

²³ Baecker (2004) assinala que a experiência é uma vivência intensiva, que contém um conhecimento assegurado de algo já vivido, capaz de ser lembrado.

apresentados para o ensino da Educação Física podem contribuir para “novas” formas de pensar, sentir e agir, desenvolvendo, assim, atitudes e valores necessários para a formação de sujeitos mais humanos.

3 DIDÁTICA COMUNICATIVA E A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA ESCOLA

Todavia, superar a educação danificada pelo travamento da sua dimensão crítica, reflexiva e dialógica é a única razão pela qual ainda se pode falar eticamente em projetos pedagógicos. Abrir mão deste compromisso significa compactuar, pela omissão e silêncio, com o processo de instrumentalização da razão e de reificação do humano, que se torna ainda mais agudo em tempos neoliberais e globalizados (GIOVANI DE LORENZI PIRES, 2002).

Para as pretensões referidas neste estudo, torna-se de suma importância apresentar alguns elementos vinculados à escola, ou seja, explicitar de que forma uma *didática comunicativa* pode ser concebida e desenvolvida no âmbito da educação formal, pois, ela deve estar intimamente vinculada com as diferentes estruturas que compõem o currículo escolar. Faz-se, então, importante considerar as necessidades, os interesses e os anseios que permeiam a educação formal na era contemporânea, a partir uma concepção de educação que contemple os pressupostos da emancipação humana.

Ao refletir sobre o sistema de ensino da escola pública brasileira, percebe-se que, nos últimos, anos há um aumento significativo na quantidade de alunos²⁴ – incluem-se nesse caso, os alunos com necessidades educativas especiais – os quais, são inseridos preferencialmente nas escolas com ensino regular. De forma alguma, pretende-se realizar esta análise com intenção de restringir as possibilidades ou o direito de educação para todos os alunos, conforme o assegurado nos princípios constitucionais. Considera-se essas questões, pois, a escola é uma estrutura de fundamental importância para a formação dos sujeitos, além disso, exerce um significado ímpar e gera múltiplas expectativas, principalmente, para os alunos que estão iniciando a jornada de estudante.

Cabe, então, refletir sob quais condições a escola está recebendo os alunos, visualizando-se a qualidade em relação à estrutura de caráter físico, o número de

²⁴ Alguns fatores podem estar vinculados a isto como o aumento populacional, a queda dos índices de mortalidade infantil e, além disso, recentemente foi instituída a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos. Uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE), discutida pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) com os sistemas de ensino prevista na Lei nº 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), relata que “[...] esta ampliação objetiva que *todas as crianças* de seis anos, sem distinção de classe, sejam matriculadas na escola” (BRASIL, SEB/MEC, 2004, grifo nosso)

alunos em cada sala de aula e, não se exclui, nessa discussão os fundamentos teórico-pedagógicos que orientam os processos de ensinar e aprender. Faz-se essa observação, pois em uma *didática comunicativa* adere-se ao sentido educacional, que de acordo com Marques (1995, p. 34), refere-se para a “[...] a emancipação do homem todo e cada um dos homens, devem priorizar a constituição do sujeito autônomo, criativo, atento as muitas possibilidades em aberto, sem fechar-se no isolamento narcísico ou no exclusivismo das posições inamovíveis”.

Esse ideal de emancipação do ser humano, teoricamente, não se encontra totalmente desvinculado dos princípios e das finalidades educacionais de nosso país, pois de acordo com Art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996, grifo nosso), “A educação, dever da família e do Estado, *inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana*, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo *para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*”. Estes registros postos em Lei atingem diretamente a instituição escolar, transferindo a responsabilidade para ela de considerar os princípios de liberdade e solidariedade entre os sujeitos com vistas à promoção, da cidadania e qualificação no mercado de trabalho. Entretanto, torna-se conveniente apontar algumas questões para a reflexão a respeito desses pressupostos relatados legalmente e, assim, indaga-se, primeiramente, sob qual caráter de cidadania a educação formal compactua e também auxilia atualmente? Como preservar princípios de solidariedade e de liberdade em uma sociedade na qual a disputa por uma atuação profissional, por exemplo, é levada a situações extremamente competitivas? Ou ainda, de que forma promover a solidariedade em uma sociedade com características excludentes em praticamente todos os âmbitos da vida privada e pública?

Considera-se que a escola, na condição atual em que se encontra, dificilmente possui condições de atender aos ideais instituídos pela legislação, pois, a estrutura curricular, organizada no sistema de ensino da educação básica, compactua com as estruturas sócio-econômicas e culturais hegemônicas. Assim sendo, por muitas vezes a ênfase dada para a formação dos sujeitos está centrada apenas no *saber-fazer* tecnicamente, ou seja, contribuir para que os cidadãos tornem-se aptos a desempenharem uma função social, leia-se nesse caso, uma função profissional de forma eficiente e produtiva. Assim sendo, Marques (1995, p, 34) assinala que:

A educação em suas várias instâncias, de modo especial na escola, tende a padronização das aprendizagens com vistas à produção do indivíduo modelado pela cultura vigente e capaz de responder às exigências da sociedade em tempos e lugares mudados. Desta forma se constituem os diversos lugares sociais da aprendizagem em mecanismos de mera reprodução da conformidade do indivíduo a eles.

Todavia, esse atual “cenário melancólico” que está posto não pode ser considerado como algo dado naturalmente ou simplesmente dominado e mantido por uma “entidade sobrenatural”. Acreditando que os sujeitos constituem-se como seres históricos, incompletos e, assim “abertos” a novas possibilidades, pode-se vislumbrar, no contexto da educação formal, processos de ensinar e aprender que contribuam para o esclarecimento, a autonomia e, com isso a emancipação humana. Compreende-se aqui a emancipação não somente na condição de uma meta a ser atingida de uma vez por todas por um sujeito centrado em sua individualidade, mas, sobretudo, como um processo, ou seja, um “percurso a ser trilhado” nas diversas situações cotidianas que envolvem as inter-relações pessoais. Esse novo alento centrado na crença do inacabamento e na historicidade dos sujeitos e, com isso, na possibilidade de constituição de uma sociedade mais “humana” e solidária é apresentado por Freire (1996, p. 76, grifo no original) da seguinte forma: “É o saber da História como possibilidade e não como *determinação*. O mundo não é. O mundo está sendo [...] Não sou apenas objeto da *História* mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, *constato* não para me *adaptar* mas para *mudar*”.

Essa busca pela constatação da realidade, realizada através de ações comunicativas, desencadeia em processos reflexivos e críticos, não está centrada apenas na subjetividade de um sujeito, mas é promovida por ações realizadas intersubjetivamente em cada um dos componentes que compõem a estrutura curricular da escola. Com isso, busca-se atingir um nível qualitativo nos processos educativos e isto pode ocorrer na medida em que as relações pedagógicas estejam vinculadas com as situações concretas que os sujeitos vivenciam em seu mundo da vida. Compreende-se, nesse caso, que as ações educativas realizadas em cada componente curricular devem superar a simples informação irrefletida sobre fatos, normas, ou representações da cultura, mas, sobretudo que as temáticas (conteúdos

de ensino) sejam problematizadas intersubjetivamente e, assim, tornem-se como experiências constitutivas da vida dos alunos.

Trata-se, então, de compreender e refletir criticamente sobre as diversas manifestações culturais, sociais e econômicas contidas na especificidade de cada componente que constitui a estrutura escolar – para à Educação Física cabem todas as manifestações da cultura de movimento os jogos, esportes, danças, lutas, entre outros – por meio de situações em que envolvem o diálogo intersubjetivo. De acordo com Demo (2004, p. 32),

[...] as teorias mais modernas da aprendizagem, sobretudo aquelas identificadas com o saber pensar e o aprender a aprender, garantem que a construção do conhecimento começa do começo, ou seja, do *background* sócio-cultural de cada um, com o objetivo específico de fazer o aluno sujeito, não objeto de aprendizagem; não existe tabula rasa, analfabetismo absoluto; todos falam, se comunicam usam um vocabulário básico, manejam conceitos dentro do senso comum, possuem referências da realidade em que estão inseridos, e assim por diante; este será o ponto de partida, se quisermos uma educação emancipatória.

Considerar as subjetivas experiências que os sujeitos adquirem nas diferentes ações do contexto familiar, com os amigos, vizinhos, colegas de escolinhas (dança, canto, língua estrangeira, etc), problematizando-as através do diálogo intersubjetivo, ou seja, proporcionar interações sociais com a finalidade de os alunos aprenderem uns com os outros, são alguns elementos que referem-se à educação no sentido da emancipação humana.

Essa forma de proceder não pode estar centrada apenas em uma única disciplina que compõe o currículo escolar, mas, sobretudo, deve estar prevista em um projeto maior que contemple todas as instâncias escolares, ou seja, no Projeto Político Pedagógico. Esse pode apresentar outras questões importantes inerentes à prática educativa como, as finalidades da própria escola, o perfil de cidadão que ela se propõe a formar e ainda, o planejamento e forma de organização dos componentes curriculares, são algumas questões que se pretende apontar na seqüência deste estudo.

3.1 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: REPERCUSÕES PARA UMA DIDÁTICA COMUNICATIVA

Referindo-se ao Projeto Político Pedagógico, inicialmente, é importante buscar a compreensão sobre o significado deste termo e as conseqüências políticas que podem repercutir para a sociedade em torno da escola. Embora um tanto longo o trecho a seguir, é necessário apresentar a contribuição de Marques (1995, p. 95 – 96) acerca do assunto:

Projeto porque intencionalidade em que se articulam as perspectivas da atuação solidária dos instituintes da escola [...] Projeto político, porque se trata de opções fundamentalmente éticas no sentido das aprendizagens que a concidadania responsável e competente na sociedade contemporânea plural e diferenciada, em amplo debate, julgue exigidas. Projeto pedagógico, porque nele se devem articular o entendimento compartilhado pelos integrantes do universo escolar sobre o fazer, como e no interesse de quem, com a organização e condução das práticas nos limites do possível, mas, sobretudo, no pleno aproveitamento das potencialidades todas abertas à capacidade da imaginação criadora e às audácias da vontade coletiva.

Na sociedade atual, pode-se afirmar que existem inúmeras instituições²⁵ que atuam pedagogicamente na formação dos sujeitos, porém, a escola, por essência, tem a missão de transmitir os saberes sistematizados e acumulados historicamente, que foram produzidos por meio de interações humanas e manifestados pela cultura, pelas tradições populares e pelas ciências. Tradicionalmente, a instituição escolar atua por meio dos conhecimentos produzidos nas diversas áreas, de forma sistematizada, transmite-os aos sujeitos/alunos, contribuindo assim, com a formação da personalidade e com determinadas competências necessárias para a inserção no contexto social.

Nesses termos, pode-se considerar duas situações, que colocam a escola em uma relação de *tensão*, como descreve Prestes (1996, p. 121):

[...] a escola orientada por um princípio pedagógico, e tendo um significado central para os processos de reprodução cultural e

²⁵ Faz-se referência a algumas instituições entre as quais, se destacam as inúmeras religiões e também, de forma especial a mídia, que informalmente ou de forma organizada exercem uma função “pedagógica”, ou seja, atuam de forma intencional na formação da identidade dos sujeitos.

social, é genuinamente um espaço institucional orientado para o entendimento e as exigências do mundo da vida. Mas a organização estrutural, as normas burocráticas, hierarquias de poder perturbam e colonizam este espaço. No caso específico da escola, é o mundo da vida que se submete às coações sistêmicas, através dos subsistemas dinheiro e poder.

A atual L.D.B (BRASIL, 1996) oferece a possibilidade da própria escola elaborar e executar sua proposta pedagógica, considerando os princípios e fins postos na legislação. Observa-se, no entanto, que existem algumas estruturas estrategicamente postas e previamente instituídas pelo poder público como, por exemplo, a nomeação de diretores das escolas em cargos de confiança, que, de certa forma articulam algumas situações arbitrárias, através do poder de persuasão que possuem e, com isso, contribuem para manutenção do *status quo*.

Considera-se que o Projeto Pedagógico²⁶ não se restringe somente a conseqüências diretamente ligadas aos sujeitos – alunos, professores, direção, funcionários, etc. - que compõem a comunidade escolar. Nas palavras de Marques (1995, p. 97):

A comunidade argumentativa dos interessados no projeto político-pedagógico da escola não se limita, porém, ao interior e ao entorno imediato dela. Lida ela com interesses relevantes para a sociedade toda, que perpassam as demais instituições sociais e os grupamentos humanos em articulações múltiplas e complexas.

Assim, a concepção teórica norteadora, o perfil de aluno a ser formado, os princípios e as finalidades que a escola se propõe a desenvolver, descritos no Projeto Pedagógico, são determinantes para a constituição da sociedade.

Com a intenção de promover princípios pedagógicos que contribuam para efetivação de uma *didática comunicativa*, torna-se, primeiramente, importante refletir se a escola possui autonomia ou iniciativa para produzir um Projeto Pedagógico, de acordo as necessidades e os interesses de uma educação comprometida com a emancipação humana.

Pode-se apresentar uma possível resposta para esta discussão, ao se refletir constantemente sobre as repercussões políticas que as formas de ver o

²⁶ Ao se referir ao termo “Projeto Pedagógico” considera-se as exposições efetuadas anteriormente a respeito de “Projeto Político Pedagógico”.

mundo, o ser humano, e a sociedade²⁷ podem trazer ao âmbito social que os sujeitos constituem.

Centrando-se na concepção presente em uma *didática comunicativa* adere-se a perspectiva vinculada à compreensão que está centrada na “historicidade do ser humano²⁸” e, com isso, a elaboração da proposta pedagógica, que norteia todas as ações educativas presentes no Projeto Pedagógico. Essa proposta deve partir de forma endógena, ou seja, deve iniciar-se com os pensamentos, com as características e necessidades dos próprios sujeitos que compõem o contexto social em que a escola se insere. Para uma escola centrada em pressupostos que fundamentam um projeto educativo voltado para a democratização, à cooperação entre iguais, à autonomia dos sujeitos, de forma alguma, as ações devem ser postas arbitrariamente por instâncias exteriores ao “chão” da escola.

Nesses termos, devem ser proporcionadas algumas condições básicas para a elaboração e efetivação do Projeto Pedagógico, entre as quais, destacam-se: tempo hábil para a elaboração do projeto; espaço organizadamente oferecido para as explanações de todos os sujeitos envolvidos no processo de sua construção; e avaliação das ações das propostas pedagógicas desenvolvidas anteriormente. Acrescenta-se ainda que todos os sujeitos, ou seja, os professores, os pais, os representantes estudantis, a direção escolar, os funcionários administrativos e de serviços gerais da escola devem estar “comprometidos” em tais discussões. Vincula-se a esses elementos, a proposição que Marques (1995, p. 96) apresenta:

[...] a proposta pedagógica é, eminentemente proposta ético-política, isto é, a articulação da natureza intersubjetiva da formação da vontade coletiva, segundo “o universalismo do respeito igual em relação a todos e da solidariedade com tudo o que tenha o

²⁷ Referindo-se ao conceito de formação do ser humano, da sociedade e do mundo Assmann (200-?) apresenta um texto denominado “Sobre o Conceito de Ideologia”. O autor destaca três entendimentos: 1º Materialismo histórico: “nada é definitivo e tudo ocorre dentro de uma totalidade contraditória e sempre em movimento”; 2º Positivismo: “a sociedade é regida por leis, independentes da ação humana, livre de valores e de interesses, ocorrendo tudo de forma harmoniosa e natural”; 3º Historicismo: “todo fenômeno cultural, social ou político é histórico, e não pode ser compreendido senão através de sua historicidade”.

²⁸ Paulo Freire (1983) descreve em trecho de *Pedagogia do Oprimido* uma importante consideração acerca da historicidade humana: “Os homens, pelo contrário, ao terem consciência de sua atividade e do mundo em que estão, ao atuarem em função de finalidades que propõem, ao terem o ponto de decisão de sua busca em si e em suas relações com o mundo, e com os outros, ao impregnarem o mundo de sua presença criadora através da transformação que realizam nele, na medida em que dele podem separar-se e, separando-se, podem com ele ficar, os homens, ao contrário do animal, não somente vivem, mas existem, e sua existência é histórica” (idem, p. 89).

semblante humano” (Habermas, 1993:304) e, ao mesmo passo, coordenação e condução da ação coletiva.

Encarar o desafio de formular um Projeto Pedagógico que contemple os anseios, as necessidades e as peculiaridades dos sujeitos que fazem parte do âmbito escolar, não é tarefa das mais triviais, todavia, uma vez produzidos os consensos situados de forma coletiva, todos os participantes do processo educativo têm comprometimento de “fazer valer” os compromissos assumidos em tal documento. É necessário explicitar com mais profundidade os compromissos firmados no Projeto Pedagógico, entre os quais, apresentam-se as finalidades da instituição escolar, como veremos na seqüência deste estudo.

3.2 DAS FINALIDADES DA ESCOLA: UMA PERGUNTA INTRIGANTE, “EDUCAÇÃO PARA QUÊ?”

Considera-se este espaço como meio de estudo, de discussão e de reflexões e, sendo assim, de forma alguma pretende-se apresentar uma “fórmula mágica”, um regimento ou conceitos estáticos e imutáveis para o âmbito da Educação/Educação Física. No entanto, é importante encaminhar algumas “pistas” que apontem para a legitimidade pedagógica de todas as estruturas do currículo escolar, as quais entende-se que podem ser fundamentadas e constituídas em bases teóricas, que perpassam por princípios emancipatórios.

Pode-se afirmar que os sujeitos, desde o início de sua vida, mantém inter-relações sociais, primeiramente, com os membros familiares, em seguida com os vizinhos, os amigos íntimos e de forma cada vez mais precoce, a escola se apresenta como um espaço propício para a integração social. Situa-se, então, o contexto escolar como um local privilegiado para a inserção dos alunos na sociedade, pois, nele ocorrem inúmeras situações de relação com os outros, com a natureza e com o mundo. As diferentes maneiras de relacionamento inter-pessoal - mesmo que de forma não explícita - partem de alguns princípios constituídos eticamente entre os membros de um determinado grupo, os quais norteiam as atitudes, os costumes, os hábitos, as formas de ser e de se comportar e, assim,

desencadeiam em valores humanos. Por meio de todos esses aspectos, gradativamente, os sujeitos inserem-se na vida em sociedade.

Considerando o âmbito escolar como um espaço rico em interação entre sujeitos, pode-se destacar que é um espaço fértil para as ações comunicativas e, assim sendo, Boufleuer (2001, p.17) assinala:

[...] para a educação se deve à constatação de que os objetivos gerais da educação se colocam na perspectiva de uma integração social em que se buscam reproduzir e renovar as tradições culturais, estabelecer as solidariedades e os padrões de convivência e a socializar as gerações, permitindo o desenvolvimento de identidades pessoais. Neste sentido queremos propor o espaço da educação como um espaço privilegiado do agir comunicativo.

Em linhas gerais, pode-se afirmar que no conjunto com as várias instâncias que compõem o currículo, as ações pedagógicas sempre contribuem com o processo de inserção dos alunos na sociedade.

Partindo desses elementos e não deixando de considerar as finalidades da educação apresentadas na L.D.B (Lei. 9394/96), aponta-se que a instituição, escolar através dos componentes curriculares, pode auxiliar com o domínio de dois aspectos específicos na formação dos sujeitos, os quais, entende-se que não se excluem:

*1º Formação técnica*²⁹: refere-se ao domínio de habilidades consideradas fundamentais para toda e qualquer atuação dos sujeitos para sobreviverem em sociedade, em qualquer âmbito, no mercado de trabalho, na convivência informal, bem como na realização de tarefas das mais triviais possíveis como, por exemplo: escrever, andar, digitar, pedalar, etc. No contexto específico da Educação Física Escolar essa formação vincula-se ao domínio das habilidades motoras que lhe forneçam um “repertório de movimentos” para um “Se-movimentar” de forma prazerosa e conveniente com o contexto de tal prática, seja realizada nos jogos, nas caminhadas, nos passeios ciclísticos, nos esportes, entre outros.

2º Formação de competências sociais: refere-se a proporcionar didática e metodologicamente entre os conteúdos de ensino condições e possibilidades para a

²⁹ É importante não confundir *formação técnica* com tecnicismo, ou seja, não sobrepor à técnica em relação a preceitos humanos. A este respeito Bracht (2000), acrescenta: “O que é fundamental a perceber é que a técnica é (deve ser assim considerada) sempre meio para atingir fins. Estabelecer fins/objetivos (sentido) é que é um predicado humano, portanto a técnica deve ser sempre subordinada às finalidades humanas. Se variam as finalidades, os sentidos da prática esportiva, é conseqüente que variem também as técnicas, bem como seu valor relativo” (idem, p. 58).

compreensão, a interpretação e a reflexão crítica da realidade vivida e, a partir disso, “visualizar” possibilidades de agir e maneiras de se relacionar perante a situação compreendida. A partir dessas referências os sujeitos constituem formas³⁰ de se relacionarem com os outros, com a natureza e com o mundo.

Para a efetivação dessas finalidades, que são incumbidas à escola, torna-se necessário superar as relações centradas unicamente na racionalidade instrumental, que permeiam alguns processos de ensinar e aprender realizados nos componentes curriculares. Isto significa, sobretudo, vincular os processos de ensino através de relações que envolvam a comunicação recíproca entre professores/alunos e alunos/alunos e não apenas a simples transmissão da mais rasa informação sobre fatos, fenômenos ou conceitos que não façam sentido aos sujeitos. Essa compreensão relaciona-se ao conceito de *competência* que de acordo com Market (2004, p. 155) “[...] integra as dimensões técnico-metodológicas e sociocomunicativas no seu entendimento integral de educação: para o ‘mundo’ do trabalho e para a práxis social (mundo de vida, no entendimento de Habermas) ‘consolidando a preparação para a cidadania’”.

Centrando-se na especificidade da expressão “cidadania³¹”, é de extrema importância à escola definir e expressar no Projeto Pedagógico, algumas características básicas a respeito do perfil de cidadão que ela opta em contribuir, com sua formação. Na perspectiva da educação com princípios emancipatórios, há superação da perspectiva tradicional de conceber um cidadão capaz de desempenhar racionalmente e, de forma eficaz, uma função social, tornando-o apto a agir em conformidade com o mundo do sistema. Justifica-se essa posição, com base na proposição que Marques (1995, p. 45) apresenta: “A razão reduzida à cientificidade passou a rejeitar qualquer conotação de vida ética e a ‘sabedoria’ converteu-se em habilidade psicossocial de lidar com homens e coisas, como se mercadorias à venda”.

Apresenta-se, então, para a perspectiva de uma *didática comunicativa* a formação de cidadãos capazes de constituir uma sociedade dada eticamente que se fundamente em valores humanos, como o respeito, a solidariedade, a cooperação e

³⁰ Na seqüência deste estudo, serão abordados, de forma mais profunda, as *competências do agir comunicativo, agir cooperativo, e agir autônomo*.

³¹ É importante considerar que o caráter cidadão se dá a partir do processo realizado no plano político-moral, entretanto, o âmbito epistêmico (formação dos saberes) contribui diretamente nas questões éticas e sociais.

participação efetiva no processo de construção da mesma. Sinteticamente, pode-se referir que a perspectiva da razão comunicativa atribui aos sujeitos a responsabilidade autônoma pelo processo de formação de sua própria personalidade e dialogicamente com a formação de uma sociedade mais justa. Nesses termos, Funke-Wieneke (2006, p. 55) acrescenta que:

[...] um currículo que visa à aprendizagem social, então estamos falando de uma pedagogia que se preocupa em auxiliar os jovens a terem uma consciência esclarecida desta determinação social e a capacitá-los, assim, a se autodeterminarem e determinarem a sociedade em que vivem, em vez de serem determinados por ela. Ou, de outro modo: é a “emancipação social” que constitui o objetivo central da aprendizagem social.

Convém considerar que esse processo de “conscientização social” em pressupostos para uma *didática comunicativa* não está, de forma alguma, vinculado a uma perspectiva centrada na subjetividade de um sujeito capaz de dominar as situações sociais e, assim, emancipar-se de uma vez por todas. A conscientização, o esclarecimento da realidade são adquiridos através de *Interações Sociais* livres de quaisquer formas de coerção, mediadas simbolicamente pela linguagem e, nesse sentido, centrada no paradigma do agir comunicativo. Habermas (1990 *apud* MARQUES, 1995, p. 30) assinala que “A autoconsciência forma-se através da relação simbolicamente mediada que se tem com um parceiro de interação, num caminho que vai de fora para dentro”.

Nesse sentido, a escola possibilita a formação cidadã, por meio de ações comunicativas e, assim, a linguagem intersubjetiva fundamental, no processo de comunicação, adquire uma importância ímpar nos processos de ensinar e aprender, que se desenvolvem nos componentes curriculares. A mediação lingüística assume um caráter fundamental, pois pode desvendar o que é legalmente instituído e contestar moralmente sua pretensão, no sentido de “desmascarar” as estruturas burocráticas e sistêmicas.

Para isso, é necessária a interlocução entre os componentes curriculares da instituição escolar, ou seja, propor uma visão holística a respeito dos saberes desenvolvidos em cada área de ensino. Anseia-se explicitar essa última questão na seqüência deste estudo.

3.3 A ORGANIZAÇÃO DOS COMPONENTES CURRICULARES

Tradicionalmente, os componentes curriculares da educação formal são sistematizados e distribuídos ao longo das séries ou ciclos na educação básica de acordo com o modo de organização científico vigente, ou seja, divididos por áreas e, assim sendo, os saberes são produzidos de forma que dificilmente encontram-se em “conectividade” um com o outro. Essa posição da fragmentação e segmentação dos conhecimentos tem uma relação intrínseca com os pressupostos do positivismo, gerando dualidade em vários aspectos como, por exemplo, qualidade/quantidade, mente/corpo, ser humano/sociedade, etc. Acerca dessas dualidades, Fensterseifer (2001, p.74) assinala que: “[...] marcarão as disciplinas científicas, as quais transitarão de um pólo ao outro da dicotomia, presos a monismos de ordem epistemológica, teórica ou metodológica, incapazes de sínteses”.

Podem ser caracterizadas dessa forma, as áreas das ciências naturais, das ciências humanas e sociais, das ciências exatas, entre outras e, suas respectivas disciplinas: Educação Física³², Filosofia, Matemática. Percebe-se que, na maioria das organizações de grades curriculares na educação formal, cada área do conhecimento e o seu correspondente componente curricular, geralmente, atuam de forma “isolada”, ou seja, sem relações com as outras áreas, detendo-se na especificidade que lhe é atribuída. Em virtude de uma “formação tradicional”³³ e dos conhecimentos estritamente vinculados ao paradigma empírico-analítico, a maioria dos processos de ensinar em práticas da Educação Física Escolar limitam-se a desenvolver práticas de movimento centradas na melhoria da performance física, técnica e motora, centradas quase que exclusivamente nas modalidades esportivas.

No entanto, para ampliar esse quadro, tradicionalmente, predominante na Educação Física para uma perspectiva que a considere como uma prática pedagógica que atua na formação humana, social e, também esportiva, torna-se importante abordar outros elementos teórico-metodológicos que intervêm na

³² De acordo a divisão das áreas do conhecimento fornecida pela CAPES (2008) a Educação Física encontra-se situada na área ligada às ciências da saúde.

³³ Darido (2003) considera os estudos de Betti (1996) e Darido (1995) para explicar que o currículo tradicional em Educação Física enfatiza as chamadas disciplinas práticas, o saber fazer para ensinar, especialmente as habilidades esportivas, e fazem clara a distinção entre a teoria e a prática. Referem-se à teoria como o conteúdo apresentado na sala de aula (principalmente ligado ao domínio biológico) e a prática como sendo a atividade desempenhada nas quadras, piscinas, pistas, e outros.

especificidade da área. Assim sendo, Kunz (2006, p. 14) considera que “A Educação Física pode e deve ser discutida do ponto de vista epistemológico, social-filosófico, cultural, como também biológico e técnico”. Sob esse ponto de vista, a Educação Física e suas intervenções pedagógicas podem abordar os aspectos históricos, sociais, técnicos, biológicos e estéticos de todo os elementos que compõem a cultura de movimento.

Esses elementos apresentados no parágrafo anterior referem-se unicamente à especificidade do componente curricular denominado Educação Física, os demais componentes que compõem a estrutura curricular, de acordo com suas peculiaridades, devem elaborar, pedagogicamente, suas interlocuções educativas em suas respectivas áreas. Todavia, é necessário que os conhecimentos específicos de cada componente curricular estejam, de certa forma, “integrados” com os outros saberes, fornecendo assim, a possibilidade de uma visão holística sobre os conteúdos estudados. Sugere-se, então, um “diálogo” maior entre as disciplinas em cada área de ensino e, para isto, o planejamento das aulas em conjunto torna-se imprescindível, pois “A dinâmica curricular da sala de aula não ganha sentido em si mesma, mas enquanto elemento da dinâmica curricular de toda a escola” (MARQUES, 1995, p. 116).

Considera-se, sobretudo, a necessidade da escola como um todo comprometer-se de forma intencional com um projeto centrado em uma problemática presente no mundo da vida dos sujeitos. Na atualidade, existem inúmeras problemáticas universais que podem ser citadas como, por exemplo, o meio ambiente, a violência, as olimpíadas, a mídia, a inclusão social, entre outros, que podem ser problematizados em cada componente curricular. Além desses temas universais, existem as problemáticas regionais, mais específicas que estão presente em cada comunidade que podem ser abordadas e tratadas pedagogicamente.

Essas problemáticas devem ser “codificadas”, ou seja, visualizadas sinteticamente e, assim, postas em forma de “Temas geradores” Freire (1983). A partir disso, os componentes curriculares, cada um em sua especificidade, devem estruturar os conteúdos de ensino, de acordo com o “Tema gerador” presente. A esse assunto, Freire (1983, p. 98) descreve que:

É importante reenfatizar que o tema gerador não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos homens. Só pode ser compreendido nas relações homem-mundo. Investigar o tema gerador é investigar, repitamos, o pensar dos homens referido a realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua *práxis*.

Essa maneira de organizar os elementos didáticos traz a contribuição de poder considerar os elementos sócio-culturais presentes no mundo da vida dos sujeitos, valorizar e problematizar os saberes oriundos deste âmbito, através do diálogo e reflexão intersubjetiva, contribuindo com a proposição de uma *didática comunicativa*. Salienta-se, então, que a estrutura lingüística³⁴ é fundamental para o desenvolvimento de ações comunicativas, pois ela atua como o *médium* entre os saberes subjetivos que os alunos constroem em suas experiências, problematizando-os, refletindo sobre eles e elevando-se assim, o nível epistemológico ao constituírem-se “novos saberes” conjuntamente, com os demais conhecimentos sistematizados, historicamente, em cada componente curricular.

Considera-se, então, a necessidade de compreender e implementar esse processo centrado em atos de comunicação nas práticas de ensino e sobre esse assunto, Bannell (2006, p. 55) acrescenta que,

Habermas está convencido de que somente por uma análise de comunicação será possível resgatar a reflexão como prática histórica, constituída pela realidade social e, ao mesmo tempo, constitutiva de relações sociais. É através da comunicação que nós podemos adotar uma relação reflexiva diante do mundo e é essa relação reflexiva que permite uma crítica em relação ao mundo [...]

Para os componentes curriculares, significa extrapolar a simples transmissão de conteúdos de maneira informativa, cuja necessidade é essencial para obtenção de requisitos quantitativos como: a média mínima final para a aprovação e a evolução escolar subsequente. Sobretudo, que os conteúdos sejam ministrados por meio dos componentes curriculares, de forma a fornecer problemáticas que favoreçam o diálogo intersubjetivo e, a partir dessas ações realizadas

³⁴ Na seqüência deste estudo, será abordado sobre a estrutura lingüística em aulas de Educação Física, com mais profundidade.

comunicativamente³⁵, entre professor e aluno, sejam constituídas competências necessárias para o processo emancipatório.

Esses elementos apresentados podem contribuir com processos de ensino-aprendizagem em todos os componentes curriculares que compõem a estrutura curricular da escola. Nesse âmbito, situa-se também a Educação Física, a qual pode “superar” algumas discussões que apresentam sua legitimidade pedagógica centrada na obtenção de saúde, na descoberta de talentos esportivos ou de uma atividade compensatória, oferecendo, assim, apenas corpos potencializados para o maior rendimento e, com isso, o sucesso.

Sobretudo, essa prática pedagógica (Educação Física) pode tratar de questões que contemplem o ser humano considerado em sua totalidade, leia-se, um ser que *sente, fala, reflete criticamente e age*. Essas questões estão imbricadamente vinculadas com o mundo da vida dos sujeitos, estrutura fundamental para o agir comunicativo e que precisa resgatar o espaço colonizado pelo sistema para desenvolver o processo de emancipação humana. Nesses termos, o contexto da educação formal apresenta-se de grande importância, pois pode “[...] ser o espaço escolar um lugar privilegiado para a realização deste esforço emancipatório, tendo em vista que, teoricamente, pode e deveria ser local onde o exercício da crítica permanecesse livre dos limites impostos pelos doutrinanismos” (FENSTERSEIFER, 2001, p. 271)

Há necessidade que sejam proporcionadas práticas de ensino para a promoção desse projeto, e isso perpassa por uma *didática comunicativa* em Educação Física, é o que se pretende explicitar na seqüência.

³⁵ É importante fazer uma distinção entre agir comunicativo e atos de fala. Nas palavras de Bannell (2006), os atos de fala podem coordenar ações estratégicas tanto quanto o agir comunicativo, tanto os atos estratégicos quanto o agir comunicativo são sociais, mas um é orientado ao sucesso enquanto o outro é orientado ao entendimento. Para uma educação centrada na emancipação humana é necessários que as ações estejam voltadas ao entendimento mútuo.

4 ENTENDIMENTOS SOBRE A DIDÁTICA E A *DIDÁTICA COMUNICATIVA*

Não se restringe a ação educativa escolar à mera distribuição de formas de conhecimento e sensibilidade fora dela gestadas, como se a escola também não as produzisse e como se fossem elas neutras, não-afetáveis pelas políticas da escola. (MARIO OSÓRIO MARQUES, 1996)

4.1 SITUANDO COMPREENSÕES EM BUSCA DE ENTENDIMENTOS PROVISÓRIOS RELACIONADOS A DIDÁTICA

Este estudo mantém seu foco de análise, reflexão e discussão sobre questões diretamente relacionadas à educação formal, tratando-se especificamente, neste caso, da instituição escolar. No conjunto das várias ações, pedagogicamente, organizadas de forma sistematizada, contemplando as concepções que norteiam os processos de ensinar e aprender, os objetivos educacionais em cada uma das disciplinas que compõem o currículo, as diferentes metodologias e formas de intervenção, o processo de avaliação, a escola não pode, de forma alguma, ser considerada, como uma instituição que atua desinteressadamente na formação dos sujeitos/alunos.

Destaca-se, assim, a importância de essa instituição expor explicitamente as concepções³⁶ e as fundamentações teóricas que norteiam o Projeto Pedagógico e, com este, as demais ações educativas desenvolvidas no âmbito da educação formal. Tratando-se da escola Freire (1996, p. 99) assinala que:

Neutra, “indiferente” a qualquer destas hipóteses, a da reprodução da ideologia dominante ou de sua contestação, a educação jamais foi, é, ou pode ser. É um erro decretá-la como tarefa apenas reprodutora da ideologia dominante como erro é tomá-la como força de desocultação da realidade, atuar livremente sem obstáculos e duras dificuldades.

³⁶ É necessário, destacar que a educação em um estado democrático sob um regime republicano deve preconizar a pluralidade deliberada legalmente, nesse sentido, destaca a L.D.B (9394/96) “A educação, dever da família e do Estado *inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana [...]*” (BRASIL, 1996).

Dessa forma, torna-se, de fundamental importância os educadores compreenderem, de forma clara, as conseqüências político-pedagógicas ocasionadas pelos procedimentos didático-metodológicos desenvolvidos em suas práticas de ensino. Isto refere-se, também, em ter a consciência (perceber) a responsabilidade, que lhe é atribuída ao exercer a docência, pois as ações educativas desencadeiam conseqüências diretas ao contexto sócio-cultural dos educandos.

Diante desse entendimento, as práticas de ensino não podem mais ser consideradas apenas como promotoras de alguns saberes técnicos, que produzem eficiente habilidade para melhor desempenhar uma determinada função profissional. Isto significa dizer que por detrás desses conhecimentos instrumentais, que oferecem subsídios aos sujeitos “dominarem” determinadas tarefas, há um artifício que doutrina vontades, desejos e formam os interesses pessoais e, dessa forma, percebe-se também que os processos de ensinar e aprender atuam na direção de “[...] regular a vontade que foi produzida, (‘instruir a vontade’), o que é o assunto da EDUCAÇÃO”.(SCHALLER; SHÄFER, 1982, p. 95).

Partindo do pressuposto de que a educação formal traz conseqüências diretas ao mundo da vida dos sujeitos, a Educação Física Escolar não pode, de forma alguma, ser entendida como uma instância que se omite a tal condição. Ela apresenta-se de forma legal, segundo a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação, na condição de um componente constituinte do currículo escolar. Por conseqüência, uma prática pedagógica que se desenvolve por meio dos elementos da cultura de movimento, os quais devem ser analisados, e cujos significados devem ser objeto de reflexão. Dessa forma, a Educação Física assume sua incumbência no campo da pedagogia, que segundo a compreensão de Libâneo (2000, p. 115):

A pedagogia assume, precisamente, essa tarefa de orientar a prática educativa de modo consciente, intencional, sistemático, para finalidades sociais e políticas cunhadas a partir de interesses concretos no seio da práxis social, ou seja, de acordo com exigências concretas postas à humanização num determinado contexto sócio-cultural.

Ter a “verdadeira vocação” para exercer a tarefa de professor na era contemporânea é ter claro e consciente os significados que, as práticas de ensino, representam no contexto sócio-cultural dos educandos. Isto demonstra a capacidade

de agir de forma competente e, essa competência está intimamente relacionada com a compreensão das estruturas burocráticas que compõem o sistema econômico, social e cultural “desconfiando” da aparente normalidade ou naturalidade que rege essas instituições.

Centrando-se mais especificamente na discussão proposta neste estudo, faz-se necessário compreender alguns aspectos fundamentais que se relacionam aos processos de ensinar e aprender. Cabe destacar determinados elementos conceituais que são de extrema importância para a fundamentação e elaboração da proposta apresentada no “corpo” desta pesquisa, a qual centra-se em uma *didática comunicativa*.

Analisando a literatura da área pedagógica, torna-se audacioso e, até incoerente descrever com precisão e de forma definitiva um conceito para didática, porém, alguns entendimentos formulados de forma provisória sobre o que vem sendo produzido sobre essa temática podem ser apontados neste espaço. Pode-se, contudo, considerar que por situar-se no âmbito da educação formal, a didática sempre exerce uma intencionalidade sobre os sujeitos e, nesse sentido, Gamboa (2005, p. 133) afirma que, “Ao contrário das modalidades educativas relativamente espontâneas, registradas até então, a configuração moderna da formação humana caracteriza-se, sobretudo, pela intervenção deliberada dos adultos sobre as crianças”.

De acordo com Martins (1985), a palavra didática foi mencionada pela primeira vez por Ratke em “os principais aforismos didáticos” no século XVI e, ainda por volta dessa mesma época, o europeu Comênio (1957) definiu a didática como “a arte de ensinar” em sua obra “Didática Magna”. Centrando-se, inicialmente, nessa expressão de Comênio, observa-se que a didática é considerada como “uma arte” ao ensinar e, o ensino, nesse caso, dirige-se de forma intencional, por meio de um método específico para transmitir determinados saberes aos seres humanos.

Tratando-se especificamente da “arte”, contempla-se que o artista, no momento em que atua, preocupa-se muito mais com a “forma” de esculpir, de pintar, de cantar, de encenar, ou seja, o artista detém-se, sobretudo, em lapidar com a melhor forma sua obra, em detrimento do significado que o conteúdo/conceito que a obra de arte irá expressar. Kunz (2004a, p. 111) descreve que “[...] um pintor, esclarece que o que este põe no quadro não é, na verdade, uma objetividade, é seu estilo que ele põe na tela e o estilo do artista é como seu próprio corpo, não é um

instrumento ou simples veículo, mas sua maneira de se apresentar ao outros, sua existência, logo, sua subjetividade”.

No discurso de Comênio (1957) sobre a “arte de ensinar” percebe-se, então, uma preocupação centrada no melhor método para “ensinar tudo a todos³⁷” sua proposta em *Didática Magna*. Essa compreensão tem características de um modelo de ensino-aprendizagem centrado em uma racionalidade estratégico-funcional, a qual busca atingir fins, de forma mais eficaz possível, centrando-se na utilização do melhor método para ensinar.

Talvez esta atenção vinculada na “forma” ou na melhor metodologia e utilização de técnicas para transmitir determinados conceitos, fórmulas ou conteúdos tenha causado uma compreensão exageradamente simplista e, influenciado a tradição de uma pedagogia “arcaica” em relação à temática da didática. Todavia, essa compreensão ainda persiste em manter-se presente em algumas concepções pedagógicas, teórico-práticas da atualidade.

Essa tendência, relacionada exclusivamente ao melhor método de se tratar os conceitos/conteúdos, é encontrada em referências da Educação Física Brasileira, entre as quais, Faria Junior (1981 *apud* GAMBOA, 2005, p. 136) assinala que a didática refere-se ao “[...] conjunto sistemático de princípios, normas, recursos e procedimentos específicos que todo professor deve conhecer e saber aplicar para orientar seus alunos na aprendizagem das matérias, tendo em vista seus objetivos [...]” revelando, assim, o entendimento apenas de caráter tecnicista da didática. Essa compreensão situa-se novamente num sentido restrito a operacionalização técnica, vinculada ao planejamento, a traçar objetivos, metodologias e avaliação. Diante disso, a didática atrela-se à perspectiva de um modelo funcional de educação³⁸, sob o qual, os processos de ensino-aprendizagem fundamentam-se, permeados pelos interesses propostos da ideologia dominante, no atual sistema sócio-econômico.

Entretanto, pretende-se apresentar, neste estudo, a compreensão do termo ou da temática “didática” a partir de um referencial que amplie a condição restritamente ligada à questão operacional desse campo da pedagogia, para

³⁷ Em *Didática Magna*, Comênio (1957) assinala que nós ousamos promover uma ‘*Didática Magna*’, isto é, um método universal para ensinar tudo a todos. E de ensinar com tal certeza, que seja impossível não conseguir bons resultados. E de ensinar rapidamente, ou seja, sem nenhum aborrecimento para os alunos e para os professores.

³⁸ Schaller e Shäfer (1982) destacam que o modelo funcional de educação centra-se no “desenvolvimento e treinamento das energias juvenis” no qual, educar consiste em exercer uma função estimulante sobre as energias humanas (idem).

contemplar a sua apropriada contribuição no âmbito da educação formal. Assim sendo, busca-se uma compreensão para a didática, na condição de uma “disciplina integradora” (LIBÂNEO, 2000) que atinge os aspectos teórico-práticos, contemplando, assim, desde as fundamentações, concepções teóricas e suas respectivas influências nos procedimentos metodológicos de ensino.

Acerca do termo, Libâneo (2000) destaca que a didática opera na interligação entre teoria e prática, que engloba um conjunto de conhecimentos que entrelaçam contribuições de diferentes esferas científicas (teoria da educação, teoria do conhecimento, psicologia, sociologia, etc), juntamente com requisitos de operacionalização. Na perspectiva desta última dimensão apresentada, por meio da didática, abre-se a possibilidade de esclarecer as influências e o sentido das ações pedagógicas no mundo da vida dos sujeitos, permitindo, assim, a reflexão, análise e a possibilidade de re-significar diferentes formas para as práticas da Educação Física Escolar.

Sintetizando a compreensão sobre esta temática, pode-se afirmar que, por meio dos processos educativos, a didática possui uma atuação “mediadora”, centrando-se em dois elementos: o primeiro refere-se ao aspecto de “o que ensinar” – compreendendo os conteúdos, conceitos, fundamentações teóricas, informações, entre outros –; e o segundo elemento diz respeito à “forma” – procedimentos metodológicos, diferentes maneiras e estratégias do “trato” com o conhecimento - no processo educativo. Sobre a questão, Schaller e Schäfer (1982, p. 206, grifo no original) descrevem que:

O *mesmo* processo de comunicação não só contém comunicação sobre assuntos, matérias e fatos – numa palavra: informação sobre coisas (dimensão substancial) – mas, simultaneamente, contém também comunicação sobre a índole do relacionamento social entre os participantes dos processos de comunicação (dimensão relacional).

Torna-se, pois, interessante neste momento apresentar um exemplo sobre a “dimensão substancial” e a “dimensão relacional” descrita por Schaller e Schäfer (1982): ao exercer a docência, o professor pode simplesmente transmitir os elementos da dimensão substancial através de informações, conceitos, fatos históricos, regras desportivas, posicionamentos táticos de um determinado esporte utilizando-se de uma estrutura metodológica centrada em relação de hierarquia

(professor-aluno), restringindo os possíveis questionamentos e reflexões sobre o assunto abordado. De outra maneira, o professor pode detalhar metodologicamente o mesmo “conteúdo de ensino”, problematizando-o, favorecendo a contextualização com o meio social em que os sujeitos/alunos atuam. Nesse segundo caso, há valorização da comunicação recíproca na busca do entendimento e esclarecimento sobre os reais significados presentes nas “entrelinhas” de um determinado conteúdo de ensino, favorecendo o processo de construção de conhecimentos, de forma mais democrática e promovendo a reflexão crítica sobre o estudado.

Importante contribuição traz Freire (1983, p. 83), a respeito da “dimensão substancial”, descrevendo, da seguinte forma:

Para o educador-educando dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos – mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada.

Trata-se, então, de uma fundamental contribuição para os educadores nos dias atuais: muito além de depositar “quantidades” exageradas de conteúdos de ensino ao longo dos anos em que os educandos “transitam” pela instituição escolar, talvez, seria necessário rever ou reverter a compreensão centrada na quantidade de conteúdos de ensino, para uma concepção de ensino que priorize a qualidade no processo de ensinar e aprender. Ao tratar da qualidade no ensino, não se refere a uma pretensão idealista, servindo para um modelo ideal de educação, mas, sobretudo, qualidade aqui remete a uma perspectiva, na qual os conteúdos de ensino sejam problematizados com o contexto sócio-cultural, apresentando sentido e significados concretos nas ações educativas.

Assim sendo, compreende-se que a “dimensão substancial” pode ser tratada metodologicamente sob diferentes “formas” ou maneiras e que ela, está diretamente ligada ao aspecto da índole entre o relacionamento inter-pessoal dos sujeitos membros de um determinado grupo.

Relacionando-se a finalidade que a “didática” apresenta nos processos de ensinar e aprender, pode-se acrescentar que a mesma, através dos elementos da dimensão substancial, centra-se em questões de extrema importância para o desenvolvimento de habilidades técnicas, competências cognitivas e sociais, implicando, assim, diretamente numa amplitude da formação humana. Nesse

âmbito, considera-se que para a didática, a dimensão substancial é de relevância estimável, pois, esta pode superar o surgimento de possíveis retóricas e/ou simples *doxas* centradas em uma tradição Sofista³⁹, que pode persuadir as consciências dos sujeitos/educandos em formação.

Obviamente, os elementos que compõem a dimensão substancial e a dimensão relacional encontram-se imbricados mutuamente e estão fundamentalmente dependentes da competência profissional – relacionando-se aos conhecimentos teóricos - e da própria ação dos professores em suas práticas de ensino.

Diante destes elementos apresentados, acrescenta-se, ainda, que por meio dos processos didático-pedagógicos de ensino, a produção/construção dos conhecimentos pode ser desenvolvida a partir de duas posições distintas, como segue:

1ª posição “conservadora”: sob esta perspectiva os processos didáticos, desenvolvem-se centrados em uma atitude que visa à manutenção do *status quo*. Assim, os conhecimentos acumulados e sistematizados historicamente são transmitidos de forma hierárquica (professor – aluno), e mecânica desconsiderando as características subjetivas dos educandos e sua relação com o âmbito sócio-cultural. Mantém-se presente, nesta relação, um sujeito detentor dos saberes, de um lado e, um “objeto” a ser instrumentalizado tecnicamente, de outro, ambos estão detidos em uma visão social de mundo sob a qual os fenômenos sociais acontecem, seguindo uma “ordem simplesmente natural”, cabendo-lhes apenas o compromisso de cumprir, de forma eficaz, sua finalidade ou sua função, no contexto sócio-econômico, no qual estão inseridos. Sob esse paradigma, a questão da veracidade do conhecimento é apresentada “[...] como indiscutível, estática e válida para todos. Instaura-se como algo inquestionável, frio, calculista e até mesmo dogmático. A verdade aparece como correspondência ou como produto da relação sujeito-objeto [...]” (BOLZAN, 2005, p. 129).

2ª posição comunicativa: nesta concepção, os conteúdos, os conceitos, as proposições teóricas que compõem a “dimensão substancial” são tratados de forma problematizadora e fundamentalmente dialógica. Com isso, há possibilidade de

³⁹ Chauí (1999) assinala as características e pretensões dos Sofistas da Antiga Grécia: “Apresentavam-se como mestres de oratória ou de retórica, afirmando ser possível ensinar aos jovens tal arte para que fossem bons cidadãos. Que artes era esta? A arte da persuasão”. (idem, p. 37).

desenvolver a questão substancial com sentido próprio aos sujeitos da ação educativa, ultrapassando e rompendo com a relação sujeito-objeto, sendo que este último passa a ser tema de debate e reflexão constituinte no processo de construção de conhecimento. Nesse sentido, centra-se a *didática comunicativa*, desenvolvida por meio de “Ações comunicativas” (KUNZ, 2004a), em que, os elementos didáticos ultrapassam a dimensão restritamente operacional – nos processos de ensinar – e instrumental – nos processos de aprender -, pois esses elementos apresentam-se com sentido/significado vinculado ao contexto cultural, em que os sujeitos constituem-se. Considera-se também, nesta posição:

A didática crítico-comunicativa parte de que os processos do ensino são também, ao mesmo tempo, processos educativos. Isso significa que o ensino não deve reduzir a uma mera transmissão de informações, mas que siga o regulamento de um ensino educativo e o realize na prática de ensino (SCHALLER; SCHÄFER, 1982, p. 207).

É importante considerar com mais profundidade a última *posição* apresentada, sendo que por meio dela, pretende-se contribuir com a questão problema e o referencial teórico formulado neste estudo. A *didática comunicativa* apresenta questões fundamentalmente relacionadas para o além de *saber-fazer* técnica e eficientemente, compreendendo, os elementos de *saber-sentir*, *saber-refletir* e *saber-agir* de forma autônoma e esclarecida, no processo de formação pessoal e de constituição da sociedade. Para isso, os elementos didáticos centrados na dimensão substancial são problematizados na *Interação Social* extrapolando a simples transmissão de informações, de conteúdos de maneira mecânica, mas, sobretudo educador e educando tomam o contexto sócio-cultural como tema de estudo e reflexões, através do diálogo intersubjetivo que adquire relevância fundamental. Nesse âmbito, o processo de construção de conhecimento é formado pela “Ação Comunicativa” a respeito dela, Kunz (2004b, p. 150) considera que:

[...] é possível a professores e alunos, através de uma Ação Comunicativa do ato pedagógico conhecerem ainda melhor a realidade já conhecida e, em conjunto, pesquisarem e conhecerem uma Realidade ainda desconhecida, tornando o ensino produção de conhecimentos e não simples transmissão de informações.

Esses são alguns elementos fundamentais para proposição apresentada neste estudo, portanto, outras referências teóricas devem ser expressas com mais

profundidade e clareza para melhor compreender a relação didático-pedagógica da Educação Física Escolar centrada em uma *didática comunicativa*, como pretende-se evidenciar na seqüência deste trabalho.

4.2 POR UMA DIDÁTICA COMUNICATIVA NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Para a elaboração dos fundamentos centrados em uma *didática comunicativa*, busca-se um posicionamento, em que os processos didático-pedagógicos no ensino da Educação Física desenvolvem-se, sem perder de vista, os princípios voltados à emancipação humana. Neste entendimento, retoma-se o interesse do *Iluminismo*, porém centrado nas peculiaridades e necessidades da era contemporânea e, nestes termos, “[...] é necessário *ousar saber*, e para isso propõe uma nova razão, e remover todas as tutelas, e para isso propõe uma nova crítica. O objetivo é o mesmo: assegurar, enfim, o advento da autonomia – integral e para todos” (ROUANTE, 1987, p. 35).

Considera-se que a educação formal pode contribuir com esses fundamentos teóricos, por meio de processos de ensinar e aprender que proporcionem aos sujeitos/educandos iniciativas autônomas, iniciando no contexto escolar para então, os sujeitos agirem de forma esclarecida em seu mundo da vida.

Entretanto, percebe-se que as práticas pedagógicas da Educação Física, atualmente, têm-se legitimado enquanto componente curricular, sob uma perspectiva teórico metodológica centrada em um padrão funcionalista. Diante disso, alguns discursos com o apoio da mídia e de outras instituições que atuam na manutenção do *status quo* tendem a “sustentar” as práticas da Educação Física sob diferentes primas. Entre os quais, observa-se primeiramente, uma perspectiva avaliada e percebida de certa forma duvidosa⁴⁰, a qual busca legitimar a atuação da área por meio de uma intervenção higienista – que atua na formação de hábitos saudáveis para a melhoria da “qualidade de vida” – direcionando, assim, a atividade física para a manutenção de corpos saudáveis e belos. Outro elemento que se apresenta para esta discussão está contido na finalidade de desenvolver as

⁴⁰ Verificar em: “Identidade e crise da Educação Física: um enfoque epistemológico” (BRACHT, 2003a).

habilidades psicomotoras, as capacidades físicas ou técnicas dos educandos, a fim de atingirem os padrões desejados, espelhando-se, assim, no modelo esportivo institucionalizado, seguindo seus códigos, normas, e princípios⁴¹.

Pode-se identificar, ainda, neste contexto, algumas ações pedagógicas que limitam-se à improvisação ou simplesmente em uma atuação profissional desinteressada por parte de alguns docentes, os quais detêm-se a determinados “modismos” passageiros e, nesta análoga, enquadra-se o ditado popular: “largar a bola para os alunos jogarem”. Essas práticas de ensino, certamente barram muitas possibilidades autônomas e criativas dos sujeitos em detrimento de formas de intervenção pedagógicas que se colocam a serviço da ideologia, que mantém o atual sistema excludente. Para a efetiva legitimidade da Educação Física, torna-se importante destacar a expressão de Bracht (2003a, p. 23) “Considero que o fundamental, neste caso, é entender que a atividade acadêmica na área de educação física deve se organizar em função de problemáticas teóricas que se orientem na intervenção social”.

Em toda prática pedagógica, voltada aos interesses sociais de uma sociedade que se diz democrática, é pressuposto básico possibilitar práticas de ensino voltadas para a efetivação do processo da emancipação humana. Para tanto, alguns aspectos relacionados à prática docente tornam-se de estimável importância como, por exemplo: competência profissional – compreendendo os fundamentos teórico-filosóficos, técnico-científicos, epistemológicos, relacionados ao movimento humano - planejamento das ações didático-metodológicas e a conscientização da responsabilidade que o educador deve ter, pois, toda ação pedagógica exerce uma intencionalidade sobre o ser humano. Assim sendo, Kunz (2004a, p. 67) assinala:

O objeto da pedagogia da Educação Física e dos esportes, assim, se estende ao se-movimentar do homem, o que não implica num homem abstrato, mas no homem que tem história, que tem contexto, que tem vida, que tem classe social, enfim, um homem com inerente necessidade de se-movimentar.

Com base nessas idéias, é de fundamental importância, para o contexto escolar, apresentar uma ótica diferente a respeito da finalidade do processo

⁴¹ Kunz (2004b) apresenta os princípios universais que o sistema esportivo apresenta: o *princípio da sobrepujança* e o *princípio das comparações objetivas*. Na seqüência será explicitado com maior profundidade a respeito desses princípios.

educativo o que, certamente, perpassa por referenciais teóricos sólidos para fundamentar as relações entre o conteúdo e a forma dos processos de ensinar e aprender em aulas de Educação Física. Alguns elementos da *didática comunicativa* podem se apresentar como uma alternativa no sentido de ampliar as experiências de movimento dos sujeitos e, concomitantemente, tornar claro o sentido/significado que apresentam, implicitamente, através dos conteúdos de ensino.

Pode-se considerar que todos os processos de ensino, desenvolvidos na educação, formal logicamente, envolvem relações inter-pessoais, ou seja, “tradicionalmente”, para haver a intervenção educacional existe uma relação entre, no mínimo, dois sujeitos que compõem o processo de transmissão ou comunicação de saberes: um emissor/professor e um receptor/aluno. Na relação entre esses dois elementos desenvolve-se a produção de conhecimentos, permeada por uma *posição conservadora* ou pela *posição comunicativa* e, assim, o docente, de forma consciente ou não, adota uma posição de acordo com a visão social de mundo que possui. Para uma pedagogia comunicativa/dialógica Freire (1983, p. 165, grifo no original) acrescenta a relação entre os sujeitos se estabelece entre:

O *eu* dialógico, pelo contrário, sabe que é exatamente o *tu* que o constitui. Sabe também que, constituído por um *tu* – um não-eu -, esse *tu* que o constitui, por sua vez, como *eu*, ao ter no seu *eu* um *tu*. Desta forma, o *eu* e o *tu* passam a ser, dialética destas relações constitutivas, dois *tu* que se fazem dois *eu*.

Na compreensão de uma educação dialógica, conforme Freire (1983), não há, portanto, um sujeito que domina o objeto de conhecimento, ou mesmo, os outros sujeitos. Assim sendo, os processos de ensino partem de uma *posição comunicativa* para a construção dos conhecimentos, na medida em que ambos os sujeitos constituem-se mutuamente (formando as identidades), rompendo, dessa forma, com alguns “distanciamentos perversos⁴²” concebidos ao longo do processo de civilização.

⁴² Santin (2001) destaca três “distanciamentos perversos” que certamente contribuíram para a formação do atual quadro sócio-econômico e ambiental, entre os quais, o autor destaca: “O Homem se separa em duas partes”; outro elemento apresentado “[...] manifesta-se na distinção e oposição e na luta do homem contra a natureza”; e, por último é mencionada uma “[...] separação entre os homens dentro da ordem social”.

Centrando-se no contexto específico da Educação Física, as intervenções ou interlocuções nos processos educativos, envolvem, concomitantemente *Interações Sociais*, nas quais, uma importante estrutura mediadora está presente: a *linguagem*. Em práticas da Educação Física Escolar a *linguagem* apresenta-se basicamente de duas formas: a *linguagem* verbal e a *linguagem* gestual, sendo última a preponderante.

Nesse sentido, para a *didática comunicativa*, apresentam-se respectivamente duas perspectivas epistemológicas distintas: o *agir comunicativo/ação comunicativa* e a *concepção dialógica do movimento*. Cabe, neste momento, justificar que, epistemologicamente ambas as concepções não se excluem no entendimento e na elaboração de um referencial teórico para uma *didática comunicativa*, pois, permanecem em uma base de sustentação com princípios emancipatórios⁴³, superando os referenciais de cunho positivista, presentes nas concepções e intervenções das Ciências Naturais.

Algumas proposições a respeito dessas concepções já foram apresentadas ao longo desta pesquisa, entretanto faz-se necessário detalhar estes elementos teóricos - *agir comunicativo/ação comunicativa*, e *concepção dialógica do movimento* - com mais atenção pois, são centrais e fundamentais para a proposta apresentada neste estudo.

Para o *agir comunicativo e/ou ação comunicativa*, busca-se embasamento teórico em autores como Freire (1983, 1996), Habermas (1987), Kunz (2004b), entre outros, os quais destacam que os processos educativos perpassam por meio de “ações comunicativas”. As “ações comunicativas” permitem, constantemente, a reflexão, o diálogo intersubjetivo e, nesse caso, principalmente a *linguagem verbal* é considerada de extrema importância. Com isso, os sujeitos, através da reflexão crítica, obtêm a possibilidade de re-construir “novos” entendimentos intersubjetivamente, na busca de esclarecer as estruturas que compõem o contexto

⁴³ Convém considerar que ambas as concepções expostas neste estudo, partem de pressupostos que consideram em primeiro plano o sujeito que percebe, sente, reflete e age atribuindo intencionalidade, sentido e significado próprio as suas ações. Assim, a concepção dialógica do movimento humano considera o movimento humano como movimento próprio, entendendo o mesmo como a *expressão do existir para o mundo* e, com isso, apresentar um próprio surgimento da vida (TREBELS, 2006). Para a teoria do agir comunicativo, (ARAGÃO, 1997), destaca que através de uma racionalidade não coercitiva e não funcionalista, almeja-se a consciência crítica, a auto-reflexão, a libertação dos ditames de uma sociedade excludente, desenvolvendo processos autônomos e, com isso, contribuir para a emancipação humana.

sócio-cultural. Considera-se, então, a “ação comunicativa”, na concepção de Mollenhauer, (1972 *apud* KUNZ, 2004b, p. 138) que descreve:

Por Ação Comunicativa denominamos aquelas que têm a sua finalidade nos próprios sujeitos participantes da mesma; que não provém de um domínio natural dado (também não é uma ‘produção’), mas que pretende alcançar compreensão sobre o Sentido e os Objetivos das Ações.

Nessa concepção, a intencionalidade da ação educativa não se encontra, exclusivamente, na orientação do docente, mas há uma problematização dos conteúdos de ensino, com a intenção de corresponder aos anseios, às diversidades e às subjetividades dos educandos, na busca de atribuir sentido e significado aos elementos que se encontram na dimensão substancial. Para isto, torna-se importante a dialogicidade que Freire (1996, p. 60) descreve: “É neste sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se tais, se tornam radicalmente éticos”.

Nesse sentido, considera-se fundamental o desenvolvimento da *linguagem* verbal, pois ela, possibilita o desencadeamento racional de pensamentos reflexivos e críticos e, com isso, atribui-se sentido/significado aos conteúdos estudados, possibilitando aos sujeitos agirem de forma consciente e esclarecida nas situações do contexto sócio-cultural. Situa-se neste âmbito,

[...] aquele plano de educação de comunicação onde a linguagem não transmite apenas sentidos de vinculação normativa, mas onde ele se faz ‘meio/veículo de Auto-reflexão’, que possibilita a comunicação sobre a comunicação, portanto atua como ‘Meta-comunicação’ (Watzlawick) e problematiza, assim, Instituições, regras e normas fixas: o Discurso como, Meta-instituição, é a Instância de crítica a todas as normas sociais irrefletidas’ (Apel) (MOLLENHAUER, 1972 *apud* KUNZ, 2004b, p. 140).

Ao comunicar-se de forma “meta-comunicativamente”, os sujeitos esclarecem as possíveis “patologias da comunicação”, ou seja, compreendem as más interpretações lingüísticas e, a dimensão relacional da didática apresenta um caráter situado nas pretensões dadas, intersubjetivamente, sob a qual,

democraticamente contribui-se para o entendimento mútuo possibilitando, assim, o processo de formação emancipada⁴⁴.

É importante esclarecer que a concepção de racionalidade, nos processos desenvolvidos sob a perspectiva de uma *didática comunicativa*, está centrada na oposição do uso dessa capacidade humana para atingir exclusivamente fins técnico-científicos e/ou padrões de rendimento. Para a *didática comunicativa*, o aspecto racional deve estar centrado em aspectos que não se oponha aos princípios e às finalidades dessa. Para tanto, os processos didático-metodológicos de ensino são permeados pela razão comunicativa e, nesse sentido,

[...] necessitam de argumentação racional para que possam decidir sobre a validade de uma afirmação que se pretende verdadeira, ou de uma norma que se pretende justa. Ela poderá ser crítica à medida que identifica os objetivos de dominação de sistema e percebe as relações de poder presentes na base dos saberes que o sistema quer administrar ao mundo vivido. (FENSTERSEIFER, 2001, p. 190).

Torna-se, pois, importante, em práticas de ensino da Educação Física, o desenvolvimento do diálogo e da argumentação intersubjetiva sobre os saberes em discussão, pois, assim, os sujeitos podem obter a conscientização dos elementos práticos, teóricos e sociais apresentados nas ações educativas. A respeito disso, Prestes (1996, p. 115) acrescenta que:

[...] essa reflexão está apoiada não na ação de um sujeito solipsista, mas em atos de fala, mediados pela linguagem [...] A tomada de consciência tem uma dimensão *subjetiva*, em que o sujeito se apropria de sua própria ação e reinterpreta-a num nível hierárquico superior (Piaget). Essa competência é que vai permitir o desenvolvimento de argumentos no âmbito do agir comunicativo.

Desenvolver práticas de ensino da Educação Física que favoreçam a conscientização crítica dos elementos sócio- econômicos e culturais é um dos aspectos inerente à *didática comunicativa*. A conscientização da realidade, a auto-reflexão crítica só podem ser desenvolvidas pela relação intersubjetiva entre os

⁴⁴ Schaller e Schäfer (1982) assinalam que pela reflexão metacomunicativa sobre a dimensão relacional do ensino educativo, a estrutura relacional demonstra ser uma estrutura social transformável – orientada para a emancipação a ser realizada.

seres humanos e, assim sendo, a educação que atua intencionalmente sobre os sujeitos pode contribuir com esses elementos.

Para o contexto da Educação Física Escolar, significa ultrapassar as tradicionais práticas centradas no desenvolvimento físico ou motor atreladas ao modelo esportivo institucionalizado, mas, sobretudo, vincular os elementos específicos dessa área juntamente com contexto sócio-cultural dos sujeitos. Acerca dessa questão, Freire (1983, p. 88) acrescenta que:

O que se pretende investigar, realmente, não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas seu pensamento-linguagem referido a realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo, em que se encontram envolvidos seus “temas geradores”.

Situa-se, nesta compreensão, a finalidade de ampliar os conhecimentos centrados apenas nas Ciências Naturais, como a fisiologia, a cinesiologia, a biomecânica do movimento, para, então, compreender de uma forma “holística” – numa relação entre os elementos filosóficos, epistemológicos, técnico-científicos, antropológicos - como acontecem as relações dos sujeitos em seu “Se-movimentar” e o mundo.

Situando em um segundo momento e, não por isso, de menor relevância para este estudo, a *concepção dialógica do movimento humano* traz como tradição epistemológica a Fenomenologia, que se situa para além da *linguagem verbal*, a compreensão do próprio movimento humano como *linguagem* e expressão subjetiva e, através disso, a comunicação⁴⁵ com os outros sujeitos e o mundo, em uma relação de mútua complementaridade com ambos. Sob esse prisma, compreende-se o movimento humano em uma dimensão que extrapola o aspecto restritamente instrumental, fragmentado, reduzido a números, a dados estatísticos e que possui a pretensão de servir de estereótipo para os demais sujeitos.

Ampliando o paradigma presente na análise das Ciências empírico-analíticas, a concepção dialógica do movimento humano considera o corpo⁴⁶ em

⁴⁵ Referindo-se à expressão significativa da fala e do gesto Merleau-Ponty (1999, p. 249) assinala que “[...] o pensamento e a expressão constituem-se simultaneamente, quando nossa aquisição cultural se mobiliza a serviço dessa lei desconhecida, assim como nosso corpo repentinamente se presta a um gesto novo na aquisição do hábito. A fala é um verdadeiro gesto e contém seu sentido, assim como o gesto contém o seu. É isto que torna a comunicação possível”.

⁴⁶ Verificar em Trebels (2006) as concepções de corpo: do tipo *substancial* e corpo do tipo *relacional*.

uma totalidade com os elementos do mundo. Assim sendo, compreende-se as relações de corpo e mundo e/ou ser humano e sociedade sob uma ótica em que não há uma separação entre eles, mas, sobretudo, um ser humano que constrói seu mundo da vida na medida em que se constitui mutuamente com os outros, desenvolvendo e transformando o contexto sócio-cultural. Nesse sentido, Trebells (2006, 40) destaca que “[...] os esclarecimentos que separam substancialmente pessoa/sujeito de um lado e mundo/objeto de outro, porque isso pode se manifestar como desenvolvimento secundário que, por sua vez, baseia-se numa antecedência de uma unidade primordial”. Assim, o mundo, os objetos físicos e os fenômenos naturais perdem sua passividade no momento em que os sujeitos agem de forma intencional com esses elementos e, dessa forma, o corpo age de forma *relacional*, singular e indissociável como o mundo.

Sob essa “ótica dialógica” de compreender as interações entre seres humanos e o mundo há explicitadamente uma questão de reciprocidade entre ambos, superando os tradicionais distanciamentos fundados na tradição do paradigma cartesiano para constituição do corpo, da natureza e da cultura. De acordo com Merleau-Ponty (2000 *apud* BETTI *et al*, 2006, p. 44), “É na relação com o outro que podemos nos abrir para o mundo, perceber que a presença deste outro em mim e, ao mesmo tempo, ver-me limitado por ele, abrindo assim uma possibilidade de me singularizar em meio a tantas outras”. Isso significa compreender que as relações constituídas, socialmente, entre os seres humanos desenvolvem-se de forma intersubjetiva, ou seja, na dependência, na limitação e nas possibilidades das experiências proporcionadas e presentes em diferentes contextos.

Diante dessa atitude e/ou ótica de compreender o ser humano, o mundo e a formação cultural sob uma perspectiva “indissociável”, apresenta-se um importante fundamento teórico e metodológico para as ações educativas da Educação Física: o movimento humano é “literalmente” a *linguagem* dos sujeitos, pelos gestos, expressões corporais, atribuindo intencionalidade, sentido e significado subjetivo no ato de “se-movimentar”. Considera-se, com isso, principalmente a dimensão da expressão subjetiva do ser que movimenta-se, a qual reporta-se a uma intencionalidade própria,

Intencionalidade, para a Fenomenologia, não significa, apenas, o ser humano dirigir atenção a um objeto, mas, também, estar atento de forma pré-consciente e pré-racional, tal como pode ser observado em organismos biológicos, pois ela é um sinal de vida. Por isso, é possível se referir a relação dialógica do ser humano que se movimenta, de uma mútua intencionalidade, ou seja, da intenção do mundo sobre o ator de movimentos e vice-versa. (TREBELLS, 2006, p. 41).

Essa dimensão de dirigir-se ao mundo de forma pré-racional, pré-consciente, intuitiva na ação de “se-movimentar” é de fundamental importância para a *didática comunicativa*, pois, dessa forma, o ser humano concebe uma maneira singular de agir. É nesse aspecto que se situa a questão da expressividade da *linguagem* do movimento de forma “não-consciente”, ou seja, os gestos manifestam-se de forma irreflexiva, mas também, de forma especial, transmitem uma intencionalidade subjetiva nas experiências de movimento.

Após essas considerações apresentadas, que ultrapassam a dimensão puramente técnica e objetiva, pode-se acrescentar, ainda, que as experiências de movimento apresentam uma peculiaridade, sob a qual, mantém-se imbricada a relação de *percepção*⁴⁷ do sujeito ao “Se-movimentar”. Christian (*apud* TREBELLS, 2006, p. 29) apresenta “[...] uma ‘consciência-de-valor’, uma espécie de valor alcançado pela sensibilidade corporal [...] um sentimento de valoração da ação, uma espécie de aceitação do que é correto e negação do incorreto”. Durante as experiências de movimento, os sujeitos podem “atualizar” sua compreensão sobre os elementos sócio-culturais, bem como, refinar suas habilidades motoras, adquirindo, assim, uma “consciência-de-valor” através da auto-reflexão sobre as ações de movimento. Dito de outra forma é a compreensão do êxito e/ou das limitações que as ações próprias de movimento apresentam.

Esses fundamentos teóricos que a *concepção dialógica do movimento humano* apresenta são de sublime importância para *didática comunicativa*, pois, através desses, “materializam-se” as ações pedagógicas da Educação Física. Assim sendo, compreende-se o movimento humano sob uma perspectiva que amplie a limitada condição funcional, mecanicista e instrumental, regida pela concepção

⁴⁷ Para compreensão da *percepção*, Kunz (2000) apresenta a tese de simultaneidade ou de ações coincidentes entre “o movimento e percepção e humana”. Neste sentido, a *percepção humana* contempla para além da percepção de espaço e tempo, em uma determinada situação, seja nos esportes ou em outros âmbitos, sobretudo, dirige-se à ação situacional, centrada na intencionalidade, atribuindo sentidos subjetivos, na ação de movimento.

ideológica que atua para a manutenção da ordem social vigente. Com isso, pretende-se resgatar e compreender, de forma mais ampla, o que “realmente” é o movimento humano e, dessa forma, observa-se que os elementos da cultura de movimento desenvolvem-se numa relação de “tensão” dialética entre a intencionalidade subjetiva do sujeito que “se-movimenta” e os padrões de movimento formatados, principalmente pelos esportes institucionalizados.

Com essas ponderações, sob a perspectiva de uma *didática comunicativa* as ações didático-metodológicas das práticas de ensino da Educação Física, apresentam-se alguns elementos peculiares, quais sejam: primeiramente, as “ações diretas⁴⁸”, que envolvem a espontaneidade subjetiva dos educandos em experiências de movimento com um significado singular. Em um segundo momento, a conseqüente reflexão problematizadora (ação mediada pelo docente), contextualizando e proporcionando a compreensão do mundo, por meio dos elementos constitutivos da cultura de movimento. Com base na transcendência das “ações diretas” para as “ações mediadas”, a finalidade é desenvolver processos educativos que contribuam com iniciativas emancipadoras aos sujeitos/educandos e, nesse sentido, Adorno (1995, p. 148) assinala que: “[...] no referido processo de atenção ao espontâneo e de simultânea conscientização realiza-se uma espécie de superação da alienação e, a partir desta perspectiva parece-me necessário rever a estratégia interna das várias disciplinas educacionais”.

Considera-se, então, que os procedimentos didático-metodológicos de ensino partem da problematização de temas presentes na cultura de movimento, oriundos do mundo da vida dos sujeitos. Essa forma de conduzir os conteúdos de ensino vincula-se à perspectiva dos educandos atribuírem significados concretos e presentes no contexto sócio cultural. Isto possibilita, em um “estágio posterior”, a possibilidade de os sujeitos agirem autonomamente ou de forma “criativa/inventiva” (KUNZ, 2004b), nas ações de movimento, presentes no mundo dos esportes e, sobretudo, no contexto sócio-cultural do qual participam. Essa concepção de práticas do ensino da Educação Física Escolar busca ampliar e superar as tradicionais práticas centradas apenas no âmbito esportivo e, dessa forma:

O sentido das relações de ação deve tornar-se claro ao educando. Não se pode ‘adestrar’ o aluno ao tradicional, mas o tradicional pode

⁴⁸ Kunz (2004b, p. 175) assinala que “[...] o mundo dos significados motores de forma direta e espontânea é ‘responder livremente a ele com o que o corpo de forma pré-reflexiva [...]’”.

ser transmitido a ele de forma argumentativa. O educando deve poder participar nas relações do sentido mantido tradicionalmente pelo sistema social. (MOLLENHAUER, 1972 *apud* KUNZ, 2004b, p. 139).

Encontra-se, então, presente a compreensão da importância de ampliar as experiências de movimento dos sujeitos. Percebe-se que com a urbanização, o desenvolvimento das tecnologias e o crescimento na área da construção civil, os espaços físicos públicos para as práticas corporais tornam-se cada vez mais escassos. Por conseqüência, há uma expansão – de menor proporção que a expansão na área de engenharia civil – nos espaços específicos para a prática de esportes e das academias, as quais prestam serviços voltados à área de *fitness*, musculação, natação, etc. Outro fator que “movimenta” a economia está presente na comercialização de brinquedos, de materiais esportivos padronizados e dos eventos esportivos transmitidos pela televisão. Esses efeitos, de certa forma, limitam as experiências de movimento autônomas e atrofiam a capacidade criativa que é adquirida por meio de “experiências próprias”⁴⁹.

Compreende-se que, por meio das “experiências próprias” de movimento, que os sujeitos podem atribuir significado subjetivo nestas ações e, paralelamente a isto, a construção de conhecimento adquire relevância especial para os educandos. Possibilitar experiências de movimento vinculadas ao mundo da vida, que proporcionem a compreensão da realidade, com sentido e significado aos sujeitos, é de fundamental importância para a formação de “consciências” esclarecidas. Hermann (1999, p. 84) destaca a relação o processo de conscientização a luz da racionalidade comunicativa:

O que diferencia a tomada de consciência e o processo de reflexão, entendidos à luz da racionalidade comunicativa, de uma tomada de consciência tributária da filosofia da consciência é a possibilidade de superar paradoxos e reafirmar a emancipação, através de atos de fala, que produzam entendimento e consenso e ampliem a razão instrumental monológica. Isso, contudo, não significa uma certeza na emancipação, mas, sim, uma aposta numa razão que não se encerra em autodestruição.

⁴⁹ Referindo-se à substituição da experiência formativa por vivências imediatas, Pires (2002, p. 101) assinala que “[...] a indústria cultural notabiliza-se pelo oferecimento de cultura de entretenimento, tipo específico e simplificado de bens culturais para fruição (vivências imediatas) nos momentos em que o cidadão encontra-se dispensado do trabalho para recuperação das suas forças produtivas”.

A compreensão de proporcionar experiências significativas, nas práticas da Educação Física Escolar, está situada em uma perspectiva que ultrapassa a relação meramente presente apenas no conteúdo, na atividade ou nos exercícios físicos em si. Há necessidade dos educadores compreenderem a visão social de mundo de que compactuam, pois essa visão manifesta-se de forma intencional ou não nas “entrelinhas” de suas práticas. Para tanto, torna-se necessário refletir sobre as práticas pedagógicas, no intuito de compreender, com clareza, a dimensão substancial e a forma como são transmitidos os conhecimentos, estando estas questões intimamente ligadas às relações entre professor-aluno.

Para a *didática comunicativa*, a relação, na construção de conhecimento, não está centrada apenas no conhecimento “erudito” que o professor possui e sua forma tradicionalmente autoritária de transferi-lo aos educandos. Sobretudo, é tomado como fundamental o *agir comunicativo* nas experiências de movimento, como descreve Trevisan (2000, p. 135) “O cultivo do agir comunicativo e político, da *práxis* intersubjetiva, poderá revitalizar a relação professor-aluno, já desgastada e oprimida pelo predomínio da uma razão fechada, que expulsou da escola e do mundo da vida em prol de atividades mecânicas, rotineiras e burocráticas”. Sobretudo, a ênfase que está centrada no sujeito “se-movimenta” e as relações com o seu mundo da vida. Assim, os processos de ensinar e aprender, nas aulas de Educação Física, priorizam a interlocução entre os saberes, oferecendo a possibilidade de esclarecer as estruturas que compõem o âmbito esportivo, cultural e social.

5 DIDÁTICA COMUNICATIVA E EDUCAÇÃO FÍSICA

Precisamos, assim, de pesquisas que expressem teórica e metodologicamente, e de forma compreensível ao professor da prática sobre a relevância e as possibilidades de ele conseguir questionar o seu pré-conhecimento da prática, e assim, poder reformular e fundamentar melhor tudo o que realiza. (ELENOR KUNZ, 2007)

Alguns elementos fundamentais para a elaboração de uma *didática comunicativa* foram descritos ao longo deste estudo, nos quais, estão envolvidos todos os componentes que fazem parte da estrutura curricular da escola. Considera-se essa questão essencial, pois a concretização de práticas de ensino centradas em pressupostos emancipatórios não pode ser atribuída apenas a uma disciplina que compõe a grade curricular (KUNZ, 2004a).

Além desses elementos de caráter mais genérico que regem a educação formal, é necessário, ainda, apresentar pressupostos teóricos que tratam especificamente da Educação Física e, nesses termos, pode-se ampliar o “foco” de discussão com algumas propostas que auxiliam na proposição presente neste estudo. Propostas essas que apresentam aspectos situados, sobretudo, na implementação didático-metodológica em práticas da Educação Física.

Preliminarmente, torna-se importante ressaltar que as considerações, postas neste espaço, estão centradas na perspectiva de contribuir com o processo da emancipação humana. Esse processo pode acontecer em uma “relação de tensão permanente”, que envolve a formação de identidades dos sujeitos e, paralelamente a isso, a constituição da sociedade ou dito de outro modo, o processo de emancipação pode ocorrer em meio as diferentes expressões subjetivas, as pulsões, os desejos, as ansiedades, etc. e, essas expressões exercem uma inter-relação com os demais seres humanos, com o mundo e com a natureza.

Acrescenta-se, então, que a partir dessa “relação de tensão permanente” entre os interesses individuais (fator subjetivo) e os padrões constituídos historicamente pela sociedade (fator social), são formadas as “identidades” pessoais. Habermas (1983, p. 54, grifo no original) assinala que:

A identidade de Eu depende naturalmente de determinadas premissas cognoscitivas, mas não é uma determinação do Eu epistêmico, constituindo-se antes numa competência que se forma em interações sociais. A identidade é gerada pela *socialização*, ou seja, vai se processando a medida que o sujeito – apropriando-se dos universos simbólicos – integra-se, antes de mais nada, num certo sistema social, ao passo que, mais tarde, ela é garantida e desenvolvida pela *individualização*, ou seja, precisamente por uma crescente independência com relação aos sistemas sociais.

Considerando esses elementos, pode-se afirmar que, na sociedade contemporânea, existem inúmeras instituições que promovem essa relação tensa na formação de identidades. Para a discussão a que se propõe este estudo, é necessário considerar que a instituição social denominada “escola” pode apresentar-se como um terreno “fértil” para o desenvolvimento de identidades com caráter emancipatório. Para tanto, é fundamental que, além de desenvolver a sua tradicional atribuição de transmitir os saberes acumulados historicamente, é necessário que ela contribua com a formação de *competências sociais*⁵⁰ entre os sujeitos (BAECKER, 2000, 2004).

Apresenta-se, então, um importante elemento para a *didática comunicativa* em aulas de Educação Física, a *Interação Social*. Visualiza-se nas práticas de ensino da Educação Física um ambiente “rico” em *Interações Sociais* pela característica dinâmica em que as experiências de movimento manifestam-se. Através de práticas corporais, podem demonstrar-se vários elementos que envolvem *Interações Sociais*, como: as comparações entre os sujeitos (eu consigo chutar a bola mais longe que meu colega), as diferentes formas de comunicação (verbal, gestual), as manifestações culturais (danças, cantigas de roda), entre outras. Utilizando-se do aspecto da *Interação Social*, há possibilidade de desenvolver práticas de ensino fundadas em *ações comunicativas* e, acerca desse assunto, Market (2004, p. 151) acrescenta que “Habermas vincula esta ação, na sua idealidade, às implicações emancipatórias das relações comunicativas, que possam gerar interações individuais não submissas à lógica instrumental e ao poder social”.

⁵⁰ Baecker (2000) utiliza o termo “competências para o agir social” correspondente à designação para a capacidade de ação a ser adquirida pelo sujeito de forma a atuar como indivíduo social dentro de uma realidade específica. Para isto, o ser humano, no decorrer de sua vida, terá que adquirir saberes, conhecimentos, regras, normas, valores para poder atuar em contextos de interações reais, equilibrando-se necessidades e expectativas individuais e sociais (idem, p. 131). Na seqüência, será explicitado, com maior profundidade, a questão da formação de *competências sociais* em práticas da Educação Física escolar.

A Interação Social, no âmbito de uma *didática comunicativa*, deve estar fundamentada em proposições teóricas que apresentem princípios centrados em uma pedagogia da comunicação e, com isso, o diálogo intersubjetivo no decorrer das ações pedagógicas é imprescindível. Dessa forma, Freire (1983, p. 83) destaca que “Somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz de também gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação”. Torna-se importante superar a relação monológica e instrumental nos processos de ensinar e aprender em aulas de Educação Física para uma perspectiva que busque na comunicação recíproca elementos que conduzam para a formação das *competências sociais*.

Isto significa ir além das expectativas postas por instituições e, de interesses promovidos pelo mundo dos sistemas, cujo objetivo é atingir a finalidade do maior rendimento em todas as instâncias. Para isso, é necessário que as ações educativas sejam coordenadas por um parâmetro de racionalidade e de crítica em que o sujeito deixa de ser aquele que se relaciona com os objetos, a fim de conhecê-los para manipulá-los, passando a ser a relação intersubjetiva, que os sujeitos entre si estabelecem com o propósito de se entenderem sobre algo (BOUFLEUER, 2001).

Em práticas da Educação Física Escolar há inúmeras formas de se proporcionarem experiências de movimento, em que os sujeitos possam, através de *Interações Sociais*, agir comunicativamente na construção das brincadeiras, dos jogos, esportes e dos outros elementos presentes na cultura de movimento. Para isto, Baecker (2000, p. 131) acrescenta que “[...] a criança terá que ter chances de compreender o significado e o sentido da aula, de participar subjetivamente, considerando o desejo da maioria. Ela terá que equilibrar suas necessidades e vontades individuais com as necessidades e vontades do coletivo [...]”, desenvolvendo, assim, as identidades pessoais.

Então, a criança e o adolescente começam a perceber que fazem parte de um grupo, de uma comunidade e da constituição das ações que ocorrem nesses grupos sociais. Caminha-se, dessa forma, na direção do que Habermas (2004, p. 13) apresenta “[...] nos permite conceber a comunidade abrangente que faz suas próprias leis, uma comunidade formada de indivíduos livres e iguais que se sentem obrigados a tratar uns aos outros como fins em si mesmos”. Trata-se de iniciar um processo que busca romper com a tradição centrada em visões dicotômicas, que

separam homem e mundo, sujeito e sociedade, sobretudo, permanecendo uma visão holística, em que as identidades constituem-se mutuamente ao mesmo tempo em que produzem e reproduzem a cultura, a sociedade e o mundo.

Partindo desses princípios, torna-se fundamental, então, apresentar alguns pressupostos referentes às questões didático-metodológicas da Educação Física e, utilizando-se da “categoria” da *Interação Social*, pretende-se explicitar essas pressuposições mais detalhadamente, na seqüência desta pesquisa.

5.1 A INTERAÇÃO SOCIAL COMO PRESSUPOSIÇÃO DIDÁTICO-METODOLÓGICA

No decorrer deste estudo, foram apresentados inúmeros elementos que se relacionam de uma forma ou de outra com as questões centradas nos fundamentos teóricos de uma *didática comunicativa*. Agora torna-se necessário apresentar alguns aspectos relacionados mais especificamente na *práxis* educativa, ou seja, gerar elementos que se relacionam diretamente com proposições didático-metodológicas em aulas de Educação Física Escolar, contribuindo, assim, com sua legitimidade. Compreende-se que, nas relações com o movimento humano, uma *didática comunicativa* supera o caráter restritamente biológico/físico, para contemplar uma “totalidade”, que envolve também os aspectos históricos, culturais, antropológicos, Kunz (2004a, p. 108) acrescenta que “O resgate dessa linguagem do movimento, que transcende o desenvolvimento da competência instrumental-objetiva, deverá trazer novos valores pedagógicos para a Educação Física e assim, auxiliar na difícil tarefa de legitimá-la enquanto prática pedagógica que contribui na formação da cidadania”.

Para a elaboração de elementos referente às ações didático-metodológicas busca-se, alguns estudos de cunho teórico e empírico, desenvolvidos por autores, entre os quais, apresentam-se Baecker (2000, 2004), Kunz (2001), Vieira, Basei e Boscatto (2005), Funke-Wieneke (2006) que discutem algumas proposições para o ensino da Educação Física Escolar centradas em princípios da emancipação humana.

Partindo do pressuposto de Hildebrandt-Stramann (2001, p.47, grifo nosso) que escreve: “Eu compreendo aula como um processo de *interação social*, no qual o professor e os alunos definem suas situações de ação e, com isso, determinam os seus significados [...]” em uma *didática comunicativa*, deve haver possibilidades de construção de conhecimentos a partir da relação intersubjetiva, o que, logicamente significa que devem ser proporcionadas situações de ensino-aprendizagem que “provoquem” a *Interação Social*.

Entretanto, para a proposta em construção, aqui, não se pode considerar que todos os processos que envolvam a relação entre mais de um sujeito sendo uma *Interação Social*, no sentido de uma perspectiva emancipatória.

A *Interação Social*, na perspectiva proposta neste estudo está vinculada ao que Bannell (2006, p. 53) descreve, “O que é importante notar, por enquanto, é que o agir comunicativo estabelece uma relação reflexiva com o mundo, na qual a pretensão de validade levantada em cada enunciado deve ser reconhecida intersubjetivamente; para isto acontecer, o falante depende da cooperação dos outros”. Nesse sentido, há necessidade de promover *ações comunicativas*, em que os sujeitos possam agir de forma não coercitiva e com uma intencionalidade própria, com a finalidade de se entenderem em relação aos conteúdos de ensino estudados.

Assim, considera-se que a *Interação Social* deve ser tratada “pedagogicamente”, ou seja, é um “tema” que deve ser organizado de forma intencional nas ações didático-metodológicas da Educação Física Escolar⁵¹. Essa “intencionalidade pedagógica” está dirigida à formação de uma “identidade” (que é pessoal, porém constituída em “tensão” com a sociedade), autônoma, com vistas a uma atuação esclarecida na constituição da sociedade. Para tanto, é necessário proporcionar em práticas da Educação Física experiências de movimento que possibilitem “[...] uma interação em que os sujeitos possam agir no mundo e com o mundo de forma emancipada. Dessa forma, o sujeito estará participando da construção de seu mundo, sendo necessário, então adquirir competências sociais” (VIEIRA; BASEI; BOSCATTO 2005, p. 235).

Torna-se, pois, importante proporcionar por meio dos elementos da cultura de movimento, a *Interação Social*, com a finalidade de promover, também, algumas

⁵¹ Prestes (1996) assinala que a *Interação* é o espaço onde se dão os conflitos entre pré-compreensão do mundo da vida e ação comunicativa. A estabilidade do mundo da vida é abalada pelos argumentos da ação comunicativa.

qualificações básicas para os sujeitos agirem socialmente. Acerca do assunto, Funke-Wieneke (2006), apoiado em Krappmann (1988) assinala para a necessidade de proporcionar algumas situações de práticas corporais que favoreçam aos sujeitos:

1. *assumir papéis*: refere-se à capacidade de se colocar no lugar do outro e de reconhecer as expectativas dos parceiros, ou seja, ver a situação que um colega se encontra na interação;

2. *manter distância em relação aos papéis*: ter a capacidade de se comportar de forma reflexiva e interpretativa diante das normas e expectativas sociais. Relacionar e confrontar, dialogicamente, desejos e expectativas que os respectivos parceiros da interação têm das minhas condutas com os meus próprios desejos e expectativas, bem como com os valores e normas sociais;

3. *tolerância à ambigüidade*: saber suportar, apesar das satisfações garantidas nas interações, os acontecimentos indesejáveis que, paralelamente, ocorrem. Saber questionar expectativas contraditórias e dar continuidade às *Interações Sociais* mesmo que elas não satisfaçam, plenamente, os seus próprios desejos e expectativas;

4. *apresentação de identidade*: introduzir sua própria identidade nos processos interacionais, ou seja, apresentar sua identidade. Dar a conhecer aos parceiros das interações, seus próprios desejos e expectativas e não apenas assumir as expectativas dos outros.

Percebe-se que a possibilidade de promover as qualificações sociais, citadas acima, não está centrada exclusivamente na *dimensão substancial* (SCHALLER; SCHÄFER, 1982), ou seja, detida (apenas) em conceitos abstratos, em regras desportivas, em fatos históricos ou no entendimento dos processos fisiológicos corporais, etc. Sobretudo, em uma *didática comunicativa* é de fundamental importância a “forma” (*dimensão relacional*) de como se transmitem os conteúdos de ensino nos processos de ensinar e aprender e, nesse sentido, apresenta-se a pedagogia da comunicação⁵², em que os atores do processo educativo tomam o conteúdo como objeto de estudo, a fim de aferirem *pretensões de validade* provisórias e a conseqüente produção do conhecimento.

⁵² Schaller e Schäfer (1982) assinalam que o próprio processo de comunicação contém um elemento educativo e que na educação o jovem deva receber uma “orientação” para sua atuação presente e futura, desde que o processo de comunicação ocorra em “sistemas abertos (quer dizer transformáveis)”.

Em *Interações Sociais*, é de fundamental importância o diálogo intersubjetivo, o qual contribui com a reformulação dos saberes acumulados e sistematizados historicamente, ao serem problematizados com as especificidades do contexto em que os sujeitos se inserem. Assim sendo, Freire (1983, p. 79) reforça que:

Por isto o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes.

A não reprodução mecânica dos conteúdos de ensino contribui com a formação de identidades não submissas aos ditames postos pelo mundo do sistema. Não é raro, a mídia, através da televisão, revistas ou jornais, perpetuar e idealizar inúmeros “modelos perfeitos” entre estes, destacam-se os padrões corporais ou “esculturais” esteticamente⁵³, os exemplos de (dadas as devidas proporções uma pequena minoria de) atletas que obtém a “superação” sócio-econômica precária, através do esporte, as regras ou “dicas” que mantém a saúde e a “qualidade de vida” dos sujeitos, entre outros. Todos esses esteriótipos, difundidos por uma massa que busca formar desejos e necessidades nos consumidores, podem ser refletidos, problematizados em práticas da Educação Física Escolar, com a finalidade de contribuir com a formação de identidades pessoais esclarecidas. Esse processo pode ocorrer a partir de procedimentos didático-metodológicos, que preconizam a *Interação Social*, questionando e colocando em “xeque” as informações postas como verdades absolutas. Acerca desse assunto, Boufleuer (2001, p. 76) acrescenta que: “Visto como produto de uma relação argumentativa entre sujeitos, o conhecimento, em sua concepção argumentativa, acentua, sobretudo, o caráter histórico da educação e dos saberes por ela veiculados”.

Entende-se que essa historicidade do processo educacional, desenvolvida no contexto da educação formal como uma possibilidade de superar as tradicionais práticas da Educação Física, centrada no rendimento técnico-desportivo (que, por seus princípios, ocasionam a exclusão dos sujeitos que não possuem a habilidade exigida) e, também, oferece a oportunidade de propor alternativas pedagógicas que

⁵³

Estética aqui refere-se, restritamente, ao belo.

possam contribuir com a superação da “crise de legitimidade⁵⁴”, presente em alguns contextos escolares.

Apresenta-se, então, a necessidade de proporcionar alguns fundamentos teóricos para as ações didático-metodológicas que promovam o desenvolvimento de *competências sociais* e, com isso, contribuir com a legitimidade da Educação Física enquanto prática pedagógica. É o que pretende-se apresentar na seqüência.

5.1.2 O desenvolvimento de *competências sociais*: proposições didático-metodológicas para práticas da Educação Física.

Uma proposição didático-metodológica que apresente elementos direcionados para uma *didática comunicativa* deve apresentar subsídios que estejam ancorados com o mundo da vida dos sujeitos. Compreendendo que o mundo da vida “[...] é o lugar do agir comunicativo, tanto seu papel de transmissão de culturas, de integração social e de socialização de indivíduos, quanto como lugar de entendimento mútuo e, portanto de coordenação de ações sociais” (BANNEL, 2006, 27), convém usufruir desses elementos presentes no mundo da vida para poder estruturar e elaborar as ações didático-metodológicas.

Considera-se, então, primeiramente, a importância de verificar, com maior abrangência possível, as subjetividades dos educandos. A experiência profissional (enquanto professor no ensino fundamental) mostra que se torna dificultoso, mais trabalhoso, e até de certa forma, desnecessário transmitir apenas informações abstratas ou proporcionar práticas corporais “distantes” da realidade em que os sujeitos se encontram. Ao relatar sobre essas questões Marques (1996, p. 86) destaca que:

[...] toda aprendizagem se inicia pela inserção do sujeito em seu mundo da vida, de que ele não é princípio, de vez que suposto em seu processo de socialização/individualização e singularização. Mas toda aprendizagem só é efetiva e eficaz à medida que se finalize na

⁵⁴ Kunz (2006) assinala que, após um número significativo de estudos no campo da pedagogia da Educação Física entre os quais, o autor destaca os trabalhos de Bracht, Betti, Tafarel, etc, “O profissional de Educação Física em geral, cumpre um programa de acordo com sua qualificação no esporte, suas preferências e gostos e, até mesmo, com seu humor do dia” (idem, p.15).

tradução de seus conteúdos no nível das práticas cotidianas dos indivíduos e grupos, pelas quais o mundo da vida se reconstrói no horizonte aberto das novas situações.

Considerando essas expressões iniciais a respeito da produção do conhecimento em aulas de Educação Física, a partir dos saberes e experiências oriundas do mundo da vida dos sujeitos, torna-se necessário apresentar alguns princípios pedagógicos que possam orientar a *práxis* educativa em uma *didática comunicativa*. Na literatura presente, são apresentados vários princípios pedagógicos, entre esses menciona-se o trabalho de Betti (2002) para citar um exemplo apenas. Entretanto, o que se mantém mais próximo da discussão posta neste estudo e que será detalhado, mais explicitadamente, está presente no trabalho desenvolvido pelo “Grupo de Estudos Ampliados da Educação Física” (GEAEF, 1996 *apud* PIRES; NEVES, 2003, p. 67-68), fazendo-se necessário, então, reproduzi-lo na íntegra, como segue:

Princípio da totalidade: [...] pressupõe que a Educação Física escolar deva proporcionar ao aluno um entendimento crítico do que se passa na aula, na escola, na sociedade [...] contextualizando-o histórica e socialmente [...] Esta perspectiva de totalidade deve contribuir na superação de dicotomias relacionadas a corpo-mente, homem-sociedade, sociedade-meio-ambiente, etc.

Princípio da continuidade-e-ruptura (cf. Snyders, 1988): baseia-se na consideração e valorização do conhecimento que o aluno traz consigo, para que, através da vivência/discussão/reflexão sobre o mesmo, possa romper com o estabelecido, na busca da construção de um novo conhecimento, que não negue o anterior mas que o inclua e supere em amplitude e complexidade.

Princípio da criticidade: fundamentado nos anteriores, permitindo ao aluno situar-se enquanto sujeito histórico-social, e ao conhecimento que constrói coletivamente, numa perspectiva crítica da sociedade, entendendo os valores e interesses que aderem essa cultura de movimento e ampliando assim, suas possibilidades de intervenção no contexto social.

Princípio da co-gestão: preconiza e oportuniza aos educandos(as) perceberem e intervirem no processo de ensino aprendizagem através de co-determinações e ações autônomas e coletivas [...], com vistas a uma perspectiva de educação para o exercício da cidadania emancipada.

Princípio da cooperação: pressupõe que todos os sujeitos envolvidos no processo educativo tenham [ou possam construir] uma identidade coletiva, buscando solucionar os problemas com o grupo, o que leva ao crescimento de cada indivíduo e do grupo como um todo.

Princípio da ludicidade: pressupõe um desprendimento da produtividade mecânica e alienante, [regatando] a sensibilidade do movimento humano, a criatividade, a imaginação, e o viver/sentir as situações da aula como momentos de prazer.

Princípio da dialogicidade: [percebida como] o selo da educação para a liberdade. Compreende o diálogo com um processo fundante para a educação, entendendo a palavra como expressão do estar no mundo. Por isso é ação e reflexão, e práxis. Nas aulas de Educação Física, a dialogicidade ultrapassa esta dimensão e destaca o que lhe é específico, ou seja, o movimento humano, sendo diálogo de homem com o mundo, cujos sentidos/significados devem ser dialógica e argumentativamente feitos e refeitos.

Convém destacar que esses princípios, de forma alguma, apresentam-se como um regimento, uma cartilha ou um padrão definido e imutável, mas devem estar presentes (como um “pano de fundo”) nas ações educativas cotidianas do ensino da Educação Física.

Considerando essas proposições, há a necessidade de apresentar algumas ações de caráter “operacional”, que devem ser consideradas para a elaboração de um planejamento de ensino para as ações didático-metodológico em práticas de ensino da Educação Física Escolar. Entre essas ações, no início do período letivo escolar, torna-se importante obter as seguintes informações:

1. *situar a realidade sócio-cultural:* refere-se, exclusivamente, em promover situações, nas quais, o professor adquira informações básicas sobre a realidade social, econômica e cultural dos educandos;
2. *verificar características subjetivas dos educandos:* buscar o conhecimento de situações “particulares” que, por ventura, possam interferir no processo de aprendizagem do educando, tais como: “relações tumultuadas” na convivência familiar, distúrbios neurológicos, deficiências físicas, deficiência mental, entre outras⁵⁵;
3. *fazer levantamentos das expectativas pessoais:* através do diálogo, verificar as expectativas dos educandos em relação à Educação Física na condição de componente curricular;
4. *averiguar os elementos da cultura de movimento mais populares:* fazer um levantamento, verificando as práticas corporais (jogos, brincadeiras, esportes,

⁵⁵ De acordo com o Art. 58º. L.D.B (BRASIL, 1996), a educação especial, sendo uma modalidade de educação escolar, deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para os educandos portadores de necessidades especiais.

cantigas de roda, etc.) presentes no mundo da vida dos sujeitos e, a partir delas, ampliar o “repertório” de experiências de movimento.

Diante da observação desses aspectos básicos e necessários, é possível elaborar o plano de ensino bimestral, semestral ou anual do componente curricular Educação Física. É fundamental, na elaboração do plano de ensino e aprendizagem, considerar as informações obtidas por meio do “diagnóstico” das turmas e, também, não desconsiderar a concepção teórica de ensino (desenvolvida ao longo deste estudo), a qual irá reger as subseqüentes ações didático-metodológicas das práticas de ensino.

A partir das proposições discutidas acerca dos procedimentos didático-metodológicos, o quadro 1, abaixo, ilustra sinteticamente como poderão ser produzidos os saberes em práticas da Educação Física com base em uma *didática comunicativa*:



QUADRO 1: Produção dos saberes em uma *didática comunicativa*.

Analisando a ilustração exposta no quadro1 considera-se que os saberes referentes à cultura de movimento, presentes no mundo da vida dos sujeitos, são problematizados por meio da *Interação Social*, em práticas de ensino da Educação Física, re-significando-os e elevando-se, assim, ao nível epistemológico juntamente com os conhecimentos “eruditos” que o professor (na condição de mediador) possui, constituindo, nessa relação intersubjetiva, determinadas *competências sociais* para os sujeitos agirem de forma esclarecida e autônoma na constituição da sociedade.

Dado o enfoque do estudo, é conveniente apresentar mais explicitadamente sobre o desenvolvimento de *competências sociais*, em aulas de Educação Física Escolar, as quais estão embasadas nos estudos de Baecker (2004), Vieira, Basei e Boscatto (2005) e, especificamente, referem-se às *competências: do agir autônomo, do agir comunicativo e do agir cooperativo*.

A partir dos elementos presentes na cultura de movimento, ou seja, dos jogos, dos esportes, das brincadeiras, das cantigas de rodas, entre outros, pode-se proporcionar, em práticas da Educação Física Escolar, o desenvolvimento das seguintes *competências sociais*:

1. *competência do agir autônomo*: Baecker (2004) afirma que agir autônomo significa colocar por si mesmo as intenções, planejar e fazer com que elas se realizem, refletir sobre o que foi feito, decidir e conduzir as modificações que se fizerem necessárias no decorrer de uma *Interação Social*. Significa também trabalhar coletivamente e poder expressar idéias e interesses pessoais sem desconsiderar as idéias e intenções do grupo.

De forma bastante trivial, o conceito de autonomia é centrado apenas no domínio de apenas um sujeito sobre determinadas situações corriqueiras ou mantém-se em agir de forma independentemente de outras pessoas em momentos específicos, como em jogos, brincadeiras ou em situações do cotidiano. O conceito de autonomia apresentado por Baecker (2004) demonstra que é um processo que se faz na relação entre os sujeitos ao agirem reflexivamente e coletivamente diante de várias situações que acontecem em meio a *Interação Social*.

Referindo-se a uma situação real da *competência do agir autônomo*, realizada em um estudo que trata de proporcionar elementos didático-metodológicos com base na teoria do “Se-movimentar” humano em uma escola pública, Vieira, Basei e Boscatto (2005, p. 235) destacam uma situação de aula com a 2ª série do ensino fundamental em que: “[...] os alunos foram jogar futebol, mas como não

existia nenhuma trave no campo, os meninos adaptaram a trave do futebol com uma corda, e os dois times faziam gol na mesma goleira (idem)". Nessa situação, percebe-se que os alunos transcendem os limites estruturais (físicos e materiais) postos, agindo de forma autônoma na "imitação da intenção" de jogar futebol (TAMOBBER, 1979 *apud* KUNZ, 2001).

2. *competência do agir cooperativo*: para esta *competência* Baecker (2004) afirma que deve existir reciprocidade e empatia, que permitam aos participantes sentirem-se no lugar do outro e entenderem o outro. Com relação à reciprocidade, a autora destaca que, nessa relação, a regra é negociada em conjunto, reciprocamente reconhecida e respeitada ou, se houver conflito, discutida e modificada.

Nas relações inter-pessoais, na sociedade contemporânea, agir de forma cooperativa torna-se uma necessidade considerada até de sobrevivência da própria espécie humana (cooperar para a preservação e restauração dos recursos naturais, por exemplo). Essa competência é, também, de fundamental importância durante a aprendizagem dos conteúdos nas aulas de Educação Física. Portanto, deve ser fomentada nas práticas de ensino para, posteriormente, os sujeitos terem a condição de agir, cooperativamente, nas relações do contexto sócio-cultural.

Para ilustrar o desenvolvimento da *competência social*, em aulas de Educação Física Escolar Vieira, Basei e Boscatto (2005, p. 237, grifo no original) apresentam uma situação de prática de ensino, com uma 3ª série do ensino fundamental, destacando que na atividade do "pego-correntão":

[...] os alunos estavam com dificuldades de realizar a atividade quando um aluno falou sobre sua experiência [...] "**Junta aí**". Em seguida, percebemos os alunos organizando uma estratégia para pegar os colegas, o que ficou evidente quando um aluno disse: "**Vamos trancar eles no canto**", referindo-se à posição que deveriam assumir para alcançar o êxito na atividade mais facilmente (ibid).

Ao agir cooperativamente, os sujeitos podem constituir outros "valores humanos" (paciência, respeito, lealdade, etc.), pois, na cooperação, há a necessidade de se considerar as subjetividades de cada sujeito que está realizando a *Interação Social*, ou seja, significa, primeiramente, perceber que existe outra pessoa que possui qualidades, possibilidades e dificuldades próprias, que são inerentes ao ser humano.

3. *competência do agir comunicativo*: esta não se desenvolve por si mesma como qualquer forma de comunicação social. Baecker (2004) destaca que a comunicação é uma condição para que ocorra um entendimento entre os participantes da interação para a coordenação de suas ações.

O desenvolvimento da *competência do agir comunicativo* está, imbricadamente, relacionado com a *Interação Social*, pois, pelo o desenvolvimento de ambas, “[...] é possível ocorrer um entendimento entre os participantes da interação para a conjunção/coordenação/sincronização das ações. (VIEIRA; BASEI; BOSCATTO, 2005, p. 236). Por isso, as experiências de movimento, realizadas por meio de jogos, esportes, brincadeiras, em aulas de Educação Física Escolar, devem visar, sobretudo, ao entendimento para a realização das ações de forma justa e bem sucedida.

Para expor um exemplo real de uma prática de ensino da Educação Física, Vieira, Basei e Boscatto (2005, p. 237, grifo no original) assinalam a seguinte situação/aula:

Analizamos uma aula com a 5ª série [...] Alguns meninos e meninas pegaram a bola de vôlei, fizeram um círculo e começam a jogar vôlei, então, os outros entraram na roda e começaram a jogar também, mas como havia muita gente, um deles disse: “**Vamos jogar três corta**” [...] No decorrer do jogo eles, discutiam sobre as regras de acordo com a necessidade, sendo que em um momento, um dos alunos cortou na menina que havia levantado para ele, então, ela disse: “**Eu tenho cinco anos de vôlei e não pode cortar no levantador**”, após muita discussão essa regra foi incluída no jogo.

Percebe-se que a *competência do agir comunicativo* acontece em uma relação de “troca de experiências” intersubjetivas, com a finalidade de constituir uma ação (no caso, o jogo de vôlei) de acordo com as necessidades específicas do próprio grupo. Assim, Kunz (2004b, p. 138) acrescenta que a ação comunicativa é “[...] uma ação socialmente regulamentada onde, no entanto, os participantes nas interações, de ambos os lados, devam ser considerados como sujeitos nesta ação [...] todos os participantes da ação educacional devem participar também na atribuição de sentido que é dada à mesma [...]”. Torna-se, sobretudo, importante ressaltar que a *competência do agir comunicativo* deve ser tratada de forma intencional, ou seja, que se proporcionem elementos didático-metodológicos, nos

quais haja a possibilidade dos sujeitos agirem comucativamente e, de acordo com suas intencionalidades.

Uma estruturação didático-metodológica para o desenvolvimento de *competências sociais*, em práticas educativas da Educação Física apresenta a possibilidade da formação de identidades pessoais não submissas à lógica restritamente instrumental, que busca, de qualquer forma, atingir o maior rendimento em todos os âmbitos da sociedade. A formação dessas competências pode estar relacionada ao que Markert (2004, p. 155) denomina de educação integral: “[...] para o ‘mundo’ do trabalho e para a práxis social (mundo da vida, no entendimento de Habermas) ‘consolidando o exercício da cidadania’”.

Diante desses elementos, torna-se, então, necessário compreender de que forma são tratados pedagogicamente os elementos que constituem a cultura de movimento dos sujeitos, é o que pretende-se discutir na seqüência.

5.2 DIDÁTICA COMUNICATIVA E A CULTURA DE MOVIMENTO

Para compreender as relações que se manifestam nos elementos da cultura de movimento humano, é necessário explicitar, primeiramente, as composições sócio-culturais que interferem na estruturação das diferentes manifestações da cultura de movimento. É fundamental, situar “provisoriamente”, entendimentos que possam contribuir com a discussão e reflexão sobre os elementos que a compõem, em especial, o esporte e o jogo/brincadeira⁵⁶.

Preliminarmente, busca-se situar, de forma sintética, questões relacionadas à cultura e, com isso, ao movimento humano⁵⁷. Reconhecendo que na literatura existe uma multiplicidade de interpretações e formulações a respeito do conceito de “cultura”, este trabalho, basear-se-á, restritamente, à definição teórica de cunho antropológico, a qual apresenta que a cultura (não) é, de forma alguma, um elemento limitado, a fatores inerentes a um sujeito apenas e, suas manifestações

⁵⁶ Reconhecendo que a “cultura de movimento” faz referência às inúmeras manifestações corporais constituídas nos mais diversos contextos, detém-se aqui, apenas ao esporte e ao jogo/brincadeira, pois, ambos, podem ser considerados como as práticas mais presentes em aulas de Educação Física Escolar, necessitando de reflexão crítica pedagógica para uma formação de caráter mais humano e emancipatório.

⁵⁷ Considera-se o movimento humano constituído historicamente e influenciado pelas relações culturais, o qual atribui sentido/significado próprio e subjetivo. (KUNZ, 2004 a; 2004b).

subjetivas, biológicas, etc., nem relacionada a uma determinada classe social, que possui “hábitos eruditos”, tornando-a mais “cultura” que as demais. Veja-se a descrição de Laraira (1992, p. 29,50) acerca da cultura:

O homem é o único ser possuidor de cultura. Em suma, a nossa espécie tinha conseguido, no decorrer de sua evolução, estabelecer uma distinção de gênero e não apenas de grau em relação aos demais seres vivos [...] A cultura é um processo acumulativo, resultante de toda a experiência histórica das gerações anteriores. Este processo limita ou estimula a ação criativa do indivíduo.

O processo civilizatório e de “evolução” produzido (sobre a natureza, as tecnologias, a mercantilização), histórica e culturalmente por gerações anteriores a atual, desencadeia numa estruturação simbólica, que, de uma forma ou de outra, atua nos limites e nas possibilidades de relação inter-pessoal em diferentes contextos sociais.

Não se exclui desse “processo cumulativo” e, aberto a diferentes formas de intervenção e interlocução, as manifestações da cultura de movimento, compreendendo esta os jogos, as brincadeiras, os esportes, as danças, entre outros, constituídos em diferentes contextos sociais. Salienta-se, então, que a cultura de movimento apresenta-se, nos dias atuais, basicamente de duas formas específicas: *institucionalizada* (o caso de todos os esportes em sentido restrito) com suas regras padronizadas, princípios, códigos, regulamentações, etc. Outra maneira de expressão da cultura de movimento acontece de forma *não regulamentada* ou não “colonizada⁵⁸”, como por exemplo, os jogos, as cantigas de roda, os brinquedos cantados, entre outros. Kunz (2004a) refere-se à cultura de movimento como as atividades do movimento humano, tanto no esporte (em seu sentido estrito), como em atividades “extra-esporte” (o esporte, em sentido amplo), que o homem cria de acordo com sua conduta, comportamentos e, também em meio as resistências a essas condutas.

Encontra-se implícito nessas maneiras de expressão da cultura de movimento duas formas distintas de ser tratar e de se apresentar esses elementos:

⁵⁸ Em pesquisa realizada junto a uma tribo de índios denominada “Canelas” situada no Maranhão, Dieckert (2004) assinala que, como em outras todas outras culturas tradicionais, (referindo-se à cultura da Grécia antiga, Roma, Egito e China) as crianças e os demais índios possuem culturas de movimento específicas como, por exemplo: o “salto flic-flac”, as diversas danças, o aprendizado do uso do arco e flecha, a corrida de toras, entre outros elementos referentes à cultura de movimento, específica daquela tribo indígena.

a primeira, centrada na razão instrumental, a qual busca meios/métodos eficazes para atingir fins de maior rendimento possível (esporte no sentido estrito). Em relação a este aspecto, Prestes (1996, p. 120) acrescenta que “Se a educação tiver uma racionalidade unilateral e submeter os processos de aprendizagem aos imperativos da rentabilidade econômica e do poder, a formação do sujeito torna-se fracassada, pela perda da autonomia da pessoa”. A segunda, centrada sob uma razão comunicativa (considerada, neste trabalho, como pedagogicamente a mais adequada para o contexto escolar) que traz os elementos da cultura de movimento, os quais oriundos do mundo da vida dos sujeitos, com a finalidade de constituir “novas” formas de “Se-movimentar”, oferecendo, assim, a possibilidade de produzir identidades não submissas ao atual sistema sócio-econômico excludente.

Partindo dessas considerações preliminares sobre a cultura de movimento, torna-se conveniente fazer alguns questionamentos: de que forma a cultura de movimento tem influência na formação de identidades pessoais? Como tratar pedagogicamente, no âmbito escolar as manifestações da cultura de movimento em meio às especificidades subjetivas e sócio-culturais? Esse questionamentos apresentam respostas inerentes a prática educativa da Educação Física Escolar, tendo a necessidade de serem apresentadas, neste espaço de estudo e reflexão.

Com relação ao primeiro questionamento exposto no parágrafo acima, faz-se necessário considerar que existem instâncias que atuam diretamente na propagação dos elementos da cultura de movimento. Entre essas instâncias apresentam-se a educação formal (por meio das práticas da Educação Física) e, também, a mídia, que destaca, especialmente, o esporte de alto rendimento utilizando-o, como mais um “produto a ser consumido”.

Os meios de comunicação transmitem os “magníficos” eventos esportivos de caráter intercontinental (as Olimpíadas, os Jogos Pan Americanos, entre outros) e no Brasil, o futebol mobiliza grande número de pessoas, que, em seu tempo de lazer usufruem de imagens e das informações difundidas pelos meios de comunicação, formando hábitos, pseudonecessidades e valores, que farão parte de algumas atitudes no seu cotidiano. Constitui-se, então, um processo pelo qual, as identidades pessoais são profundamente influenciadas por alguns elementos da cultura de movimento, comercializados e difundidos pela mídia, induzindo nos sujeitos o desejo de usufruírem de determinados esportes, mesmo que seja apenas

na condição de espectador ou telespectador. Neste sentido, Maar (1995 *apud* PIRES, 2002, p. 78, grifo nosso) acrescenta que:

[...] a vulgarização dos meios de comunicação em massa fornecem uma pseudodemocratização do acesso à cultura [*cultura de movimento*], a formação da subjetividade passa a ser feita pela oferta de bens objetivados, assépticos, domesticados, desencarnados de qualquer potencial transformador e, além disso, produtores de novas necessidades de consumo que só podem ser satisfeitas a partir desses mesmos bens produzidos pela indústria cultural, num mecanismo de manipulação de necessidades retroativas.

Mantém-se, assim, uma “relação digital⁵⁹” que envolve, de um lado, sujeitos ou consumidores em busca de informações, entretenimento para amenizar suas necessidades (de descanso, repouso) nos momentos de lazer e, de outro, a mídia que juntamente com os especialistas (repórteres, comentaristas esportivos, de arbitragem, narradores) produzem o “cenário esportivo construído artificialmente”, visando, em última instância, atingir a finalidade de propagar os elementos da indústria cultural.

Torna-se, pois, necessário à escola, com seu caráter genuíno de contribuir na formação dos sujeitos não negar os aspectos produzidos pela indústria cultural e difundidos pelos meios de comunicação. Cabe, principalmente, à Educação Física na condição de componente curricular que trata das manifestações da cultura de movimento proporcionar, ações didático-metodológicas que tratam pedagogicamente dessas questões.

Assim sendo, busca-se, na seqüência, apresentar algumas “pistas” que podem contribuir com a efetivação de práticas de ensino centradas em uma *didática comunicativa*, tratando-se, especificamente, de dois elementos que compõem a cultura de movimento, quais sejam: os esportes e os jogos/brincadeiras:

Esportes: trata-se, primeiramente, de conduzir a discussão sobre esse fenômeno que ainda não está totalmente esgotada, a fim de trazer alguns elementos que podem ser abordados, pedagogicamente, em aulas de Educação Física Escolar. Em se tratando da educação em um “estado democrático de direito”, como no Brasil, abordar pedagogicamente o esporte requer, de acordo com Bracht (2000, p. 58),

⁵⁹ Nesse caso, refere-se, especificamente, à tecnologia digital que permite uma maior “interatividade” entre emissor e receptor de informações.

“[...] uma perspectiva pedagógica crítica, este ‘tratá-lo pedagogicamente’ será diferente do trato pedagógico dado ao esporte a partir de uma perspectiva conservadora de educação”.

Convém, então, aos professores de Educação Física Escolar almejar elementos teóricos que lhe forneçam subsídios para ampliar o “olhar” sobre esse elemento constituinte da cultura de movimento, em busca de abordagens didático-metodológicas, que proporcionem aos sujeitos/alunos a apropriação efetiva de forma esclarecedora em relação ao esporte.

Considerando as exposições colocadas ao longo deste estudo, sugerem-se dois aspectos principais, que não se excluem, para o trato pedagógico do esporte em práticas da Educação Física:

1. Tratar do esporte como tema de estudo: significa compreender, discutir e refletir sobre as manifestações desse fenômeno de várias maneiras, entre as quais, podem-se destacar: compreender a estrutura organizacional do esporte institucionalizado (constituição das regras, influência de patrocinadores e gestores, composição técnica de uma equipe); estudar a composição histórica dos esportes; analisar a influência dos meios de comunicação (discutir sobre situações visualizadas na mídia em relação aos atletas, jogadas polêmicas, entre outros), verificar a realidade dos atletas, com a finalidade de compreender algumas situações subjetivas (convivência com a dor física, a abstenção de um convívio social “livre”, o percurso da carreira esportiva); aprender a visualizar esteticamente esse fenômeno; perceber as diferenças culturais que influenciam o esporte (o judô, obviamente, possui especificidades culturais diferente do voleibol, por exemplo); verificar a sua influência perante a sociedade, etc.

Realizar momentos de estudos sobre o esporte, considerando o nível de compreensão dos alunos em suas respectivas séries, ciclos ou períodos de ensino, é uma condição que pode auxiliar para a legitimidade pedagógica da Educação Física Escolar. Nesses termos, pode-se contribuir com a propagação de uma *didática comunicativa*, constituindo conhecimentos em uma relação de reciprocidade com os alunos, fornecendo alguns subsídios que, de acordo com Kunz (2004a, p. 67) trazem:

[...] uma compreensão muito mais ampla, uma compreensão enquanto fenômeno sociocultural e histórico, o que me faz refletir sobre todas estas manifestações que deram origem a muitas

modalidades esportivas e continuam a influenciar estilos e formas de atuar no esporte de acordo com a característica cultural que o movimento humano assume em determinados contextos.

Referindo-se aos elementos apresentados acima sobre o esporte, é importante acrescentar que a Educação Física Escolar trata pedagogicamente do “movimento humano”, esse “trato” pode ser, com base em diferentes estratégias, formas ou metodologias, entretanto, destaca-se o entendimento de Betti (2002) que acrescenta o dever de tratar de distintas maneiras os conteúdos de ensino não implica em perder de vista a finalidade de integrar o aluno à cultura de movimento. Assim sendo, é necessário apresentar possibilidades de interlocução que possibilitem experiências de movimento aos alunos nas práticas de ensino da Educação Física, como segue:

*Esporte como transformação didático-pedagógica*⁶⁰: tratar pedagogicamente do esporte a partir de sua transformação didático-pedagógica significa superar os princípios que norteiam o esporte institucionalizado. Esses princípios universais, de acordo com Trebels (1986 *apud* KUNS, 2004b), são denominados de: o “princípio da sobrepujança” (todos têm a possibilidade de vencer, assim, o objetivo da prática esportiva fica restrito a sobrepujar a equipe adversária); e o “princípio das comparações objetivas” (no sentido de oferecer chances de vitória iguais a todos, mantendo os espaços padronizados e normas rígidas para a prática dos esportes).

Manter esses princípios vinculados ao esporte de rendimento em práticas da Educação Física Escolar é contribuir com a marginalização e exclusão de muitos alunos pelas suas diversas características subjetivas. Torna-se, então, necessário partir das características pessoais, sociais e culturais dos alunos, problematizando-as através da *Interação Social*, com a intenção de ampliar as experiências vinculadas à cultura de movimento.

Para tal, há a necessidade de constituir entre professor e alunos uma relação dialógica e recíproca nas ações didático-metodológicas. Sobre essa relação, Baecker (2000, p. 133, grifo nosso) afirma:

[...] professor e os alunos atuem juntos em uma aula de Educação não só na montagem e desmontagem dos aparelhos [...] observar

⁶⁰ Kunz (2004a) apresenta importantes fundamentos teóricos que fornecem subsídios para a elaboração de ações didático-pedagógicas, tematizando o elemento culturalmente desenvolvido denominado esporte.

movimentos e corrigir, mas também na participação da elaboração de novas formas de movimento; no *experimental*, encontrar e construir situações de movimento ou desenvolver juntos aparelhos ou combinações de aparelhos em pequenos grupos em que *todos possam participar com prazer*.

Proporcionar experiências de movimento, nas quais, os sujeitos atribuem significado as elas, gerando uma aprendizagem com sentido próprio e não apenas a cópia de movimentos dos esportes, ou de suas regras fixas está vinculado a uma concepção de ensino que considera o sujeito que “Se-movimenta” em primeiro plano, assim, Hildebrandt-Stramann (2001) acrescenta que sempre vemos homens movimentando-se e não apenas formas de movimento.

As práticas da Educação Física Escolar devem tematizar os esportes de forma relacional/situacional, ou seja, atendendo às especificidades do contexto sócio-cultural e às subjetividades dos sujeitos. Nessa relação, inclui-se tratar pedagogicamente dos fundamentos técnicos e táticos, atendendo, sobretudo, aos *princípios da continuidade-e-ruptura* e da *dialogicidade* (GEAEF, 1996 *apud*, PIRES; NEVES, 2003), que consideram as características de cada grupo de alunos, pretendendo, dessa forma, elevar o nível físico, técnico e motor, dentro das possibilidades e limites biológicos de cada sujeito.

Para tanto, o conjunto dessas práticas educativas deve estar embasado em uma concepção que privilegie a comunicação mútua entre os sujeitos, como descreve, Kunz (2004a, p. 37-38):

[...] pela interação e pela linguagem que o conhecimento técnico, cultural e social do esporte é compreendido sem ser “imposto” de fora, e na sua “transformação didática” devem ser respeitados os conteúdos do “mundo vivido” dos participantes para que as condições de um entendimento racional, que dá no nível comunicativo da intersubjetividade, possa se alcançado.

Por fim, além do esporte, é necessário descrever alguns elementos fundamentais referentes ao jogo ou brincadeira⁶¹, que são, importantes elementos presentes na cultura de movimentos dos sujeitos, necessitando de atenção pedagógica. É necessário compreender melhor esses elementos, pois apresentam

⁶¹ Verificando algumas literaturas, como Kunz (2004a), Soares *et al* (1992) os quais consideram que jogar e brincar são sinônimos em diversas línguas, considerar-se, neste estudo, também, pelas suas características centradas principalmente na subjetividade de quem “joga/brinca”, que ambos são sinônimos.

algumas peculiaridades (principalmente com os alunos de séries iniciais e de educação infantil) que demonstram formas imaginárias de ser e de ver o mundo, através de brincadeiras extremamente criativas.

Por meio do jogo/brincadeira, as crianças agem com uma intencionalidade e curiosidade subjetiva, que resulta em um processo que modifica, imaginariamente, a realidade e o presente no instante em que está brincando/jogando. É interessante ver a posição de Freire (2002, p. 61) o qual descreve “A ambientalização do jogo” da seguinte forma:

Sem dúvida, na visão de Sartre, o homem volta-se mais para si do que para o mundo quando joga. Predomina, nesse ambiente, a subjetividade, embora possam permanecer âncoras objetivas na realidade, como a criança que decide brincar de cavalinho, um bastão comprido em vez de uma mesa, assemelha-se a um cavalo, e essa semelhança que constitui o vínculo com a realidade.

Essa relação “oscila” entre os sentidos e significados subjetivos da criança a partir de seu imaginário e, esse imaginário sempre está vinculado a fatores do mundo objetivo, no momento em que a criança brinca. Com essas ponderações, para a prática da Educação Física Escolar, torna-se, pois, interessante valorizar o mundo imaginariamente, experienciado pelos alunos, no decorrer das *Interações Sociais*. Nessas interações, o professor pode atuar na condição de “mediador” entre os sentidos e significados próprios da criança e o mundo, incentivando situações que promovam o desenvolvimento da criatividade e o conhecimento da realidade sócio-cultural.

Para isso, há a necessidade, primeiramente, de oferecer “espaços” nas práticas de ensino para que os alunos tenham a possibilidade de expor suas intencionalidades, e, assim podem ser propostas algumas estratégias de ações didático-metodológicas, quais sejam: conhecer e tratar pedagogicamente dos jogos e brincadeiras de rua que os alunos vivenciam cotidianamente; oportunizar situações em que os alunos possam trazer para as aulas de Educação Física seus brinquedos (carinhos, bonecas, bicicleta, bolas de gude...) e jogos, com a finalidade de compartilharem com os outros suas brincadeiras e brinquedos particulares; confeccionar na própria escola brinquedos a partir de “sucatas” (garrafas peti, latas, bolas de meia, etc.) para que, coletivamente, os sujeitos valorizem e desenvolvam a criatividade de produzir brinquedos e brincadeiras próprias.

Esses são alguns procedimentos que podem ser desenvolvidos em práticas da Educação Física Escolar, com o propósito de resgatar a cultura própria oriunda do mundo da vida dos sujeitos e, assim, superar, em parte, a “concorrência” com os brinquedos produzidos pela indústria cultural, os quais promovem a reprodução social de forma irreflexiva.

Esses elementos, presentes na cultura de movimento, devem ser, pedagogicamente, tratados como descreve Kunz (2004a, p. 97) “[...] oportunizar à criança e ao adolescente a chance de vivenciar experiências bem-sucedidas de vida, que escapam do sentido cotidiano das atividades obrigatórias, é contribuir com a possibilidade de formação de indivíduos críticos e emancipados”.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre com data marcada. É nesse sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centradas em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade. (PAULO FREIRE, 1996)

Este estudo se deteve em questões diretamente vinculadas com o aspecto pedagógico da Educação Física Escolar, reforçando, assim, a pertinência de considerá-la como uma “prática pedagógica”. É importante, tratar dessas questões pois estão relacionadas com a prática educativa do a partir do “chão” da escola, ou seja, produzir conhecimentos permeados por problemáticas que dizem respeito à intervenção ou interlocução pedagógica do âmbito da educação formal.

Por se tratar de uma pesquisa de cunho teórico, é passível reconhecer que um estudo apresentando especificidades empíricas, com certeza, enriqueceria ainda mais as discussões e reflexões apresentadas ao longo desta dissertação. Quanto a esse aspecto, Bracht (2007, p. 79) efetua a seguinte observação:

[...] esbarramos em dificuldades produzidas pelo entendimento do que é produção científica, e também, nas características da lógica com a qual opera tradicionalmente a ciência – parece que os pesquisadores da Educação Física quanto mais se aproximam da CAPES, mais se distanciam da escola!

No presente estudo, sobretudo, considera-se a produção de elementos teóricos que estão vinculados com a prática educativa da Educação Física. Para uma possível implementação didático-metodológica das propostas discutidas ao longo deste estudo, é necessário superar alguns limites instituídos - necessidade de produção em periódicos *Qualis*, tempo reduzido para: concluir os créditos, produzir o projeto, qualificar e desenvolver a dissertação em no máximo 24 meses - pelo órgão que “gerencia” os programas de pós-graduação.

Possivelmente, um estudo desenvolvido em período de tempo maior, como o proporcionado para a elaboração de uma tese de doutorado, (para citar somente um exemplo) resultaria em elementos mais significativos que contribuíssem e aproximassem produção teórica com a implementação metodológica da pesquisa-

ação em práticas de ensino da Educação Física. Salienta-se, então, a necessidade de estudos para análise e contribuição da intervenção pedagógica na Educação Física. Necessidade de mais trabalhos que tratem da “Didática da Educação Física”, ou seja, a produção de elementos teóricos em “conectividade” com as implementações metodológicas, com a finalidade de “[...] oferecer àqueles que estão na intervenção – na prática – os recursos intelectuais que lhes permitam tomar mais a sério suas atividades. Teoria como ferramenta com a qual o docente ou o profissional constrói sua teoria prática” (BRACHT, 2007, p. 82).

Detendo-se especificamente nos “recursos intelectuais” apresentados neste trabalho, é importante destacar que a Educação Física, ao tratar pedagogicamente do movimento humano, no contexto escolar, não pode reduzi-lo a apenas uma corrente epistemológica para satisfazer a denominada “coerência teórica” científica. É necessário perceber a Educação Física e, com isso, o movimento humano numa perspectiva de totalidade. Acerca disso, Kunz (2007, p. 93) descreve: “Nossas pesquisas atualmente vêm se especializando demasiadamente. Questões de pesquisa se reduzem a temáticas muito precisas e obedecem a uma chamada ‘coerência teórica’, que, no fim das contas, passa a ser uma especialização”. Diante disso, esta dissertação, apresentou elementos teóricos de correntes epistemológicas distintas – prevalecendo a busca de princípios para a emancipação humana - como a fenomenologia, a segunda geração da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, mais especificamente, com Jürgen Habermas e com autores brasileiros que se dedicam a estudos centrados no âmbito pedagógico. Esses estudos contribuíram para a compreensão de alguns fenômenos sociais, culturais, biológicos que influenciam na educação dos sujeitos e, também, na elaboração de uma fundamentação para uma *didática comunicativa*.

Com estudos, reflexões e discussões objetivando compreender os princípios teórico-metodológicos da literatura compilada no âmbito da filosofia e da Educação/Educação Física, elaborou-se, ao longo da presente pesquisa, alguns pressupostos inerentes a uma *didática comunicativa*.

Por se tratar de fundamentos teórico-metodológicos centrados em elementos críticos, com base na emancipação humana, fez-se necessário compreender as estruturas que remetem ao processo emancipatório, atendendo às especificidades da era contemporânea. Nesse sentido, constatou-se que para o referido processo, torna-se importante considerar principalmente dois aspectos: a razão e a linguagem.

Essas estruturas podem contribuir com a compreensão crítica das composições tecnocráticas que regem o sistema sócio-econômico e cultural. Para a era atual, o desenvolvimento da reflexão crítica não está, de forma alguma, centrada em um sujeito apenas, sendo, sobretudo, constituída dialogicamente, tornando-se necessário, então, a estrutura da “linguagem” intersubjetiva, para compreensão do mundo do sistema e a superação do paradigma da razão instrumental. Conclui-se, então, que o processo emancipatório envolve dois momentos concomitantes: adaptação e resistência crítica (esclarecimento das condicionantes sociais) formuladas dialogicamente entre os sujeitos, sendo que, “A adaptação não deve conduzir a perda da individualidade em um conformismo uniformizador” (ADORNO, 1995, 144).

Esse conceito processual de emancipação humana deve estar presente nos pressupostos que norteiam as ações educativas no âmbito da educação formal. Referindo-se à educação, Hermann (1999, p. 81) assinala que:

[...] a recuperação da educação, enquanto formação do homem como sujeito da ação cognitiva, ética e política, se efetiva sob a rubrica de uma razão capaz de produzir entendimento. Essa razão, conforme Habermas, parte da intersubjetividade de como “*fala*”, como “*mundo da vida*”.

Torna-se necessário constituir o Projeto Político Pedagógico da escola, um documento elaborado dialogicamente com todos os sujeitos que compõem a comunidade escolar, contemplando, entre outras questões as finalidades educacionais na formação dos sujeitos. Entre essas finalidades, constituíram-se, neste estudo, duas questões principais: a formação de conhecimentos e habilidades técnicas/objetivas – básicas e necessárias para qualquer atuação na sociedade – e; também, a formação de *competências sociais*, que proporcionam possibilidades para a compreensão, a interpretação e a reflexão crítica do contexto sócio-cultural. Para atingir as finalidades na formação dos sujeitos, é importante que os componentes curriculares sejam ministrados de forma interdisciplinar, problematizando os “Temas Geradores” (FREIRE, 1983), em cada especificidade que corresponde ao componente curricular.

Assim, os componentes curriculares devem considerar o processo de construção dos conhecimentos de acordo com “Pedagogia da Comunicação” (SCHALLER; SCHÄFER, 1982), ou seja, para uma *didática comunicativa*, os

conteúdos (para a Educação Física os elementos da cultura de movimento) partem de questões oriundas do mundo da vida dos alunos, permitindo, assim, a interlocução (comunicação) dos saberes entre os sujeitos - professor/aluno, aluno/aluno, aluno/professor - por meio, da linguagem intersubjetiva.

Para as práticas educativas da Educação Física, é importante considerar dois elementos que formam a comunicação: o diálogo verbal, considerado um importante aspecto para a ação comunicativa, que permite a reflexão crítica sobre as ações de movimento, demais “conflitos”, formas de interação que ocorrem nas práticas de ensino e; o diálogo corporal, ou seja, o próprio movimento humano manifestando-se de forma *pré-reflexiva* como expressão subjetiva, que transmite um sentido e significado próprio na ação. Nesses termos, apresentam-se, para *didática comunicativa*, duas perspectivas epistemológicas distintas: o *agir comunicativo/ação comunicativa e a concepção dialógica do movimento*.

Tomando como “pano de fundo” essas fundamentações teóricas, podem ser proporcionadas, em aulas de Educação Física, situações didático-metodológicas, através da *Interação Social*, a fim de contribuir com a formação de identidade pessoais não submissas aos ditames do sistema sócio-econômico excludente. Considerando a afirmação de Kunz (2007, p. 95), “O ser humano é um ser social e cultural, porque somos formados não apenas por uma identidade individual, ou seja, somos como ninguém é, mas, essencialmente, somos uma identidade social e cultural, ou seja, somos como todo mundo é”. Em meio as relações sociais ocorridas no contexto escolar e especialmente, em aulas de Educação Física, pode-se auxiliar com o desenvolvimento de identidades emancipadas.

Para a efetivação dos pressupostos descritos ao longo desta pesquisa, é necessário que os professores, no âmbito escolar, compreendam e reflitam sobre as repercussões que as práticas educativas proporcionam para a formação pessoal dos alunos e, com isso, no próprio contexto sócio-cultural de que fazem parte. Acerca do assunto, Baecker (2000, p. 132-133), assinala que:

O tipo de postura que possuímos se refletirá nos valores que optamos por transmitir em nossa prática educativa. Estes valores se refletirão diretamente nas decisões que tomaremos a nível de objetivos, conteúdos, organização e procedimentos metodológicos [...] somos de opinião de que, se aceitarmos que todo o processo social põe em jogo sujeitos agentes, estaremos pensando um ser humano como um ser que, ao movimentar-se (momento em que o

ser humano apresenta-se como unidade inserida em uma determinada realidade contextual) é o sujeito da ação. Como sujeito, ele participa da construção do mundo, legitimando-o ou transformando-o.

Identificar-se como um sujeito histórico e, com isso, construtor da própria sociedade, na qual está inserido, induz à compreensão de que há possibilidades de se re-significarem, também, algumas práticas da Educação Física Escolar que carecem de legitimidade pedagógica. Essa legitimidade pode estar vinculada a pressupostos teórico-metodológicos centrados em uma forma de pensar, refletir e agir mantida sob base da reciprocidade de sujeitos capazes de se comunicar com os outros. Possivelmente, pelo desenvolvimento da comunicação intersubjetiva, nos processos de ensinar e aprender pode-se desencadear *competências sociais* e valores humanos, como o respeito, a solidariedade, a lealdade, a cooperação, imprescindíveis para a atual sociedade.

Convém, então, que a educação e, incluindo-se, a Educação Física, proporcionem situações didático-metodológicas, em que os alunos possam agir como sujeitos que constroem “seu mundo de movimentos” com intencionalidade própria, não sendo apenas receptores de informações abstratas ou reprodutores de movimentos estereotipados. Assim, a Educação Física pode contribuir com elementos vinculados à cultura de movimento, para que os sujeitos/alunos possam agir com autonomia na constituição na vida social, cultural e esportiva.

Dentro dos limites das compreensões e reflexões realizadas ao longo desta pesquisa, resgatam-se e (re)significam-se alguns pressupostos elaborados pela concepção crítico-emancipatória, no sentido de contribuir para a construção de uma prática educativa da Educação Física mais humana e, com isso, emancipada.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

_____; HORHEIMER, Max. A indústria cultural: o iluminismo como mistificação das massas. In: ADORNO, Theodor. **Indústria cultural e sociedade**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

ARAGÃO, Lucia Maria de Carvalho. **Razão comunicativa e teoria social crítica em Jürgen Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

ASSMANN, Selvino José. **Sobre o conceito de ideologia**. Florianópolis, [200-?]. Subsídios de estudo da disciplina de Bases Epistemológica de Educação Física.

BAECKER, Ingrid Marianne. O desenvolvimento de competências sociais em aulas de Educação Física. **Cinergis**, Santa Cruz do Sul, v. 1, n.1, p. 127 – 138, 2000.

_____. O desenvolvimento das crianças e jovens pelo movimento: quais são as perspectivas resultantes do desenvolvimento pelo movimento, para a formação dos professores de Educação Física brasileiros?. In: KUNZ, Elenor e HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner. **Intecambios científicos internacionais em Educação Física**. Ijuí, Unijuí, 2004. p. 179-200.

BANNELL, Ralph Ings. **Habermas e educação**. Belo Horizonte: Autentica, 2006.

BETTI, Mauro. Educação Física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**. v.1, n.1, p. 73 – 81, 2002.

_____. Educação Física. In: GONZÁLEZ, Fernando; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **Dicionário crítico da Educação Física**. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2005.

_____. *et al.* Por uma didática da possibilidade: implicações da fenomenologia de merleau-ponty para a educação física. **RBCE**, v. 28, n. 2, p. 39-53, jan. 2007.

BOLZAN, José. **Habermas razão e racionalização**. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2005.

BOUFLEUER, Pedro José. **Pedagogia da ação comunicativa**. 3 ed. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2001.

BRACHT, Valter. As ciências do esporte no Brasil: uma avaliação crítica. In: FERREIRA NETO, A. **As Ciências do Esporte no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1995.

_____. Esporte na escola e esporte de rendimento. **Revista Movimento**, v. 6, n. 12, p. 56 – 61, 2000.

_____. Identidade e crise da Educação Física: um enfoque epistemológico. In: BRACHT, Crisório. **A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade desafios e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2003a. p. 13–29.

_____. **Sociologia crítica do esporte: uma introdução**. 2. ed. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2003b.

_____. O CBCE e a pós-graduação strictu sensu da Educação Física brasileira. In: CARVALHO, Yara M.; LINHALES, Meily Assbú. **Política científica e produção do conhecimento em Educação Física**. Goiânia: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2007. p. 73 – 85.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, DF, 1996.

_____. Ministério da Educação e Cultura: Secretaria de Educação Básica. **Ampliação do ensino fundamental para nove anos: relatório do programa**. Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.oei.es/quipu/brasil/Relatoria_Prog_ens_fundamental.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2008.

CAPES. **Tabelas de área de conhecimento**. 2008. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/tabelaareasconhecimento.html>>. Acesso em: 17 jun. 2008.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Convite a filosofia**. São Paulo: Ática, 1999.

COMÊNIO, J. A. **Didática magna: tratado universal de ensinar tudo a todos**. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbendian, 1957.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2004.

DIECKERT, Jürgen. Esporte e cultura: pode a tradicional cultura do movimento brasileira ser considerada como uma perspectiva para a formação de professores da Educação Física no Brasil? In: KUNZ, Elenor; HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner. **Intercâmbios científicos internacionais em Educação Física**. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2004. p. 306 – 316.

DUTRA, Luiz Henrique. **Introdução a teoria da ciência**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2003.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **A educação física na crise da modernidade**. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2001.

FREIRE, João Batista. **O jogo: entre o riso e o choro**. Campinas: Autores Associados, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FROMM, Erich. Consciência e sociedade industrial. In: FORACCHI, Marialice; MARTINS, José de Souza. **Sociologia e sociedade**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1977.

FUNKE-WIENEKE, Jürgen. O que dizer sobre “aprendizagem social” no ensino de movimentos e na Educação Física, e o que podemos alcançar com ela. In: KUNZ, Elenor; TREBELS, Andréas H. **Educação Física crítico-emancipatória: com uma perspectiva alemã do esporte**. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2006. p. 49-74.

GAMBOA, Sílvio Sanchez. Didática. In: GONZÁLEZ, Fernando; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **Dicionário crítico da Educação Física**. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2005.

HABERMAS. **Para a reconstrução do materialismo histórico**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____. **Teoria de la acción comunicativa**. Madrid: Taurus, 1987.

_____. **A ética da discussão e a questão da verdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

HERMANN, Nadja. **Validade em educação**: intuições e problemas na recepção de Habermas. Porto Alegre: Edipurs, 1999.

HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner. **Textos pedagógicos sobre o Ensino da Educação Física**. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2001.

KUNZ, Elenor. Esporte: uma abordagem com a fenomenologia. **Movimento**, v. 6, n. 12, p. 1-13, 2000.

_____. **Didática da Educação Física 1**. 2 ed. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2001.

_____. **Transformação didático**: pedagógica do esporte. 6. ed. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2004a.

_____. **Educação Física**: ensino e mudanças. 3. ed. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2004b.

_____. Pedagogia do esporte, do movimento humano ou da Educação Física? In: KUNZ, Elenor; TREBELS, Andréas H. **Educação Física crítico-emancipatória**: com uma perspectiva alemã do esporte. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2006. p. 11-22.

_____. Ciências do esporte da Educação Física e do movimento humano: prioridades, privilégios e perspectivas. In: CARVALHO, Yara M.; LINHALES, Meily Assbú. **Política científica e produção do conhecimento em Educação Física**. Goiânia: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2007. p. 87 – 106.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 6. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992.

LIBÂNIO, José Carlos. Educação: pedagogia e didática. O campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional. In: PIMENTA, Selma Garrido. **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e Portugal**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 77 – 129.

MARKET, Werner. **Trabalho, comunicação e competência: contribuições para a construção crítica de um conceito e para a formação do profissional transformativo**. Campinas: Autores Associados, 2004.

MARQUES, Mario Osório. **A aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência**. Ijuí: Ed. da Unijuí, 1995.

_____. **Educação/Interlocução, aprendizagem/reconstrução de saberes**. Ijuí: Ed. da Unijuí, 1996.

MARTINS, José do Prado. **Didática geral: fundamentos, planejamento, metodologia, avaliação**. São Paulo: Atlas, 1985.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

NARDI, Elton Luiz; SANTOS, Robinson dos. **Pesquisa teoria e prática**. Porto Alegre: Est. Edições, 2003.

PIRES, Giovani de Lorenzi. **Educação Física e o discurso midiático: abordagem crítico-emancipatória**. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2002.

_____; NEVES, Annabel das. O trato com o conhecimento esporte na formação em Educação Física: possibilidades de sua transformação didático-metodológica. In: KUNZ, Elenor. **Didática da Educação Física 2**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

PINZANI, Alessandro. Habermas leitor de Kohlberg. **Mente cérebro e filosofia: fundamentos para a compreensão contemporânea da psique**, São Paulo: Duetto, n. 8, p. 33-39, 2008.

PRESTES, Nadja Hermann. **Educação e racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola**. Porto Alegre: Edipucrs, 1996.

ROUANET, Sérgio Paulo. **As Razões do Iluminismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

SANTIN, Silvino. O corpo simplesmente corpo. **Movimento**, Porto Alegre, v. 1, n.15, p. 57- 73, 2001.

SCHALLER, Klaus; SCHÄFER, Karl-Hermann. **Ciência educadora crítica e didática comunicativa**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1982.

SOARES, Carmem Lúcia *et al.* **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

TREVISAN, Amarildo Luiz. **Filosofia da Educação**: mimesis e razão comunicativa. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2000.

TREBELLS, Andreas. A concepção dialógica do movimento humano: uma teoria do “se-movimentar”. In: KUNZ, Elenor; TREBELLS, Andréas H. **Educação Física crítico-emancipatória**: com uma perspectiva alemã do esporte. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2006.

VIEIRA, Marcos Araujo; BASEI, Andréia Paula; BOSCATTO, Juliano Daniel. “Se-movimentar”: uma proposta para aulas de Educação Física. **Visão Global**, São Miguel do Oeste, v. 8, n. 30, p. 220-242, jul./dez. 2005.