

DIDÁTICA COMUNICATIVA: CONTRIBUIÇÕES PARA A LEGITIMAÇÃO PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

COMMUNICATIVE DIDATIC: CONTRIBUTIONS TO THE PEDAGOGIC LEGITIMIZATION OF SCHOOL PHYSICAL EDUCATION

Juliano Daniel Boscatto*
Elenor Kunz**

RESUMO

Este estudo apresenta alguns subsídios teóricos a partir de estudiosos que se dedicam ao tema da emancipação humana, entre os quais se destacam Fensterseifer (2001), Freire (1996) e Habermas (1987), que podem contribuir para a legitimação da educação física escolar. Objetivou-se 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, na perspectiva de uma *didática comunicativa* para a educação física escolar. Busca-se a fundamentação metodológica nos pilares de uma pesquisa teórica apresentada por Demo (2004) limitada a estudos que tratam da emancipação humana. Conclui-se que, pelo desenvolvimento da comunicação intersubjetiva, nos processos de ensinar e aprender em práticas da Educação Física podem-se desencadear *competências sociais* e valores humanos como o respeito, a solidariedade, a autonomia e a cooperação, imprescindíveis para a atual sociedade.

Palavras-chave: Educação física - estudo e ensino. Didática. Emancipação.

INTRODUÇÃO

Ao se refletir sobre a Educação Física na condição de campo científico que dá suporte teórico e metodológico para as intervenções práticas, alguns estudos, entre os quais os de Bracht (1995) e Kunz (2007), indicam que, historicamente, a Educação Física tem buscado sua fundamentação e legitimação como atividade científica e profissional principalmente nos conhecimentos oriundos das ciências naturais, como a biologia, a fisiologia, a anatomia, a cinesiologia, entre outras áreas afins. Esses pressupostos científicos contribuem para o desenvolvimento de técnicas refinadas voltadas a fins que garantam o maior rendimento econômico. Nesses termos, Marques (1996) assinala que nos tempos modernos a lógica das ciências positivistas vincula-se, de maneira crescente, à lógica da produção capitalista, em que 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.

Assim, o conhecimento sobre os objetos (incluindo-se neste caso também os seres humanos) confere aos sujeitos o “poder” de dominar a natureza em favor do desenvolvimento da civilização. Algumas instâncias - como, por exemplo ciência e indústria, escola técnica e fábrica, Educação Física e sistema esportivo institucionalizado - adotam essa condição ao trabalhar de forma cooperativa. A relação entre essas instâncias está centrada no modelo de racionalidade instrumental que se reduz à forma monológica, centrada no sujeito que observa, calcula, subjuga e normaliza (FENSTERSEIFER, 2001). Embora se reconheça sua “evolução” em termos tecnológicos, industriais e produtivos, pode-se questionar esta forma de ação, pois as consequências, direta ou indiretamente, atingem o *habitat* humano (recursos naturais, para ficar

* Professor do curso de Educação Física da UNOESC, Campus São Miguel do Oeste, mestre em Educação Física.

** Professor Dr. do Programa de Pós-graduação em Educação Física-CDS/UFSC.

em um exemplo apenas), de forma desastrosa e catastrófica.

Esse paradigma, correspondente à razão instrumental, certamente atinge o âmbito da educação formal, por meio da influência exercida pelo sistema socioeconômico, que tende a garantir a manutenção do *status quo*. O projeto educacional do século XX, de acordo com Trevisan (2000, p. 72, grifo no original) 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.

Em meio a este contexto, a Educação Física insere-se em uma relação estreita com as ciências naturais Bracht (1995), muitas vezes pactuando com o modelo científico vigente. Não obstante, 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-se que o movimento apresenta algumas particularidades, como, por exemplo, ser fundado na intencionalidade, historicidade, sentido/significado subjetivo (HILDEBRANDT-STRAMANN, 2001; KUNZ, 2004b).

Observando-se os estudos de Bracht (1995) e Kunz (2007), percebe-se que as investigações científicas de cunho positivista reduzem o movimento humano a simples práticas de mensuração, de cálculos estatísticos e de comparação dos dados técnicos. Assim sendo, cabe aqui fazer um questionamento: que “progresso” se obtém ao se pesquisar uma determinada população e através de sua amostragem submeter padrões sistematizados aos demais sujeitos, sem considerar 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 se limitam aos aspectos de melhoria da técnica dos fundamentos desportivos, da *performance* física, espelhando-se nos modelos esportivos institucionalizados (BAECKER, 2004). 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 em uma relação unilateral entre sujeito e objeto, ou - dito de outra forma - entre o professor/instrutor, detentor dos saberes técnicos, e alguém a ser “ensinado” ou instruído.

Partindo-se de princípios pedagógicos que têm em primeiro plano o sujeito que “se movimenta”, busca-se, neste estudo, um posicionamento teórico que fundamente ações didático-metodológicas para as práticas de ensino da Educação Física no qual os elementos da cultura de movimento sejam tematizados e problematizados de modo mais abrangente. Nesse âmbito, parte-se da concepção de que o movimento humano, se tratado pedagogicamente em práticas da Educação Física, pode contribuir com competências sociais necessárias a uma atuação autônoma, solidária e mais justa na era contemporânea.

Para isto, as práticas da Educação Física Escolar devem priorizar elementos centrados na razão comunicativa (HABERMAS, 1987; KUNZ 2004b) - os quais serão expostos explicitadamente na sequência deste estudo. Nessa perspectiva, os conhecimentos são produzidos a partir da intersubjetividade dos sujeitos e seu mundo da vida, tendo como estrutura fundamental o *medium* linguístico, objetivando um entendimento provisório, constituído de forma consensual sobre algo no mundo. O agir comunicativo apresenta a ideia de compartilhar saberes e, com isso, a possibilidade de resgatar valores éticos, morais e estéticos embasados em princípios humanos. Assim, abre-se a possibilidade de constituir ou resgatar alguns valores que são extremamente necessários a uma educação de fato comprometida com o “ser humano”.

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, na perspectiva de uma *didática comunicativa* para a Educação Física Escolar.

As proposições apresentadas neste espaço têm o intuito de contribuir com a legitimidade da prática pedagógica da Educação Física Escolar, apresentando subsídios teóricos e metodológicos capazes de contribuir para a efetivação de uma educação fundamentada em princípios emancipatórios.

FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA

Diante de estudos produzidos para o âmbito pedagógico da Educação Física Escolar, percebe-se a necessidade de refletir sobre os processos didático-pedagógicos em uma ótica “diferente”, em que os elementos da cultura de movimento sejam tematizados com fundamento em uma concepção pedagógica que apresente princípios voltados a uma formação mais humana e emancipada.

Desenvolveu-se, então, uma pesquisa teórica que aproximou as reflexões sobre os pressupostos teórico-metodológicos a uma *didática comunicativa* no ensino da Educação Física Escolar. Considera-se, neste espaço, a *práxis* educativa como um fenômeno de intervenção social que apresenta algumas especificidades, necessitando de discussão e aprofundamento teórico.

Reconhecendo-se que a pesquisa teórica pode estar intimamente ligada a questões da prática educativa, fornecendo a esta subsídios consistentes para sua intervenção, torna-se necessário contribuir no enfrentamento do desafio essencial da universidade, que é articular, na pesquisa, os “princípios científicos” (instrumentação teórico-metodológica) com os “princípios educacionais” (DEMO, 2004), o que, para uma perspectiva emancipatória de educação, envolve o questionamento sistemático, crítico e criativo. Nesse sentido, pretendeu-se aproximar as questões apresentadas pela compilação teórica 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*. Pode-se reconhecer, de acordo com Demo (2004, p. 36), que a “[...] pesquisa teórica não implica imediata intervenção na realidade mas nem por isso é menos importante”.

Esta pesquisa busca fundamentação metodológica nos pilares de uma pesquisa teórica a que Demo (2004, p. 35) se refere 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.

A partir das compilações teóricas discutidas neste estudo, elaboraram-se por, meio de estudos, discussões e reflexões com teóricos da área da Educação Física Escolar, elementos para uma *didática comunicativa* no campo pedagógico da Educação Física. Entre esses elementos destaca-se, neste, a produção teórica referente a “uma fundamentação para a *didática comunicativa*”, “educação formal e a *didática comunicativa*” e o “desenvolvimento de *competências sociais*: proposições didático-metodológicas para práticas da Educação Física”.

Assim, pretendeu-se elaborar um referencial teórico consistente, que apresente e ofereça subsídios concretos para as intervenções no processo educativo, com uma *didática comunicativa* no campo pedagógico da Educação Física, sem deixar de considerar os fundamentos de uma perspectiva de educação voltada para a emancipação humana.

QUADRO TEÓRICO

Buscando uma fundamentação para a didática comunicativa

É importante destacar que este estudo tem a pretensão de contribuir com o processo pedagógico da Educação Física em uma perspectiva baseada em pressupostos teóricos

centrados, sobretudo, em princípios emancipatórios. A emancipação humana a que se alude aqui tem como base de sustentação o conceito de esclarecimento de Kant, o qual ainda é adotado por autores contemporâneos (FENSTERSEIFER, 2001; ROUANET, 1987). Torna-se, por isso, importante um entendimento mais detalhado desse conceito que resgata a razão, que Kant (apud ROUANET, 1987, p. 30-31) assim conceitua:

[...] 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 Kant, 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, amplamente difundido, do período da modernidade, porquanto impulsionou a crença na capacidade racional do ser humano a serviço de finalidades tecnológicas e industriais de base científica positivista. O processo desencadeado pela excessiva racionalização atinge também as esferas sociais, culturais e privadas, ocasionando o que Bolzan (2005) denomina de *patologias sociais*. Entre estas destacam-se duas categorias: a dissociação ou desacoplamento entre mundo da vida e mundo-sistema e a colonização do mundo da vida pelo sistema (BOLZAN, 2005). É importante compreender com mais profundidade como são produzidas essas patologias e, para isso recorre-se a Bolzan (2005, p.120), que assim se refere à questão:

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-convencional, as relações entre os sujeitos e a natureza são centradas em uma conduta de dominação, com a finalidade de render o máximo possível e assim contribuir com o modo capitalista de produção. 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.

Não obstante, 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 para 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 uma “pedagogia da comunicação”, na qual, de acordo com Schaller e Schäfer (1982), ocorre um processo de interação em que só se pode falar de participantes, e não mais de fonte de destinação ou de emissor e destinatário.

Apresenta-se, assim, uma perspectiva de ensino que supera as ações educativas desenvolvidas restritamente sob a ótica da racionalidade instrumental e parte para uma concepção que busca na racionalidade e na comunicação elementos que proporcionem aos sujeitos a possibilidade de participarem conscientemente do processo de formação de identidades pessoais 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 à perda da individualidade em um conformismo uniformizador (ADORNO, 1995, p.143-144)

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

Educação formal e a didática comunicativa

No que tange ao contexto escolar, em uma compreensão inicial, percebe-se que a educação formal encontra-se na esfera de intervenção social, que contribui diretamente para a formação dos sujeitos no tocante ao desenvolvimento de competências de nível cognitivo que repercutem em ações de caráter moral. É necessário, então, compreender que a escola situa-se em uma relação dialética com a sociedade, pois ela também é uma instituição social, que, “Ao mesmo tempo em que reproduz as estruturas de dominação existentes na sociedade, constitui-se em um espaço onde se pode lutar pelas transformações sociais” (GONÇALVES, 1994, p. 32).

Diante das responsabilidades transferidas à escola nos últimos anos, com educandos de características diferenciadas social, física e etnicamente, 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 dos sujeitos.

Pretende-se, por meio da *didática comunicativa*, contribuir para que os processos

educativos auxiliem na formação de sujeitos construtores de sua própria história e de uma sociedade mais justa e plural, e a educação estimule o educando a assumir a “[...] posição de quem luta para não ser apenas *objeto*, mas sujeito também de sua História” (FREIRE, 1996, p. 60, grifo do autor).

Nos últimos anos, a propagação de concepções teóricas sobre a Educação/Educação Física tem apresentado significativo crescimento quantitativo, e pesquisadores e educadores têm buscado desenvolver diferentes alternativas didático-pedagógicas; mas de modo geral as concepções teóricas e metodológicas que objetivem a efetiva formação de sujeitos éticos, autônomos e participativos não ultrapassam o plano das teorias denominadas “utópicas”. Nem sempre as questões que barram a efetivação dessas teorias estão ligadas apenas aos conteúdos de ensino, tornando-se fundamental rever também alguns pressupostos que norteiam as práticas de ensino e ressignificar a “forma”, ou seja, rever os procedimentos didáticos 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) observa que

[...] uma 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 e os transmite de forma unilateral. Na intenção de superar esse paradigma que norteia os processos de construção dos conhecimentos, propõem-se como alternativa práticas educativas da Educação Física em que os saberes sejam tematizados a partir da “interlocação de saberes”

Marques (1996). Nessa perspectiva, a relação entre sujeito cognoscível e objeto cognoscente aparece de forma imbricada, de modo que 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, de forma que todos os sujeitos tenham voz e vez e possam externalizar os saberes adquiridos em suas experiências subjetivas. Neste sentido, 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 ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes.

Uma das questões que se tornam imprescindíveis para uma educação desenvolvida dentro de princípios dialógicos é a aquisição de informações e conhecimentos que promovam o desenvolvimento da competência cognitiva. Para fazer uma leitura crítica da realidade é necessário ter critérios, e isso exige conhecer, técnica e competentemente, as estruturas que compõem o fenômeno a ser abordado. Torna-se então necessário, além de adquirir informações, saber refletir dialógica e criticamente, para assim desencadear processos que conduzam ao esclarecimento. De acordo com Prestes (1996, p. 38),

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 - nas palavras de Adorno (1995, p. 141, grifo do autor),

Evidentemente não a 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*.

Quanto à consciência, cabe aludir aqui ao que escreve Fromm (1977, p. 127): “Consciência significa que temos conhecimento da realidade dentro ou fora de nós mesmos” Assim sendo, ter consciência significa saber, estar ciente de como se desenvolvem os sistemas e as estruturas socioculturais para, então, poder-se agir de forma construtiva perante as situações que se apresentam no cotidiano.

Para este estudo, compreende-se a “*conscientização verdadeira*” como um processo que pode vir a se desenvolver de forma gradual e contínua, pois a própria noção de verdade não é absoluta e dada de uma vez por todas. A noção de verdade torna-se aqui uma *pretensão de validade*, e esta se mantém intimamente vinculada e dependente do prisma e do contexto social em que se constroem tais pretensões.

Para a concepção do agir comunicativo, a tomada de consciência não permanece nos moldes da filosofia da consciência, ou seja, centrada apenas na subjetividade de um indivíduo que domina e se autodestrói. 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 no âmbito didático-pedagógico esse processo relaciona-se principalmente à atribuição de sentido e significado às mais diversas ações educativas. Tais significados estão ligados ao contexto em que os sujeitos atuam, e são construídos de forma consensual entre os participantes de uma *interação social*. Por meio dessas *interações sociais* podem-se desencadear ações relativamente autônomas, segundo a pretensão de um determinado grupo ou comunidade, contribuindo assim para o processo de emancipação social.

Compreendem-se os seres humanos enquanto seres históricos em constante adaptação e ressignificação de conceitos, atitudes e valores, o que lhes confere a possibilidade de intervir na constituição da sociedade. Nesses termos, a escola tem a grande responsabilidade de informar 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, mediante ações comunicativas, a escola pode contribuir para a conscientização no que tange às estruturas socioculturais em que os sujeitos estão inseridos, levando-os 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).

Trata-se aqui da formação dos sujeitos desenvolvida por meio da educação tomada em seu sentido lato. Neste sentido ela se inicia nos primeiros anos de infância, no próprio meio familiar, vindo posteriormente a escola a assumi-la de forma cada vez mais precoce e abrangente. Em relação a isso, 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 por meio da “arte de educar”. A capacidade de consciência individual é profundamente influenciada pela sociedade, por meio dos elementos da indústria cultural, e neste sentido, a escola formal não pode ser mais uma instituição que se perpetue como tal, mas, sobretudo, deve contribuir para a formação de uma autoconsciência fundada numa razão processual e crítica, adquirida através de ações comunicativas.

A partir desses pressupostos, 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 para a formação de sujeitos capazes de comunicar-se e de agir de forma esclarecida, desde que os princípios pedagógicos ampliem a questão mecanicista e funcional. Para tanto ela deve alterar o objetivo de contribuir para a formação de sujeitos bem ajustados ao modelo socioeconômico excludente, o qual

[...] 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).

É a partir da percepção e da conscientização do “mundo” que os sujeitos podem reconhecer que a sociedade é constituída historicamente e que essa construção histórica dá a possibilidade de contribuir para a formação de uma sociedade mais humana e plural. Para tanto se faz necessário desenvolver elementos sociais, e a educação formal pode ser considerada um meio fundamental para a abertura desse processo. Nesse sentido, pode-se contribuir com tal conscientização mediante processos educativos desenvolvidos sob a concepção da pedagogia da

comunicação, sabendo-se que “[...] o próprio processo de comunicação contém um elemento educativo e que, na educação, o jovem deve 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 sociocultural dos educandos. Estudar e discutir os elementos culturais de uma comunidade significa possibilitar a reflexão sobre as condições reais em que os sujeitos nela se encontram inseridos, para então se agir com autonomia no processo de constituição dessa comunidade. 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, reconstruir e ampliar-lhes o nível epistêmico de forma crítica e argumentativa, com a 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 de, argumentativamente, elevar 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 autonomia, a solidariedade, entre outros, para então agirem com liberdade e responsabilidade na constituição da sociedade.

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

cooperativo. Nesse sentido, Schaller e Schäfer (1982) referem que se pode organizar a comunicação ou com a finalidade de apenas transmitir informações técnicas e racionais que vão do instrutor ao instrumento ou com o objetivo de “emancipar o homem”, o que significa dizer capacitá-lo a escolher informações de maneira racional e autônoma, a defender opiniões fundamentadas.

O desenvolvimento de *competências sociais*: proposições didático-metodológicas para práticas da educação física.

Uma proposição didático-metodológica que se possa traduzir em uma *didática comunicativa* deve contemplar elementos que interessem ao mundo e à vida dos sujeitos. Compreendendo-se o mundo da vida como “[...] 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 estruturar e elaborar as ações didático-metodológicas nas aulas de Educação Física Escolar.

Considera-se, então, primeiramente, a importância de conhecer, com a maior abrangência possível, as subjetividades dos educandos. Referindo-se a essas questões, Marques (1996, p. 86) observa:

[...] 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 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-se essas expressões iniciais a respeito das práticas da Educação Física, torna-se necessário citar alguns princípios pedagógicos que possam orientar a *práxis* educativa em uma *didática comunicativa*. Na literatura pesquisada são apresentados vários princípios pedagógicos, entre os quais o trabalho

de Betti (2002), para citar um exemplo apenas; entretanto, o que se mantém mais próximo da discussão posta neste estudo está presente no trabalho desenvolvido pelo “Grupo de Estudos Ampliados da Educação Física” (GEAEF, 1996 *apud* PIRES; NEVES, 2003, p. 67-68), que apresenta os princípios da totalidade, da continuidade e ruptura, da criticidade, da co-gestão, da cooperação, da ludicidade e da dialogicidade.

Convém destacar que esses princípios de forma alguma se apresentam 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-se essas proposições, torna-se necessário apresentar algumas ações de caráter “operacional”, que devem ser consideradas na elaboração de um planejamento de ensino referente às ações didático-metodológicas em práticas de ensino da Educação Física Escolar. Entre essas ações, no início do período letivo escolar, tornam-se importantes os seguintes procedimentos:

1. *situar a realidade sociocultural*: constitui-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*, isto é, buscar o conhecimento de situações “particulares” que porventura possam interferir no processo de aprendizagem do educando, tais como: relações tumultuadas na convivência familiar, distúrbios neurológicos, deficiências físicas, deficiência mental, entre outras;

3. *fazer levantamentos das expectativas pessoais*, ou seja, por meio 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*, ou seja, fazer um levantamento das práticas corporais (jogos, brincadeiras, esportes, cantigas de roda, etc.) presentes no mundo da vida dos sujeitos e, a partir delas, ampliar o “repertório” de experiências de movimento.

Com a 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, a qual irá reger as subsequentes 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-se a ilustração exposta no quadro 1, considera-se que os saberes referentes à cultura de movimento presentes no mundo da vida dos sujeitos são problematizados e ressignificados por meio da *interação social*, em práticas de ensino da Educação Física. Assim se poderá elevar o nível epistemológico, juntamente com os conhecimentos “eruditos” que o professor (na condição de mediador) possui, constituindo-se, 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 tratar mais explicitamente do 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 referem-se especificamente 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 roda, entre outros, pode-se proporcionar, em práticas da Educação Física Escolar, o desenvolvimento das referidas competências.

Quanto à competência do *agir autônomo*, Baecker (2004) afirma que ela se traduz em 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 ideias e interesses pessoais sem desconsiderar as ideias e intenções do grupo.

De forma bastante trivial, o conceito de autonomia é centrado no domínio de apenas um sujeito sobre determinadas situações corriqueiras e se traduz em agir de forma independente de outras pessoas em momentos específicos, como em jogos e brincadeiras ou em situações do cotidiano. O conceito de autonomia apresentado por Baecker (2004) demonstra que é um processo que se desenvolve na relação entre os sujeitos ao agirem reflexiva e coletivamente diante de várias situações que surgem na *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 (TAMBOER, 1979 *apud* KUNZ, 2001).

No tocante à *competência do agir cooperativo*, Baecker (2004) afirma que deve existir reciprocidade e empatia, de modo que os participantes se sintam no lugar do outro e o entendam. 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 interpessoais, na sociedade contemporânea, agir de forma cooperativa torna-se até uma necessidade 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. Ela deve ser fomentada nas práticas de ensino para, posteriormente, os sujeitos serem capazes de agir cooperativamente nas relações do contexto sociocultural.

Para ilustrar o desenvolvimento da *competência social* em aulas de Educação Física Escolar, Vieira, Basei e Boscatto (2005, p. 237, grifo do autor) apresentam uma situação de prática de ensino em uma turma da 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.

Ao agir cooperativamente, os sujeitos podem constituir outros “valores humanos” (paciência, respeito, lealdade, etc.), pois na cooperação é preciso considerar as subjetividades de cada sujeito que está realizando a *interação social*, ou seja, primeiramente, perceber que existe outra pessoa que possui qualidades, possibilidades e

difficultades próprias, que são inerentes ao ser humano.

A *competência do agir comunicativo* 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 imbricado com a *interação social*, pois com 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 em aulas de Educação Física Escolar por meio de jogos, esportes e brincadeiras 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) relatam a seguinte situação/aula:

[...] 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. 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, de forma que se proporcionem elementos didático-metodológicos que tornem possível os sujeitos agirem comunicativamente 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 estritamente instrumental, que busquem, 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’”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Centrando-se em uma *didática comunicativa*, é possível considerar para as práticas educativas da Educação Física dois elementos que formam a comunicação: o diálogo verbal, considerado um importante instrumento de ação comunicativa, que permite a reflexão crítica sobre as ações de movimento e demais “conflitos” e 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. Apresentam-se, então, duas perspectivas epistemológicas distintas: o *agir comunicativo/ação comunicativa* (HABERMAS, 1987; KUNZ, 2004b) e a *concepção dialógica do movimento* (TREBELS, 2006; KUNZ, 2004a).

Tomando-se como “pano de fundo” essas fundamentações teóricas, podem ser criadas, em aulas de Educação Física, situações didático-metodológicas através da *interação social*, a fim de contribuir para a formação de identidade pessoais não submissas aos ditames do sistema

socioeconômico excludente. Cumpre considerar a afirmação de Kunz (2007, p. 95) de que “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”. As relações sociais ocorridas no contexto escolar, especialmente em aulas de Educação Física, podem resultar no desenvolvimento de identidades emancipadas.

Para a efetivação dos pressupostos descritos neste estudo, é necessário que os professores, no âmbito escolar, compreendam e reflitam sobre as repercussões das práticas educativas na formação pessoal dos alunos e no próprio contexto sociocultural de que eles fazem parte. Acerca do assunto, Baecker (2000, p. 132-133) assinala: “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 [...]”

Identificar-se como um sujeito histórico - e por isso mesmo construtor da própria sociedade em que está inserido - induz à compreensão de que é possível ressignificar 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 à base da reciprocidade de sujeitos capazes de se comunicar com os outros. Pelo desenvolvimento da comunicação intersubjetiva, nos processos de ensinar e aprender podem-se desencadear *competências sociais* e valores humanos, como o respeito, a solidariedade, a lealdade, a cooperação, qualidades imprescindíveis para a atual sociedade.

COMMUNICATIVE DIDACTIC: CONTRIBUTIONS TO THE PEDAGOGIC LEGITIMIZATION OF SCHOOL PHYSICAL EDUCATION

ABSTRACT

This present study deals with some subsidies from theoretical frameworks that are dedicated to the subject of human emancipation, among which, there are Fensterseifer (2001), Freire (1996), Habermas (1987), which may contribute to the legitimization the School Physical Education. Its objective is to investigate by means of theoretical research the methodological-theoretical principles that are represented in the literature compiled from a range of philosophy and of education/physical education context to contribute to a perspective of a communicative didactic to School Physical Education. One searches for the methodological foundation in the bases of a theoretical research presented by Demo (2004), restricting oneself to studies that deal with human emancipation. It is concluded that, by the development of inter-subjective communication, in the processes of teaching and learning within practices of physical education *social competences* and human values can be generated, such as respect, solidarity, autonomy, and cooperation, indispensable for modern society.

Keywords: Physical education - study and teaching. Didactic. Emancipation..

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- ARAGÃO, Lucia Maria de Carvalho. **Razão comunicativa e teoria social crítica em Jurgen Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.
- BAECKER, Ingrid Marianne. 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. **Intercambios científicos internacionais em Educação Física**. Ijuí, Unijuí, 2004. p. 179-200.
- 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.
- 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**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 73-81, 2002.
- BOLZAN, José. **Habermas razão e racionalização**. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2005.
- BRACHT, Valter. As ciências do esporte no Brasil: uma avaliação crítica. In:
- BRACHT, Valter. O CBCE e a pós-graduação strictu sensu da Educação Física brasileira. In: CARVALHO, Yara M.; LI FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **A educação física na crise da modernidade**. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2001.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2004.
- FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **A educação física na crise da modernidade**. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2001.

- FERREIRA NETO, A. **As Ciências do Esporte no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1995.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FROMM, Erich. Consciência e sociedade industrial. In: FORACCHI, Marialice; MARTINS, José de Souza. **Sociologia e sociedade**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1977.
- GONÇALVES, Maria Augusta. **S. Sentir, pensar, agir**: corporiedade e educação. Campinas: Papyrus, 1994.
- HABERMAS, Jürgen. **Teoria de la acción comunicativa**. Madrid: Taurus, 1987.
- 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. Ciências do esporte da Educação Física e do movimento humano: prioridades, privilégios e perspectivas. In: CARVALHO, Yara M.; LINHALES, M. A. **Política científica e produção do conhecimento em Educação Física**. Goiânia: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2007. p. 87-106.
- KUNZ, Elenor. **Didática da Educação Física 1**. 2. ed. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2001.
- KUNZ, Elenor. **Educação Física**: ensino e mudanças. 3. ed. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2004b.
- KUNZ, Elenor. **Transformação didático**: pedagógica do esporte. 6. ed. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2004a.
- 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. **Educação/Interlocução, aprendizagem/reconstrução de saberes**. Ijuí: Ed. da Unijuí, 1996.
- NHALES, Meily Assbú. **Política científica e produção do conhecimento em Educação Física**. Goiânia: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2007. p. 73-85.
- PIRES, Giovani de Lorenzi; 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.
- 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.
- SCHALLER, Klaus; SCHÄFER, Karl-Hermann. **Ciência educadora crítica e didática comunicativa**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1982.
- 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.
- TREVISAN, Amarildo Luiz. **Filosofia da Educação**: mimesis e razão comunicativa. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2000.
- 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.

Recebido em 22/10/2009

Revisado em 16/02/2009

Aceito em 21/05/2009

Endereço para correspondência: Juliano Daniel Boscatto. Rua Columbia, nº 659, Bairro São Luiz, CEP 89900-000 São Miguel do Oeste-SC, Brasil. E-mail: jubismo@yahoo.com.br