

O ATLETISMO ESCOLAR: PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO DE AULAS A PARTIR DA PROPOSTA CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA E DIDÁTICA COMUNICATIVA

Jacob Alfredo Iora

Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil

Carmen Lúcia Marques

Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil

Resumo

Este estudo refere-se ao conteúdo esportivo Atletismo e à proposta pedagógica Crítico-Emancipatória e didática comunicativa, de Kunz (1994), problematizando o ensino deste conteúdo na Escola. Caracteriza-se por ser um estudo do tipo descritivo e proposicional com base fenomenológica, a partir de uma proposta de organização de aulas. Para tanto, partimos de experiências vivenciadas no processo de formação inicial - curso de Educação Física (EF) Licenciatura CEFD/UFSM- a partir de ações específicas constituídas nas disciplinas de Atletismo I e II, culminando na disciplina complementar de graduação (DCG), denominada Atletismo Escolar, na qual a interação universidade/escola contribuiu para a reflexão e a elaboração de uma possível organização do atletismo enquanto conteúdo da EF.

Palavras-chave: Metodologia. Corrida. Educação Física e Treinamento.

Introdução

Grande parte da produção científica em Educação Física Escolar tem sido desenvolvida embasada em autores que se propõe a legitimá-la enquanto prática pedagógica no contexto da escola. Este processo acompanha a história político-social do Brasil, pois é a partir da abertura política dos anos 80 que autores começam a apresentar novas propostas de ensino para a Educação e, conseqüentemente, para a Educação Física (EF). Dentre estas, apresentam grande repercussão as propostas críticas e organizações derivadas das mesmas, caracterizando o movimento renovador da EF brasileira iniciado sua consolidação neste período.

Resgatando a história do período crítico da EF brasileira, Bracht (1999) aponta como eixo central a crítica ao paradigma da aptidão física, constituindo-se aos poucos uma corrente denominada crítica e

progressista. Essa transformação produziu algumas propostas pedagógicas, dentre as quais a Crítico-Superadora (1992) e a Crítico-Emancipatória (1994); tendências que tematizam o ensino no sentido de fazer da sociedade e de suas relações com o sistema capitalista uma categoria central. Nesse sentido, a proposta Crítico-Superadora considera que o esporte normatizado pode ser tematizado como uma práxis social de conteúdo; assim como a proposta Crítico-Emancipatória Didática Comunicativa¹ reconhece a necessária desconstrução do vínculo entre o esporte “enquanto mercadoria supervalorizada do sistema capitalista e a instituição escola” (Kunz, 1994, p. 60).

Desse modo, a especificidade pedagógica da EF, determinada a partir das propostas críticas, tem gerado enormes discussões há, pelo menos, duas décadas. Estas se apresentam de maneiras distintas quando se referem ao conteúdo e à identidade da EF. Assim, diferentes propostas pedagógicas têm sido formuladas para encontrar um caminho que atenda a todas as necessidades da Educação Física Escolar em sua intervenção na sociedade.

Consideramos o fato de que uma das possibilidades de superação das formas tradicionais esportivas que dominam as ações docentes no campo da escola caracteriza-se a partir de algumas propostas de sistematização de conteúdos. Nesse contexto, encontramos Darido (2005), que em pesquisa de cunho bibliográfico, verificou que a sistematização ainda é um assunto pouco abordado, especialmente pela Educação Física. A área, segundo a autora, além de não apresentar uma organização curricular, é também deficiente nas pesquisas sobre este tema.

Outro posicionamento que contribui com nossa reflexão é o de Kunz (1994), o qual entende que a elaboração de um programa mínimo poderia resolver o que este denomina como “bagunça interna” da EF enquanto disciplina no âmbito escolar. O autor defende um programa de conteúdos baseados na complexidade e com objetivos definidos para cada série de ensino. Assim, esse modo possibilitará a diversidade de conteúdos, considerando sua hierarquia e sua função social durante o ensino da EF na escola.

Seguindo esta perspectiva que vislumbra discussões, propostas e reflexões que abordam sistematização da EF escolar, nosso objetivo

1-Neste estudo, todas as citações da Proposta Crítico-Emancipatória remetem à Proposta Crítico-Emancipatória e Didática Comunicativa desenvolvida por Kunz (1994).

de estudo se debruça sobre possíveis contribuições das propostas pedagógicas críticas da EF para a construção de possibilidades didáticas, centrando-se, mais especificamente, na teoria Crítico-Emancipatória direcionada ao atletismo como conteúdo da EF escolar.

Desse modo, a escolha da teoria Crítico-Emancipatória está íntima e propositalmente relacionada a possibilidades concretas de sistematização do atletismo enquanto conteúdo, já esboçadas por Sousa e Kunz (1998), os quais tematizam que o Atletismo, para ser ensinado na escola, necessita passar por uma transformação didático-pedagógica para abranger o campo de diferentes e significativas possibilidades de um “se movimentar”. Tematizando o ensino do Atletismo pela “enenação pedagógica do esporte”, Sousa e Kunz (1998), exemplificam concretamente o ensino deste esporte através de um “Mini curso”, possibilidade didática encontrada pelos autores para conduzir uma “necessária transformação didático-pedagógica do esporte”.

Este estudo, portanto, torna-se essencial para que, na produção do conhecimento em EF, haja uma articulação entre as bases teóricas que a sustentam e sua legitimidade prática a partir de organizações concretas, possibilitando preencher lacunas sobre o conteúdo escolar, especificamente, neste caso o Atletismo.

A presente investigação caracteriza-se por ser de origem fenomenológica, cujas experiências didáticas estão entendidas como o fenômeno do “movimentar-se” humano, o qual, segundo Trebels (1998), segue as características de uma travessia de fronteira imaginária, a fronteira entre o homem e o mundo que é “atravessada pelo “se-movimentar”. É nessas experiências, segundo o autor, que ocorre o diálogo entre homem/mundo ganhando cada um o seu contorno e se constituindo em seu respectivo ‘ser assim’. É dessa maneira que os homens se transformam e também transformam seu mundo aprendendo o movimento.

Logo, para Surdi e Kunz (2009), a visão fenomenológica do movimento humano propõe que o sujeito seja o ator de seu próprio movimento e não apenas um objeto que recebe ordens para imitar padrões de movimento preestabelecidos.

Este movimento dialógico é expressivo e comunicativo que se manifesta como gesto criativo, com possibilidade de conhecer e transformar o mundo. Este entendimento do movimento huma-

no deve orientar o trabalho na EF, para que esta consiga recuperar seu real sentido e significado no processo educacional” (SURDI;KUNZ, 2009, p. 187).

Atletismo Escolar: a prática pedagógica na perspectiva da proposta Crítico-Emancipatória e Didática Comunicativa

À medida que o conhecimento científico avança, fundamentando-se em propostas críticas, as quais defendem a desconstrução da esportivização da EF brasileira e a efetivação de um trabalho no âmbito escolar a luz da prática pedagógica, o qual levaria à democratização do ensino dos esportes; as posições de esportivização se alicerçam fortemente na contramão da atual realidade social das classes do nosso país.

Assim, colocamo-nos na condição de militantes críticos, quando propomos transformar o atletismo para além do esporte institucionalizado, ainda que cientes das dificuldades que tal intuito apresenta, como as citadas por Marques e Iora (2009), quando exemplificam ações docentes que confundem as possibilidades de “desconstrução do esporte” com ausência do ensino da técnica. Nesse sentido, consideramos de suma importância a perspectiva crítica atrelada às ações didáticas para legitimar o conteúdo Atletismo em aulas de EF, fundamentando nossas ações na proposta Crítico-Emancipatória.

Como matriz teórica, esta proposta possibilita a instrumentalização dos alunos para além das capacidades de conhecimentos que lhes possibilitem praticar o esporte como instrumento para o desenvolvimento da capacidade de conhecer, reconhecer e problematizar os sentidos e significados da vida refletindo acerca deste, em um processo comunicativo, para todo o seu relacionamento com o mundo social, político, econômico e cultural.

A instrumentalização teórica de suporte promove a possibilidade de desenvolver uma proposta de ensino tendo como centralidade a didática comunicativa, que possui como categorias: o trabalho, considerando este como um processo racionalmente organizado, plano fechado que requer entendimento entre os alunos com o professor, que leva ao desenvolvimento da competência objetiva; a interação, que se refere ao entendimento entre as partes, referenciadas na primeira categoria, e que leva ao desenvolvimento da competência social; e, como última categoria, a linguagem, sendo esta a base da interação –

mediação simbólica nas ações comunicativas – levando ao desenvolvimento da competência comunicativa.

Neste sentido, a aula deverá permitir uma “temática aberta” em relação aos conteúdos, para que não só as experiências extra escolares das crianças encontrem espaços na aula, mas o próprio esporte, normatizado como uma práxis social de conteúdo modificado, possa ser tematizado. Kunz (1994) ressalva que é importante que as mudanças na EF não sejam apenas na “ação”, realização da prática, mas também no plano da sua “reflexão” - no entendimento dos seus condicionantes histórico-sociais. Com vista às intenções e interesses dos alunos, a transformação didática visa, especialmente, que todos possam participar, em igualdade de condições, com prazer e sucesso, na realização dos esportes.

Kunz (1994) considera como fundamentais situações de ensino as quais denominou: “transcendência de limites pela experimentação”, em que as experiências se limitam ao conhecimento manipulativo do arranjo do material, nas infinitas formas de correr, saltar e arremessar. Na fase de “transcendência de limites pela aprendizagem”, o aluno deve aprender a executar formas de correr, saltar e arremessar, com a ajuda de alguma técnica tradicional – por exemplo, o salto em altura, a partir das variantes técnicas que podem conduzir ao ensino do salto Fosbury Flop; e “Transcendendo limites criando”, nas quais o autor refere-se a novas formas de correr, saltar e arremessar ainda não vivenciadas, especialmente aquelas que podem ser desenvolvidas de forma coletiva, por exemplo, quando surge o desafio de como quebrar o recorde mundial do salto em distância ou do arremesso de peso – a partir do qual, nesse caso, os alunos devem chegar à conclusão de que esses problemas só podem ser resolvidos pela soma de uma equipe, dando destaque à coletividade.

Tal arranjo de possibilidades didáticas, muito bem fundamentadas, levou-nos a perceber a existência de algumas lacunas que podem conduzir a uma hierarquização e a uma organização mais claras no que tange a realização concreta das ações e também a sequência pré-definida dos períodos de aprendizagem na dinâmica curricular dos anos finais do ensino fundamental. Nesse sentido, no presente estudo desenvolvemos uma proposta que estabelece uma etapa intermediária e busca definir, a partir do que chamamos de etapas de experiências, o nível de ensino em que o aluno se encontra.

Constituindo uma Proposta de Organização e Hierarquização a partir da teoria Crítico-Emancipatória

A possível organização do conteúdo Atletismo para os anos finais do ensino fundamental está fundamentada na proposta Crítico-Emancipatória e Didática Comunicativa (Kunz 1994), propondo inicialmente que os alunos devam ter contato com o Atletismo durante todos os anos desta fase do ensino - anos finais, tratados aqui como “etapas de experiências”², e que essas experiências devam ser retomadas, possibilitando que o conhecimento dos alunos se renove e se some as suas experiências de movimento.

A ideia de etapas de experiências está ligada à aproximação contínua e sistematizada dos períodos de aprendizagem e, conseqüentemente, com uma possível seriação. Assim, aproximamos cada etapa a um determinado período: no caso, a primeira etapa referencia o 5º e o 6º anos, a segunda etapa o 7º ano, a terceira etapa o 8º e a quarta etapa de experiências, o 9º ano do ensino fundamental. As mesmas, porém, não se limitam apenas a séries, visto que o termo experiências caracteriza e permite a transição a partir da vivência dos alunos.

A presente proposta traz como inovação e contribuição aos estudos de Kunz (1994), a criação de uma nova “situação de ensino” (aqui denominadas de etapas de experiências), a qual se agrega à transcendência de limites pela experimentação, transcendência de limites pela aprendizagem e transcendência de limites criando. A mesma passa a chamar-se transcendência de limites da experimentação para a aprendizagem e ocupa o espaço entre a primeira e a segunda situação de ensino propostas de Kunz (1994).

É nesta etapa, então, que feita a transcendência de limites pela experimentação, caracteriza-se o processo de transição, considerado neste estudo tão fundamental quanto a etapa que a antecede como a que virá posteriormente, ou seja, a transcendência de limites pela

2-Experiências, termo este que deriva da proposta das “Aulas abertas”, desenvolvida pelos professores Hildebrandt e Laging (1986), tematiza que o ensino da EF deve ter bem definidos objetivo, conteúdo e método. Este propõe um trabalho com a perspectiva de que a aula de EF seja desenvolvida a partir da concepção fechada em sua parte inicial, onde o professor introduz os conteúdos para posteriormente adequar a aula a uma concepção aberta de ensino, com a coparticipação dos alunos nas decisões didáticas, buscando-se, assim, o entendimento dos movimentos e das técnicas através da experiência de movimento.

aprendizagem. Logo, nesta etapa de transição, por exemplo, no ensino da corrida, as diversas formas de correr – velocidade, resistência, aclives, declives, etc. – devem ser enfatizadas a partir do problema de aumentar a velocidade rapidamente, mantê-la e perceber as diferenças entre o correr com inclinação e declinação, e não a partir do princípio da comparação objetiva, tradicionalmente conhecida nas provas de corridas, ou da aproximação compulsória com as características do esporte institucionalizado.

As quatro etapas de experiências aqui sistematizadas são consideradas necessárias, pois no modelo de outros componentes curriculares, como a disciplina de Português, por exemplo, o ensino dos conteúdos é invariavelmente retomado, talvez pelo fato das outras disciplinas serem regradas por um “programa mínimo”. Assim, a cada ano o tema redação, por exemplo, é retomado, lembrado e aprofundado, o que na área da EF, muitas vezes, não acontece. A partir dessa justificativa, consideramos que essas quatro etapas de experiências não devem acontecer somente com o atletismo, mas também ampliar-se aos demais conteúdos da EF Escolar.

Desenvolvemos, assim, esta organização mínima, tendo como ponto de partida a necessidade de que o Atletismo se insira em contextos da EF Escolar onde este ainda é negado. Como ponto de chegada, consideramos a prática pedagógica concreta dos professores, em meio às possibilidades do contexto em que este se insere.

O tempo ou número de aulas necessárias para o desenvolvimento de cada etapa de experiência pode variar de contexto para contexto, mas consideramos que a terça parte de um semestre, duas horas semanais, possa representar um tempo necessário e, assim, ideal para uma vivência sob este olhar do conteúdo esportivo Atletismo.

Organizando as Etapas de Experiências

Primeira etapa (Transcendência de limites pela experimentação) 5º ou 6º ano

Nesta primeira etapa, considera-se, segundo a proposta que fundamenta a organização, que os alunos têm o primeiro contato com a modalidade, trazendo para dentro do espaço escolar suas experiências socioculturais que podem ser compartilhadas e experimentadas por

todos através da manipulação dos materiais, sob o princípio da categoria da linguagem.

Experiências de corridas de velocidade e resistência

Exemplos de atividades:

Experiência de corrida de velocidade individual (Categoria do trabalho – Competência objetiva).

Experiência de corrida de velocidade com saída (alta e baixa) (Categoria do trabalho – Competência objetiva).

Experiência de corrida de resistência - O problema de manter o ritmo - (Categoria do trabalho – Competência objetiva).

Discussão das atividades realizadas e de outras que surgiram, dificuldades e êxitos encontrados - (Categoria da linguagem).

Nas experiências de corridas de velocidade, consideramos que, através da competência comunicativa, os alunos podem relatar alguma vivência nesta modalidade, por exemplo, de sucesso ou insucesso pessoal, relatos da mídia sobre a modalidade nas olimpíadas, de alguma característica técnica, etc. Estes exemplos podem contribuir com o bom andamento das aulas, podendo ser criticados ou reafirmados, dependendo de qual for a experiência, sempre tendo a comunicação como ponto central.

Experiências de saltos (distância e altura)

Exemplos de atividades

Experiência de saltar em distância - (Categoria do trabalho – Competência objetiva).

Experiência de saltar em altura - (Categoria do trabalho – Competência objetiva).

Em grupos, discutir dificuldades e êxitos encontrados e criar diferenciados meios de saltar - (Categoria da linguagem).

Nas experiências dos saltos e dos arremessos (próxima modalidade de experiência), podem ser levantadas considerações que vão além das já descritas nas corridas, como, por exemplo, a necessidade evidente de condições mínimas, materiais e espaciais, para o ensino-aprendizagem destas provas específicas. Relevamos, assim, a necessidade da construção coletiva, em um primeiro momento, e, claro, a luta coletiva junto aos órgãos responsáveis por essas condições mínimas, tendo, desse modo, uma comunicação esclarecedora dos condicionantes que levam a essa situação.

Experiências de Arremessos/Lançamentos

Exemplos de atividades

Experiência de lançar/arremessar diferentes materiais mediados pela linguagem (bolas, cones, pelotas, pesos, etc.) (Categoria do trabalho – Competência objetiva/comunicativa).

Experiência de lançar/arremessar em locais demarcados - (Categoria do trabalho – Competência objetiva).

Discussão sobre as variadas formas encontradas com os materiais de lançar/arremessar, dificuldades e êxitos encontrados - (Categoria da linguagem).

Nestas situações de ensino, na etapa da Transcendência de limites pela experimentação, a categoria da linguagem é considerada essencial, pois, segundo Kunz (1994, p. 145);

Nessa fase deve haver uma comunicação individual e subjetiva, a comunicação consigo mesmo, uma auto-descoberta de possibilidades e limites para a realização de ações que a situação propõe. Mas essa mesma situação comunicativa deve passar pela análise do grupo, especialmente orientado pelo professor, para que não se torne uma comunicação comparativa, e com isso, frustrante para o aluno, mas, sim, uma comunicação esclarecedora de suas possibilidades e de seus limites, da origem e das conseqüências dessas.

Segunda etapa (Transição da Transcendência de limites da/pela experimentação para a aprendizagem) – 7º ano

Experiências de corridas de velocidade e resistência

Exemplos de atividades

Em conjunto com os alunos, é feita a retomada das experiências de corrida, de velocidade e de resistência, da saída baixa e alta - (Categoria do trabalho – Competência objetiva).

Corridas com bonés e fitas – Soluções de problemas: Estudar formas de como podemos manter por mais tempo a fita no ar? Fazer anotações das soluções encontradas. (Categoria da Interação – Competência comunicativa³).

Indicações para trabalhar a partida baixa.

Todo o tipo de exercício de reação a sinal acústico ou visual.

Saída em várias posições (em pé, sentado, decúbito ventral, decúbito dorsal, etc.).

³-Ver mais em Souza e Kunz, (1998).

Jogos variados de reação, perseguição, metas, etc.

Discussão das principais dificuldades encontradas nas atividades (buscar soluções de problemas - Categoria da Interação – Competência comunicativa).

Experiências de saltos (distância e altura)

Exemplos de atividades

Em conjunto com os alunos, retomar as experiências de saltar em distância e altura.

Saltar com diferentes arranjos de materiais, como minitrampolim, colchões, varas, utilizando as condições naturais da escola.

Tarefa: saltar com o minitrampolim⁴ o mais distante possível: feita a transcendência de limites pela Experimentação, inicia a fase para a transcendência de limites pela aprendizagem, na qual essa “distância” deve ser enfatizada como o tempo de permanência da flutuação no ar e não no sentido do princípio da maximização das distâncias, tradicionalmente conhecida no atletismo⁵.

Experiências de Arremessos/Lançamentos

Exemplos de atividades

Experiência de lançar/arremessar correndo e parado: Categoria do trabalho – Competência objetiva.

Feita a transcendência de limites pela Experimentação, esse momento refere-se à transição para a transcendência de limites pela aprendizagem. Nesta etapa de transição surgem desafios a partir das experiências anteriores em que são agregadas algumas descobertas na busca de solução de problemas. O aluno passa a descobrir diferentes formas de lançar/arremessar com variedade de materiais, porém, já direcionando a uma meta determinada.

Lançamentos/arremessos com diversas trajetórias: Categoria do trabalho – Competência objetiva.

Discutir sobre as diferentes formas encontradas pelos alunos de lançar e arremessar com o objetivo do aluno começar a identificar, a partir de suas próprias experiências, as melhores formas de lançar e arremessar, assim como, as características técnicas dos mesmos para diferentes objetivos, determinando-se, ainda neste momento, o período de desconstrução. - (Categoria da Interação – Competência comunicativa).

4-Ver mais em Souza e Kunz, 1998, p. 43.

5-Idem, nota anterior.

Práticas individuais e em grupo das variadas formas de lançar e arremessar encontradas pelos alunos a fim de atingir metas como precisão, distância, altura, etc.

Terceira etapa⁶ (transcendência de limites pela Aprendizagem) 8º ano

Esta terceira etapa de experiências tematiza considerações técnicas do atletismo institucionalizado, mas não necessariamente ela deve iniciar nesta fase, e sim, deve ser entendida a partir dos questionamentos sobre técnica que possivelmente os alunos vão trazer durante as discussões feitas na primeira e na segunda etapa. Embora caracterizada aqui como mínima, a mesma pode e deve ser ampliada através da comunicação, a partir das necessidades, possibilidades e objetivos desenvolvidos.

Experiências de corridas de velocidade

Exemplos de atividades - Algumas considerações técnicas

Durante as experiências anteriores, é natural que se revelem algumas dificuldades técnicas. Nesse sentido, podemos utilizar exercícios técnicos tradicionais para melhorar a forma de correr. Cabe aqui ressaltar que podem ser desenvolvidos anteriormente a essa etapa, de acordo com as capacidades cognitivas dos alunos.

Para resolver o problema de aumentar a velocidade, propomos a tematização do seguinte exercício – demarcação de um espaço com cones ou outro material onde os alunos, de acordo com suas características individuais, conseguem dar certo número de passos no espaço entre os cones. Problematiza-se para os alunos diminuïrem o número de passos anteriormente dados, caracterizando, assim, a Amplitude de passadas (stride).

Também podemos trabalhar com o sincronismo para o problema de aumentar a velocidade a partir de passadas curtas, em que vai aumentando-se a frequência e consequentemente ganhando velocidade. – (Progressivo).

6-Entende-se aqui, também, que a discussão da transcendência de limites a partir de uma técnica tradicional deve acontecer em meio ao andamento da aula buscando o entendimento desta e a possível criação de novas formas de correr, saltar, lançar a partir dessa técnica durante o momento pedagógico. (competência comunicativa).

Outra possibilidade é a Elevação exagerada de joelhos (denominado skipping alto) – em que se tematiza a indução de que o aluno levante os joelhos até a altura da cintura, com os braços perpendiculares ao corpo, num ângulo aproximado de 90°, e, também a Elevação exagerada dos calcanhares (skipping atrás) – com o corpo ligeiramente inclinado à frente, encoste os calcanhares nos glúteo, (Categoria trabalho – Competência objetiva).

Experiências de saltos (distância e altura)

Exemplos de atividades - Algumas considerações técnicas

No caso dos saltos, alguns exercícios podem ser desenvolvidos para melhor entendimento do salto em distância (Categoria do trabalho – Competência objetiva).

Em grupos de nº igual de participantes – cada participante executa um salto final sempre do local onde seu antecessor parou. A atividade é determinada a partir da experiência que se releva de significativa importância: à corrida de velocidade a qual antecede a impulsão no salto em distância.

Passo pulo – tipo gato –salta no chão, “subindo no degrau”. Esta possibilidade de exercício pode ajudar na entrada de salto do aluno, como também na constituição de uma boa impulsão para conseguir atingir um voo com altura adequada e, conseqüentemente, um bom salto.

Saltos a partir de uma ótima velocidade - barrancos, plintos e colchões, na caixa de areia.

Salto em altura (alguns exercícios só podem ser desenvolvidos se a escola possuir alguns materiais mínimos - colchões) (Categoria do trabalho – Competência objetiva).

Partindo do pressuposto de que a técnica tradicional mais avançada, neste caso, é o fosbury flop, objetivaremos sempre chegar a esta no ensino do salto em altura na escola. Ainda, cabe ressaltar aqui a importância do estilo tesourinha, cuja fundamentação se assemelha à iniciação ao fosbury flop, considerando que não necessita de tantos materiais específicos – (colchões).

Corrida em reta e em curva, impulsão para cima, tentando alcançar algo (ex: trave do futsal) para identificar perna de impulsão.

Corrida, – subir e girar 90°.

Com impulsão: saltos com avanço da distância de impulsão. Varia-

ção: elevação da perna livre, girando o pé para fora, rotação do tronco, etc.

Corrida de até 6 passadas com o salto.

Experiências de Arremessos/Lançamentos

Exemplos de atividades - Algumas considerações técnicas

No caso dos lançamentos

Uma característica interessante é a questão da pegada (domínio do implemento), surgindo, assim, atividades com pelotas presas com dedos: indicador, polegar e médio, além de atividades com diferentes manoplas, em que a empunhadura com uma mão ou com ambas demonstra algumas diferenças técnicas essenciais entre o dardo e o martelo, por exemplo.

Pernas estendidas, transferência do peso do corpo para a frente, mão esquerda à frente do tronco, lançamento da pelota (bolas construídas) com três passos.

Lançamentos com implementos mais pesados, realizados com ambas as mãos, buscando, a partir da introdução de balanços, molinetes e giros, a possibilidade de lançar mais longe.

Arremessos

No caso dos arremessos, a técnica tradicional mais utilizada é o deslocamento linear, de costas (O'Brien). Esta técnica é composta de algumas fases:

Empunhadura: O peso deve apoiar-se sobre a base dos três dedos centrais – parte calosa da mão. O mínimo e o polegar servem de apoio lateral enquanto os outros três dedos ficam ligeiramente afastados. O peso é levado na cavidade do pescoço, abaixo do maxilar inferior. A palma da mão está sob o implemento, estando o cotovelo bem aberto.

Deslocamento: O deslocamento é iniciado com o desequilíbrio do corpo para trás e a seguir, há uma ação de extensão do joelho e do quadril esquerdo (movimento de chute para trás), simultânea à extensão do joelho direito.

Fase final: Inicia-se pela extensão da perna direita combinada com uma rotação do tronco. O lado direito do corpo roda para frente e para cima na direção do arremesso. A perna esquerda deve efetuar uma ação de alavanca. Ao final, há uma completa extensão dos membros inferiores, com os pés apontados para a direção do arremesso. A ação do braço direito consiste em uma extensão do cotovelo e uma vigorosa ação final com o punho (quebra de punho).

Como arremessos e lançamentos possuem sentidos semânticos parecidos, podem ser utilizadas algumas atividades em comum (descritas acima), sempre com a comunicação mediando suas especificidades.

Quarta etapa (Etapa de transcendência de Limites Criando)

Consideramos que nesta etapa possamos retomar as aprendizagens anteriores. Nesse caso, as possíveis ações deste momento devem ser associadas à etapa de transcendência de limites pela experimentação com a etapa de transição, a partir da qual pode ser caracterizada a simultaneidade das diferentes etapas, em especial a simultaneidade desta quarta com as etapas anteriores. Um exemplo de atividade, da etapa de transcendência de limites criando, pode ser, o Mini-Atletismo, criado pela IAAF (Associação Internacional de Federações de Atletismo) em 2001 (cf. CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE ATLETISMO, 2010), o qual preconiza como principais objetivos, que um grande número de crianças possa estar ativo ao mesmo tempo; que possam ser experimentadas formas de movimentos básicos e variados; que não só as crianças mais fortes e velozes façam contribuições para um bom resultado, mas que o atletismo também seja oferecido como uma atividade de equipes mistas (meninas e meninos juntos), dentre outros. A comunicação é a possibilidade de redimensionamento e de construção coletiva do evento.

Outra possibilidade é o Mini-Evento, desenvolvido e relatado por Souza e Kunz, (1998), que se apresenta como uma das expressões mais claras da transcendência de limites criando. Os autores consideram que o planejamento deste evento deve estimular o aluno na participação, confirmando suas aprendizagens através das possibilidades desenvolvidas pelo trabalho cooperativo.

Por fim, a possibilidade da transcendência de limites criando (Kunz, 1994), refere-se ao momento que o professor e os alunos criam seu próprio evento de acordo com as necessidades e experiências socialmente acumuladas nas etapas anterior.

Considerações Finais

Esta proposta de organização do atletismo enquanto conteúdo da Educação Física escolar está atrelada a determinada abordagem peda-

gógica, a partir da qual procuramos demonstrar que teoria e prática fundam-se no ato pedagógico. Consideramos como necessárias outras propostas de sistematizações centradas em outros conteúdos, para enfim, elaborarmos um “programa mínimo” para a Educação Física Escolar.

Esse programa mínimo, assim como esta sistematização, deverá ser, segundo Kunz (1994, p.150), “muito flexível para atender a falta ou a existência de locais e materiais específicos. Mas deve também, abrir espaços para os profissionais da área poderem lutar pela melhoria das condições de trabalho”; pois não se pode pensar em uma sistematização sem as condições mínimas de atuação.

Importante ressaltar que esta não se trata de uma produção fechada/imóvel e entendemos que a mesma pode ser pensada/idealizada a partir de outros construtos teóricos, seja a partir das abordagens pedagógicas (caso deste estudo), demonstrando as possibilidades que se expandem partindo de abstrações profundas acerca do cotidiano escolar e que irão, por conta dessas, transformar as relações com a realidade concreta; seja ainda mais além: pensada, idealizada e concretizada a partir do contexto/realidade social, do Projeto Pedagógico da instituição escolar e até do currículo escolar.

Portanto, o ângulo de visão escolhido para a representação das aulas de Educação Física a partir de conteúdos do Atletismo Escolar corresponde, nesse estudo, à teoria pedagógica Crítico-Emancipatória e Didática Comunicativa (Kunz, 1994). Mas deixemos claro como único ponto novamente conclusivo deste estudo – os ângulos podem ser diversos e as transformações infinitas. O que não pode ser perdido é o caráter formativo, cultural e histórico que a instituição escolar possui, e, desse modo, mesmo inconscientes, as teorias críticas estarão presentes, constituindo as relações de interesse e de formação que a luz de processo comunicativo institucionalizam os conteúdos esportivos a partir das aulas de Educação Física no espaço da escola.

Athletics At School: Classes Development Based On A Critical-Emancipatory And Communicative Didactic Perspective

Abstract

This study refers to the subject of sport athletics and the pedagogical proposal critical-emancipatory and communicative didactic perspective by Kunz (1994), problematizing the teaching of this subject at school. It is characterized by being a descriptive and propositional study on the basis of phenomenological, from the

proposal in this class organization. In order to accomplish this objective in the process formation initial - Physical Education (PE) Major at CEFD/UFSM - from the of specific actions built in Atletismo I and II, culminating in a graduation complementary subject called School Athletics, where the interaction university/school contributed to the development of the organization to Athletics as a subject in (PE).

Keywords: Methodology. Running. Physical Education and Training.

Atletismo escolar: Organização de las clases basadas en la enseñanza crítico emancipatoria y didáctica comunicativa

Resumen

Este estudio se refiere al contenido deportivo de Atletismo y la enseñanza pedagógica crítico emancipatoria y didáctica comunicativa de Kunz (1994), discutiendo la enseñanza de los contenidos en las escuelas. Se caracteriza por un estudio descriptivo, basado en la tendencia pedagógica proposicional y fenomenológica, a partir de una propuesta de la organización de las clases. El punto de partida fue la experiencia en la formación inicial - curso de Educación Física (EF) Licenciatura - de acciones específicas construído em lãs disciplinas de Atletismo I y II, culminante de la DCG (disciplina complementaria de la graduación) llamada Atletismo Escolar, - donde la interacción entre la universidad y la escuela contribuyó en la elaboración de la presente sistematización para el atletismo como contenido de la (EF).

Palabras clave: Metodología. Carrera. Educación y Entrenamiento Físico.

Referências

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 19, n. 48, ago., 1999.

BÁSSOLI, A. A O.; KRAVCHYCHYN, C.; CARDOSO, S. M. V. Implantação de uma Proposta de Sistematização e Desenvolvimento da Educação Física do Ensino Médio. **Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 39-62, maio/ago., 2008.

CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE ATLETISMO. **Programa Atletismo Escolar da CBAt**. Disponível em: <http://www.cbat.org.br/atletismo_escolar/>. Acesso em 27 jun. 2010.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

DARIDO, S. C.; ROSÁRIO, L. F. R. A sistematização dos conteúdos da educação física na escola: a perspectiva dos professores experientes. **Motriz**, Rio Claro, v.11, n.3, p.167-178, set./dez., 2005.

HILDEBRANDT, R.; LAGING, R. **Concepções abertas no ensino da Educação Física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

_____. **Textos Pedagógicos Sobre o Ensino da Educação Física**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2003.

KUNZ, E. **Educação Física Ensino e Mudanças**. Ijuí: Unijuí, 1991.

_____. **Transformação Didática e Pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

_____. Pedagogia do esporte, do movimento humano ou da educação física? In: KUNZ, E.; TREBELS, A. (Orgs.). **Educação física crítico-emancipatória com uma perspectiva da pedagogia alemã do esporte**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006a.

MARQUES, C. L.; IORA, J. A. Atletismo escolar: possibilidades e estratégias de objetivo, conteúdo e método em aulas de educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 103-118, abr./jun., 2009.

SOARES, C. L. Educação Física Escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 10, n. 4, p. 6-12, 1996.

SOUZA, M.; KUNZ, E. Unidade Didática I: Atletismo Escolar. In: KUNZ, E. (Org.) **Didática da Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 1998.

SURDI, A.; KUNZ, E. Fenomenologia como Fundamentação para o movimento humano significativo. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 187-210, abr./jun., 2009.

TREBELS, A. H. Aprender a movimentar-se: pontos referenciais para uma teoria pedagógica do movimentar-se. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO EM “PEDAGOGIA DO ESPORTE”: funções, tendências e propostas para a Educação Física Escolar, 1998, Santa Maria. **Anais...** Santa Maria: UFSM, 1998. p. 31-49.

Recebido em: 08/02/2012

Revisado em: 09/03/2012

Aprovado em: 10/07/2012

Endereço para correspondência

carminhahidro@yahoo.com.br

Carmen Lúcia Marques

Universidade Federal de Santa Maria

Departamento de desportos individuais

Avenida Roraima, 1000, Cidade Universitária

CAMOB

97105-900 - Santa Maria, RS - Brasil