



PEDAGOGIA DE MOVIMENTO¹: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL

Reiner Hildebrandt-Stramann²

RESUMO

A contribuição a seguir assume a hipótese de que a teoria da pedagogia de movimento é uma base para a formação de professores de Educação Física. São apresentados três tópicos fundamentais para um conceito de formação de professores de Educação Física com base em uma teoria da pedagogia de movimento: 1. o conceito de profissionalização com o objetivo de desenvolvimento de uma capacidade de transformação didática; 2. o conceito de educação com o objetivo de autoeducação; 3. o conceito de movimento com o apelo à visão fenomenológica do movimento.

Palavras-chave: Educação Física; Pedagogia de movimento; Formação inicial.

MOVEMENT PEDAGOGY – REFLECTIONS ON UNIVERSITY TRAINING FOR PHYSICAL EDUCATION STUDENTS IN BRAZIL

ABSTRACT

The following contribution assumes the hypothesis that the theory of movement pedagogy is a basis for the formation of Physical Education teachers. Three fundamental topics are presented for a concept of training Physical Education teachers based on a theory of movement pedagogy: 1. the concept of professionalization with the aim of developing a capacity for didactic transformation; 2. the concept of education for the purpose of self-education; 3. the concept of movement with an appeal to the phenomenological view of movement.

Keywords: Physical Education; Movement pedagogy; Initial formation.

PEDAGOGÍA DEL MOVIMIENTO – REFLEXIONES SOBRE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA PARA ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN BRASIL

RESUMEN

La siguiente contribución asume la hipótesis de que la teoría de la pedagogía del movimiento es una base para la formación de maestros de Educación Física. Se presentan tres temas fundamentales para un concepto de formación de profesores de Educación Física basado en una teoría de la pedagogía del movimiento: 1. El concepto de profesionalización con el objetivo de desarrollar una capacidad de transformación didáctica; 2. El concepto de educación con fines de autoeducación; 3. El concepto de movimiento con una apelación a la visión fenomenológica del movimiento.

Palabras-clave: Educación Física; Movimiento pedagogía; Entrenamiento inicial.

¹ Profa. Dra. Celi Taffarel fundou um centro de pesquisa “Pedagogia de Movimento” no Instituto de Ciências do Esporte da Universidade Federal da Bahia (UFBA) em 2016, onde todas as publicações, palestras e projetos do autor são arquivados.

² Doutor em Ciências do Esporte e professor do Instituto da Ciência do Esporte e da Pedagogia de Movimento da Universidade Técnica de Braunschweig/Alemanha. E-mail: <r.hildebrandt-stramann@tu-bs.de>. ORCID ID.: <https://orcid.org/0000-0002-5713-655>



INTRODUÇÃO

Desde 1983, trabalho como professor visitante convidado em muitas universidades brasileiras. Uma das minhas tarefas mais importantes foi aconselhar e apoiar os colegas brasileiros no desenvolvimento de um currículo para um curso de formação dos estudantes da Educação Física com foco teórico em "pedagogia do movimento". A pedagogia do movimento é uma teoria abrangente que não é possível explicar em detalhes aqui.³ A seguir, limito-me a três tópicos fundamentais para um conceito de formação de professores de Educação Física baseado em uma teoria da pedagogia do movimento:

1. um conceito da profissionalização;
2. um conceito da educação;
3. um conceito de movimento.

A profissionalização do estudante da Educação Física

Os estudantes de Educação Física geralmente optam por um curso universitário de Educação Física devido à sua própria prática esportiva bem-sucedida. Para a maioria dos estudantes de Educação Física, a questão do assunto do estudo esportivo está determinada: eles estudam "esportes". No curso universitário de Educação Física, o "esporte" é conduzido. No entanto, a maioria dos estudantes de Educação Física ignora o fato de que neste estudo se trata menos da melhoria do rendimento atlético individual, visto que no curso universitário de Educação Física o conhecimento é adquirido pela ciência do esporte, com a ajuda da qual eles devem estar teórica e praticamente preparados para sua profissão. Isso se aplica, acima de tudo, às profissões do professor de Educação Física escolar. A formação universitária de estudantes do curso de Licenciatura, por exemplo, tem dois pontos de referência superior:

1. a Educação Física na escola;
2. o esporte escolar, entendido como integração de movimento, jogo e esporte em toda a escola.

Para que os professores de Educação Física possam agir profissionalmente em ambas as áreas, eles necessitam das devidas qualificações e competências, que devem

³ Veja para mais informações as seguintes publicações do Hildebrandt-Stramann (2009, 2011, 2013a, 2013b), Kunz e Hildebrandt-Stramann (2004), Hildebrandt-Stramann e Taffarel (2007, 2017).

adquirir no âmbito da formação universitária. O professor de Educação Física deve adquirir a capacidade de configurar uma escola móvel e o processo de ensino da aula de Educação Física com outras pessoas cientificamente fundadas e autônomas. Como Hildebrandt-Stramann e Taffarel escreveram no livro sobre um projeto de reforma da formação universitária dos professores da Educação Física na UFBA, trata-se, entre outros fatores, do desenvolvimento da “competência de ação pedagógica de movimento” e da “competência de ação de ensino” (HILDEBRANDT-STRAMANN; TAFFAREL, 2017, p. 26-27).

No geral, pode-se dizer que o objetivo do estudo acadêmico numa universidade para ser um professor da Educação Física é profissionalizar os estudantes. O que significa profissionalização? Profissionalização significa se distanciar da própria biografia esportiva e tornar-se um especialista em seu campo.⁴ Para ser um especialista, o futuro professor precisa ter a capacidade de:

- a) realizar estudos científicos intensivos;
- b) refletir sobre os objetivos, conteúdos e as abordagens metodológicas. Isto é, o estudante deve adquirir a capacidade de questionar o conteúdo especializado e as abordagens metodológicas de seus pré-requisitos epistemológicos e sua intermediação e estudar mentalmente. Porque esta é a tarefa original da didática da Educação Física, os estudantes precisam ter conhecimentos didáticos que vão além dos conhecimentos científicos;
- c) transformar todos os fenômenos do esporte em temas didáticos, que podem ser ensinados nas aulas de Educação Física. Esta capacidade de transformação baseia-se num tipo de configuração da formação/do estudo total como um “processo de transformação”. Esta capacidade de “transformação didática” implica a capacidade de reflexão baseada em teorias. Aqui penso em teorias pedagógico-didáticas (por exemplo, em abordagens didáticas orientadas para o esporte *versus* concepções didáticas abertas às experiências) e em teorias de aprendizagem relacionadas ao

⁴ Para realizar este processo de metamorfose do papel de um atleta para o papel de um professor na escola, seriam necessários, pelo menos, três seminários nas seguintes etapas: 1. uma etapa onde os estudantes aprendem a analisar aulas tradicionais da Educação Física; 2. uma etapa de planejamento das aulas de Educação Física segundo a concepção didática das aulas abertas à experiência (HILDEBRANDT-STRAMANN, 2009); e 3. uma etapa da realização das aulas planejadas nas escolas (confira aqui os exemplos no livro de Hildebrandt-Stramann e Taffarel, 2017).

movimento (abordagens dialógicas, perceptuais-teóricas, genéticas) e suas consequências para a prática das aulas de Educação Física.

A “capacidade de transformação didática” implica conhecimentos sobre várias teorias, entre eles sobre uma “teoria pedagógica de educação” e sobre “teorias de movimento”. Antes de introduzir as duas teorias, devo mencionar que elas se relacionam, ou seja, ambas estão em um contexto de implicação (HILDEBRANDT-STRAMANN, 2016).

O conceito da educação

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

Essa introdução foi descrita a partir de duas dimensões relacionadas:

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

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

Como um objetivo elementar para a formação dos estudantes da Educação Física, temos o desenvolvimento da capacidade de ação, visto que a educação visa sempre ao indivíduo, ao educando. O seu interesse, entretanto, não pode ser reduzido a uma concepção individualista, mas, sim, deve permanecer claro o seu sentido histórico social, sem, contudo, renunciarmos ao seu aspecto individual. A educação deve ser colocada na amplitude normativa que vai da autorrealização individual à emancipação da sociedade. Esses aspectos fundamentam o ideal pedagógico de um sujeito capaz de se tornar atuante por intermédio da educação; um indivíduo que pode operar nos diversos setores existentes da sociedade, mas, ao mesmo tempo, está interessado no desenvolvimento de uma sociedade democrática e é

capaz de participar racionalmente dessa mudança. Participação na sociedade como ela é e a problematização das suas estruturas enrijecidas e suas novas perspectivas constituem as duas dimensões dialeticamente limitadas de um conceito pedagógico de capacidade de ação.

A educação, que está interessada em um indivíduo capaz de atuar, realiza-se como uma ação comunicativa. Com isso, entende-se uma ação que não tem por objetivo transmitir significado, mas sim visa muito mais à compreensão das diretrizes e objetivos de ação. Mediante a atuação na prática e a reflexão, deve ser possibilitada ao educando uma compreensão do “seu mundo” e da realidade social, uma conscientização das condições, possibilidades e consequências de seu agir: explicação e reflexão próprias em vez da manipulação. Para isso é necessário encarar seriamente as crianças e os jovens como sujeitos que são capazes de agir no seu mundo.

Educar, em princípio, deveria significar promover a autoeducação, que é compreendida aqui como o cerne do modo de entender a educação (HILDEBRANDT-STRAMANN, 2004, p. 72). “Significa dizer que o jovem se relaciona com pessoas, coisas, termos e acontecimentos disposto a mudanças, na pretensão de ampliar sua vida” (HILDEBRANDT-STRAMANN, 2004, p. 72). Este objetivo não vale só para as aulas de Educação Física nas escolas, mas sim para a formação universitária também. Em sua vida acadêmica, os estudantes precisam de uma certa liberdade para organizar e realizar seus estudos. Mas a diferença em relação à escola é que o estudante deve aprender uma certa atitude com vistas à autoeducação. Para que a capacidade da autoeducação possa se desenvolver, além da atitude, é necessário um “meio ambiente” educativo correspondente. Pelo “meio ambiente” (*milieu*) entendem-se as relações pessoais entre estudante e professor baseadas na compreensão e no método de ensino, que é determinado por meio da intermediação entre estudante e a matéria.

O conceito de movimento

Nesse contexto pedagógico da educação, o objeto de estudo não pode ser mais o esporte⁵, mas sim o movimento humano. Segundo Buytendijk (1956), na teoria de movimento podem ser identificados dois paradigmas diferentes:

⁵ Para evitar qualquer mal-entendido: eu não sou um “oponente” do esporte, mas um oponente de uma aquisição não-reflexiva do esporte nas aulas de Educação Física. A tarefa da Educação Física escolar não é ensinar esporte no sentido de educação para o esporte, mas a transformação pedagógico-didática no sentido

1. o paradigma das ciências naturais;
2. o paradigma fenomenológico de movimento (TREBELS, 1992, p. 338-344).

A seguir, vamos descrever estes dois paradigmas e justificar por que definimos o movimento humano como o objeto de estudo num curso universitário de Educação Física.

A visão científica natural do movimento

A reflexão científica natural do movimento o define como o deslocamento de um corpo físico no espaço e no tempo. Movimento é visto no aspecto externo de sua execução visível e passível de descrição analítica. O aspecto interno do movimento não é considerado, justamente porque esse aspecto não pode ser pesquisado de forma empírico-analítica. Dentro desse paradigma será diferenciada uma análise morfológica e biomecânica do movimento. Do ponto de vista de Meinel e Schnabel (1984), a análise morfológica tem um status pré-científico por causa da falta da objetividade das pesquisas sobre movimento. Na perspectiva biomecânica resolve-se o problema da falta de objetividade. Por essa mesma perspectiva fazem-se esforços para conseguir pesquisar movimentos esportivos de forma empírico-analítica, assim como para adquirir sua descrição objetiva. Deste modo, segue-se pesquisando, com a ajuda das teorias mecânicas da Física e dos conhecimentos sobre o sistema biológico do homem, as particularidades do movimento e questões relacionadas com a sua otimização, conforme as predeterminações do sistema esportivo. Essa visão contém algumas implicações normativas que gostaria de ressaltar:

1. Essa visão de movimento tem um pré-conhecimento do que é um “movimento correto”. Esse pré-conhecimento depende, de um lado, das predeterminações dos desportos; de outro lado, é produzido pela própria teoria que segue o objetivo estipulado para a otimização do movimento (como minimização do tempo e a maximização da distância). O modelo desses movimentos “corretos” é encontrado nos movimentos dos esportistas de alto nível.
2. A segunda implicação normativa é a seguinte: a ajuda para cada pessoa no processo de aprendizagem motora prende-se ao objetivo de capacitá-las

de educação através do esporte (DIECKERT; HILDEBRANDT-STRAMANN, 2004, p. 15-32). A teoria da pedagogia de movimento justifica teoricamente esta necessidade de transformação pedagógico-didática com os conceitos da educação entendidos no sentido da autoeducação e da fenomenologia de movimento.

a chegar bem perto daqueles modelos de movimento legitimados biomecanicamente.

Nessa segunda implicação o movimento é reduzido à sua perspectiva científico-natural apreensível. A individualidade de cada um como pessoa não existe. O homem aparece na perspectiva biomecânica como corpo físico, com articulações ideais. Ele manifesta-se como sistema biológico, cujas conduções e funções são determinadas por meio de regras fisiológicas (TREBELS, 1992, p. 339; KUNZ, 1991, p. 174 e seguintes). Também o mundo de movimento se reduz ao mundo do espaço e dos aparelhos que são objetivados fisicamente. Dentro desse paradigma, o sentido de movimento, conforme o significado configurado pelo homens, não é discutido.

Apresento a seguinte questão: que relevância pedagógica tem essa maneira de observação para a promoção da vida em movimento das crianças e jovens? Essa pergunta me parece mais importante quando é afirmada sem uma legitimação pedagógica, em que as análises biomecânicas ou morfológicas teriam a função de instrução e ajudariam a identificar erros na execução do movimento.

O que legitima a priori o uso de uma análise biomecânica como norma de uma correta execução de movimento? Com quais argumentos pedagógicos legitima-se o uso de pesquisas empírico-analíticas?

Sabemos que esse paradigma tem consequências concretas para a configuração do ensino de movimento. Quem entende o movimento como um comportamento predeterminado e imposto tem de construir situações como estímulos, que trazem seus alunos do estado de repouso para o movimento. Nessa posição, monólogos são preferidos por causa de seu possível controle. Um diálogo não é necessário, pois o professor, baseado no seu conhecimento biomecânico, dá aos seus alunos o movimento ideal como um objetivo. Com base na comparação da situação atual do movimento com a situação em que deveria estar, o professor dá informações verbais definidas ou oferece uma programação de aprendizagem a seus alunos. Nós conhecemos as teorias da sensomotricidade ou as teorias da informática, que são os fundamentos teóricos para um tipo de ensino baseado no monólogo. A aprendizagem do movimento não é mais uma ação do aluno, mas, sim, do professor. O aluno está alheio ao seu movimento e, conseqüentemente, ao seu corpo. Ele é um objeto no qual deve ser estabelecida uma forma estranha de movimento.

A visão fenomenológica do movimento

Uma concepção de movimento contraditória é apresentada pelo paradigma fenomenológico de movimento. O núcleo dessa visão é que, quando nós, por exemplo, observamos crianças numa aula de Educação Física, não podemos observar movimentos, mas, sim, homens se movimentando. Não podemos observar um salto, mas, sim, homens saltando. Temos aqui um sujeito que se movimenta e um mundo (uma situação) com o qual esse movimento está relacionado.

Gordijn, um pedagogo holandês, compreende movimento como uma metáfora. Ele diz: “O movimento humano é um diálogo entre homem e mundo” (citado por TAMBOER, 1979, p. 14).⁶ Com isso, Gordijn quer dizer: cada homem conversa com seu mundo e, nesse caso, sua língua é o movimento. O homem coloca, enquanto se movimenta, perguntas de movimento para seu mundo e recebe respostas de movimento. Mundo não é somente meio ambiente (no sentido físico), mas, também os outros homens. O homem entra em contato com as coisas ou com os homens pelo movimento. Um exemplo: uma criança está sentada em um balanço. Gordijn diria: o balanço estaria falando para a criança: “o que você está fazendo?”, a criança responderia com seu movimento. A partir disso, o balanço balança para a frente e responde desta forma: “Estou te amortecendo”. A criança diz: “Estou te seguindo” e, novamente, flexiona o corpo para a frente. Assim, resulta, de uma pergunta de movimento, um diálogo permanente, um diálogo de movimento entre a criança e o aparelho, que leva, finalmente, para um balançar constante ou para uma interrupção de balançar, quando a criança não consegue balançar constantemente. Nesse caso, muitas vezes o balanço recebe um pontapé e a criança diz: “Balanço estúpido!”

De forma semelhante também podemos imaginar uma criança jogando com seu pai. Ela corre contra o pai; talvez ele recue em alguns de seus movimentos, tornando-se, assim, para a criança, um companheiro para balançar ou para subir. Assim, resulta também um tipo de diálogo de movimento e podemos ver que essas duas pessoas do diálogo estão configurando o movimento. O movimento, portanto, é compreendido como não sendo do homem e nem do mundo, mas, sim, somente do seu relacionamento. Com isso, Gordijn quer expressar que ele não aceita uma separação das instâncias diferentes dentro do acontecimento; por exemplo, uma separação do corpo e do espírito, do motriz e da intenção.

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

A intenção, o sentido, que pré-configuramos em relação à avaliação do resultado final, não pode e não deve ser separada do que acontece nas modificações da posição do corpo pelo movimento. O movimentar-se sempre está cheio de intenções, sempre é um homem que se movimenta. Esse movimento tem um produto individual e especial. Dentro do diálogo, dentro desse jogo da pergunta e da resposta, o homem identifica significados motrizes das coisas e dos outros homens. Ele projeta os significados na pergunta: “O que poderia ser isso?”, e recebe o significado na resposta e no processo global do diálogo.

Movimentar-se é só uma forma da disputa do homem com o seu mundo, do qual ele recebe os significados. Gordijn acrescenta mais duas formas: pensar e falar. Exemplo: É possível observar a água numa piscina e pensar sobre ela. Também é possível falar algo sobre a água na piscina. E também é possível jogar-se na água. Por isso, o homem vive em diferentes mundos de significados que são cada vez mais determinados pela forma de acesso que ele pode escolher. Assim, o ambiente tem para os homens significados diferentes. Por exemplo, o significado do movimento. Voltamos para o exemplo de piscina. Somente quando nós ultrapassamos a fronteira entre a beira da piscina e a água e entramos na água é que podemos descobrir e testar os significados do movimento que a água possui. Estes são, por exemplo, os significados que a água carrega ou que precisamos nos afastar da água para propulsionar.

O fato é que o ambiente tem para os homens significados diferentes, que também podemos identificar muito bem no dia dia. Uma cadeira, por exemplo, tem, para uma pessoa que estava andando há muito tempo, o significado de um banco de descanso. Para uma criança, a cadeira tenha talvez o significado de um aparelho de subir, possivelmente para abrir a porta. Uma pedra pode ter o significado de um objeto para ser carregado, mas quando a lançamos, identificamos o significado de movimento desse objeto.

O mundo não pode só ser identificado pelo pensar, mas, também, pelo movimentar. Movimento é um meio de conhecimento e com isso identificamos o seu significado.

Assim como o paradigma científico-natural tem suas consequências na configuração do ensino, o paradigma fenomenológico tem também aqui suas consequências. Como o exemplo do balanço mostrava a condição para a experiência do movimento como exato, como certo, ele baseia-se num jogo dialético conjunto entre forças estimuladas e forças ativas. Essas forças determinam as possibilidades e os limites da ação correta. A forma

especial de movimento configura-se somente no processo dialógico com as coisas no mundo. Nunca a forma já está presente, mas, sim, resulta do processo desse diálogo.

No processo de aprendizagem, isto é, no desenvolvimento de uma forma adequada, desenvolve-se um sentido para uma execução de movimento correto ou errado. Entendemos que nós, como professores de Educação Física, temos a tarefa de tornar nossos estudantes na universidade e nossos alunos nas escolas responsáveis pela procura de informações que só podem ser encontradas mediante a experimentação. Eles devem buscar características de movimentos que são determinadas pelas sensações. A partir da teoria da aprendizagem motora, que se fundamenta na teoria da Gestalt ou na teoria da percepção, sabemos que ninguém pode tirar dos aprendizes a procura por esse tipo de informação. Exatamente aqui se encontra a fundamentação teórica do movimento para uma aula aberta às experiências de Educação Física (HILDEBRANDT-STRAMANN, 2009; KUNZ, 1991, p. 190). Essas teorias não se orientam na configuração de processos de ensino-aprendizagem em uma estrutura técnica objetiva de movimento, mas, sim, consideram a estrutura subjetiva de ação e a relação de troca entre os seres humanos e o meio ambiente. Chamamos essa concepção “global” ou “total”, porque relaciona o homem com o mundo e vice-versa. Isso é um fundamento característico da existência humana, que Merleau-Ponty (1966) percebe como “estar para o mundo”. Também encontramos essa relação indissolúvel no modelo circular da Gestalt (WEIZSÄCKER, 1966). Aqui, perceber e movimentar é uma unidade. Na teoria morfológica de movimento de Meinel e Schnabel (1984), existe uma separação entre aspectos sensitivos (dos analisadores) e motores (os centros motrizes efetores). Segundo Meinel e Schnabel (1984), os dois estão num contexto causal (TREBELS, 1992, p. 340).

Em contraposição a isso, a teoria da Gestalt não fala em um contexto causal do sistema sensitivo e do sistema motor, mas, sim, de uma coincidência. Coincidência significa – é isso o que caracteriza a Gestalt – que o perceber acontece ao mesmo tempo em que ocorre o movimentar e vice-versa. O perceber influencia o movimentar e vice-versa.

Essa unidade de movimentar e perceber corresponde, no processo de treinamento, ao contexto significativo do “sentir” e “conseguir”. Na teoria de aprendizagem motora fala-se hoje de uma “aprendizagem de movimento controlado por efeito”. De acordo com isso, os chamados “stimulus-response-effect-relations” (estímulo-resposta-efeito-relações) são a base do controle motor e da aprendizagem motora (SCHERER, 2018, p. 197). Na combinação do sentir e conseguir será evidenciada a relação do contexto interno com o

externo do sujeito, do movimento nas suas percepções e da situação de movimento na sua própria ação de movimento. O problema de aprendizagem motora consiste em aprender o sentir-se na execução do movimento, da forma mais diferenciada e em relação à situação, iniciando o processo de movimentação de modo que o excesso e a falta de energia possam ser equilibrados passo a passo.

O paradigma fenomenológico apresentado aqui, que na literatura também é referido como uma compreensão dialógica do movimento (TAMBOER, 1979; TREBELS, 2010; KUNZ, 1994; HILDEBRANDT-STRAMANN, 2013a), é a base da teoria da pedagogia de movimento para a configuração e discussão dos conteúdos das aulas de Educação Física tanto na escola quanto na universidade.

Conclusão

Além de aconselhar muitos institutos brasileiros de Educação Física na reorganização de um currículo para a formação de professores de Educação Física, também lecionei em muitos institutos brasileiros de Educação Física como professor visitante na formação de futuros professores de Educação Física. O que mais me impressionou foi a separação entre teoria do esporte e prática esportiva. Até agora, minha impressão foi de que é extremamente difícil para os estudantes combinar as duas áreas. Mas é precisamente a conexão entre teoria e prática esportiva, por um lado, e a transformação didática resultante, por outro, que forma a base para a profissionalização de futuros professores de Educação Física. Meu conselho foi contra a continuação de uma formação eclética, aliado a um apelo para pensar e agir em contextos (HILDEBRANDT-STRAMANN, 2018). Pensar e fazer estão dialeticamente relacionados.

Neste artigo, só foi possível esclarecer a conexão necessária entre as áreas teóricas das teorias da educação e do movimento. Se, como descrito, a gente exige a autoeducação como um objetivo educacional, deve partir com uma teoria do movimento relacional. Na minha opinião, tanto as abordagens teóricas quanto sua transformação didática são a base de uma teoria da educação física aberta à experiência. Descrevi as consequências desse pensamento pedagógico de movimento para a prática específica da formação de professores

de Educação Física e para a prática específica de ensino nas escolas brasileiras em inúmeros artigos e livros.⁷

Referências

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

DIECKERT, J.; Hildebrandt-Stramann, R. Perspectivas para o desenvolvimento da ciência do esporte no Brasil com enfoque na formação de professores de Educação Física escolar - ponto de vista alemão. In: KUNZ, E.; HILDEBRANDT-STRAMANN, R. (Org.). **Intercâmbios científicos internacionais em educação física e esportes**. Ijuí/ RS: Ed. Unijuí, 2004. p. 15-32.

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

_____. **Concepções abertas no ensino da educação física**. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2011.

_____. Visão da pedagogia de movimento. In: _____. **Textos pedagógicos sobre o ensino da educação física**. Ijuí/RS: Ed. Unijuí, 2013a. p. 105-116.

_____. **Textos pedagógicos sobre o ensino da Educação Física**. 4. ed. Ijuí/RS: Ed. Unijuí, 2013b.

_____. Encenação em Aulas de Movimento na Escola – três exemplos de aulas. In: KUNZ, E. (Org.). **Didática da Educação Física e Esportes na Escola**. Ijuí/ RS: Ed. Unijuí, 2016. p. 49-66.

_____. Quais os rumos da educação física? In: KUNZ, E.; HILDEBRANDT-STRAMANN, R. (Org.). **Intercâmbios científicos internacionais em educação física e esportes**. Ijuí/RS: Ed. Unijuí, 2004. p. 71-84.

_____. “Pensar e agir” como princípio didático fundamental e básico para um processo de aprendizagem escolar. **Revista Kinesis**, v. 36, n. 2, 2-10, 2018.

HILDEBRANDT-STRAMANN, R.; TAFFAREL, C. Z. (Org.). **Currículo e Educação Física**. Formação de Professores e Práticas Pedagógicas nas Escolas. Ijuí/RS: Ed. Unijuí, 2007.

_____. **Formação de professores e trabalho educativo na Educação Física**. Ijuí/RS: Editora Unijuí, 2017.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí/ RS: Ed. Unijuí, 1994; 2010 (9. ed.).

_____. **Educação física: ensino e mudanças**. Ijuí/ RS: Ed. Unijuí, 1991.

⁷ Veja a última publicação sobre este tópico (HILDEBRANDT-STRAMANN; TAFFAREL, 2017).

KUNZ, E.; HILDEBRANDT-STRAMANN, R. (Org.). **Intercâmbios científicos internacionais em educação física e esportes**. Ijuí/RS: Ed. Unijuí, 2004. p. 71-84.

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

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

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

TAMBOER, J. Sich Bewegen – ein Dialog zwischen Mensch und Welt. **Sportpädagogik**, v. 3, n. 2, p. 14-19, 1979.

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

_____. A Concepção Dialógica do Movimento Humano; uma Teoria do “Se-movimentar”. In: KUNZ, E.; TREBELS, A. H. (Org.). **Educação Física Crítico Emancipatória**. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2010. p. 23-48.

WEIZSÄCKER, V. V. **Der Gestaltkreis**. Frankfurt, M.: Suhrkamp, 1966.

Revisão gramatical realizada por: Lavinia Vicente.

E-mail: revisora.lavinia@gmail.com

RECEBIDO 08 DE ABRIL DE 2020.

APROVADO 16 DE JULHO DE 2020.