

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS
CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA – LICENCIATURA

BRUNO NASCIMENTO DE SIQUEIRA

O ENSINAR E O APRENDER NA CONCEPÇÃO CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA

FLORIANÓPOLIS
2017

BRUNO NASCIMENTO DE SIQUEIRA

O ENSINAR E O APRENDER NA CONCEPÇÃO CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA

Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito parcial à obtenção do grau de licenciado em Educação Física do Centro de Desportos (CDS) da Universidade Federal de Santa Catarina.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Emílio de Medeiros

FLORIANÓPOLIS
2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Siqueira, Bruno Nascimento de
O ensinar e o aprender na concepção Crítico-Emancipatória
/ Bruno Nascimento de Siqueira ; orientador, Francisco
Emílio de Medeiros, 2017.
87 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de
Desportos, Graduação em Educação Física, Florianópolis, 2017.

Inclui referências.

1. Educação Física. 2. Ensinar. 3. Aprender. 4. Educação
Física. 5. Crítico-Emancipatória. I. Emílio de Medeiros,
Francisco. II. Universidade Federal de Santa Catarina.
Graduação em Educação Física. III. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA – LICENCIATURA

Termo de Aprovação

A Comissão Examinadora (Banca), abaixo assinada, aprova o Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia).

Título: O ENSINAR E O APRENDER NA CONCEPÇÃO CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA

Elaborada por
Bruno Nascimento de Siqueira

Como pré-requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciado em Educação Física.

Comissão Examinadora:


Orientador: Prof. Dr. Francisco Emílio de Medeiros
UFSC/DEF/CDS

Membro: Prof. Dr. Santiago Pich
UFSC/CED/EED

Membro: Prof. Drdo. Paulo Ricardo do Canto Capela
UFSC/DEF/CDS

Suplente: Prof. Vitor da Silva Gonçalves

Florianópolis/SC, 23 de junho de 2017.

À minha família.

Agradecimentos

Agradeço ao Deus Criador do céu e da terra e ao seu filho Senhor Jesus Cristo pela **vida viva**.

Por conseguinte, agradeço a todas as pessoas que de forma direta e indireta passaram de forma positiva em minha vida durante essa formação, em especial minha família.

Dedico este trabalho para: minha mãe Patrícia Nascimento, meu pai Marco Aurélio Muller de Siqueira, irmã Camila Nascimento da Rosa, avó Zeni Terezinha Schütz do Nascimento, avô Pedro Egídio do Nascimento, Tios Rafael do Nascimento e Eduardo do Nascimento, tia Josiane Sanguinetta, esposa de meu pai Elisângela Lopes e irmão William Marrone de Siqueira. Em destaque me refiro ao meu tio Rafael do Nascimento, aquele quem compartilhou comigo incontáveis momentos de estudos, discussões e leituras, mas também pela parceria do dia-a-dia nesses últimos anos.

Agradeço ao meu amigo e orientador professor Francisco Emílio de Medeiros que me acolheu nessa trajetória e confiou no meu potencial, sempre me incentivando e motivando a “voar mais alto”. Espero que nossa amizade continue por muito tempo!

À Elisa Tereza da Rosa, minha tão amada namorada, a Rosa mais bela e companheira, de todos os momentos. Meu carinho por você é imensurável. Muito obrigado por me apoiar nessa trajetória. Eu te amo!

À banca examinadora por aceitar participar desse momento, e, pelo empenho e dedicação na leitura dessa pesquisa: Santiago Pich, Paulo Capela e Vitor Gonçalves.

Aos amigos e amigas da turma 2013.2 que fizeram esses quatro anos mais alegres: Ageniana Espindola, Eduarda Gonçalves, Luiz Carlos Wanderert, Rosane Scherer, Natália Dias, Míria de Vasconcellos, Márcia Pereira, Luan Marcel do Nascimento, e em especial ao meu amigo Atanael Rodrigues, “dupla de curso”, estudos e Estágios I e II. Vocês foram essenciais nessa caminhada!

Aos amigos, amigas e familiares: minha madrinha Nadir (*in memoriam*) Paulo Roberto da Rosa (*in memoriam*), Idalina Raimundo (*in memoriam*), Ana Letícia da Rosa, Leonardo da Silva, José Victor da Rosa, Glaucia Souza, Maria Fernanda, Elisabét Catarina Corrêa, José Nascimento da Rosa, Augusto Antônio da Rosa, Leonardo Schütz, Orli Antônio Schütz, Vitor Ruan de Souza, Marcelo Natt, Carlos Eduardo Vieira (Carlinhos), Antônio Dal Tóe (Toninho), Lucas Schneider de Jesus, Isaac Nunes, Vanderlei Lopes (Vandeco), Diogo Vidal, Wendel Gomes de Andrada, Gabriel Gomes de Andrada, Willian Azevedo e Igor Azevedo.

Aos professores e professoras que me incentivaram a pensar uma Educação e uma Educação Física crítica: Giovani de Lourenzi Pires, Albertina Bonetti, Paulo Capela, Rogério Pereira, Santiago Pich, Abel Borges, Luciana Fiamoncini, Maria Sylvia Carneiro, Edgard Matiello Junior, Jaison José Bassani, Carlos Luiz Cardoso e meu orientador Francisco Emílio de Medeiros.

Por fim, sou muito grato pelos que me motivaram com palavras e ações a continuar persistindo fortemente nessa árdua caminhada.

“Aquele que só de Educação Física sabe, de Educação Física não entende”.

Paulo Capela

O ENSINAR E O APRENDER NA CONCEPÇÃO CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA

Resumo

Este Trabalho de Conclusão de Curso compreende os estudos finais do curso de Licenciatura em Educação Física, do Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina. Teve a seguinte questão de partida para a investigação: *como o professor Elenor Kunz apresenta o ensinar e o aprender da concepção Crítico-Emancipatória em suas principais obras?* E como principal objetivo apresentar e interpretar o ensinar e o aprender da concepção Crítico-Emancipatória a partir dos primeiros livros do professor Elenor Kunz, Educação Física: Ensino & Mudanças (1991) e Transformação Didático-Pedagógica do Esporte (1994). Para tanto, optou-se por realizar uma pesquisa teórica, de viés qualitativo. A análise dos dados obtidos com a leitura dos dois livros foi orientada pelos elementos metodológicos inerentes à análise temática e reflexão hermenêutica, sendo ambas tratadas por Minayo (2008). Como achados da pesquisa pode-se pontuar os seguintes aspectos do ensinar e do aprender na concepção Crítico-Emancipatória: que os conteúdos da Educação Física (como o esporte) devem ser abordados de forma ampla pela problematização, isso implica em ir além do desenvolvimento das destrezas físicas e capacidades motoras esportivas, quer dizer, precisa passar por uma transformação didática e pedagógica que implique em uma aprendizagem problematizada e construída ao invés de copiada e irrefletida; que a concepção dialógica do movimento (o "se-movimentar") conduz a uma aprendizagem de um "mundo de significados motores" do conteúdo de ensino esportes que é capaz de proporcionar aos estudantes e professor um entendimento e compreensão desse conteúdo com características de esclarecimento e emancipação, experimentado a partir de três etapas: pela transcendência de limites pela experimentação, pela transcendência de limites pela aprendizagem e pela transcendência de limite criando; e por fim, que o ensinar e o aprender na concepção Crítico-Emancipatória implica numa formação na Educação Física que desenvolva sujeitos livres e emancipados, via as competências objetiva, social e comunicativa, pois esses são elementos imprescindíveis para que se almeje um ensino crítico e emancipatório.

Palavras-chaves: Educação Física; Concepção Crítico-Emancipatória; Ensinar; Aprender.

Lista de ilustrações

Figura 1: Criação da nova regra	17
Figura 2: A prática do jogo no "campo"	18
Figura 3: Situação de ensino: corrida veloz	45
Figura 4: Situação de ensino: corrida veloz coletiva.....	47

Sumário

1. Introdução.....	12
1.1. Situações fundadoras do tema.....	12
1.2. Justificando a escolha do tema:.....	19
2. Objetivos do estudo	20
2.1. Objetivos gerais:.....	20
2.2. Objetivos específicos:	20
3. Apontamentos teóricos.....	21
3.1. O “Movimento Renovador” da Educação Física	21
3.2. A Metodologia de Ensino Crítico-Emancipatória.....	22
3.2.1. O professor Elenor Kunz.....	23
3.2.2. A Metodologia e sua área de base: a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt	24
3.2.3. A Metodologia e sua outra área de base: a Fenomenologia.....	27
3.2.4. Educação Física Escolar numa perspectiva Crítico-Emancipatória.....	29
4. Procedimentos Metodológicos.....	31
5. Análise da colheita.....	35
5.1. Quadro síntese dos núcleos de sentidos mais significativos extraídos que emergiram das unidades temáticas de análise	35
5.2. Proposições sobre o Aprender e o Ensinar na Concepção Crítico-Emancipatória.	36
5.3. A problematização como pressuposto essencial para a aprendizagem.	36
5.4. A concepção dialógica do movimento (se-movimentar) como possibilidade de transcender limites.....	40
5.5. Por uma formação na Educação Física visando sujeitos livres e emancipados: as competências objetiva, social e comunicativa.....	41
5.5.1 Situações de ensino: corrida veloz e corrida veloz coletiva.....	44

6. Conclusão	50
Referências	53
Apêndices.....	56
Apêndice 1: Resenhas das obras estudadas	57
Apêndice 2: Quadro dos livros 1 e 2 – Origem das unidades temáticas de análise.....	67

1. Introdução

1.1. Situações fundadoras do tema

Ao fazer um exercício de “buscar na memória” por fragmentos referentes às minhas vivências nas aulas de Educação Física na educação básica em uma escola pública onde estudei durante seis anos, da 6ª série ao 3º ano do ensino médio (2007-2012), consigo recuperar apenas momentos que podem ser considerados, até certo ponto, alegres, a partir da prática do esporte convencional, a qual passou a ser denominada por autores como Bracht (1992) e Vago (1996) de Esporte *na* Escola. A caracterização, a seguir, dá uma ideia dessa realidade por mim experimentada. Era comum durante as aulas de Educação Física, nós alunos e alunas (não necessariamente juntos), jogarmos futsal ou voleibol, quando não *ping-pong* (tênis de mesa) em uma antiga e velha mesa nos fundos do ginásio da Escola. Minhas lembranças das aulas de Educação Física nesta etapa da educação básica não fugiram muito da caracterização anterior, destas cenas típicas de aulas.

Rememorando minhas aulas de Educação Física nos anos iniciais, da 1ª série à 4ª série (2002-2005), em outra Escola pública do mesmo bairro, emergem recordações de aulas em uma quadra de cimento não coberta onde costumávamos realizar brincadeiras e estafetas¹ que, no meu atual entendimento, buscava o desenvolvimento dos movimentos fundamentais básicos do ser humano (correr, saltar, lançar, etc.). Essa lembrança é tão marcante em mim. É como se a aula tivesse ocorrido no dia de ontem, aliás, recordo-me da seguinte cena:

Eu e meus amigos e amigas, um atrás do outro em uma única coluna, esperávamos o sinal do professor. Há alguns metros de nós, o professor segurava em suas mãos uma corda, cuja outra extremidade ficava fixada. Ele, com as pernas flexionadas, deixava a corda pouquíssimos centímetros do chão. E em seu sinal o primeiro da fila saía correndo eufórico e saltava, transpondo a altura da corda. Era o momento de comemoração e retorno ao final da fila. Quando o último completava o objetivo de transpor com um salto a altura da corda, tudo se repetia, no entanto com a corda mais alta em pequenos centímetros. (Lembrança do autor, 2016).

Nas aulas da 5ª série, nessa mesma escola, recordo ainda que praticávamos aquelas modalidades esportivas mais comuns ao ambiente escolar: o futsal, basquete e handebol, e, curiosamente, não me recordo da prática do voleibol. Entretanto, vale lembrar como eram

¹ As estafetas nas aulas de Educação Física são comumente conhecidas como brincadeiras que buscam aperfeiçoar destrezas motoras, como a velocidade na corrida, o arremesso de objetos, etc. Em sua maioria são organizadas em grupos e podem apresentar traços de competição ou cooperação.

organizadas as modalidades e o tempo das aulas: as modalidades eram distribuídas ao longo do ano letivo por meses ou semanas de tal modo que nestes períodos só praticávamos um dos esportes mencionados. Em relação ao tempo, a aula era dividida em quatro partes de 15 minutos, em que nos primeiros 15 minutos os meninos praticavam o esporte determinado pelo professor, e nos outros 15 minutos as meninas, e assim sucessivamente. Enquanto os meninos jogavam as meninas esperavam e quando chegava o momento das meninas jogarem os meninos também esperavam. Essa estratégia didática de revezamento adotada pelo professor é reveladora da sua dificuldade, ou opção de tratar a questão de meninos e meninas realizarem a aula de Educação Física juntos.

A partir destes breves fragmentos das minhas vivências nas aulas de Educação Física acredito ser válido fazer uma ponte com minhas experiências como estudante do curso de Licenciatura em Educação Física e, assim, poder potencializar minhas reflexões relativas ao tema do presente Trabalho de Conclusão de Curso.

No segundo semestre de 2013, ingressei no curso de Licenciatura em Educação Física do Centro de Desportos (CDS), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Não posso negar que um dos motivos de ter escolhido cursar Educação Física foi a familiaridade com alguns esportes (digo, futebol, futsal, voleibol... não muito longe do chamado quarteto fantástico²), entretanto, logo no primeiro semestre letivo do curso foi possível perceber que, Educação Física não é sinônimo de Esportes³.

Conforme o currículo do curso de Licenciatura em Educação Física de 2006 do CDS/UFSC⁴ propõe, na 5ª fase os/as estudantes ter a oportunidade de cursar uma disciplina chamada Metodologia - Ensino - Educação Física (DEF-5871)⁵ que tem como pontos principais de sua ementa os métodos de ensino da Educação Física, seus aspectos históricos,

² “Quarteto fantástico” é um termo utilizado em determinados contextos da Educação Física que se refere às quatro modalidades esportivas mais comuns na realidade da Educação Física Escolar: basquete, futebol, handebol e voleibol.

³ O esporte está tão presente nas aulas de Educação Física Escolar que, no senso comum, é possível encontrar quem diga que Educação Física é sinônimo de Esporte. Mas que culpa tem estas pessoas? Pois, ao lembrarem-se de suas aulas de Educação Física, em sua maioria, irão dizer que eram aulas de esportes, como no meu caso, por exemplo.

⁴ A sigla DEF significa que é uma disciplina oferecida pelo Departamento de Educação Física. Segue o endereço eletrônico para acesso do currículo em vigor do curso de Licenciatura em Educação Física: http://educacaofisica.ufsc.br/files/2016/09/CURRICULO_EDUCA%C3%87%C3%83O_F%C3%8DSICA_2006_1.pdf.pdf Acesso em 5 de jun de 2017.

⁵ Para acesso ao programa de ensino da disciplina mencionada: <http://def.ufsc.br/files/2013/09/DEF-5871-Metodologia-do-Ensino-da-Ed.-F%C3%ADsica-LIC.pdf> Acesso em 5 de jun de 2017. Ainda dizer que, o presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) está vinculado a uma pesquisa maior do orientador e professor da disciplina mencionada, intitulada: estágio supervisionado no curso de Educação Física da UFSC: uma investigação sobre a temática metodologia (s) de ensino nas experiências de aprendizagem da docência.

instrumentais de ensino-aprendizagem e da avaliação. Entretanto, para poder entender melhor estas metodologias de ensino é fundamental que se leve em consideração a história da Educação Física e suas relações com a sociedade, sabendo que a Educação Física está dentro da sociedade, e não fora dela; além de que algumas metodologias de ensino surgiram a partir de certos momentos históricos específicos do país, como o que se denominou de Abertura Política nos anos 1980 (BRACHT; GONZÁLEZ, 2005).

Parando para refletir sobre meus caminhos no curso, recordo que também na 1ª fase, na disciplina Fundamentos Históricos e Pedagógicos da Educação Física (DEF- 5884) tivemos a oportunidade de estudar inúmeros aspectos históricos da Educação Física, e, foi nesse momento que tive os primeiros contatos com um período, da história recente da Educação Física brasileira, conhecido como “Movimento Renovador da Educação Física brasileira”. Mas, olhando para trás, penso que talvez não estivesse tão maduro o suficiente para começar a compreender essa discussão, ou também estivesse com as experiências da Educação Física Escolar muito enraizada e congelada em mim como coisas sedimentadas e inquestionáveis. Entretanto, o que considero importante é, pelo fato de nós sempre estarmos em desenvolvimento e aprendendo, que ao cursar a disciplina da 5ª fase (Metodologia - Ensino - Educação Física) consegui perceber o quão importante é aprofundar os estudos sobre as concepções e metodologias de ensino da Educação Física.

É possível perceber nos relatos anteriores a presença marcante da concepção do Esporte *na* Escola. Para melhor compreender estes termos, esta expressão, Bracht (1992) vai dizer que o Esporte *na* Escola é aquele de alto rendimento reproduzido de forma irrefletida, o que indica a sua subordinação às regras, técnicas e de condutas de comportamento, se tornando um braço prolongado da própria instituição esportiva. González (2005) aponta que os papéis dos envolvidos neste processo de ensino do Esporte *na* Escola não se diferenciam entre a escola e o clube, adotando uma condição indiferenciada de professor/treinador e atleta/aluno. Essa perspectiva do Esporte *na* Escola tende a selecionar os melhores “alunos”, pois como no esporte de alto rendimento, favorecidos são aqueles que apresentam melhor desempenho nas modalidades esportivas, fazendo com que os participantes com menor rendimento se “auto excluam” dos momentos de Educação Física, acompanhados de forte desinteresse por sentimento de incapacidade, fomentando, por fim, o abandono das aulas de Educação Física. Nessa linha de raciocínio, Bracht (1986) argumenta que as crianças que praticam esse Esporte *na* Escola são sugestionadas e induzidas ao respeito das regras do jogo capitalista, pois pela cópia irrefletida das regras do esporte de alto rendimento há possibilidades de se reproduzir

um comportamento de sujeição às normas da competição e concorrência, princípios caros a esse sistema econômico.

Em contra partida, para não ficarmos em um discurso apocalíptico de que não tem solução para este problema, Vago (1996) dialogando com Bracht (1992) entende que a escola, como instituição social pode construir uma cultura esportiva que, não apenas absorve e reproduz as práticas esportivas hegemônicas, mas por meio de sua autonomia, se pode questionar, confrontar e analisar esses esportes. É neste sentido que Bracht (1992) como também Vago (1996) apresentam a possibilidade do Esporte *da* Escola; sendo aquele que emerge e borbulha a partir das próprias necessidades de cada grupo, e assim, por meio de problematizações desta prática cultural de movimento, que é o esporte, possa ser reinventado, recriado, reconstruído e (sem esquecer-se do elemento principal) praticado. Nessa perspectiva do Esporte *da* Escola há necessidade de se empreender uma transposição/transformação didático-pedagógica dos diferentes esportes e práticas corporais que são tomados como conteúdos das aulas de Educação Física. Trata-se de tornar o esporte como conteúdo que almeje finalidades educacionais, de modo que não se limite apenas ao saber-fazer, mas sim a busca do saber-pensar o esporte e o saber-sentir, no sentido de sensibilizar-se com o grupo, de modo que possam conviver e compartilharem momentos de Educação Física mais sadios.

As reflexões a partir de minhas lembranças das experiências com as aulas de Educação Física, enquanto aluno da educação básica, também me remetem a repensar sobre como o esporte foi tratado durante minha passagem pelo curso de Licenciatura em Educação Física do CDS/UFSC. Já no próprio nome do Centro, “Centro de Desportos”, é possível perceber a influência determinante do paradigma esportivo. Desde o início da graduação eu tive a oportunidade de cursar oito disciplinas de esporte, sendo elas: Teoria e Metodologia do Atletismo (DEF 5829), Teoria e Metodologia da Capoeira (DEF 5850), Teoria e Metodologia dos Esportes Adaptados (DEF 5840), Teoria e Metodologia do Futebol (DEF 5843), Teoria e Metodologia do Futsal (DEF 5846), Teoria e Metodologia da Ginástica (DEF 5835), Teoria e Metodologia da Natação (DEF 5831) e Teoria e Metodologia do Voleibol (DEF 5847). Um aspecto interessante é que ao analisar as ementas no currículo do curso de Licenciatura em Educação Física de todas estas disciplinas, consta, dentre outras informações sobre conteúdos que devem ser ensinados, o seguinte: “**aspectos metodológicos do ensino do esporte**”. Levando em consideração a etimologia da palavra *método*, se sabe que ela deriva do latim *methodus*, e que tem origem no grego, nas palavras *meta* (*meta* = *meta*) – e *hodus* (*caminho*). Desta forma, método é o caminho para se chegar a um determinado lugar. Já “[...] na teoria

pedagógica, o método de ensino refere-se aos procedimentos para atingir um objetivo na ação educativa." (NEGRELLI, 2005, p. 275). Neste sentido, é possível dizer que as ementas das disciplinas citadas, estão em consonância o sentido descrito de método, ou seja, as ementas indicam a importância em se conhecer e vivenciar diferentes metodologias de ensino para o esporte. Entretanto, refletindo sobre minhas experiências quanto estudante do curso de Licenciatura em Educação Física e recordando as aulas "práticas" destas disciplinas (com exceção da Ginástica⁶), é possível remeter-me a elementos característicos da abordagem desenvolvimentista (TANI, 1980), pautada nos princípios do desenvolvimento motor, por meio de uma estratégia metodológica dos movimentos mais fácil ao mais complexo, que estavam presentes nas aulas destas disciplinas visando um melhor resultado na aprendizagem e domínio corporal da técnica esportiva. Esta abordagem, segundo Bracht e González (2005), é classificada no quadro das abordagens renovadoras para o ensino da Educação Física como não progressista no sentido político.

Deste modo, após recordar minhas vivências na Educação Física Escolar como aluno, passo a destacar (um episódio também fundador do interesse pela temática do TCC) uma de minhas experiências, enquanto estudantes, com a literatura crítica do campo de conhecimento da Educação Física.

Trata-se da leitura do artigo, "O futebol de seis 'quadrados' nas aulas de Educação Física" (MEDEIROS, 2007), o qual demonstra ser possível reinventar o esporte na escola, diferentemente das práticas de ensino do esporte que se orientam pela sua cópia irrefletida e mecanizada. Por meio das interações comunicativas, os alunos e alunas criaram um modo de jogar para atender o objetivo de todos aprenderem a jogar o futebol (ver Figura 1, a seguir).

⁶ Durante o primeiro semestre 2013, ao cursar a disciplina Teoria e Metodologia de Ginástica, tive a oportunidade de estudar com a professora Albertina Bonetti. Recordo-me que as formas de ensinar ginástica nesta disciplina, em alguns momentos, se diferenciava significativamente das formas de ensinar o esporte predominantes nas demais disciplinas. Tal diferenciação se relacionava a ideia do "se-movimentar", isto é, a professora provocava os estudantes a vivenciarem os fundamentos da ginástica de modo a perceberem que eram pessoas/sujeitos que se movimentavam. Um fato que considero importante mencionar é de que a professora Albertina, em sua dissertação de mestrado, se dedicou a estudar a ginástica na Educação Física Escolar perspectivando suas novas possibilidades de ensino por meio das concepções críticas, dentre a Crítico-Emancipatória. Não coincidência era que seu orientador foi o professor Elenor Kunz.

Figura 1: Criação da nova regra



Fonte: Imagem cedida do arquivo pessoal do autor do artigo (2017)

Após inúmeras vivências que não alcançavam tal objetivo nas aulas, o professor problematizou a situação, via debates em que podiam se expressar, de tal modo os estudantes transcenderam a situação ao ponto de idealizarem e elaborarem novas regras, para que a forma do jogo não fosse mais tão selecionador e conseqüentemente excludente. Assim, no futebol de seis “quadrados”, o campo (quadra escolar) foi dividido em seis quadrados iguais, daí a origem da sua denominação, sendo que dentro de cada um desses seis espaços se posicionava um jogador de cada equipe, com sua ação limitada à essa área. Desse modo, os estudantes se aproximavam de condições mais igualitária para que pudessem aprender e se desenvolverem.

A narrativa, a seguir, destacada pelo autor do artigo, de uma menina que vivenciou a experiência do futebol de seis quadrados é reveladora das características pedagógicas inovadoras dessa experiência: “*Esse jogo é jogado por meninos e meninas, os que sabem jogar ajudam aqueles que não sabem, por exemplo, um menino ajuda uma menina que não sabe jogar a aprender e quando ela aprende ajuda outro que não sabe jogar*” (Medeiros, 2007, p. 203). A imagem, a seguir, ajuda a ilustrar a narrativa anterior e a possibilidade de se tratar metodologicamente o esporte a partir dos interesses específicos da escola e de seus atores.

Figura 2: A prática do jogo no "campo"



Fonte: Imagem cedida do arquivo pessoal do autor do artigo (2017)

É possível ver, na figura 2, que os seis quadrados do jogo, três áreas de defesa e três de ataque para as duas equipes, são delimitados por uma tênue linha demarcatória que limita a movimentação dos jogadores, bem como, perceber que há meninos e meninas em ação.

Portanto, essa experiência pedagógica da literatura, nos mostra a possibilidade concreta de uma “transformação didática do esporte”, isto é, que é possível de se materializar no chão da escola o Esporte *da* Escola.

As experiências destacadas neste capítulo me fizeram querer conhecer melhor essas novas possibilidades de ensinar na Educação Física, ou seja, estudar as metodologias de ensino. Quando chegou o momento de pensar temas para meu TCC, o único tema que realmente me despertou interesse em aprofundar foi este: **metodologias de ensino “inovadoras” da Educação Física.**

Enquanto estudante da disciplina de Metodologia - Ensino - Educação Física, tive a oportunidade de apresentar um seminário⁷ sobre a concepção de ensino Crítico-Emancipatória, e a partir desse momento não parei de me aproximar dessa abordagem de ensino, inclusive fundamentei meu projeto de intervenção, da disciplina Estágio

⁷ Esse seminário das concepções de ensino é uma das etapas avaliativas da disciplina, onde cada grupo teve que estudar uma das seis principais abordagens e apresentar aos colegas. As abordagens eram: Aulas abertas, crítico-emancipatória, crítico-superadora, construtivista, desenvolvimentista e saúde renovada.

Supervisionado em Educação Física II, nos conceitos do se-movimentar, realizado no Núcleo de Desenvolvimento Infantil⁸, com três grupos de crianças, com idades entre 11 meses e três anos.

Pelo fato desta metodologia ser considerada inovadora, logo, ela deve apresentar um trato pedagógico diferente das tradicionais, e, então me pergunto: *como o professor Elenor Kunz apresenta⁹ o ensinar e o aprender da concepção Crítico-Emancipatória em suas principais obras¹⁰?*

1.2. Justificando a escolha do tema:

Pessoal: além de eu ter experimentado enquanto aluno na escola uma Educação Física bastante esportivizada, também presenciei um curso de Licenciatura em Educação Física em que o currículo reflete fortemente o esporte; ora, não é por acaso que esse curso se encontra em um Centro que se denomina Centro de Desportos. Entretanto, ao ter contato com o Movimento Renovador da Educação Física durante a graduação, mais especificamente na disciplina Metodologia - Ensino - Educação Física, tive a oportunidade de estudar a metodologia de ensino Crítico-Emancipatória, sendo esse um dos motivos que me fizeram querer me aprofundar nesse conhecimento. Meu interesse foi o de *dissecá-la* nas duas primeiras obras de Kunz!¹¹

Social: é de suma importância explorar e retomar os estudos referentes às metodologias de ensino da Educação Física, pois, acreditando que estas metodologias direcionam e orientam o como os professores vão tratar e tratam o objeto de estudo da Educação Física, que é a cultura do movimento, em sua especificidade no cotidiano da escola, indica que, retrata e influencia o como os estudantes irão se relacionar com os conteúdos desta dimensão da cultura.

⁸ Instituição de educação infantil vinculada ao Centro de Educação da UFSC.

⁹ Quer dizer, como o professor Elenor Kunz elabora, desenvolve e fundamenta.

¹⁰ As obras referidas diz respeito aos livros: *Educação Física: Ensino & Mudanças (1991)* e *Transformação Didático-Pedagógica do Esporte (1994)*. Para o presente estudo, utilizamos as edições de 2004 e 2010, respectivamente.

¹¹ Explico: ainda durante a graduação, por um período de quase dois anos, tive a oportunidade de atuar no Laboratório de Anatomia do Centro de Ciências Biológicas da UFSC. No primeiro ano atuei como monitor da disciplina Anatomia Humana auxiliando os estudantes da área da saúde, principalmente, em estudos de conteúdos práticos (osteologia, miologia, artrologia), e, no segundo ano, foi como estágio não obrigatório, em que tinha a função de ajudar os técnicos de Anatomia. Durante esse período tive a oportunidade de auxiliar os técnicos em **dissecações** em órgãos humanos. A dissecação na Anatomia, basicamente, consiste na abertura ou separação de um órgão com fins de estudo. E, de modo análogo, no caso da dissecação da concepção Crítico-Emancipatória tratou-se de realizar uma primeira entrada nas entranhas das duas obras de referência de Kunz, com vistas a uma compreensão mais profunda de tal concepção de ensino, para além da pele (da leitura das orelhas) desses dois livros.

Acreditando no amplo trato pedagógico a partir da cultura do movimento que é capaz a Educação Física, eu penso ser necessário entender esta questão, para que só assim, nossos alunos e alunas possam **compreender** a importância da Educação Física na Sociedade em que vivemos, em uma condição emancipada.

Acadêmica: o professor Lino Castellani em entrevista à Univesp TV¹² e Kunz (2010) dizem que a Educação Física nunca na sua história teve tanto suporte teórico (na filosofia, história, sociologia, etc.) para compreender e sustentar sua ação na escola, mas nunca se teve também tantas dificuldades para legitimar a Educação Física na escola. Desta forma, este trabalho se torna importante, pois irá problematizar e discutir questões a partir do estudo de uma metodologia que se propõe inovadora e crítica ao ensino da Educação Física.

2. Objetivos do estudo

2.1. Objetivos gerais:

Apresentar e interpretar o ensinar e o aprender da concepção Crítico-Emancipatória a partir dos primeiros livros do professor Elenor Kunz.

2.2. Objetivos específicos:

1. Aprofundar o conhecimento da concepção de ensino de Educação Física Crítico-Emancipatória;
2. Interpretar nos dois primeiros livros do professor Elenor Kunz as proposições sobre o aprender na concepção de ensino Crítico-Emancipatória;
3. Interpretar nos dois primeiros livros do professor Elenor Kunz as proposições sobre o ensinar na concepção de ensino Crítico-Emancipatória da Educação Física.

O objeto de estudo tem por finalidade afirmar o momento em que surge a abordagem Crítico-Emancipatória materializada nos dois primeiros livros do professor Elenor Kunz em um tempo histórico determinado, entre às décadas de 1980 a 1990. Portanto, a presente pesquisa não aborda a continuidade dos estudos do professor e tão pouco as críticas à sua produção teórica.

¹² **D-19 Cultura Corporal**; Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3jUp0Cay2E0> Acesso em: 27 de set. 2016.

3. Apontamentos teóricos

Nesse capítulo apresento tópicos contendo conceitos teóricos que me acompanharam e auxiliaram nessa aventura investigativa de primeiro aprofundamento da obra do professor Elenor Kunz.

3.1. O “Movimento Renovador” da Educação Física

O Movimento Renovador da Educação Física, ou também como é conhecido, como período crítico da Educação Física (no sentido de questionador), tem como principal objetivo refletir sobre as certezas e convicções, neste caso específico, da Educação Física brasileira. Esse recente período crítico da Educação Física brasileira, que surge na década de 1980, integrado a outros campos de conhecimento, foi o momento em que iniciaram as reflexões mais contundentes sobre as consequências do modelo excludente e centralizador de desenvolvimento econômico implantado pelos sucessivos governos militares, que assumiram o controle do estado brasileiro com o golpe de 1964.

Bracht (1992), um dos expoentes desse movimento questionador da Educação Física brasileira, por meio de estudos das teorias crítico-reprodutivistas presentes no campo educacional, vai dizer que a Educação Física Escolar (que nesse período, sinônimo de esporte *na* escola) vinha validando valores da sociedade burguesa e do capitalismo dependente implantado no país. Por reflexões como estas que Kunz (2010) vai dizer que essa crítica a Educação Física e os esportes, no contexto brasileiro, transcendem às especificidades da área.

É interessante ressaltar que esse período crítico da Educação Física brasileira foi fortemente influenciado por outros dois aspectos determinantes: o surgimento no período dos primeiros cursos de pós-graduação (em nível de mestrado) em Educação Física no Brasil, e do retorno de vários professores que haviam concluído seus doutorados fora do país, fatos que influenciaram uma compreensão mais ampliada desse campo (DAOLIO, 1997).

Chegou um momento em que se percebeu que as ciências biológicas não conseguiam dar conta de muitas questões que emergiam no campo de conhecimento da Educação Física, a tal ponto que muitos docentes e pesquisadores começaram a buscar respostas para tais questões em outros campos de conhecimento, em outras ciências, principalmente na educação, história, filosofia e sociologia. Buscou-se pressupostos teóricos e conceituais para melhor compreender a Educação Física, em especial a Educação Física escolar, de modo

diminuir a predominância do eixo técnico-esportivo por um enfoque crítico social, ampliando possibilidades da discussão sobre cultura, corpo e movimento, a partir de um enfoque caracteristicamente mais sócio-cultural (CASTELLANI FILHO, 2013).

De forma resumida, enquanto uma dessas vertentes críticas sugerem por meio de procedimentos didático-pedagógicos tematizarem as diferentes formas culturais do movimentar-se humano e promover o esclarecimento crítico a seu respeito, a outra busca nas aulas de Educação Física oportunizar experiências de movimento a fim de estimular o desenvolvimento normal (BRACHT; GONZÁLEZ, 2005). Foi nesse quesito que Bracht e González (2005) trás à tona as metodologias que segundo sua classificação são progressistas no sentido político e também as não progressistas no sentido político, que vieram a se desenvolver com maior força nesse período. Em relação às metodologias de ensino progressistas no sentido político ele aponta: Metodologia de Aulas Abertas, trazida para o Brasil pelo professor Reiner Hildebrandt, na concepção de Aulas Abertas em Educação Física; Crítico-Emancipatória, que se organizou em torno do professor Elenor Kunz na UFSC e Crítico Superadora, a partir da proposta do Coletivo de Autores¹³. E no sentido renovador progressista não político o autor aponta as seguintes abordagens: Desenvolvimentista, desenvolvida pelo grupo do professor Go Tani, da Universidade de São Paulo; Construtivista, também com influência de fundamentos teóricos da abordagem desenvolvimentista, conhecida como Educação do Corpo Inteiro, de João Batista Freire, da Unicamp; e **Saúde Renovada**, que renova a ideia de Educação Física escolar a partir dos conceitos e princípios relacionados à promoção de saúde, por Dartagnan Pinto Guedes, Joana Elisabete Ribeiro Pinto Guedes e Markus Vinícius Nahas.

Por fim, nos convém destacar esse importante “Movimento Renovador” da Educação Física, especialmente pelo surgimento das abordagens inovadoras da Educação Física, dentre elas a Crítico-Emancipatória.

3.2. A Metodologia¹⁴ de Ensino Crítico-Emancipatória

A seguir apresento elementos teóricos que serviram de sustentação para uma Educação Física Crítico-Emancipatória.

¹³ São participantes do grupo “Coletivo de Autores” os seguintes professores: Valter Bracht (UFES), Celi Nelza ZülkeTaffarel (UFPe), Carmem Lúcia Soares (Unicamp), Lino Castellani Filho (Unicamp), Maria Elizabeth Medicis PintoVarjal (Faculdade de Filosofia do Recife), Micheli Ortega Escobar (UFPe). Este coletivo responde pelo livro **Metodologia do ensino de Educação Física**, publicado em 1992 pela Editora Cortez.

¹⁴ As expressões metodologia, concepção, perspectiva e abordagem indicam um mesmo sentido neste TCC.

3.2.1. O professor Elenor Kunz

Neste sub-tópico irei tratar de modo sucinto sobre a biografia do professor Elenor Kunz, de modo que seja possível melhor compreender os caminhos trilhados para a construção desta concepção de Educação Física que estamos estudando. Entretanto, vale ressaltar que essa etapa tem o objetivo de demarcar a sua trajetória para melhor entender a sua forma de pensar a Educação Física, e não exaltá-lo como um pesquisador que tivesse a verdade absoluta para as inúmeras questões da Educação Física brasileira.

O professor Elenor Kunz nasceu em 1951, em Augusto Pestana, cidade interiorana do estado do Rio Grande do Sul (RS). Durante seus estudos iniciais, fez parte de uma escola missionária religiosa que entendia a importância do esporte para a formação do ser humano, o que o fez se aproximar do esporte e treinar atletismo. Essa familiaridade com o esporte o influenciou a estudar Educação Física na Faculdade de Cruz Alta/RS, e, portanto, teve uma experiência profissional por um período de 10 anos como professor de Educação Física em Ijuí, e assim, realizou também o curso de Mestrado em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS). Em 1987 concluiu sua tese de doutorado no Instituto de Ciências do Esporte da Universidade de Hannover na Alemanha, e pós-doutorado também em Hannover.

Entretanto, o que acredito ser válido destacar é que foi neste período do doutoramento que Kunz se aproximou com mais intensidade das leituras no campo das ciências humanas e sociais e, especialmente pedagógicas. Para melhor expor esse momento, utilizo da entrevista que Kunz concedeu à Revista Pensar a Prática, na qual sua fala nos dá uma melhor contextualização:

Quando expus a ele (ao professor Trebels, seu orientador) as minhas intenções de desenvolver um projeto pedagógico para a Educação Física brasileira, tive inúmeras dificuldades. Primeiro, porque meu campo de estudos até então tinha se constituído, basicamente, em teorias que envolviam o treinamento esportivo; [...], portanto pouca leitura no campo das ciências humanas e sociais e, especialmente, pedagógicas. [...] O Prof. Trebels indicou-me, então, alguns livros da área pedagógica que, com enorme esforço, li e, praticamente, reli, devido às dificuldades da língua (DAVID, 2001, p.3).

Depois de um tempo se dedicando no estudo destas obras pedagógicas e outras leituras críticas que lhes eram novas até então, além de se inteirar do fervor dos debates da Educação Física brasileira (1984-1985), que chegavam através de seu colega Valter Bracht, que também

foi para Alemanha realizar seu doutoramento, Kunz diz em entrevista que queria por meio destes novos referenciais teóricos “revolucionar” a Educação Física brasileira (DAVID, 2001). Mas, tudo não foi tão fácil quanto às vezes pode parecer. A fala de Kunz na mesma entrevista nos trás mais detalhes sobre as dificuldades deste momento:

Apresentada a ideia ao meu orientador, ele simplesmente disse-me que não poderia me orientar, pois minha manifestada intenção era a de uma mudança radical numa realidade que ele desconhecia e que não poderia influenciar com suas ideias desenvolvidas para uma realidade totalmente diferente (que era a Alemanha). A não ser que, disse-me ele, encontrássemos um autor brasileiro ou latino americano que pudesse ser lido em alemão, para que ele pudesse, pelo menos, ter uma ideia da nossa realidade. Fui, portanto, atrás deste autor, sem esperança e já meio desesperado por ter investido tanto no doutorado sem ter uma boa perspectiva de concluí-lo (DAVID, 2001, p.4).

Durante essa busca, continua o autor na entrevista, diz que encontrou na biblioteca da Universidade de Hannover bastante literatura de um autor brasileiro que passou a influenciar tanto sua obra quanto a de seu orientador. Curiosamente, constatou Kunz, que em virtude da perseguição a muitos educadores brasileiros na ditadura civil-militar (1964-1984), que poderia haver na época mais livros desse autor na Alemanha do que no Brasil. Esse autor era Paulo Freire.

Acredito ser importante destacar também que esta trajetória do professor Kunz vai ao encontro do que diz Daolio (1997) a respeito do Movimento Renovador da Educação Física, ou seja: que este movimento foi fortemente marcado pelos novos referenciais estudados por professores que foram realizar seus doutoramentos fora do país. E, dentre esses referenciais, aos qual o professor Elenor Kunz teve acesso, destaque para a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt e a Fenomenologia, áreas conceituais de base para a concepção Crítico-Emancipatória.

3.2.2. A Metodologia e sua área de base: a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt

Quando pensamos em “Escola de Frankfurt” nos remetemos imediatamente a um grupo de pesquisadores intelectuais e uma teoria social. A socióloga alemã Freitag (1993) nos conta que esse termo surgiu após os trabalhos dos filósofos e sociólogos Horkheimer, Adorno, Marcuse, Benjamin e Habermas. É importante lembrar que muito desses escritos foram feitos fora da cidade de Frankfurt, devido aos exílios dos pesquisadores durante a segunda guerra mundial, como por exemplo, nos Estados Unidos. Mais adiante, em seu livro “Teoria Crítica:

Ontem e Hoje (1993)” Freitag nos explica de forma mais clara o que cabe ao termo “Escola de Frankfurt”:

Com o termo “Escola de Frankfurt” procura-se designar a institucionalização dos trabalhos de um grupo de intelectuais marxistas, não ortodoxos, que na década dos anos 20 permaneceram à margem de um marxismo-leninismo “clássico”, seja em sua versão teórico-ideológica, seja em sua linha militante e partidária. (FREITAG, 1993, p.10).

Pode-se entender então, que essas pessoas buscavam repensar as teorias sociais existentes da época, dentre elas o próprio capitalismo e o marxismo-leninista.

A história conta que Felix Weil e os marxistas Karl Korsch, George Lukács, Friedrich Pollock, Karl August Wittfogel e outros, após participarem de uma semana de estudos Marxistas na Turíngia em 1922, decidiram institucionalizar “um grupo de trabalho para a documentação e teorização dos movimentos operários na Europa” (FREITAG, 1993, p.10). Desde o início, os criadores acima citados, tinham o objetivo de manter um vínculo acadêmico¹⁵ com uma universidade, e para isso foi escolhida a Universidade de Frankfurt. Sendo assim, no dia 3 de fevereiro de 1923 foi criado oficialmente o Instituto de Pesquisa Social.

Apesar do instituto de Pesquisa Social ser vinculado à Universidade de Frankfurt, o instituto tinha autonomia intelectual e financeira, isso pelo fato de Felix Weil ser filho de um alemão muito rico que era produtor de trigo na Argentina, e assim exportando seus grãos para a Europa, podia ajudar financeiramente seu filho. Ou seja, além de financiar os estudos do filho na Europa ainda sustentava financeiramente o próprio instituto.

Pode-se dizer que, os fatores que levaram a origem da criação da “Teoria Crítica” se refletem nos textos publicados pela Revista do Instituto durante o período de emigração para os Estados Unidos e de duas obras que se tornariam tempos depois em referências para a teorização sociológica. Nesse sentido, Freitag (1993) se refere à obra coletiva de cientistas americanos e alemães chamada: *The Authoritarian Personality* (1950) e da coletânea de ensaios elaborados por Adorno e Horkheimer: *A Dialética do Esclarecimento* (1947).

Na verdade, Freitag (1993) assinala que a consagração do termo “Teoria Crítica” se consolidou após o ensaio de Horkheimer: “A teoria crítica e teoria tradicional (1937)”;

onde ele se utilizou dessa terminologia para se distanciar da expressão “materialismo-histórico”, muito utilizado pelo marxismo ortodoxo o qual ele criticava.

¹⁵ Freitag (1993) acrescenta que nessa época, a maior parte dos marxistas rejeitava o trabalho acadêmico, envolvendo-se por completo em militâncias partidárias.

Souza (1999) destaca que a Escola de Frankfurt vê na Teoria Crítica a oposição ao pensamento científico positivista, aquele em que é legítimo e verdadeiro apenas os conhecimentos científicos conforme as ciências naturais, tirando o brilho das ciências filosóficas, carregados de atitudes reflexivas. Desta forma, buscando retomar os conhecimentos filosóficos, a Teoria Crítica também buscou reinterpretar pensamentos de filósofos como Kant, Marx, Freud, dentre outros.

Apesar de, inicialmente, a Teoria Crítica se fundamentar em reflexões marxistas, fazendo uma crítica à dominação da natureza pelo homem, via racionalização e também da utilização da ciência e a técnica a serviço do capital, os Frankfurtianos iam, gradativamente, se afastando desta perspectiva na medida em que os refletiam as teses marxistas.

Souza (1999) continua dizendo que, apesar dos Frankfurtianos corroborarem com a ideia marxista de que não existe neutralidade no conhecimento, os mesmos “entendem que a visão racional que conduz a verdade não precisa ser exclusivamente do proletariado, mas sim cabendo a qualquer sujeito o uso da razão em prol da organização da sociedade (SOUZA, 1999, p.46)”.

A Teoria Crítica parte dos pressupostos do esclarecimento e emancipação, entendendo que as pessoas devam conhecer claramente questões da sociedade “enquanto sujeitos, pelas convicções, atitudes, normas instauradas numa sociedade de coação implícita, que apresenta aos membros uma figuração de mundo ideológica, cujos interesses ocultos e específicos são de instituições sociais objetivas da sociedade” (ALMEIDA, 2003, p.38).

Para melhor entendermos acerca do esclarecimento de Kant (*apud* Rouanet, 1987, p.30-31) destaca que ela:

[...] 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 tutela de outrem. Ousa de servi-te de tua razão!

Segundo a interpretação de Boscatto (2008, p. 23), “esclarecimento significa a emancipação intelectual, ou seja, de servir-se da própria capacidade racional de agir com autonomia, desprendendo-se do apoio e de instruções provindas de instituições formadoras de consciências ofuscadas”. Mas, para isso, é preciso que se mostre à pessoa contradições e resistências ao que lhe é apresentada como verdade única, para que assim busque as suas conclusões e por meio dela possa agir.

Kunz (2010) reforça que a maioria ou emancipação devem ser colocadas como principal tarefa da Educação, o que implica em um processo de esclarecimento racional, estabelecido em um processo comunicativo. Neste contexto, vale ressaltar o papel importante da Educação Física como esclarecedora dos interesses ocultos na cultura do movimento (principalmente da indústria esportiva). No que diz respeito à emancipação, “Kunz pretende que o indivíduo chegue até esta por via de sua construção e ação na cultura de movimento dentro de suas possibilidades, resistindo e contradizendo influências do meio exterior e, assim, se auto realize” (ALMEIDA, 2003, p.41).

Portanto, a contribuição da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, como uma das áreas de base da metodologia de Kunz, está no conceito de Esclarecimento e Emancipação via a Educação.

A seguir, apresentaremos outra área de base que, junto com a Teoria Crítica, procura sustentar uma Educação Física Crítico-Emancipatória.

3.2.3. A Metodologia e sua outra área de base: a Fenomenologia

Para podermos compreender melhor um termo, ou um conceito, neste caso a Fenomenologia, acredito ser válido e necessário recorrermos, inicialmente, a etimologia da palavra. O termo Fenômeno, segundo Michaelis (2008)¹⁶, nos remete a palavra grega *phainómenon*, que em linhas gerais se apresenta como “os acontecimentos que podem ser percebidos pelos sentidos ou pela consciência” (MICHAELIS, p.390). Levando em consideração que o termo “logia” encontrado na palavra deriva do grego como “estudo”, o mesmo Dicionário nos traz que o termo Fenomenologia pode ser entendido como o sistema filosófico que trata e descreve os fenômenos (MICHAELIS, p.390). Em uma linha de raciocínio semelhante, o Dicionário Escolar de Filosofia¹⁷ caracteriza a Fenomenologia como um conceito apresentado pelo movimento filosófico que surgiu pelas obras de Edmund Hursserl¹⁸, que trás como objetivo principal a investigação e a descrição de fenômenos tal

¹⁶ Michaelis é o nome dado ao Dicionário Prático da Língua Portuguesa lançado em 2008 e distribuído pelo Governo do Estado de Santa Catarina para quase todas as escolas públicas do estado. Neste dicionário, não apontam nomes dos envolvidos na elaboração e organização dos mais de 32.000 verbetes disponíveis, apenas menciona que tiveram a participação de especialistas em dicionário e professores da língua portuguesa.

¹⁷ Dicionário Escolar de Filosofia. **Verbetes Fenomenologia**. Disponível em: <http://www.defnarede.com/f.html>. Acesso em 30 de dez. de 2016.

¹⁸ Edmund Hursserl foi um matemático e filósofo alemão nascido em 1859 e falecido em 1938, aos 79 anos. Suas obras foram de grande importância, de modo que Hursserl é considerado o fundador da Fenomenologia.

como ocorrem na consciência, independente de pressupostos, preconceitos e teorias explicativas.

Husserl *apud* Merleau-Ponty (1971) descreve a Fenomenologia como sendo uma psicologia descritiva que oportuniza o retorno às coisas mesmas. Isso por que, para Merleau-Ponty (1971):

A fenomenologia busca compreender o homem e o mundo a partir de sua facticidade [...] é uma filosofia segundo o qual o mundo está sempre aí antes da reflexão, como uma presença inalienável, e cujo esforço está em reencontrar este contato ingênuo com o mundo para lhe dar enfim um status filosófico (p. 5).

Surdi e Kunz (2009) fazem uma interpretação diante das escritas de Merleau-Ponty (1971), apontando que a Fenomenologia se encontra em um movimento de regresso ao mundo pré-reflexivo, para ser possível compreendê-lo antes de qualquer análise, explicação ou interpretação. Por isso o termo utilizado acima: “retorno às coisas mesmas”.

Os mesmos autores vão dizer que a Fenomenologia é o antes, sendo a verificação de como o conhecimento do mundo acontece na visão que a pessoa tem do mundo, por isso é necessário atentar-se a um instrumento bastante subjetivo, que todos nós possuímos: a percepção. Essa percepção que, para Merleau-Ponty (1971, p.8): “não é uma ciência do mundo, não é mesmo um ato, uma tomada de decisão deliberada, é o fundo sobre o qual todos os atos se destacam, e ela esta pressuposta por eles”. Por isso que o Movimento Humano de diante uma visão fenomenológica propõe que a pessoa seja protagonista de seu próprio movimento, não sendo apenas um objeto capaz de receber ordens e repetir padrões de movimentos já preestabelecidos. Sendo assim, os movimentos devem possuir significados e intencionalidade própria. Surdi e Kunz (2009) acrescentam que:

O movimento deve ser entendido como um diálogo entre homem e mundo. Manifesta-se como gesto criativo, com possibilidade de conhecer e transformar o mundo e deve orientar o trabalho na Educação Física, para que esta consiga recuperar seu real sentido no processo educacional (p.187).

Não podemos negar que esse olhar Fenomenológico ao Movimento Humano procura ampliar o entendimento do movimento para além de uma visão e conhecimento apenas empírico – analítico – instrumental, pois essa perspectiva, ainda muito predominante no campo de conhecimento da Educação Física, ignora que o Movimento Humano é uma relação entre as pessoas e o mundo, quer dizer, ainda nas palavras dos mesmos autores: “a importância dada ao movimento está no ser humano” (SURDI; KUNZ, 2009, p. 206).

Portanto, para que os processos de construção dos conhecimentos, típicos das aulas de Educação Física, aconteçam pautados numa perspectiva Crítico-Emancipatória, é fundamental que os participantes desse processo, os estudantes e o professor, deem significados às ações, mas para que isso seja possível deve-se entender a aprendizagem e o ensino como: “um processo subjetivo, humano e aberto às experiências individuais” (SURDI; KUNZ, 2009, p. 206).

Nesse sentido, a Fenomenologia com vistas à subjetividade e intencionalidade presente no Movimento Humano se opõe a um entendimento físico-biomecânico do Movimento Humano, isto é, o entendimento do Movimento Humano como um deslocamento de um objeto em um tempo-espaço. Pode-se dizer que esses conceitos apresentados constituíram as bases de fundamentação da Educação Física escolar numa perspectiva Crítico-Emancipatória.

3.2.4. Educação Física Escolar numa perspectiva Crítico-Emancipatória

No contexto histórico recente da Educação Física brasileira, essa concepção pedagógica Crítico-Emancipatória foi apresentada pela primeira vez pelo professor Elenor Kunz, por meio da tradução, do alemão para a língua portuguesa, de sua tese de doutorado em forma de livro, intitulado, “Educação Física: ensino e mudanças”, em 1991 pela Editora Unijuí. Três anos depois, em 1994 e pela mesma editora, o autor publicou seu segundo livro, “Transformação didático-pedagógica do esporte” em que apresenta uma proposta didático-pedagógica para as aulas de Educação Física com base no ensino dos esportes. Kunz (2005) diz que sua proposta vem sendo atualmente pesquisada, experimentada, questionada e ampliada por diversos autores da área, onde destacam-se, neste sentido, os trabalhos de Saraiva (1999) e Pires (2002).

Com isso, pode-se dizer que a relação ensino/aprendizagem na concepção Crítico-Emancipatória se orienta em uma concepção de aluno que tem potencial crítico para compreender os desafios do cotidiano em sua complexidade, e numa imagem de mundo que precisa de radicais transformações para atender com justiça seus integrantes (KUNZ, 2005). Sendo essa, “uma concepção de Educação Física que a partir da cultura do movimento se constitua e se desenvolva, e que se empenhe na formação de alunos/as com capacidade crítica e orientados a um processo emancipador constante” (KUNZ, 2005, p. 317).

Nesse caso, para pensar essa concepção educacional na Educação Física, Kunz diz ser necessário partir da ideia de uma didática comunicativa, pois é por meio dela que se

fundamentará a função do esclarecimento e de todo agir educacional, pois, “uma racionalidade, com o sentido do esclarecimento, implica sempre numa racionalidade comunicativa” (KUNZ, 2005, p.317).

Desta forma, se entende a necessidade de pensar e elaborar práticas pedagógicas que valorize a comunicação recíproca dos participantes, em que os sujeitos possam pela oportunidade oferecida, se expressar enquanto pessoas e expor apresentando seus saberes e suas experiências subjetivas (BOSCATTO, 2008). Corroborando com essa ideia, Freire (1983 *apud* BOSCATTO 2008) indica 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 podendo reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (p.27).

Nesse sentido, Souza (1999) esclarece que o entendimento de uma situação entre os participantes pela ação comunicativa se dá através de um acordo construído e obtido por meio de um consenso, contrário da ação instrumental, onde um dos participantes quer provocar uma decisão, objetivando intenções próprias.

Portanto, o aluno enquanto participante desse processo de ensino deve adquirir além da capacidade da ação funcional, também a capacidade de conhecer e se reconhecer nessa vida, por meio de reflexões críticas (SOUZA, 1999).

Por fim, pode-se dizer que Kunz ao se apropriar de conceitos da Fenomenologia, tal como o de compreender a subjetividade presente no Movimento Humano e a crítica em busca do esclarecimento que pode levar a emancipação, fazem ser possível uma Educação Física escolar numa perspectiva que alcance pressupostos críticos e emancipatórios.

4. Procedimentos Metodológicos

Para a efetivação deste trabalho, foi realizada uma pesquisa teórica, com viés qualitativo. Portanto, devemos entender uma pesquisa qualitativa como aquela que tem o ambiente natural como fonte de dados e o pesquisador como principal instrumento, fato que exige uma relação direta do pesquisador com o que está sendo pesquisado (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). As autoras ainda dizem que em uma pesquisa qualitativa, os dados em sua maioria são descritivos e obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Os livros estudados, apesar de suas primeiras edições já terem sido publicadas há mais de duas décadas, e o autor ter avançado em suas ideias, Medeiros (1999) vai dizer que eles:

Ainda são uma referência importante em concursos públicos para o magistério em Educação Física [...] e foram (e ainda são) contribuições relevantes para a mudança da Educação Física escolar, sem serem manuais ou modelos a seguir-se cegamente; ao contrário, com suas teorias inovadoras estabeleceram (e ainda estabelecem) aspectos teóricos e contradições que impulsionam a reflexão de valores, da ação, da metodologia e dos pressupostos filosóficos e científicos na prática pedagógica da Educação Física (p. 51).

Além disso, MUNIZ (1996 *apud* MEDEIROS, 1999), em pesquisa sobre a influência do Movimento Renovador da Educação Física escolar, argumenta que os livros constituem uma possibilidade de fácil acesso, para os professores e professoras de Educação Física que atuam na prática escolar, com vistas à auto formação ou atualização, pois estão disponíveis para aquisição em livrarias e consulta em bibliotecas. Concomitantemente, sabe-se também, que o acesso à informação se expandiu nas últimas décadas, e, pela maior facilidade de acesso de grande parte das pessoas a internet, hoje se torna possível visualizar conteúdos *online* sobre livros e até fazer o *download* de grandes obras que buscam pensar a Educação Física, especialmente a escolar¹⁹.

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, foram utilizados pressupostos de uma pesquisa bibliográfica, já que nesse tipo de pesquisa se utiliza materiais já publicados

¹⁹ O livro “Transformação didático-pedagógica do Esporte” se encontra disponível para visualização *online* no site do Governo do Estado do Paraná, na categoria Educação Física. Disponível no link a seguir: http://www.educacaofisica.seed.pr.gov.br/arquivos/File/relatos/transformacao_elenor_kunz.pdf Acesso em: 14 de jun de 2017. Nesse sentido, outro livro importante para a Educação Física “Metodologia do Ensino da Educação Física” do Coletivo de Autores também se encontra disponível na internet em PDF. Disponível em: https://fefd.ufg.br/up/73/o/Texto_49_-_Coletivo_de_Autores_-_Metodologia_de_Ensino_da_Ed._Fisica.pdf Acesso em: 14 de jun de 2017.

constituídos basicamente de livros e artigos de periódicos. Gil (2006) aponta que uma das principais vantagens de uma pesquisa bibliográfica é a possibilidade que ela propõe ao investigador ter acesso a conhecimentos mais amplos quando comparados com aqueles que poderiam ser pesquisados diretamente no campo de pesquisa.

O material bibliográfico utilizado na sistematização desta base referencial apoiou-se em estudos recentes da Educação Física brasileira, principalmente em livros e artigos publicados em periódicos, dissertações e teses de autores que são apresentados como referência dos temas abordados.

Para empreender a leitura e a coleta das informações dos livros escolhidos para o desenvolvimento da temática da pesquisa, nos pautamos nos seguintes procedimentos:

1. extrair a ideia central de cada livro;
2. realizar uma breve exposição da estrutura de cada livro;
3. e destacar as passagens dos livros que enfocam o tema “ensinar e aprender”.

Entretanto, como passo anterior a esses procedimentos, realizei uma primeira leitura preliminar com o intuito de ter uma visão geral de cada livro, materializada na elaboração de duas resenhas (ver Apêndice 1).

A análise dos dados é um momento muito importante da pesquisa, o qual exige que o investigador trilhe um caminho de crescente domínio dos conceitos pertinentes ao estudo do tema da pesquisa. Buscou-se um diálogo com a teoria, mais precisamente, entre alguns aspectos teóricos sobre a metodologia de ensino Crítico-Emancipatória, com a ideia de emancipação, de esclarecimento, conceitos tratados na Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, bem como a concepção de Movimento Humano com base na Fenomenologia, extraídos das obras estudadas e capazes de indicar elementos para possíveis respostas à questão norteadora de investigação.

Ainda, dizer que a análise dos dados foi orientada pelos elementos metodológicos da análise temática, uma modalidade de análise de conteúdo tratadas por Minayo (2008). Para a autora, “uma análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação, cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objeto analítico visado” (MINAYO, 2008, p.316).

Quanto aos termos operacionais, a análise temática se organiza e se realiza-se em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados obtidos/interpretação.

Faz-se necessário esclarecer que não se fez uso desta última etapa da análise temática, pois remete ao tratamento das categorias de análise via operações estatísticas que não servem aos objetivos traçados para a presente pesquisa. Essa opção se deu, também, pelo que assinala Goldenberg (2004):

os dados qualitativos buscam adentrar de modo profundo nos aspectos subjetivos da temática de investigação e desse modo, contrapõem-se à incapacidade dos questionários padronizados e métodos estatísticos de abarcarem fenômenos sociais complexos e singulares (p. 14).

Portanto, no ponto de vista de Goldenberg (2004), na perspectiva qualitativa de pesquisa, a quantidade dá lugar a uma intensidade profunda, visando à compreensão subjetiva do fenômeno pesquisado.

Os princípios assinalados da técnica de análise temática são adequados para o estudo do material da pesquisa. Penso isso baseado, fundamentalmente, nas orientações de Minayo (2002), quando diz ser válido utilizar a análise temática em situações em que se exploram temáticas de documentos, textos didáticos e de mensagens de documentos.

Portanto, será caracterizado com mais detalhes as duas primeiras etapas da análise temática. Na pré-análise, o pesquisador retoma a questão investigativa e os objetivos para dirigir o primeiro “[...] contato direto e intenso com o material do campo, deixando-se impregnar pelo seu conteúdo.” (MINAYO, 2008, p. 316), isto é, uma primeira leitura, uma leitura de reconhecimento dos dois livros. Depois, outro passo importante da etapa da pré-análise é o que a autora denomina de “formulação e reformulação de hipóteses e objetivos”, que consiste na retomada exploratória do material da pesquisa, fazendo emergir sua riqueza e com vistas a confirmar as indagações iniciais do problema de pesquisa ou até reformulá-las. Por fim, a fase de pré-análise culmina com a determinação de unidades de registro (frases ou palavras chaves) extraídas da unidade de contexto (a delimitação do contexto para compreensão da unidade de registro), os recortes, a categorização, os conceitos mais gerais, os núcleos de sentido que orientarão a análise (MINAYO, 2008).

Na etapa de exploração de material, Minayo (2008, p.317) caracteriza tal procedimento como uma “[...] operação classificatória que visa a alcançar o núcleo de compreensão do texto” (p.317). Portanto, continua a autora, o investigador precisa encontrar categorias, que são palavras significativas ou expressões das quais o conteúdo de uma fala será organizado. Esse momento é sem dúvida bastante exaustivo ao pesquisador, pois é necessário buscar reduzir o texto em palavras ou frases de significado.

Por fim, caracterizar a reflexão hermenêutica, conforme assinalada por Minayo (2004), para interpretar os dados levantados com a análise temática realizada nos dois livros, objeto da presente pesquisa. A autora propõe as seguintes orientações para a reflexão hermenêutica:

(a) o pesquisador tem que ter claro o contexto [...] dos documentos a serem analisados, pois o discurso implica num saber compartilhado; (b) o pesquisador, como intérprete, deve ter seriedade, racionalidade e responsabilidade diante do texto [...] dos documentos; (c) o pesquisador só entende o conteúdo significativo de um texto de [...] documento quando tiver condições de trazer à tona as razões de elaboração do autor do texto; (d) assim como o pesquisador busca compreender o texto, ele também julga e toma partido em relação a ele. Enfim, a hermenêutica busca a compreensão do texto (no presente caso, os textos dos dois livros analisados) nele mesmo (p. 218).

Em termos práticos, de posse dos trechos destacados dos livros referente aos objetivos da pesquisa, foi feito um quadro das unidades temáticas de análise (ver Apêndice 2), extraídos das leituras dos dois primeiros livros do professor Elenor Kunz, bem como seus respectivos núcleos de sentido²⁰, e, a partir desse quadro, com o auxílio da literatura pertinente à temática, se empreendeu uma reflexão hermenêutica visando elaborar possíveis respostas à questão investigativa: *como o professor Elenor Kunz apresenta o ensinar e o aprender da concepção Crítico-Emancipatória em suas principais obras?*

²⁰ Os núcleos de sentido consistem no exercício de síntese e de abstração do pesquisador em relação às passagens encontradas e destacadas nos livros que remetem à questão investigativa e aos objetivos traçados. Esses núcleos de sentido podem ser elaborados na forma de palavras ou pequenas frases.

5. Análise da colheita

Nesse capítulo apresentamos a “análise da colheita” da pesquisa, isto é, a etapa que buscamos interpretar os “achados” que foram investigados. Portanto, temos como etapas desse processo o quadro síntese dos núcleos mais significativos extraídos das unidades temáticas, bem como os Núcleos de sentido emergentes destas unidades, de modo a procurar respostas para às questões investigadas.

5.1. Quadro síntese dos núcleos de sentidos mais significativos extraídos que emergiram das unidades temáticas de análise

Apresento, a seguir, no quadro abaixo, os núcleos de sentidos mais recorrentes que emergiram durante esta etapa da investigação. Vale lembrar que esses núcleos se referem à questão investigada (**como o professor Elenor Kunz, apresenta o ensinar e o aprender da concepção Crítico-Emancipatória em suas principais obras?**) no âmbito das duas obras estudadas, e são derivados das unidades temáticas de análise disponíveis no Apêndice 2.

Quadro 1 - Núcleos de sentidos: Educação Física: Ensino & Mudanças (Livro 1) e Transformação didático-pedagógica do esporte (Livro 2).

Proposições relacionadas ao <u>aprender</u> nas obras estudadas (Livros 1 e 2)	Proposições relacionadas ao <u>ensinar</u> nas obras estudadas (Livros 1 e 2)
Aprendizagem ampla dos conteúdos via problematização.	Objetivos primordiais do ensino na concepção Crítico-Emancipatória: A competência objetiva, social e da autonomia.
Aprendizagem do Se-Movimentar pela Concepção Dialógica do Movimento Humano como possibilidade de transcender limites.	Um ensino que conduza à autorreflexão, esclarecimento e a emancipação humana.
A presença da Ação Comunicativa (competência comunicativa - processo dialógico) nas Aulas de Educação Física.	A necessária transformação didática do ensino dos esportes para alcançar objetivos pedagógicos.
	As contribuições dos conteúdos da Educação Física para o estudante ser capaz de agir no contexto social.

5.2. Proposições sobre o Aprender e o Ensinar na Concepção Crítico-Emancipatória.

As reflexões desenvolvidas nesta etapa de análise dos dados buscaram dar respostas às questões investigadoras norteadoras desta pesquisa. Sendo assim, os núcleos de sentidos escolhidos para esta pesquisa foram os seguintes:

1. A problematização como pressuposto essencial para a aprendizagem;
2. A concepção dialógica do movimento (se-movimentar) como possibilidade de transcender limites;
3. Por uma formação na Educação Física visando sujeitos livres e emancipados: as competências objetiva, social e comunicativa.

A seguir, estes núcleos de sentido escolhidos foram dando nome, forma e conteúdos aos subcapítulos²¹.

5.3. A problematização como pressuposto essencial para a aprendizagem.

Para que exista um ensino dialógico o professor deveria procurar ser 50% professor e 50% aluno, para isso seria necessário (**num sentido metafórico**) que “o professor morresse como exclusivamente professor e renascesse como professor-aluno, e da mesma forma deverá morrer exclusivamente o aluno para nascer como aluno-professor. (FREIRE, 1981, p. 108).

No contexto da pedagogia crítica no Brasil da década de 1980, emerge o Movimento Renovador da Educação Física Brasileira, que atravessou as décadas de 1980 e 1990. Esse Movimento foi assim denominado porque buscou criticar (no sentido de repensar e questionar) as certezas e convicções que cercavam o contexto da Educação Física e Esportes brasileira, dentre aquelas questões relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem da Educação Física **na** escola. E é neste sentido que penso ser válido retomar o que diz Kunz (2010), ou seja: que esta discussão/reflexão transcende a especificidade da área, porque é o momento que os personagens deste cenário buscaram pressupostos teóricos e conceituais em outras ciências e áreas de conhecimento para poder ampliar a discussão e enxergar com

²¹ Quando ocorrer a situação de utilizarmos numa citação direta ou indireta uma passagem encontrada nos livros estudados (isto é, das unidades temáticas de análise, as quais se encontram nos apêndices) sinalizaremos de modo que seja possível identificar qual trechos são passagens da pesquisa e quais são escritas de outros textos do professor Elenor Kunz. Portanto, quando o trecho for do livro Educação Física: Ensino e Mudanças destacaremos da seguinte forma: “(KUNZ, 2004, **Ensino & Mudanças – Livro 1**, p. x)”. De forma semelhante fiz com o livro Transformação Didático-Pedagógica do Esporte: “(KUNZ, 2010, **Transformação Didático-Pedagógica do Esporte – Livro 2**, p. y)”. Isso indica que, os trechos que estiverem organizados da forma descrita anteriormente foram passagens encontradas nos livros e apresentadas nos apêndices.

“outras lentes” a própria Educação Física. A concepção de Educação Física Crítico-Emancipatória floresce precisamente, neste período.

O professor Kunz, ao ir realizar seu doutorado na Alemanha, na Universidade de Hannover, acaba que, não coincidentemente, se aproximando com maior intensidade de teorias e pressupostos das ciências humanas e pedagógicas de pensadores Alemães e Europeus e Brasileiros, e a partir destes, passou a estudar e conhecer a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, o pensamento crítico do filósofo Kant, a Teoria do Movimento Humano de Trebels e a Fenomenologia, e assim, foi organizando uma nova forma de pensar e conceber a Educação Física brasileira. Mas, para poder pensar a Educação Física no contexto do Brasil, ele deveria se aproximar de algum pensador que compreendesse a realidade que estava posta, portanto, foi durante este período de doutoramento, na Alemanha, que Kunz se apropriou dos escritos do até então desconhecido brasileiro Paulo Freire, por meio de livros traduzidos para a língua alemã²².

Um destes conceitos apropriados por ele de Paulo Freire foi o da **problematização**. Ao realizar a primeira parte da sua tese, uma investigação empírica em forma de estudo de caso com relação ao ensino da Educação Física em duas realidades escolares opostas na cidade de Ijuí – RS (uma escola particular em uma área considerada “nobre” e a outra uma escola pública “marginalizada” da sociedade), Kunz pode perceber que o ensino era realizado apenas na ótica do treinamento esportivo e da atividade física. A única aprendizagem social existente era que apenas o mais forte sobreviveria nas aulas e seria “convocado para as equipes de competição” da escola. Além de “consolidar hábitos através de atividades rotineiras e condutas normativas que contribuíssem para a manutenção da ordem social, em especial, pelo cumprimento de regras e normas sociais” (KUNZ, 2004, p.183). Tendo esse tipo de ensino uma intervenção não dialógica e com poucas chances de emancipação.

O termo problematização vem do entendimento de que o ensino não pode ser compreendido como mera transferência conhecimento, como apresenta Freire (1985) ao trazer o conceito de educação bancária, pois neste entendimento a educação corresponde a um depósito de poupança, fazendo com que os estudantes se transformem em um objeto de investimento e os professores investidores. Essa caracterização nos remete às típicas cenas de aulas nas escolas brasileiras, onde os estudantes, em sua maioria, encontram-se sentados em

²² Acredito que esta situação deveria nos surpreender muitíssimo, o fato do professor Kunz, só na pós-graduação, tomar conhecimento da obra de Paulo Freire na Alemanha. Nessa época, os anos 1980, Paulo Freire era mais conhecido internacionalmente do que no seu próprio país, o Brasil, em função da sua condição de exilado político durante a ditadura civil-militar brasileira entre o longo período de 1964 a 1984.

carteiras organizadas em filas, de frente ao professor que se encontra em pé “passando o conteúdo”. O mesmo autor também ilustra, que o ensino tradicional (a educação bancária), tem como característica o professor como único detentor de conhecimento e o aluno como um vaso que se torna melhor a cada dia por deixar ser preenchido por esse importante saber do professor.

No livro, “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática Educativa”, de Freire (1996), o autor insiste em dizer que ensinar não é transferir conhecimentos, ou seja, ter compreensão desse entendimento é de uma necessidade imprescindível ao professor que deseja atuar numa perspectiva de mudanças na organização tradicional/conservadora da estrutura escolar, isto é, numa perspectiva progressista de educação.

Como já dito anteriormente, para Freire (1985) ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção. Para tanto, a problematização entra nesse desafio como instrumento para produção de conhecimento.

Assim, uma educação libertadora, que tem como imperativo o pressuposto didático a problematização dos conteúdos a serem conhecidos só pode ocorrer em situações como a apresentada seguir:

A ação educacional é uma forma muito especial de interações, e ocorre normalmente entre Adultos (educadores) e Jovens (educandos) [...] nessa ação socialmente regulamentada, os participantes nas interações, de ambos os lados, devem ser considerados como **sujeitos nesta ação**, somente isto possibilita uma Ação Comunicativa na Educação; é pré-condição indispensável para a mesma. (KUNZ, 2004, **Ensino & Mudanças – Livro 1**, p. 138).

Nessa passagem é possível notar que a problematização só pode ocorrer quando ambos os lados da ação educativa são considerados como sujeitos no processo, condição primeira para que aconteça uma ação comunicativa, e isso exige que as relações entre os participantes tendam à horizontalidade. Para isso acontecer, Freire (1981) diz que o professor deverá morrer como exclusivamente professor e renascer como professor-aluno, e da mesma forma deverá morrer exclusivamente o aluno para nascer o aluno-professor.

Essa outra passagem Kunz (2004) reafirma essa questão da seguinte forma:

É pelo diálogo que se consegue que o processo da formação da consciência se desenvolva [...] esta só será possível quando a relação entre professores e alunos tenderem ao sentido horizontal, ao contrário da relação vertical opressora e alienante da concepção bancária de ensino. (KUNZ, 2004, **Ensino & Mudanças – Livro 1**, p. 148).

Tal advertência deve ser considerada nos processos de aprendizagem dos conteúdos da Cultura de Movimento na Educação Física, em outras palavras, tais processos devem distanciar-se da forma autoritária, fechada e alienante, típica da tradição escolar, em que o professor domina a verdade imaculada do ato pedagógico. Além do que esse tipo de ensino não prioriza movimentos emancipados, mas o seu contrário, um ensino que gera consciências alienadas. Então, a problematização nas aulas de Educação Física, caracterizada pelo ato pedagógico que ocorre num contexto de ação-reflexão-ação de experiência do conhecimento, quer dizer, os conteúdos do conhecimento são apresentados na forma de problemas a serem resolvidos, tal modo que possibilitem e tragam sentidos e interesses comuns aos participantes dessas aulas. Para tal, o professor deve querer se comunicar com os estudantes, e não fazer meros comunicados de ordens a serem seguidos (FREIRE, 1996).

Nesse sentido, o livro 1 do professor Elenor Kunz contém uma passagem que ilustra a importância do ensino orientado pela problematização.

A problematização do ensino auxilia desta forma, principalmente, para o rompimento das estruturas rotinizadas das constantes reproduções e ações na Educação Física. Através da mesma pode-se fomentar um processo de permanente criação e descoberta, e para isto ela tem uma importância fundamental, pois na busca de soluções individuais ou coletivas o aluno vivencia um agir de “forma independente”, uma cooperação e uma comunicação com o grupo, e com o professor; adquire assim, um saber, experiências e conhecimentos de maior relevância para sua emancipação. (KUNZ, 2004, **Ensino & Mudanças – Livro 1**, p.192).

Notório nessa passagem está a importância do ensino orientado pela problematização como contraponto à tradição das aulas de Educação Física que se caracterizam por estruturas rotinizadas e cópias irrefletidas de movimentos e técnicas.

Sintetizando, o professor Elenor Kunz se apropria do conceito de problematização de Paulo Freire porque este indica um processo dialógico na aprendizagem, valorizando nessa trajetória o Mundo Vivido, isso significa que, antes das crianças estarem nas aulas de Educação Física, *elas já existiam como pessoas que vivem nesse mundo*. Nesse sentido, a problematização enaltece o diálogo entre o estudante e o professor e entre estudantes, só sendo possível quando essa relação entre os envolvidos tende a horizontalidade. Portanto, essa construção do conhecimento, que pode ser organizada por estratégias de permanente criação e descoberta, oportuniza uma aprendizagem que julgo ampla, pois caminha em busca da emancipação dos envolvidos para, no fim, mudar de uma aprendizagem copiada e irrefletida para uma aprendizagem problematizada e conseqüentemente construída dos sujeitos.

5.4. A concepção dialógica do movimento (se-movimentar) como possibilidade de transcender limites.

No livro 1, “KUNZ, 2004, Educação Física: Ensino & Mudanças, o professor Elenor Kunz com base no alemão Trebels (seu orientador de doutorado) que se orientou pelos estudos dos holandeses Tamboer, Gordjin e Buytendijk, desenvolveu uma teoria com fundamentação antropológica para o Movimento Humano denominada de “concepção dialógica”. Nesse ponto de vista, o Movimento Humano é interpretado como um “diálogo entre o Homem e o Mundo”. Portanto, o se-movimentar envolve então o **sujeito** (aquele que se movimenta) sempre na sua **intencionalidade** (do sujeito). Kunz (2004) vai dizer que é por essa intencionalidade que se constitui o sentido/significado do se-movimentar. Em seguida, Kunz (2004, p.174) acrescenta que o “sentido/significado e intencionalidade têm uma relação muito estreita na concepção dialógica do movimento”. O nosso autor, ainda revela que como seres humanos que se movimentam, somos capazes de questionar o mundo de diversas formas, mas também responder aos questionamentos dele. Nesse sentido, o Movimento Humano se coloca como uma destas possibilidades e desafios, ou como reforça o nosso autor “[...] somente pela intencionalidade do se-movimentar é possível superar um mundo confiável e conhecido e penetrar num mundo desconhecido”. (KUNZ, 2004, p.175).

Essa intencionalidade do “se-movimentar”, na concepção dialógica do movimento, vai implicar num mundo de significados motores que, Kunz (2004) com base no holandês Gordjin, apresenta nos seguintes termos:

A aquisição de “um Mundo de significados motores” pelo se-movimentar deve ser entendido, segundo GORDJIN (1975), em três aspectos intencionais, ou como prefere TAMBOER (1985): “o Movimento Humano é uma atividade intencional, a sua forma é adquirida de três diferentes formas de transcender limites”: **A forma direta** – que surge com a direta transcendência dos limites, na base de uma intencionalidade espontânea, não pensada [...] **A forma aprendida**: ela surge graças a uma transcendência de limites pela aprendizagem, na base de uma intencionalidade que se forma pela ideia ou imagem do movimento [...] **A forma criativa/inventiva**: ela surge graças a uma transcendência de limites da maneira inventiva, ou seja, de uma intencionalidade criativa, inventiva. (KUNZ, 2004, **Ensino & Mudanças – Livro 1**, p.175-176).

Ou seja, **a forma direta** está relacionada com o modo em que a pessoa vai resolver o problema na atividade/dinâmica de movimento. Isto é, responder aos momentos de maneira que a pessoa já sabe. **A forma aprendida** se apresenta no momento em que a forma direta não seja mais o suficiente, desse, a aprendizagem pode ocorrer pela imitação de uma intenção

de movimento. Pois, nesta transcendência de limites o aprender do movimento deve ser pela “imitação de uma intenção” e não pela “imitação da forma”. E por ultimo, na **forma criativa/inventiva** é o momento em que a pessoa transcende os limites criando, indo além do movimento padronizado, sendo este o movimento Emancipado.

O professor Elenor Kunz, no Livro 1, de forma explícita vai propor uma aproximação teórico-conceitual com pressupostos de Paulo Freire, em que postula uma aprendizagem do se-movimentar dialógico pelo ensino dialógico-problematizador, nos seguintes termos:

A aprendizagem do Se-movimentar não se orienta no ensino das destrezas técnicas e fechadas, padronizadas do Movimento Humano, mas abre perspectivas para um redimensionamento e uma apreensão abrangente de campos de atuação pelo “movimento dialógico”. O que deverá ser percebido no momento da construção/elaboração deste campo de atuação pelos participantes do processo é o **sentido/significado** deste Se-movimentar. Desta forma, o Se-movimentar torna-se um diálogo entre Homem e Mundo que exige uma inter-relação dialética entre Subjetividade e Objetividade, sem jamais nuclear-se para nenhuma destas posições extremas. [...] Para FREIRE, a aprendizagem não deve ser uma transmissão de informações, técnicas, mas deve ser um processo dinâmico, vivo, que se realiza pelo diálogo com todos os participantes do processo e relacionado sempre a situações locais e às vivências, experienciais existenciais dos educandos. (KUNZ, 2004, **Ensino & Mudanças – Livro 1**, p.180).

Desse modo, a passagem acima nos fornece elementos para compreender que a aprendizagem do se-movimentar não se encaixa numa perspectiva orientada em princípios que supervalorizem o movimento fechado e padronizado, até porque nesse entendimento o se-movimentar é um diálogo entre o homem e o mundo, ou seja, esse “movimento dialógico” se torna evidente porque envolve o sujeito e sua intencionalidade. Portanto, para uma ampliação (aprendizagem) do Mundo de Significados Motores é necessário que se considere o sentido/significado da pessoa que se movimenta. Por fim, esse movimento dialógico se preocupa em resgatar o sentido e a intencionalidade do se-movimentar, fazendo com que nessas transcendências dos limites as crianças, jovens e adultos possam se experimentar, isto é, se-movimentar de forma emancipada.

5.5. Por uma formação na Educação Física visando sujeitos livres e emancipados: as competências objetiva, social e comunicativa.

Um esporte que não necessariamente precisa ser tematizado na forma tradicional, com vistas ao rendimento, mas com vistas ao desenvolvimento do aluno em relação a determinadas competências imprescindíveis na formação de sujeitos livres e emancipados. Refiro-me às competências da

autonomia, da interação social e da competência objetiva. (KUNZ, 2010, **Transformação Didático-Pedagógica do Esporte – Livro 2**, p. 29)

Por entender que os alunos e alunas vão à escola para estudar e se desenvolver como pessoa, o professor Elenor Kunz vai advogar que o ensino dos esportes na Educação Física Escolar precisa ir além do simples ensinamento de habilidades e técnicas do esporte, pois “[...] numa concepção crítico-emancipatória deverá ser incluído conteúdos teórico-prático, que, além de tornar o fenômeno esportivo mais transparente, permite aos alunos melhor organizar a sua realidade de esporte, movimentos e jogos de acordo com as suas possibilidades e necessidades.” (KUNZ, 2010, p.34-35). Nesse sentido, o autor vai propor que o processo de ensino nas aulas de Educação Física seja orientado com base no desenvolvimento de três competências, quais sejam: as competências objetiva, social e comunicativa.

A passagem apresentada abaixo resume a importância dessas competências no processo de ensino proposto pelo professor Elenor Kunz.

O aluno enquanto sujeito do processo de ensino deve ser capacitado para sua participação na vida social, cultural e esportiva, o que significa não somente a aquisição de uma capacidade de ação funcional, mas a capacidade de conhecer, reconhecer e problematizar sentidos e significados nesta vida, pela reflexão crítica. (KUNZ, 2010, **Transformação Didático-Pedagógica – Livro 2**, p. 31).

Quanto à competência objetiva, no esporte, significa dizer que pela melhoria das habilidades práticas os estudantes conseguem ampliar também seu espaço de atuação, autodeterminação e codeterminação nos momentos de Educação Física, isto é, nas atividades de ensino. Já a competência social é desenvolvida pela tematização das relações e interações sociais entre alunos-alunos e professor-alunos, em que essa tematização deve ser problematizadora, ou seja de modo que os estudantes saibam distinguir interesses subjetivos e objetivos. E, por último, e não menos importante, a competência comunicativa, a qual deve ser desenvolvida pelo estímulo constante da fala e da expressão dos fatos e fenômenos ocorridos, de forma a analisar e compreender esses mesmos fatos, coisas e fenômenos, do contexto imediato das aulas, num nível de abstração hipotética e teórica (KUNZ, 2010). Ou, como enfatiza o autor: “Conduzir o ensino na concepção crítico-emancipatória, com ênfase na linguagem, é ensinar o aluno a ler, interpretar e criticar o fenômeno sociocultural do esporte” (KUNZ, 2010, p.43).

Na passagem a seguir, o autor insiste em tratar e exemplifica a importância da competência comunicativa no processo de ensino nas aulas de Educação Física nos seguintes termos:

A competência comunicativa, portanto, não “cai do céu”, precisa ser ensinada, exercitada em aula. Conseguir isso numa aula é muito mais difícil do que ensinar movimentos novos aos alunos, mas passa a ter importância fundamental para o desenvolvimento de um “pensar crítico” dos alunos. Estimular o aluno a falar sobre suas experiências, suas frustrações e seus sucessos, fazê-lo descrever situações e problemas, expressar e encenar movimentos de forma comunicativa e criativa é extremamente importante e necessário para o ensino que estou propondo” [...] o professor deve constantemente desafiar os alunos ao diálogo, deve constantemente perguntar e esperar uma resposta individual ou coletiva. Como vocês aprenderam isso? O que foi útil para que as dificuldades pudessem ser superadas? Como vocês podem me descrever isso? Como se poderia chegar a outras soluções? Essas são questões que constantemente devem surgir e desafiar os alunos (KUNZ, 2010, **Transformação Didático-pedagógica – Livro 2**, p. 144).

Esse trecho me fez pensar sobre a diferença da simples fala e da comunicação. Pois na simples fala, que em alguns momentos são feitas como mero ‘recado’ acaba indicando e levando um direcionamento unilateral, o contrário da comunicação, esta que prevê uma ação dialética entre os envolvidos.

Morais (1986), num ensaio sobre “o que é ensinar” diz que devemos prestar atenção para não reduzir o ensinar à compreensão de uma mera instrução. Apesar de considerar a instrução como um componente de ensino, o autor acrescenta que se limitar a esse elemento seria camuflar o entendimento amplo do termo ensino, isto é, aquele que visa à compreensão e a sabedoria de vida. Em outras palavras: “o ensinar é um amplo movimento de vida entre o educador e o educando” (MORAIS, 1986, p.5)

O autor ainda vai dizer que o ensino não pode ser visto como uma forma de adestramento, apontando que esse termo está muito longe do real entendimento de ensino. Em seguida, nos remete à duas maneiras de conceber o ensino: a primeira é aquela ligada a certa concepção mecanicista que tende ao adestramento, e a segunda, aquela que se esforça “em fazer com que o exercício de ensinar permaneça vinculado ao intento de promover condições necessárias para transcender o instruir e o adestrar, auxiliar o encontro da inteligência do educando com a vida, o encontro de sua sensibilidade com a pluralidade rica de viver” (MORAIS, 1986, p.6).

Essas maneiras de Moraes (1986) conceber o ensino me remeteram às passagens do primeiro livro do professor Kunz, “Educação Física: Ensino & Mudanças (2004)” quando

aborda o estudo de caso que integra sua pesquisa. Nele pôde constatar que o ensino nas aulas de Educação Física na escola privada se concentrava no desenvolvimento das modalidades esportivas, de modo a conduzir os estudantes ao rendimento motor e à aprendizagem do gesto técnico, ou conforme as palavras do professor: “nessa concepção de ensino está implícito o princípio da especialização, onde os alunos são conduzidos a assumir somente determinados papéis pré-fixados no campo esportivo” (KUNZ, 2004, p.91). E no outro campo empírico do estudo de caso, na escola pública, o “ensino se concentrava demasiadamente na transmissão de normas e regras sociais ainda não familiarizadas pelos alunos [...] com um objetivo fundamental a ser seguido: fomentar medidas disciplinares aos alunos [...] assumindo o papel de submissos” (KUNZ, 2004, p.99).

Trago essas reflexões porque é possível resgatar na própria história da Educação Física essa característica de ensino voltada ao adestramento e a domesticação (ao “não-precisar” pensar criticamente), em especial, pela prática incansável dos esportes, em busca da dita “perfeição gesto motor técnico”. As reflexões e estudos de Kunz estavam em consonância com outros autores que também denunciaram essa perspectiva fechada e domesticadora de ensino na Educação Física. Dentre os quais destaque para Romero (1998) que em seu texto ‘O ensino (ou o adestramento) da Educação Física(?)’, já apontava a necessidade de se repensar o papel do professor de adestrador para o de educador. Nesse sentido, o que reflito é que foi por essas e outras constatações de limitações do ensino dominante de Educação Física que surgiram novas propostas de mudanças e de perspectivas para o ensino da Educação Física. A concepção Crítico-Emancipatória é uma delas.

Para não ficar apenas nas abstrações conceituais da proposta de ensino Crítico-Emancipatória, passo a abordar exemplos práticos para ilustrar reais possibilidades de intervenção na Educação Física Escolar. Para os fins desse estudo vou me remeter a dois exemplos prático de ensino, em verdade situações de ensino com base no conteúdo corridas do atletismo, tratados pelo professor Elenor Kunz no Livro 2, quais sejam: a corrida veloz e a corrida coletiva.

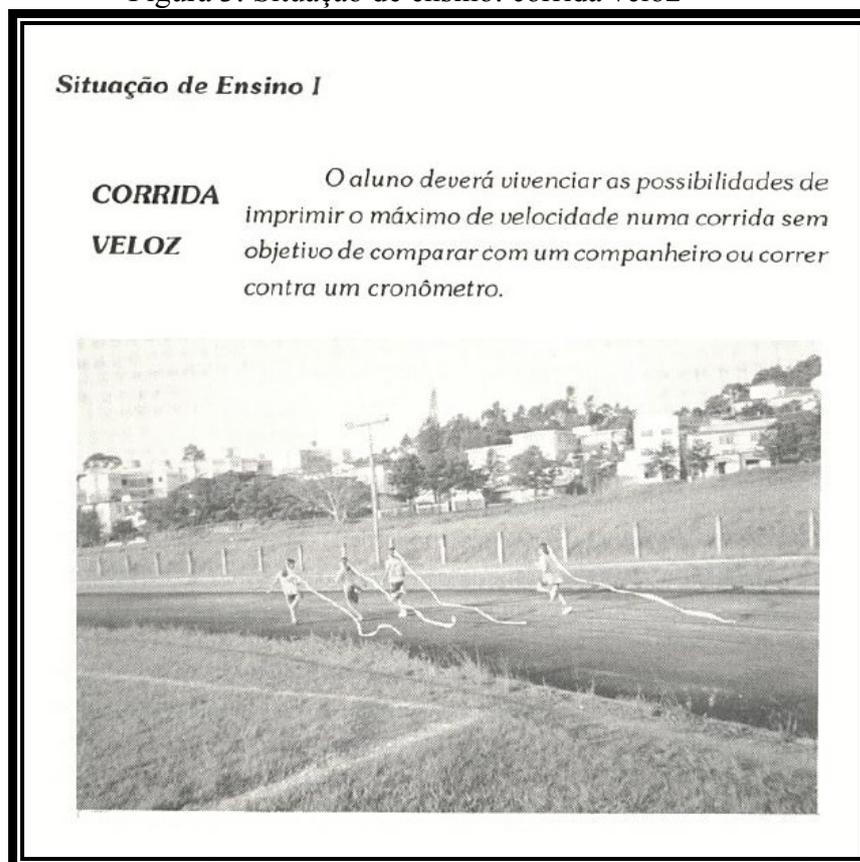
5.5.1 Situações de ensino: corrida veloz e corrida veloz coletiva

O desafio contido nessas duas situações de ensino numa aula de Educação Física foi verificar as possibilidades e os limites de se problematizar determinado conteúdo esportivo, agregando-lhe o valor pedagógico. Quer dizer, se pensarmos nos conceitos de Bracht (1992) e

Vago (1996) apresentados no início deste estudo, poderíamos cogitar a possibilidade de uma transcendência de um atletismo **na** escola para um atletismo **da** escola, ou seja, em vez da tradição com valores como o da sobrepujança e das comparações objetivas, a possibilidade da inovação nas aulas de Educação Física com valores como a cooperação, sensibilidade entre os envolvidos no processo, bem como respeito às possibilidades dos colegas e também a oportunidade de ter experiências positivas e exitosas no esporte.

Para o professor Elenor Kunz, nas duas situações de ensino com o tema corridas do atletismo, orientada pela ideia da transformação didática, os estudantes devem vivenciar as possibilidades de correr o mais rápido possível nessas duas situações de corrida (corrida veloz e corrida veloz coletiva) sem o objetivo de comparação entre os participantes e, tão pouco, de sujeição a padrões de tempo tendo o cronômetro como referência. Para a vivência dessas duas situações de ensino o professor Elenor Kunz propõe que a aula se estruture nos seguintes momentos: arranjo do material necessário; Transcendência de limites pela experimentação; Transcendência de limites pela aprendizagem e Transcendência de limite criando.

Figura 3: Situação de ensino: corrida veloz



Fonte: Imagem retirada do livro Transformação didático-pedagógica do esporte (2010)

Na primeira situação de ensino, da **corrida veloz**, o professor Elenor Kunz estruturou os quatro momentos da aula da seguinte maneira:

Momento 1 (arranjo do material): consistia no desenvolvimento de um boné com que comportasse diferentes tamanhos de fitas, tornando-se, assim, um boné/chapéu da velocidade;

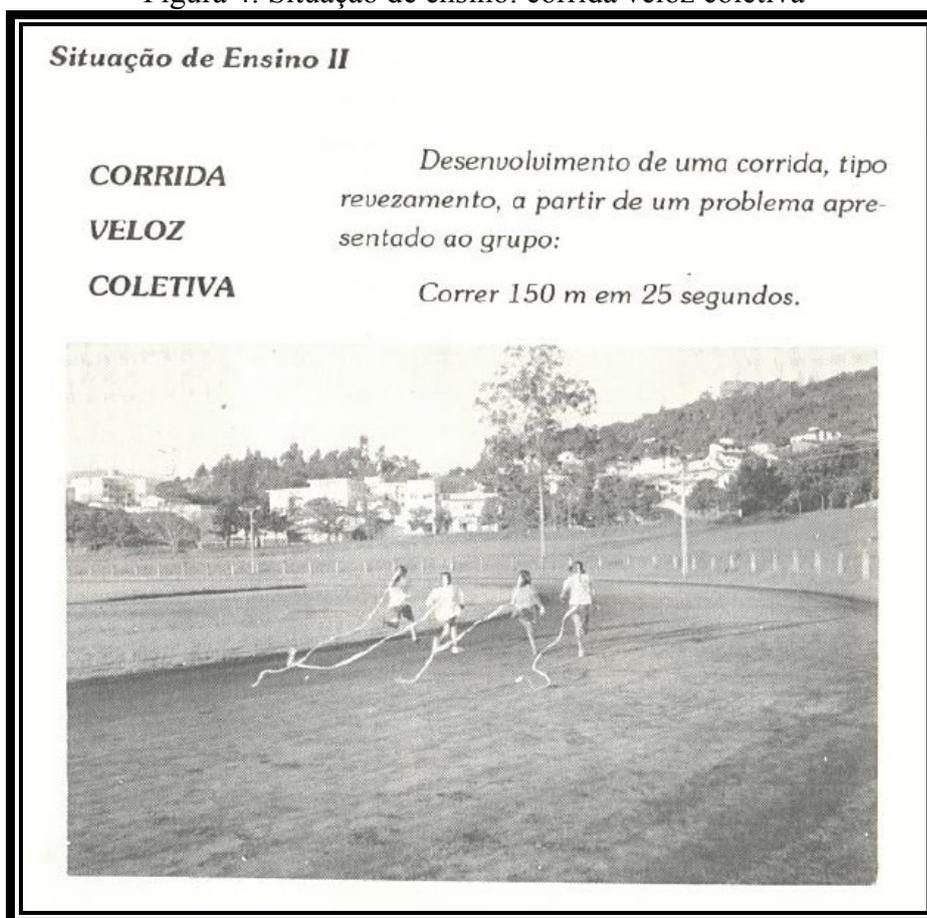
Momento 2 (transcendência de limites pela experimentação): os alunos e alunas têm a oportunidade de experimentarem o correr livremente com o material (boné da velocidade). Nessa experimentação, deve haver uma forma de reflexão/comunicação individual e subjetiva. Essa autodescoberta oportuniza explorar novas possibilidades que os materiais podem propor, quer dizer, é como se os materiais questionassem os estudantes, e consequentemente, fossem respondidos pelos mesmos;

Momento 3 (transcendência de limites pela aprendizagem): significa que os estudantes ao perceberem que o mais atrativo é manterem a fita no ar durante a corrida poderão se sentirem provocados a desenvolverem formas de correr velozmente com as fitas, por consequência, implicar em vivências exitosas no âmbito das aulas de Educação Física;

Momento 4 (transcendência de limites criando): se possibilitam novas formas de correr, por meio da problematização de situações, especialmente, situações que apresentam o desenvolvimento de corridas coletivas, substituindo o confronto ou a competição pelo interesse lúdico-criativo despertado pelos arranjos materiais e pelo próprio problema apresentado. Portanto, é pela mediação e pela comunicação entre os envolvidos na situação de ensino que os conteúdos do conhecimento abordado podem ser aprendidos tendo por referência o mundo vivido dos participantes e sem conhecimentos serem “impostos de fora”.

Na segunda situação de ensino, o professor Elenor Kunz denominou de **corrida veloz coletiva** e estruturou os quatro momentos da aula partindo do pressuposto que os participantes já se apropriaram dos elementos da corrida anterior (vivência da corrida veloz) e são provocados a desenvolverem uma corrida, do tipo revezamento, por meio de problemas apresentados aos participantes, como por exemplo: como correr 150 m em apenas 25 segundos?

Figura 4: Situação de ensino: corrida veloz coletiva



Fonte: Imagem retirada do livro Transformação didático-pedagógica do esporte (2010)

Seguem os quatro momentos propostos pelo professor Elenor Kunz para a segunda situação de ensino:

Momento 1 (arranjo do material): pode-se utilizar de um cronômetro (relógio) e algum outro material, de preferencia em forma de bastões, que possam ser passados ao colega durante a corrida;

Momento 2 (transcendência de limites pela experimentação): os alunos encaram os desafios em equipes, com menos ou mais participantes, e com diferentes companheiros e, assim, podem elaborar estratégias para cumprir a tarefa de passagem do objeto (bastão) e, também, a distância que cada um irá correr;

Momento 3 (transcendência de limites pela aprendizagem): de acordo com as capacidades e limites de cada participante envolvido, compõem-se equipes para que consigam solucionar os problemas apresentados pelo professor;

Momento 4 (transcendência de limites criando): é o momento em que os alunos envolvidos podem responder aos desafios que lhes foram postos de forma inventiva e variada, e, assim, podem até mesmo criarem outras formas de corrida veloz coletiva de revezamento, como, por exemplo, um “revezamento para corridas de resistência”.

É interessante pensar que, essa transformação pedagógica sempre existiu, entretanto, “o problema é que essa transformação atende, normalmente, ao interesse técnico de uma modalidade, ou seja, transformar determinada modalidade esportiva, reduzindo sua complexidade e as suas exigências para melhor poder ‘iniciar’ o jovem/aluno na modalidade esportiva” (KUNZ, 2010, p.138).

Estes exemplos de situações de ensino, apresentados acima, nos mostram a possibilidade de ensino do esporte de ser transformado no seu sentido didático e alcançar seus princípios pedagógicos, favorecendo a aquisição de novas experiências de movimento, ou seja, fazendo com que os estudantes ampliem o seu “mundo de significados motores”.

O professor Elenor Kunz frente às duas situações de ensino anteriores, ainda no Livro 2, apresenta evidências das competências objetiva, social e comunicativa da seguinte maneira: no que se refere à competência objetiva, há evidência nos momentos em que os participantes tiveram a oportunidade de se experimentarem de forma individual e coletiva. Isso pelo fato dos materiais elaborados e das situações-problemas oportunizarem a experimentação de suas possibilidades. “Era uma fase de descoberta de professores e alunos para saber o que esses, pelas suas vivências e experiências no mundo do movimento, de seu contexto de vida, já sabem, já conseguem ou não realizar” (KUNZ, 2010, p. 141). O importante é que os materiais estimulem e possibilitem os estudantes a se envolverem na experiência de ensino. Tal evidência, referente à competência objetiva, é ainda reafirmada pelo autor ao dizer que: “a forma de saber que leva à emancipação é, portanto, um saber crítico que tem origem no mundo vivido dos sujeitos passando pelo desenvolvimento e um saber elaborado pelo processo interativo e comunicativo num contexto livre de coerção (KUNZ, 2010, **Transformação Didático-Pedagógica – Livro 2**, p. 44)”. Ou seja, em busca do movimento emancipado.

Nesse sentido, percebe-se que a competência social se evidencia nos momentos em que os estudantes são provocados a encontrarem soluções para os problemas evocados, tanto pelo professor quanto por eles mesmos, como por exemplo, na situação em que são enfrentados a construir uma nova forma de correr coletivamente, ou experimentarem diferentes tamanhos de fitas postas no ‘boné da velocidade’, ou seja, esses momentos, os quais podem ser

organizados em pequenos grupos, fazem com que os estudantes, juntos, sejam capazes de pensar e elaborar situações, isto é, auxiliarem uns aos outros de modo a poderem se superar mutuamente, tanto pela insegurança quanto pelas falta de habilidades para a atividade proposta.

Portanto, nesse entender, a comunicação se evidencia a todo o momento, pois estas interações não ocorrem de forma isolada, ou seja, elas se apresentam pela linguagem via movimento ou verbal. Nesse aspecto, Kunz (2010) nos lembra da necessidade de resgatar e preservar essa competência comunicativa que é a linguagem verbal nas aulas de Educação Física, essas que, muitas das vezes ocorrem somente pela gritaria nos jogos ou nos recados do professor. De forma resumida, “as competências comunicativas e interativas no ensino escolar desenvolvem-se a partir da ativa participação de sujeitos socializados e dotados de determinadas comunicação e expressão” (Kunz, 2010, p. 145). E, sem dúvidas, isso demanda uma mediação presente e continua do conteúdo pelos professores e professoras de Educação Física.

Por fim, pode-se dizer que o ensinar numa perspectiva crítico-emancipatória na Educação Física almeja a formação de pessoas livres e esclarecidas, com princípios que busquem além de uma ação funcional, que nos esportes, via uma transformação didática e pedagógica, possibilite experiências de um se-movimentar emancipado. No entanto, essas experiências só se apresentam possíveis numa organização de aula que oportunize os estudantes a adquirirem as competências objetiva, social e comunicativa, pois essas competências são elementos imprescindíveis para que se alcance um ensino que seja crítico e emancipatório.

6. Conclusão

Ao iniciar a escrita da conclusão deste estudo, muitos sentimentos me afloraram. Sentimentos estes de felicidade e gratidão por ter conseguido chegar ao fim, após muito esforço e dedicação (pelo menos de forma provisória). E também por ter alcançado os objetivos que delimitiei nas páginas iniciais, mas por perceber também que muitos questionamentos podem advir das ausências e limitações desta pesquisa, como em um mergulho mais intenso nas teorias de base e sustentação que o autor utiliza nos livros; ou de outras possíveis relações entre às ideias de ensinar e o aprender encontradas. Porém, confesso que este é o meu limite para o momento, e que tais incompletudes desta pesquisa poderão encontrar amparos em estudos posteriores.

Retornando à questão investigativa, *como o professor Elenor Kunz apresenta o ensinar e o aprender da concepção Crítico-Emancipatória em suas principais obras (?)*, considero que foi muito importante ter escolhido estudar no TCC uma temática que tem relação direta com a docência do professor na escola, digo isso porque durante o curso de Licenciatura em Educação Física, estudamos em pouquíssimos momentos essa concepção nas disciplinas oferecidas, sendo que ela aparece de forma evidente como conteúdo de estudo apenas na disciplina Metodologia de Ensino da Educação Física, conforme expus no início deste trabalho. Isso sem mencionar que: o personagem idealizador desta concepção de ensino, Elenor Kunz, foi professor efetivo do CDS/UFSC por mais de 20 anos, e hoje, curiosamente registrar a quase inexistência no Centro de “sinais vitais” da concepção Crítico-Emancipatória. Fica, então, a indagação: por que há raros vestígios de experiências acadêmicas de continuidade desta perspectiva inovadora de ensino para a Educação Física escolar, no curso de Licenciatura em Educação Física da UFSC? Uma iniciativa anterior, também num TCC²³, buscou se aproximar de respostas à essa indagação ao tratar da história inicial do Núcleo de Estudos Pedagógicos de Educação Física, o NEPEF, como passou a ser conhecido o núcleo de estudos que tinha na figura do professor Elenor Kunz seu principal protagonista.

²³ Trata-se do TCC desenvolvido por Karoliny Felisbino no primeiro semestre de 2016, sob o título de: "NÚCLEO DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA – NEPEF: fragmentos iniciais de sua história (1987-1999)".

Em relação às *proposições relacionadas ao ensinar e ao aprender da concepção Crítico-Emancipatória nas duas obras investigadas*, pode-se dizer que o professor Elenor Kunz:

- se apropria do conceito de problematização de Paulo Freire porque esse indica um processo dialógico na aprendizagem, valorizando nessa trajetória o Mundo Vivido, isso significa que, antes das crianças estarem nas aulas de Educação Física, elas já “existiam como pessoas que vivem nesse mundo”. Nesse sentido, a problematização enaltece o diálogo entre o estudante e o professor, só sendo possível quando essa relação entre os envolvidos tende a “horizontalidade”. Portanto, essa construção do conhecimento, que pode ser organizada por estratégias de permanente criação e descoberta, oportuniza uma aprendizagem que julgo ampla, pois caminha em busca da emancipação dos envolvidos. Para, no fim, mudar de uma aprendizagem copiada e irrefletida para uma aprendizagem problematizada e consequentemente construída;

- postula que uma aprendizagem do se-movimentar não se encaixa numa perspectiva orientada em princípios que supervalorizem o movimento fechado e padronizado, até porque nesse entendimento o se-movimentar é um diálogo entre o homem e o mundo, ou seja, esse “movimento dialógico” se torna evidente porque envolve o sujeito e sua intencionalidade. Portanto, para uma ampliação (aprendizagem) do mundo de significados motores é necessário que se considere o sentido/significado da pessoa que se movimenta. Por fim, no meu entendimento, esse movimento dialógico se preocupa em resgatar o sentido e a intencionalidade do se-movimentar, fazendo com que nessas transcendências dos limites as crianças, jovens e adultos possam se experimentar, isto é, se-movimentar de forma emancipada.

- aponta que o ensinar numa perspectiva crítico-emancipatória na Educação Física deva almejar a formação de pessoas livres e esclarecidas, com princípios que busquem que além de uma ação funcional, que nos esportes, via uma transformação didática e pedagógica possa possibilitar experiências de um se-movimentar emancipado. No entanto, essa só se apresenta possível numa organização de aula que oportunize os estudantes a adquirirem as competências objetiva, social e comunicativa. Pois, esses são elementos imprescindíveis para que se alcance um ensino que seja crítico e emancipatório.

Por fim, com base nas palavras do próprio professor Elenor Kunz, não podemos considerar essa concepção de ensino como aquela que é a detentora do “monopólio da verdade”, tão pouco aquela que irá salvar a Educação Física escolar, e, para evitar isso sua apreensão e aplicação nos contextos escolares deve distanciar-se das formas “mecanizada e irrefletida”, pois, sua contribuição é atual e muito valiosa para as necessárias e imprescindíveis mudanças no ensino da Educação Física.

Referências

ALMEIDA, Andrea Silvania. **Um novo cenário, uma nova personagem: a Educação Física sob a direção de Kunz**. 2005. 77f. TCC (Graduação) - Curso de Educação Física, Universidade de Tiradentes, Aracajú, 2005.

AZEVEDO, Edson Souza de; SHIGUNOV, Viktor. **Reflexões sobre as abordagens Pedagógicas em Educação Física**. Kinein, Florianópolis, v. 1, n. 1, set./dez. 2000.

BRACHT, Valter. A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo...capitalista. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, São Paulo, vol. 7, n. 2, p.62-68, 1986.

_____. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

BOSCATTO, Juliano Daniel. **Por uma didática comunicativa para a Educação Física Escolar**. 2008. 109f. Dissertação (Mestrado) – Educação Física, Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CARDOSO, Ana Lúcia. O futebol da escola: uma proposta co-educativa sob a ótica da pedagogia crítico-emancipatória. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 18, p.93-101, 2002.

CASTELLANI FILHO, Lino. As concepções de Educação Física no Brasil. **Revista de Educação**, Dourados, MS, n.2, v1, julho a dezembro de 2013.

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

Cultura Corporal. Rio de Janeiro: Univesp, 2011. (17 min.). Série Didática da Educação Física. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=3jUp0Cay2E0>>. Acesso em: 14 jun. 2017.

DAOLIO, Jocimar. **Educação Física brasileira: autores e atores da década de 80**. 1997. Tese (Doutorado) - Curso de Educação Física, Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

DAVID, Nivaldo Antônio Nogueira. Entrevista com Prof. Elenor Kunz. **Pensar a Prática**, Goiânia, n. 4, p. 1-17, Jun./Jul. 2000-2001.

FELISBINO, Karoliny. **NÚCLEO DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA – NEPEF: fragmentos iniciais de sua história (1987-1999)**. 2016. 44 f. TCC (Graduação) - Curso de Educação Física, Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996, Coleção Leitura.

_____. **Educação e Mudança**. 3.ed., São Paulo : Paz e Terra, 1981.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 14.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREITAG, Barbara. **Teoria crítica: ontem e hoje**. São Paulo: Brasiliense 1993.

GIL, Antônio Carlos. **Como classificar as pesquisas?** In: (Org.) Como elaborar projetos de pesquisa. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996, p.45-61.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2006. 203 p.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte da pesquisa.** Rio de Janeiro: Record, 2004.

GONZÁLEZ, Fernando; BRACHT, Valter. Educação Física Escolar. In: GONZÁLEZ, Fernando; FENSTERSEIFER, Paulo (Orgs.). **Dicionário (crítico) da Educação Física.** Ijuí: EdUNIJUI, 2005.

GONZÁLEZ, Fernando. Esportivização. In: GONZÁLEZ, Fernando; FENSTERSEIFER, Paulo (Orgs.). **Dicionário (crítico) da Educação Física.** Ijuí: EdUNIJUI, 2005.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte da pesquisa.** Rio de Janeiro: Record, 2004.

KUNZ, Elenor. Pedagogia Crítico Emancipatória In: GONZÁLEZ, Fernando; FENSTERSEIFER, Paulo (Orgs.). **Dicionário (crítico) da Educação Física.** Ijuí: EdUNIJUI, 2005.

_____. **Educação Física: ensino e mudanças.** 3. ed. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2003.

_____. **Transformação didático-pedagógica do esporte.** 7. ed. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: Epu, 1986. 99 p.

MEDEIROS, Francisco Emílio de. **Concepções de Corpo em Livros de Educação Física: Uma leitura em obras de autores brasileiros publicadas nos anos 80 e 90.** 1999. 119f. Dissertação (Mestrado) – Programa de pós-graduação em Educação Física, Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

_____. **AS DIMENSÕES LÚDICAS DA EXPERIÊNCIA DE INFÂNCIA: Entre os registros de brinquedos e brincadeiras da obra de Franklin Cascaes e a memória de infância de velhos moradores da Ilha de Santa Catarina e de velhos açorianos de “Além-Mar”.** 2011. 290 f. Tese (Doutorado) – Programa de pós-graduação em Educação Física, Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

_____. O Futebol de Seis “Quadrados” nas aulas de educação física: uma experiência de ensino com princípios didáticos da abordagem Crítico-Emancipatória. **Revista Brasileira de Ciências dos Esportes.** Campinas, p. 191-209. Jan. 2007.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção.** São Paulo: Freitas Bastos, 1971. 662 p.

MICHAELIS. **Dicionário prático da língua portuguesa.** São Paulo: Editora Melhoramentos, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento.** 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

_____. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8 ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

NEGRELLI, Juan Manuel. Método de Ensino. In: GONZÁLEZ, Fernando; FENSTERSEIFER, Paulo (Orgs.). **Dicionário (crítico) da Educação Física**. Ijuí: EdUNIJUÍ, 2005.

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

ROMERO, Elaine. O Ensino (ou o adestramento) da Educação Física (?). **Revista Brasileira de Ciências e Movimento**, Universidade de São Carlos, p.41-42, 1988.

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

SARAIVA, Maria do Carmo. **Co-educação física e Esportes: quando a diferença é mito**. Ijuí: Unijuí, 1999.

SURDI, Aguinaldo César; KUNZ, Elenor. A fenomenologia para fundamentação do movimento humano significativo. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 02, p.187-210, jun. 2009.

SOUZA, Maristela da Silva. **Educação Física e Racionalidade: Contraposições na Modernidade**. 1999. 103 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação Física, Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1999.

TANI Go. **Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

VAGO, Tarcísio Mauro. O “esporte na escola” e o “esporte da escola”: da negação radical para uma relação de tensão permanente, um diálogo com Valter Bracht. **Movimento**, Porto Alegre, v. 5, p.4-17, fev. 1996.

Apêndices

Apêndice 1

RESENHA LIVRO 1: Educação Física: Ensino & Mudanças (2004)

O livro, “Educação Física: Ensino & Mudanças” teve sua primeira edição de publicação no ano de 1991, fazendo parte da Coleção Educação Física²⁴, da editora Unijuí, da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí; Ujuí, RS, Brasil). Dez anos depois da primeira edição, no ano de 2001, a mesma editora lançou a segunda edição e no ano de 2004 a terceira edição.

Importante frisar que esse livro estudado corresponde à tradução, do alemão para o português, da tese de doutorado do professor Elenor Kunz realizada na Universidade de Hannover, na Alemanha. Os seus estudos de doutoramento ocorreu no período entre abril de 1984 a dezembro de 1987, com bolsa de estudos do DAAD, que é o Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico, em convênio com a CAPES.

O título original da tese publicada em alemão é: *Veränderungsperspektive zum Brasilianischen Schulsport*, sendo a tradução literal para o português: mudança de perspectiva para o desporto escolar brasileiro. O autor lembra aos leitores que a tese (que originou o livro estudado) não foi reescrito para a língua portuguesa, mas sim traduzido. Apesar dessa limitação, o autor enfatiza a importância dessa tarefa aos brasileiros na língua nativa, por acreditar que, mesmo que o estudo tenha sido feito no exterior, é válido enquanto tivermos (ainda) deficiência em literaturas e pesquisas específicas da área; além de não ter conhecido ninguém que tivesse feito isso.

O professor Elenor Kunz chama a atenção para o “adestramento do Movimento Humano” que vem ocorrendo nos países ditos “desenvolvidos” e de “terceiro mundo”, em relação aos esportes normatizados (tratados de forma inquestionável) nos moldes Americanos e/ou Europeus, sem considerar as culturas do movimento existentes em cada região, estado ou país.

Como dito anteriormente, por se tratar de uma pesquisa, ela foi organizada em duas partes: a primeira sendo uma investigação empírica em forma de estudo de caso com relação ao ensino da Educação Física em duas realidades escolares opostas (uma escola particular em

²⁴ A Coleção Educação Física é um projeto editorial da Editora Unijuí, vinculado a um conselho editorial interinstitucional, que visa dar publicidade a pesquisas que buscam constante aprofundamento da compreensão teórica da área que vem constituindo reflexão conceitual, bem como os trabalhos que garantam uma maior aproximação entre a pesquisa acadêmica e os profissionais que encontram-se nos espaços de intervenção. Faz parte do conselho editorial professores e professoras de várias universidades do país.

uma área considerada “nobre” e a outra uma escola pública “marginalizada” da sociedade) e a análise do Mundo Vivido e respectivo Mundo do Movimento das crianças participantes das escolas estudadas. E na segunda parte, o autor segue com o desenvolvimento de concepções teóricas para um novo entendimento de Educação e de Movimento Humano, finalizando então com a apresentação de novas perspectivas de ação para possíveis mudanças no ensino da Educação Física brasileira.

Tendo como tema principal a Educação Física Escolar, é possível perceber na escrita do autor que o problema encontrado referia-se a concepção de ensino utilizada pelos professores e professoras de Educação Física, como no caso da Escola Privada, sendo que o objetivo das aulas era de exercitar os alunos e alunas em padrões de movimento com vistas à formação final dentro do padrão esportivo e da formação de equipes de competição. Nesse sentido, a ênfase nas aulas recaía no desenvolvimento de condicionamento físico e destrezas técnicas, ou seja, “o controle da qualidade de ensino coincide o com o controle de rendimento do aluno no esporte” (KUNZ, 2004, p. 50). Isso porque o esporte, o Movimento Humano e o ensino eram vistos pela ótica do treinamento esportivo, e, assim, as aulas não eram mais que correr, saltar e aprender voleibol e basquete. A única aprendizagem social aparente entre os alunos e alunas era a certeza de que somente o mais “forte” sobreviveria (e seria “convocado para as equipes de competição”). O ensino que foi observado pelo autor apresentava-se resumidamente como um conhecimento individualizado, a partir do processo de ensino-aprendizado focado no aspecto motor.

Na escola pública estudada, o fato de não terem condições significativas para explorar o esporte normatizado na escola, a Educação Física tinha essencialmente a tarefa de “consolidar hábitos através de atividades rotineiras e condutas normativas que contribuíssem para a manutenção da ordem social, em especial, pelo cumprimento de regras e normas sociais” (KUNZ, 2004, p.183). Pois, Bracht (1986) vai dizer que “a criança que pratica esporte respeita as regras do jogo... capitalista”. Tendo esse tipo de ensino uma intervenção não dialógica e com poucas chances de emancipação.

Levando em consideração esses elementos apresentados, o autor menciona que a Educação Física fundada numa orientação pedagógica de comparações objetivas e sobrepujança não alcançariam suas funções sociais e políticas, pois não se encontra nesse ensino condições que o aluno possa agir com autonomia e independência. Nestas condições, Kunz (2004) afirma que:

Nestas concepções de ensino está implícito o princípio da especialização, onde os alunos são conduzidos a assumir somente determinados papéis pré-fixados no campo esportivo. Isso inclui uma compreensão do esporte direcionada unicamente à concorrência, onde o sucesso de um sucede sempre (e simultaneamente) o insucesso do outro. E isto significa uma contradição a qualquer princípio de intencionalidade pedagógica-educacional (p. 91).

Com isso, o autor se posiciona dizendo que para a Educação Física atingir realmente os aspectos sócio-educacionais necessários de uma disciplina escolar, é preciso uma mudança na concepção de ensino, de Educação e Movimento Humano, sendo deste tema o que trata a segunda parte do livro.

No tópico nomeado de “Uma nova concepção para o conceito de Educação”, Kunz (2004) fundamenta-se em Paulo Freire para fazer uma crítica à concepção Educacional denominada por Freire de ”Educação Bancária”, pois neste entendimento a Educação corresponde a um depósito de poupança, fazendo com que os/as estudantes se transformem em um objeto de investimento e os professores/as investidores.

“O Educador, em lugar da comunicação, faz comunicados, faz depósitos, que os alunos pacientemente aceitam, decoram e reproduzem” (FREIRE apud KUNZ, 2004, p 135). Além disso, Paulo Freire (1985) problematiza o ensino tradicional, que tem como característica o professor como único detentor de conhecimento e o aluno como um vaso que se torna melhor a cada dia por deixar ser preenchido por esse importante saber dos professores, assim acaba por estimular a disputa (mesmo que inconscientemente) de quem é mais ágil e capaz de se deixar “encher” com mais saber.

Esses elementos citados foram perceptíveis durante as observações das aulas nas escolas realizadas pelo professor Elenor Kunz, um processo de ensino diretivo e frontal e menos dialógico, pois, em sua maioria, os diálogos ocorriam principalmente nos momentos em que o “professor” ditava os exercícios da aula, e os alunos, simplesmente, acatavam de forma “naturalizada”. A comunicação ficava em segundo plano, aparecendo apenas na ordem do professor e na queixa pelos alunos. Tal percepção de ensino, o autor caracterizou nos seguintes termos:

Na concepção pedagógica da Educação Bancária fica evidenciado um conceito de Homem que é capaz de se adaptar, de calar e de ser domesticado através da Educação e dos interesses da classe dominante (opressora) os quais determinam não só a Educação, mas todo o macro sistema social. A função da Educação neste sentido consiste em promover a continuidade do

processo socializador para preservar a ideologia da classe dominante (KUNZ, 2004, p.135).

É neste sentido que FREIRE (1985) vai dizer que a Educação jamais pode ser neutra, o que significa que ela conduz à domesticação, ou à libertação. O que não é diferente com a Educação Física. Dessa forma, contrapondo a essa perspectiva (a da Educação Bancária que por essas relações não liberta o homem de sua dependência), Freire pensa em uma Educação Libertadora que deva possibilitar a conscientização humana pelo processo de ação comunicativa, o qual é possível na abordagem Freireana via um processo de ensino dialógico, crítico e problematizador, capaz de conduzir o sujeito a um elevado grau de responsabilidade política, social e reflexiva (KUNZ, 2004). Com essa relação mais horizontal e consequentemente mais dialógica, ambos os lados são considerados sujeitos nesta ação, sendo isso o que possibilita a efetiva ação comunicativa na Educação.

De forma resumida, “sua concepção de Educação Libertadora tem, acima de tudo, a função de se opor à “Educação Bancária” e alienante. Com ela e baseado na sua experiência, o homem poderá ser Sujeito de sua própria história” (KUNZ, 2004, p. 154). E na Educação Física, a história da pessoa – seu mundo de movimento – pode ser interpretada e compreendida, podendo ser até transformada. “Não é possível continuar eternamente “domesticando” os alunos para os esportes modernos”. (KUNZ, 2004, p. 154).

Por conseguinte, de acordo com a proposta de mudanças de perspectivas apresentada na segunda parte do livro, no tópico “uma nova concepção para o conceito de Movimento Humano”, o professor Elenor Kunz aponta as limitações de se entender o Movimento Humano como apenas “o deslocamento do corpo ou de partes deste em um tempo e espaço”, principalmente, com estudos e análise das ciências naturais, interpretando-o meramente como fenômeno físico, independente do próprio Ser Humano que o realiza. “Estas formas de investigação não abrangem toda a Realidade do Movimento Humano, a complexa teia de relações que envolvem esta realidade” (KUNZ, 2004, p.163). Para o autor, o Movimento Humano tem que ser visto em uma análise integral, como uma forma de relação e compreensão do homem e o mundo, e para isso utiliza Trebels (1983 *apud* KUNZ, 2004) para dizer que o Movimento é, assim:

ação em eu o sujeito, que pelo seu ‘se movimentar’ se introduz de forma dinâmica e através desta ação percebe e realiza os sentidos e significados (p.21).

TAMBOER (1985 *apud* KUNZ 2004) denominou esta relação homem-mundo via Movimento como um “contato dialógico”. Sendo assim, é importante que não só apenas o movimento²⁵ que a pessoa realiza deva receber atenção, “mas também o homem que o realiza, e ainda, o contexto onde este se-movimentar do Homem se concretiza” (KUNZ, 2004, p. 166).

Com a perspectiva de apresentar uma concepção contrária, principalmente às interpretações empírico-analíticas, baseadas na mudança de lugar do corpo-substancial (ou parte deste), TAMBOER (1985 *apud* KUNZ 2004) desenvolve uma teoria com fundamentações antropológica para o Movimento Humano denominada de “concepção dialógica”. Neste caso, o Movimento Humano deve ser interpretado como “diálogo entre o Homem e o Mundo, onde o Ser Humano que se-movimenta deve ser analisado de forma integral, como um Ser Humano”. Como exemplifiquei anteriormente, não como corpos que brincam, mas como Seres Humanos que se-movimentam. E assim, os movimentos são uma forma especial de compreender o mundo pela ação, ou seja, “são ações que permitem conhecer a realização e o reconhecimento de determinadas relações significativas” (KUNZ, 2004, p.179). Portanto, os conteúdos da Cultura de Movimento devem ser organizados e baseados num processo dialógico, onde favoreça os alunos e alunas a descobrirem pelo se-movimentar “um mundo de significados motores” os quais não podem ser pré-determinados.

Por fim, com a relação entre a concepção dialógica do processo de ensino-aprendizagem de Paulo Freire e a concepção do “se-movimentar” como diálogo entre homem e mundo de Tamboer e Gordjin, Kunz apresenta e problematiza novas “Perspectivas de mudanças na Educação Física”.

Em relação às ideias apresentadas pelo autor, foi possível perceber que suas posições frente aos problemas enunciados no livro foram²⁶ e, ainda, é bastante contundente para o debate da Educação Física atual, apesar do livro ter quase alcançando três décadas de existência. Considero isso um fato notável por conta da novidade teórica apresenta na pesquisa. Apesar do livro ter sido uma tradução de sua tese, a sua escrita é apresentada de forma bastante coerente, de modo que não tive muitas dificuldades para compreendê-lo.

O fato que não se pode negar, é que o autor alcançou com suas ideias (e claro, baseado também em outros autores) certa profundidade em uma discussão que estava borbulhando no

²⁵ Digo isso por entender que o movimento não pode ser separado da pessoa que se movimenta, afinal, nunca vimos um saque ou uma cortada no vôlei andando por aí; mas sim uma pessoa realizando uma cortada.

²⁶ Kunz escreve que essa pesquisa foi uma de suas contribuições para o debate da Educação Física na década de 80, no chamado “Movimento Renovador da Educação Física”.

Movimento Renovador da Educação Física, e assim com sua originalidade contribuiu e ainda contribui nas reflexões para um novo olhar a Educação Física.

Pode-se dizer que nesse livro que o professor Elenor Kunz primeiramente apresenta conceitos que irão fundamentar essa metodologia de ensino para a Educação Física, principalmente quando trata do Movimento Humano e da Ação Comunicativa. Isso nos mostra que a Educação Física, como campo de conhecimento, pode e deve ser vista de modo multidimensional, ou seja, a reflexão em outras ciências e campos de conhecimento são muitíssimos válidos para o melhor entendimento da própria Educação Física.

Penso que os conteúdos da Educação Física, que o professor Elenor Kunz vai chamar de Cultura de Movimento, devam ser tratados de acordo com um processo de ensino-aprendizagem que seja distante da domesticação e alienação, que acaba levando os estudantes a certo grau de comodismo e dependência, como é o caso da inquestionabilidade do esporte normatizado, do esporte **na** escola. E, a possibilidade assinalada pelo professor Elenor Kunz para isso não acontecer, ou para enfrentar essa tradição, está em adotar caminhos metodológicos que orientem a prática docente dos professores e professoras de Educação Física baseados em uma concepção de ensino que seja dialógica, pois, via ação comunicativa os alunos e alunas podem experimentar níveis crescentes de independência em relação à busca da própria autoeducação, da emancipação.

RESENHA LIVRO 2: Transformação didático-pedagógica do esporte (2010)

O livro Transformação Didático-pedagógica do esporte teve sua primeira edição publicada no ano de 1994 pela editora Unijuí. O livro também faz parte da coleção Educação Física e no ano de 2009, alcançou sua sétima edição, e, no ano de 2010 teve essa uma reimpressão dessa edição.

O professor Elenor Kunz, nesse segundo livro, busca dar resposta ao desafio de fazer o esporte objeto de aprendizagem organizada e intencional na escola, isto é, uma proposta didático-pedagógica para a Educação Física escolar centrada no ensino dos Esportes, sem desmerecer outras manifestações culturais que se expressam pelo Movimento Humano; conforme relevância assinalada já em seu livro “Educação Física: Ensino e Mudanças” para a prática pedagógica da Educação Física.

Diante do contexto em que o livro foi escrito, o autor enuncia que, apesar dos grandes avanços do pensar a Educação Física num plano teórico, haviam poucas propostas que pudessem pensar a práxis no nível do desenvolvimento concreto da realidade escolar. Portanto, a partir desta constatação, surgiu a necessidade de desenvolver no curso de Educação Física da UFSC, na disciplina de atletismo e em algumas escolas municipais da rede de Florianópolis, uma nova concepção de ensino para as modalidades esportivas tradicionais no âmbito escolar. Nesse sentido, o livro anteriormente apresentado, proporcionou grande parte do apoio teórico ao segundo livro.

Além disso, o autor chama a atenção para o processo de racionalização que se pauta o esporte nos padrões da civilização industrial, onde “o movimento realizado se reduz a ações regulamentadas e padronizadas que se orientam em grandezas mensuráveis e abstratas” (KUNZ, 2010, p. 25). Ou seja, os movimentos são realizados independentemente das próprias vivências subjetivas da pessoa que os realiza. Nessa análise, o corpo passa a ser um instrumento que quando bem ajustado pode trazer bons resultados (rendimento/desempenho) e o “movimento é entendido apenas pela sua racionalidade técnica” (KUNZ, 2010, p.25).

Na sua análise crítica do esporte nas sociedades atuais, crescentemente tecnológicas, o nosso autor assinala que "os Homens passam a ser, pelas suas possibilidades e sua própria existência, alienados" (KUNZ, 2010, p. 24). Então, recorre a conceitos da Teoria da Escola de Frankfurt para compreender esse fenômeno do movimento humano determinado pela racionalidade técnica típica das sociedades industriais.

Nestas eles (os filósofos frankfurtianos) percebem que o homem é “excluído” pela automatização e pela mecanização dos modernos aparelhos de produção, onde ele se vê submetido aos ditames da máquina e da aparelhagem técnica, que não lhes possibilita assumir nenhum espaço para iniciativas próprias, autodeterminações e atividades criativas. Nesse sentido ele é oprimido para assumir apenas uma forma de conduta para as ações padronizadas. Em consequência, tem-se um tipo de pensamento que se efetiva na razão instrumental ou racionalidade técnica (KUNZ, 2010, p.24).

O professor Elenor Kunz vai dizer, então, que no esporte de rendimento não é diferente, o homem, apesar de não ser substituído pela máquina torna-se ele próprio uma máquina, de rendimento. “Os motivos desse fenômeno não estão no desenvolvimento do esporte em si, mas no próprio desenvolvimento das sociedades atuais, em que o rendimento configura-se no princípio máximo de todas as ações” (KUNZ, 2010, p.25).

Para o autor, o problema está quando o esporte é apresentado nas aulas de Educação Física como reprodução do esporte tradicional e de forma irrefletida, pois esse esporte carrega consigo dois princípios que não são exclusividade do esporte, mas sim da organização da sociedade, que são a sobrepujança e as comparações objetivas. E isso, para ele, é um grande problema pedagógico, pois fomentar no aluno vivências de insucesso e fracasso acaba se tornando uma irresponsabilidade por parte do professor ou professora. Assim, diante dessa situação, vai propor que o esporte deva ser transformado pedagogicamente.

Para o autor, um pressuposto para essa transformação pedagógica no ensino do esporte, diz respeito à capacidade comunicativa que no processo educativo está relacionada à ideia de emancipação, conquistada via um processo de esclarecimento racional que se estabelece num processo comunicativo. O autor apoia-se no filósofo alemão Immanuel Kant sobre o conceito de esclarecimento, o qual apresenta nos seguintes termos:

Esclarecimento é saída a libertação do homem de seu estado de menoridade intelectual voluntária. Menoridade intelectual é esta falta de poder ou de capacidade do homem para agir racionalmente sem ajuda ou orientação de alguém. E ela é voluntária (auto imposta) quando os motivos desta menoridade não estão na ausência da razão, mas na falta de determinação e coragem em utilizar a razão, sem a intervenção norteadora de uma outra pessoa (KUNZ, 2010, p. 32).

Outro conceito associado ao de esclarecimento, na proposição do professor Elenor Kunz, é o de auto-reflexão, que o autor toma emprestado dos filósofos frankfurtianos. Este conceito quando introduzido na pedagogia Crítico-Emancipatória pode conduzir os estudantes a uma percepção da "coerção auto-imposta de que padecem, conseguindo com isto, dissolver o "poder" ou a "objetividade" desta coerção e assumindo um estado de maior liberdade e

conhecimento de seus verdadeiros interesses, ou seja, esclarecimento e emancipação" (KUNZ, 1994, p. 34). Assim, no caso do ensino dos esportes nas aulas de Educação Física, em lugar de se ensinar

[...] pelo simples desenvolvimento das habilidades e técnicas do esporte, numa concepção crítico-emancipatória, deverá ser incluído conteúdos de caráter teórico-prático que, além de tornar o fenômeno esportivo mais transparente, permite aos alunos melhor organizar a sua realidade de esporte, movimentos e jogos de acordo com as suas possibilidades e necessidades. (KUNZ, 2010, p. 34-35).

O autor prossegue e é mais enfático em relação ao ensino dos esportes como conteúdo das aulas de Educação Física ao dizer que tal conteúdo: "[...] não pode ser apenas prático. A realidade do esporte deve constantemente ser problematizada para tornar transparente o que ela é, e saber decidir sobre o que ela poderia ser" (KUNZ, 2010, p. 39).

E, ainda, tendo em mente que o ensino dos esportes não deve ser apenas prático, o professor Elenor Kunz, acrescenta que o processo de ensino aprendizagem dos esportes na perspectiva Crítico-Emancipatório deve estar organizado com referência nas categorias trabalho, interação e linguagem, que o autor integra à sua teoria a partir de conceitos extraídos de Jürgen Habermas e Hilbert Mayer. Acrescenta ainda que a constituição do processo de ensino pautado nos conceitos e princípios destas três categorias conduz também, respectivamente, ao desenvolvimento de outras três importantes competências estudantis, quais sejam: a competência objetiva, a competência social e a competência comunicativa.

Quanto à competência objetiva, no esporte, significa dizer que pela melhoria das habilidades práticas os estudantes conseguem ampliar também seu espaço de atuação, autodeterminação e codeterminação nos momentos de Educação Física, isto é, nas atividades de ensino. Já a competência social é desenvolvida pela tematização das relações e interações sociais entre alunos-alunos e professor-alunos, em que essa tematização deve ser problematizadora, ou seja de modo que os estudantes saibam distinguir interesses subjetivos e objetivos. E, por último, e não menos importante, a competência comunicativa, a qual deve ser desenvolvida pelo estímulo constante da fala e da expressão dos fatos e fenômenos ocorridos, de forma a analisar e compreender esses mesmos fatos, coisas e fenômenos, do contexto imediato das aulas, num nível de abstração hipotética e teórica (KUNZ, 2010). Ou, como enfatiza o autor: "Conduzir o ensino na concepção crítico-emancipatória, com ênfase na linguagem, é ensinar o aluno a ler, interpretar e criticar o fenômeno sociocultural do esporte" (KUNZ, 2010, p.43).

O professor Elenor Kunz considera o esporte como um conteúdo muito importante nas aulas de Educação Física, entretanto mostra que:

o esporte não precisa necessariamente ser tematizado na forma tradicional, com vistas ao rendimento, mas com vistas ao desenvolvimento do aluno em relação a determinadas competências imprescindíveis na formação de sujeitos livres e emancipados (KUNZ, 2010, p. 29).

Entretanto, uma teoria pedagógica no sentido Crítico-Emancipatório, precisa estar acompanhada de uma didática comunicativa, pois é ela que fundamentará a função do esclarecimento de todo agir educacional. Sendo assim, o estudante, enquanto sujeito do processo de ensino, deve ser capacitado para poder compreender sua vida social, a cultural e esportiva, o que significa não somente aprender uma capacidade de movimento, mas a capacidade de poder conhecer, reconhecer e repensar, pela reflexão crítica (KUNZ, 2010). De forma resumida, isso implica que, no ensino, além do trabalho produtivo de ter habilidades (que nunca deixam de ser importantes) devam ser consideradas as outras duas capacidades que são tão importantes quanto. Trata-se da interação social (que acontece em todo processo coletivo de ensinar e aprender), desenvolvido e orientado numa didática comunicativa, que é a linguagem (todo o ser corporal).

O autor complementa seus argumentos mostrando que, na prática, é possível organizar situações de ensino do esporte via concepção Crítico-Emancipatória abrangendo as competências descritas anteriormente.

A meu ver, esse livro é uma das principais contribuições do professor Elenor Kunz frente à crise e aos desafios que a Educação Física encontra no âmbito escolar. Penso que é uma proposta pertinente, pois quando elaborada, acompanhava a discussão da Educação brasileira, propostas apresentadas em outras áreas da educação, como Paulo Freire e Demerval Saviani, que buscavam/buscam também uma educação Emancipadora, “mais voltada para a formação da cidadania do jovem do que para a mera instrumentalização técnica destinada ao trabalho” (KUNZ, 2010, p. 151).

Apêndice 2

**QUADRO 1: Origem das unidades temáticas de análise
Livro: Educação Física: Ensino & Mudanças (2004)**

Questões investigativas	Educação Física: Ensino & Mudanças (2004)	Núcleos de sentido
<p>Proposições sobre o como se aprende na concepção de ensino crítico-emancipatória da Educação Física</p>	<p>“A ação educacional é uma forma muito especial de interações, e ocorre normalmente entre Adultos (Educadores) e Jovens (educandos) [...] nessa ação socialmente regulamentada, os participantes nas interações, de ambos os lados, devam ser considerados como sujeitos nesta ação, somente isto possibilita uma Ação Comunicativa na Educação; é pré-condição indispensável para a mesma”. (p. 138).</p> <p>“Na linguagem de Paulo FREIRE (1981), a verdadeira aprendizagem só se realiza quando o educando se apropria do conhecimento, o redescobre e o relaciona com o mundo vivido concreto”. (p. 147).</p> <p>“É pelo diálogo que se consegue que o processo da formação da consciência se desenvolva a partir do Mundo Vivido do educando [...] esta só será possível quando a relação entre professores e alunos tenderem ao</p>	<p>A ação comunicativa só acontece quando os Educadores e Educandos são sujeitos no processo educativo.</p> <p>A importância de questionar, repensar e relacionar e repensar o conhecimento com sua realidade e experiências concretas. A aprendizagem está diretamente relacionada com a forma em que o sujeito relaciona esse conhecimento com seu mundo vivido.</p> <p>A ação comunicativa e o processo da formação da consciência só são possíveis numa relação que tende a horizontalidade entre professor e aluno.</p>

<p>Proposições sobre o como se aprende na concepção de ensino crítico-emancipatória da Educação Física</p>	<p>sentido horizontal, ao contrário da relação vertical opressora e alienante da concepção bancária de ensino”. (p.148).</p> <p>A aquisição de “um Mundo de significados motores” pelo se-movimentar deve ser entendido, segundo GORDJIN (1975), em três aspectos intencionais, ou como prefere TAMBOER (1985): “o movimento humano é uma atividade intencional, a sua forma é adquirida de três diferentes formas de transcender limites”:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A forma direta – que surge com a direta transcendência dos limites, na base de uma intencionalidade espontânea, não pensada; 2. A forma apreendida: ela surge graças a uma transcendência de limites pela aprendizagem, na base de uma intencionalidade que se forma pela ideia ou imagem do movimento e, 3. A forma criativa/inventiva: ela surge graças a uma transcendência de limites da maneira inventiva, ou seja, de uma intencionalidade criativa, inventiva. (p.175, 176). <p>A aprendizagem do Se-movimentar não se orienta no ensino das destrezas técnicas e fechadas, padronizadas do movimento humano, mas abre perspectivas para um redimensionamento e uma apreensão abrangente de campos de atuação pelo “movimento dialógico”. O que deverá ser percebido no momento da construção/elaboração deste campo de atuação pelos</p>	<p>Os alunos e as alunas ampliam seu Mundo de Significados Motores (aprendem) da seguinte forma:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A forma direta, 2. A forma apreendida 3. A forma criativa/inventada <p>O se-movimentar deve ser entendido pela sua intencionalidade. “Curvatura da Vara” entre a interação dialética Subjetividade e Objetividade.</p>
---	---	--

<p>Proposições sobre o como se aprende na concepção de ensino crítico-emancipatória da Educação Física</p>	<p>participantes do processo é o sentido/significado deste Se-movimentar. Desta forma, o Se-movimentar torna-se um diálogo entre Homem e Mundo que exige uma inter-relação dialética entre Subjetividade e Objetividade, sem jamais nuclear-se para nenhuma destas posições extremas. (p.180).</p> <p>Para FREIRE, a aprendizagem não deve ser uma transmissão de informações, técnicas, mas deve ser um processo dinâmico, vivo, que se realiza pelo Diálogo com todos os participantes do processo e relacionado sempre a situações locais e às vivências, experienciais existenciais dos educandos (p.180).</p>	<p>Aprendizagem ampla dos conteúdos.</p> <p>Fim.</p>
---	--	---

QUADRO 1: Origem das unidades temáticas de análise
Livro: Educação Física: Ensino & Mudanças (2004)

Questões investigativas	Educação Física: Ensino & Mudanças (2004)	Núcleos de sentido
<p>Proposições sobre o como se ensina na concepção de ensino crítico-emancipatória da Educação Física</p>	<p>“Um processo de ensino que deve conduzir a libertação tem como tarefa inicial procurar interpretar e mudar a relação entre “adaptação e resistência” [...] A Educação Libertadora deve possibilitar a emancipação humana pelo processo de ação comunicativa” [...] “Esta qualificação de Sujeitos capazes de atuarem através de uma “ação comunicativa” competente deve visar, também a Emancipação da Sociedade” (p. 136).</p> <p>“Para redimensionar o espaço pedagógico onde a Educação, no sentido da Ação Comunicativa, se desenvolva é necessário que se oportunizem interações, onde seus participantes possam manifestar-se como Sujeitos. Para tanto, é necessário, ainda, que os participantes de cada interação entrem em comum acordo para coordenar e sincronizar as ações, E isto significa que eles necessitam de uma “competência interpessoal” para esta tarefa”. (p. 141)</p> <p>“A prática educacional não pode basear-se única e exclusivamente em conteúdos fechados, mas sim desenvolver um processo de conscientização de Educadores/educandos sobre a Realidade de seu Mundo</p>	<p>Emancipação humana só se dá pela ação comunicativa. Emancipação da Sociedade. (Por isso é considerada crítica no sentido político).</p> <p>A importância das relações e interações sociais entre os sujeitos para a Ação Comunicativa; sendo que nessas relações/interações os participantes sejam vistos como Sujeitos do processo. Evitar um processo educativo completamente coercitivo.</p> <p>A conscientização dos Educadores e educandos se dá pela prática da Ação</p>

<p>Proposições sobre o como se ensina na concepção de ensino crítico-emancipatória da Educação Física</p>	<p>Vivido, através de uma prática da Ação Comunicativa crítico-problematizadora”. (p.146).</p> <p>“A concepção de ensino de Paulo Freire parte do pressuposto de que muito mais importante do que o ensino mecânico de técnicas (destrezas motoras, no caso da Educação Física) é ensinar “a ler e escrever a realidade”, ou seja, “perceber, compreender e mudar a Realidade”. No ensino da Educação Física deve significar pelo ensino do Movimento, Jogos e Esportes, o aluno também apreenda e “decifre”, além da Realidade esportiva, o próprio contexto social mais amplo, em que esta prática se realiza. [...] Trata-se de resgatar o Sujeito na relação dialógica com o mundo, pelo Se-movimentar”. (p.149). [...] Tornando o ensino produção de conhecimentos e não simples transmissão de informações. (p.151).</p> <p>“Se as relações de poder entre professores e alunos devem ser reestruturadas no sentido da Ação Comunicativa, não se pode negar de que se trata de uma relação de poder, pelo simples fato de que se trata de uma relação de adultos – com mais experiências e que conseguem agir baseados num maior conhecimento teórico [...] também implica, portanto, numa função política de Educador, quando – como no nosso caso – uma estrutura social dominante é desmascarada pela Educação (Educação Física e esportes), afim de que a</p>	<p>Comunicativa crítico-problematizadora.</p> <p>O sujeito deve ser capaz além de ler e perceber o mundo, mas também decifrá-lo. Pois, só assim, a partir do seu se-movimentar, poderá escrever a sua própria história. Isso, também, apenas se o ensino for considerado pela produção de conhecimentos, e não transmissão de gestos e informações. Emancipação da sociedade pelo se-movimentar. Sujeito como protagonista do seu movimento.</p> <p>O professor como adulto no processo de ensino (com mais experiências, teóricas, por exemplo) tem certo poder coercitivo. Portanto, a Educação não pode ser neutra: ou ela é instrumento de libertação ou adestramento.</p>
--	---	--

<p>Proposições sobre o como se ensina na concepção de ensino crítico-emancipatória da Educação Física</p>	<p>situação de opressão social, econômica e cultural – como da pressão do sistema esportivo pela Educação Física – seja esclarecida, plenamente desvelada. Nisso se justifica plenamente a afirmação de Freire, quando este afirma que a “Educação não pode ser Neutra”, ou seja: ou ela é instrumento de libertação do Homem ou é instrumento de adestramento e opressão”. (p. 157).</p> <p>A ação pedagógica enquanto ação política deve estar sempre relacionada com o Contexto Social-Histórico em que atua, e com sua concreta Situação de Ensino. Construir um saber pela compreensão do Contexto Histórico-Social não é possível através de doutrinações. Isto significa que a ação Educacional deve “refletir-se” sempre à luz da interpretação das intencionalidades dos educandos. (p.161).</p> <p>“Primordial para a Educação como força política não é apenas o desvelamento de sua função histórica nas sociedades capitalistas [...] mas é primordial, acima de tudo, o desmascaramento de toda a ideologia e mito subjacente às propostas educacionais e, assim, a criação de perspectivas para uma Educação Verdadeiramente Libertadora. (p.161).</p>	<p>O agir/ação Educacional deve ocorrer sempre à luz das intencionalidades e da realidade dos educandos, caso contrário se tornará um saber descontextualizado histórico e socialmente.</p> <p>O objetivo não é apenas criticar e apresentar as limitações referente (para assim repensar) a forma de organização de sociedade capitalista, mas sim todo tipo de ideologia (principalmente Educacional) que impede uma Educação Verdadeiramente Libertadora.</p>
--	---	--

<p>Proposições sobre o como se ensina na concepção de ensino crítico-emancipatória da Educação Física</p>	<p>“O ensino da Educação Física que não objetiva apenas adaptar os alunos à realidade social pré-definida dos Esportes, mas tenta abranger perspectivas aos próprios interesses e relações de vida dos mesmos, deve incluir, obrigatoriamente, a reflexão sobre o Sentido das Ações esportivas”. (p.167).</p> <p>“Os conteúdos deve ser estabelecidos pelo processo dialógico, devem conduzir os alunos a descobrirem, pelo se-movimentar, “um mundo de significados motores” e não podem ser pré-determinados”. (p.181).</p> <p>“Pela integração do “pensar e fazer”, como processo permanente na Educação Física, haverá a possibilidade de se realizarem, pelo movimento, outras funções, como por exemplo, as funções criativa, comunicativa, explorativa etc. do movimento. Este processo do “pensar e fazer” não se deve relacionar somente à prática do movimento na Educação Física, mas deve também refletir sobre as relações Sócio-políticas e os condicionantes históricos e culturais do esporte e do movimento humano em geral”. (p.184).</p>	<p>Reflexões sobre o Sentido das Ações esportivas. Abranger perspectivas de interesses relacionados à Educação Física e Esportes.</p> <p>Conhecimentos da Cultura de Movimento e processo dialógico: ampliar, pelo se-movimentar, o mundo de significados motores.</p> <p>O pensar junto ao fazer possibilitam novas funções, pelo movimento: reflexão, criação, sentido exploratório e comunicativo. Esse processo deve transcender os conteúdos da Educação Física, portanto, sobre as relações sócio-políticas, culturais do esporte e do movimento humano em geral.</p>
--	---	---

<p>Proposições sobre o como se ensina na concepção de ensino crítico-emancipatória da Educação Física</p>	<p>“Uma concepção de Ensino aberta consiste em que o aluno é autorizado a participar das situações de decisão do ensino. Para muitos autores isto significa um ensino não centrado no aluno, como postulado pela Escola Nova, mas que dá possibilidades aos mesmo de participarem como sujeitos responsáveis em todo o processo de ensino [...] processo em cujo desenrolar professores e alunos conjuntamente modificam a estrutura do ensino, de forma tal que a autonomia e a determinação de participar nas decisões do ensino por parte do aluno possa ser gradativamente fomentada.</p> <p>“As tarefas de movimentos serão abordadas como situações de descoberta, onde sempre permanece um espaço suficiente para os alunos desenvolverem suas próprias fantasias e realizações” (p.193).</p> <p>“Em relação à problematização do ensino que envolve o movimento, os alunos devem encontrar possibilidades de solucionar problemas a partir de suas próprias experiências e vivências. “o educando deve agir pela auto estimulação”. A única pré-condição para isto é que o Problema a ser solucionado deve ser muito bem esclarecido anteriormente”. (p. 193).</p> <p>“No processo de superação das dificuldades apresentadas para um ensino aberto às experiências, a parcela de contribuição do aluno no processo talvez seja</p>	<p>Alunos e alunas são considerados responsáveis, junto aos professores/as em todo o processo de ensino. Portanto, são possibilitados a participam das decisões de ensino.</p> <p>Ensino dialógico problematizador.</p> <p>Ensino dialógico problematizador.</p> <p>Os estudantes são considerados corresponsáveis pelo processo de decisão</p>
--	---	---

	a mais importante. Os alunos devem ser cuidadosamente preparados pelo professor, para poderem aceitar a forma como lhes for apresentada a co-responsabilidade no processo de decisão da aula. (p.196).	da aula. Evidencia dessa forma, a responsabilidade do professor para poder prepara-los para esse processo de ensino. Fim.
--	--	---

QUADRO 2: Origem das unidades temáticas de análise
Livro: Transformação didático-pedagógica do Esporte (2010)

Questões investigativas	Transformação didático-pedagógica do Esporte (2010)	Núcleos de sentido
<p>Proposições sobre o como se aprende na concepção de ensino crítico-emancipatória da Educação Física</p>	<p>“O fenômeno social do esporte, para poder ser transformado numa atividade de “interesse real” a todos os participantes, deve ser compreendido na sua dimensão polissêmica”. Isso significa que compreender o esporte nessa dimensão deve abranger também, conforme Brodtmann e Trebels (1979):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ter a capacidade de saber se colocar na situação de outros participantes do esporte, especialmente daqueles que não possuem aquelas “devidas” competências ou habilidades para a modalidade em questão; 2. Ser capaz de visualizar componentes sociais que influenciam todas as ações socioculturais no campo esportivo (a mercantilização do esporte, por exemplo); 3. Saber questionar o verdadeiro sentido do esporte e por intermédio dessa visão crítica poder avaliá-lo. <p>[...] Nesse sentido, fica evidente, sem dúvidas, a importância da competência comunicativa que lhes possibilita a comunicação, não apenas sobre o mundo dos esportes, mas para todo o seu relacionamento com o mundo social, político, econômico e cultural. (p.29, 30). “O aluno enquanto sujeito do processo de ensino deve</p>	<p>O Esporte deve ser compreendido numa dimensão ampla “interesse para todos os participantes, na EF escolar”. E para isso, a importância da competência comunicativa para se apropriar e repensar o fenômeno social do esporte, político, econômico e Cultural.</p> <p>A aprendizagem deve ser além do plano funcional, mas a capacidade de conhecer, reconhecer e problematizar os sentidos da vida, utilizando-se da reflexão crítica.</p>

<p>Proposições sobre o como se aprende na concepção de ensino crítico-emancipatória da Educação Física</p>	<p>ser capacitado para sua participação na vida social, cultural e esportiva, o que significa não somente a aquisição de uma capacidade de ação funcional, mas a capacidade de conhecer, reconhecer e problematizar sentidos e significados nesta vida, pela reflexão crítica”. (p. 31).</p> <p>“Ao induzir a autorreflexão, a pedagogia crítico-emancipatória deverá oportunizar aos alunos perceberem a coerção auto imposta (existência sem liberdade) de que padecem, conseguindo com isto dissolver o “poder” ou a “objetividade” dessa coerção e assumindo um estado de maior liberdade e conhecimento de seus verdadeiros interesses, ou seja, esclarecimento e emancipação” (p.36).</p> <p>“Em lugar de ensinar os esportes na Educação Física Escolar pelo simples desenvolvimento de habilidades e técnicas do esporte, numa concepção crítico-emancipatória, deverá ser incluído conteúdos de caráter teórico-prático que além de tornar o fenômeno esportivo transparente, movimentos e jogos de acordo com as suas possibilidades e necessidades” (p. 36).</p> <p>“É pela interação e pela linguagem que o conhecimento técnico, cultural e social do esporte é compreendido sem ser “imposto” de fora, e na sua “transformação didática” devem ser respeitados os conteúdos do “mundo vivido” dos participantes para que as condições de um entendimento racional, que se dá no nível comunicativo</p>	<p>Autorreflexão (a qual deve ser estimulada) como elemento fundamental para o esclarecimento e emancipação.</p> <p>Numa concepção crítico-emancipatória os conteúdos devem ser teórico-práticos. Transparência do fenômeno esportivo, movimento e jogos.</p> <p>As interações sociais e a linguagem são necessárias para uma compreensão ampla do Esporte. Na transformação didática dos conteúdos, deve ser respeitado o mundo vivido dos participantes.</p>
---	--	--

<p>Proposições sobre o como se aprende na concepção de ensino crítico-emancipatória da Educação Física</p>	<p>da intersubjetividade, possa ser alcançado. (p.37, 38).</p> <p>“A forma de saber que leva à emancipação é, portanto, um saber crítico que tem origem no mundo vivido dos sujeitos passando pelo desenvolvimento e um saber elaborado pelo processo interativo e comunicativo num contexto livre de coerção”. (p.44).</p> <p>“Sua intencionalidade pedagógica específica não é apenas auxiliar o aluno a melhor organizar e praticar o seu esporte, ou seja, encenar o esporte de forma que dele possa participar com autonomia, mas é acima de tudo uma tarefa de reflexão crítica sobre todas as formas de encenação esportiva”. (p.73).</p> <p>“Pedagogicamente, deve-se levar em consideração que oportunizar a criança e ao adolescente a chance de vivenciar experiências bem-sucedidas de vida, que escapam do sentido cotidiano das atividades obrigatórias, é contribuir com a possibilidade da formação de indivíduos críticos e emancipados”. (p.97).</p> <p>“Com a transformação didático-pedagógica, neste caso do atletismo [...] todos os alunos, independentemente do talento de cada um, terão possibilidades de atualizar experiências em movimentos esportivos que normalmente um “expert” consegue realizar”. (p.128).</p>	<p>A Emancipação se dá na relação entre o mundo vivido dos sujeitos e no processo comunicativo entre os mesmos.</p> <p>A aprendizagem vai além da autonomia esportiva. Tarefa de reflexão crítica sobre todas as formas de encenação esportiva.</p> <p>Possibilitar vivências e experiências bem sucedidas de movimento está relacionado com a possibilidade da formação de sujeitos críticos e emancipado.</p> <p>Experiências e vivências bem sucedidas a todos os participantes.</p>
---	--	---

<p>Proposições sobre o como se aprende na concepção de ensino crítico-emancipatória da Educação Física</p>	<p>“Para solucionar problemas das atividades de saltos, por exemplo, usamos uma estratégia de trabalho em dupla, inicialmente, e se procedeu da seguinte forma: um ou dois alunos executam e os outros observam. Observadores e executores procuram identificar problemas para uma execução correta (que eles solucionaram como correta) Troca-se a seguir as tarefas, ou seja, executante passa a ser o observador e observador passa a ser o executante. Os pontos essenciais nessas observações são fornecidos pelo professor. Por isso a importância de categoria linguagem nesse trabalho coletivo” (p.142,143).</p>	<p>Importância da categoria linguagem e interações entre os sujeitos na aprendizagem.</p> <p style="text-align: right;">Fim.</p>
---	---	---

QUADRO 2: Origem das unidades temáticas de análise
Livro: Transformação didático-pedagógica do Esporte (2010)

Questões investigativas	Transformação didático-pedagógica do Esporte (2010)	Núcleos de sentido
<p>Proposições sobre o como se ensina na concepção de ensino crítico-emancipatória da Educação Física</p>	<p>“O ensino do atletismo, segundo qual o esporte passa por uma transformação didático-pedagógica para atender às possibilidades de realização bem-sucedida de todos os participantes e não apenas de uma minoria”. (p.18).</p> <p>“Os aspectos que devem ser criticamente questionados no esporte, atualmente, são: o rendimento (para qual rendimento?), a representação (institucional[clube,escola] estadual,nacional), o esporte de tempo livre (as influências que vem sofrendo) e o comércio e o consumo no esporte e seus efeitos”. (p.25).</p> <p>“Um esporte que não necessariamente precisa ser tematizado na forma tradicional, com vistas ao rendimento, mas com vistas ao desenvolvimento do aluno em relação a determinadas competências imprescindíveis na formação de sujeitos livres e emancipados. Refiro-me às competências da autonomia, da interação social e da competência objetiva”. (p.29)</p> <p>“Para que os alunos possam se libertar desse “comodismo da menoridade voluntária”, o professor deverá exigir que eles lutem contra “a falsa consciência e as ilusões objetivas” do esporte. Isso, pelo menos no</p>	<p>Um esporte transformado pedagogicamente tende a incluir os sujeitos que querem participar e não a excluí-los.</p> <p>No pensar o fenômeno esportivo na Educação Física Escolar, é preciso refletir sobre o rendimento, a representação e o comércio/consumo e seus efeitos.</p> <p>Formação pelo esporte que desenvolva competências imprescindíveis na formação de sujeitos livres e emancipadas.</p> <p>Compreender o esporte em seus múltiplos sentidos (amplo) é necessário para poder agir com liberdade e autonomia nele mesmo.</p>

<p>Proposições sobre o como se ensina na concepção de ensino crítico-emancipatória da Educação Física</p>	<p>início se apresenta como uma exigência muito severa. Sim, porque é mais fácil receber respostas prontas dos especialistas para o problema do movimento, do esporte e dos jogos, do que construir um mundo de movimentos, esporte e dos jogos com sentido e significado individuais e coletivos [...] compreender o esporte nos seus múltiplos sentidos e significados para nele poder agir com liberdade e autonomia exige, além da capacidade objetiva de saber efetivamente praticar o esporte, também a capacidade de interação social e comunicativa” (p.36).</p> <p>“Pela categoria do trabalho, o ensino segue um processo racionalmente organizado e sistematizado para alcançar progressivamente melhor performance física e técnica para as práticas esportivas. Isso, por sua vez, pressupõe que pela interação social [...] o ensino deva fomentar, para tanto, a capacitação dos alunos para um agir solidário, nos princípios da codeterminação e autodeterminação [...] sendo estes, não possíveis de acontecer sem a linguagem [...] linguagem é esta “mediação simbólica” proposta por Habermas nas ações comunicativas”(p.37).</p> <p>“A realidade do esporte deve constantemente ser problematizada para tornar transparente o que ela é e saber decidir o que ela poderia ser” (p.39).</p>	<p>O Trabalho, as interações sociais e a linguagem são pressupostos essenciais para o ensino.</p> <p>Problematização como instrumento para repensar o esporte.</p>
--	--	--

<p>Proposições sobre o como se ensina na concepção de ensino crítico-emancipatória da Educação Física</p>	<p>“Conduzir o ensino na concepção crítico-emancipatória, com ênfase na linguagem, é ensinar o aluno a ler, interpretar e criticar o fenômeno sociocultural do esporte” (p.43).</p> <p>“O esporte para atender ao compromisso de uma concepção crítico-emancipatória de ensino, conforme a proposta anteriormente citada, deve passar por um processo de “transformação didático-pedagógica” e ser desenvolvido com os alunos a partir de uma didática-comunicativa” (p.45).</p> <p>“O esporte analisado sob a perspectiva pedagógica, para um ensino crítico-emancipatório como pretendo, deve fornecer uma compreensão muito mais ampla, uma compreensão enquanto fenômeno sociocultural e histórico, o que me faz refletir sobre todas estas manifestações que deram origem a muitas modalidades esportivas e continuam a influenciar estilos e formas de atuar no esporte de acordo com a característica cultural que o movimento humano assume em determinados contextos. (p.67).</p> <p>“Uma concepção de ensino que se orienta nos pressupostos apresentados da pedagogia crítico-emancipatória e que se explicita na prática pela didática comunicativa privilegia, pelos planos do agir para o trabalho, para a interação e para a linguagem, estes três atributos máximos da capacidade heurística humana: saber-fazer, saber-pensar e saber-sentir”. (p.75).</p>	<p>Linguagem como elemento essencial na concepção crítico-emancipatória.</p> <p>O esporte na concepção crítico-emancipatória deve passar por uma transformação didático-pedagógica via didática comunicativa.</p> <p>Esporte como fenômeno sociocultural e histórico. Influencia sociocultural no esporte e movimento humano.</p> <p>A concepção de ensino crítico-emancipatória privilegia os atributos máximos da capacidade heurística humana: “saber-fazer, saber-pensar e saber-sentir”.</p>
--	---	---

<p>Proposições sobre o como se ensina na concepção de ensino crítico-emancipatória da Educação Física</p>	<p>“Para o ensino da Educação Física Escolar numa concepção crítico-emancipatória, o interesse maior deve ser uma compreensão ampla do se-movimentar humano, bem como a compreensão ampla das possibilidades educacionais pelo ensino deste”. (p.104).</p> <p>“a concepção crítico-emancipatória busca alcançar, como objetivos primordiais do ensino mediante as atividades com o movimento humano, o desenvolvimento de competências como a autonomia, a competência social e a competência objetiva. Esta última – a competência objetiva – significa na prática a instrumentalização específica de cada disciplina. Ou seja, o saber cultural, historicamente acumulado, é apresentado e criticamente estudado pelo aluno. É por intermédio dessa competência objetiva (praticamente a única objetivada nas outras concepções) que se valoriza, também, a condição física, o esporte, as atividades de lazer, da aprendizagem motora, da dança, etc. Isso significa que não se elimina o interesse no movimento que é específico de cada esporte, da aprendizagem motora, da dança ou de outras atividades lúdicas, enquanto conteúdos da área; porém o estabelecimento dos objetivos para desenvolver a competência autonomia, a competência social e a competência objeto-instrumental procede à decisão temática e metodológica do ensino dessas áreas”. (p.107).</p> <p>“O ensino na concepção crítico-emancipatória deve ser</p>	<p>Necessidade de compreensão ampla do movimento humano.</p> <p>Objetivos primordiais de ensino da concepção crítico-emancipatória mediante atividades do movimento humano: competência objetiva, social e autonomia.</p>
--	---	---

<p>Proposições sobre o como se ensina na concepção de ensino crítico-emancipatória da Educação Física</p>	<p>um ensino de libertação de falsas ilusões, de falsos interesses e desejos, criados e construídos nos alunos pela visão de mundo que apresentam a partir de conhecimentos colocados a disposição pelo contexto sociocultural onde vivem” [...] tarefa da educação crítica é desenvolver as condições para que as estruturas autoritárias e a imposição de uma “comunicação distorcida” possam ser suspensas e encaminhadas no sentido de uma emancipação que corresponda a realidade. Isso significa que o professor deverá promover o “agir comunicativo” entre seus alunos, possibilitando pelo uso da linguagem, para expressar entendimentos do mundo social, subjetivo e objetivo da interação, para que todos possam participar em todas as instâncias de decisão, na formulação e interesses e preferencias. (p.121, 122, 123).</p> <p>“Aqui (nessa concepção), o ensino dos esportes não tem compromisso de desenvolver uma aproximação técnica do gesto esportivo com relação a um padrão preestabelecido, ou uma destreza técnica do esporte que se pretende alcançar com exercícios simplificados. Pode até acontecer, que de acordo com o determinado padrão, como por exemplo do Fosbury no salto em altura, possa ser alcançado com certa perfeição do gesto técnico, mas é secundário” (p.128).</p> <p>“Vale lembrar, mais uma vez, que o ensino escolar para uma formação crítico-emancipatória e que considera</p>	<p>Promoção do agir comunicativo pela linguagem entre os sujeitos. Libertação de falsas ilusões, não só no que se refere aos conteúdos da Educação Física, mas da sociedade como um todo.</p> <p>Movimento Humano emancipado. Ir a um caminho oposto do movimento adestrado, alienante. Valorização do se-movimentar emancipado.</p> <p>Aluno capaz de agir na social.</p>
--	---	--

<p>Proposições sobre o como se ensina na concepção de ensino crítico-emancipatória da Educação Física</p>	<p>cada área específica hoje denominada de disciplina, um campo de pesquisa e estudo, pretende prepara o aluno para uma competência do agir”. (p139).</p> <p>“Pela continuidade (dos exercícios) procura-se vincular o novo a ser aprendido ao que o aluno já sabe, ou ao que já constitui sua experiência. Pela intensificação do trabalho buscou-se ultrapassar, transcender os limites do habitual, ou seja, a ruptura. A solução dos problemas, seja da Matemática, da História ou da Educação Física, quando colocada nessa relação ao aluno, traz-lhe alegria e satisfação. Deve ser essa a alegria que a escola precisa proporcionar aos alunos, enquanto ainda há tempo, enquanto a indústria e o mercado de trabalho não transformarem a escola, priorizando a “qualidade total” para o rendimento.”(p.142).</p> <p>“A competência comunicativa, portanto, não “cai do céu”, precisa ser ensinada, exercitada em aula. Conseguir isso numa aula é muito mais difícil do que ensinar movimentos novos aos alunos, mas passa a ter importância fundamental para o desenvolvimento de um “pensar crítico” dos alunos. Estimular o aluno a fala sobre suas experiências, suas frustrações e seus sucessos, fazê-lo descrever situações e problemas, expressar e encenar movimentos de forma comunicativa e criativa é extremamente importante e necessário para o ensino que</p>	<p>Respeitar o mundo vivido da criança, mas necessidade imprescindível de transcender, não ficar apenas nele, avançar. Vincular o novo a ser aprendido ao que o aluno já sabe, ou ao que já constitui sua experiência.</p> <p>Conhecimento dialogicamente construído. Professor como condutor do processo. A competência comunicativa é essencial para o desenvolvimento de um pensar crítico dos alunos. Relação que tende a horizontalidade favorece o diálogo.</p>
--	---	--

<p>Proposições sobre o como se ensina na concepção de ensino crítico-emancipatória da Educação Física</p>	<p>estou propondo”. [...] O professor deve constantemente desafiar os alunos ao diálogo, deve constantemente perguntar e esperar uma resposta individual ou coletiva. Como vocês aprenderam isso? O que foi útil para que as dificuldades pudessem ser superadas? Como vocês podem me descrever isso? Como se poderia chegar a outras soluções? Essas são questões que constantemente devem surgir e desafiar os alunos (p.144)</p> <p>Como auxílio para troca de informações entre os alunos e melhor poder discutir as suas observações, pode-se recorrer a um formulário ou protocolo em que as observações são registradas. Nesse formulário, o professor coloca exemplos de aspectos a serem observados tanto do ponto de vista do gesto técnico como da vivência subjetiva. No registro de aspectos técnicos, o professor sugere e os alunos observam, no companheiro, os erros na execução de uma atividade, que os professores de Educação Física conhecem tão bem, mas que normalmente passam ao aluno em forma de grito ou advertência: “não flexiona tanto o joelho na hora do salto”, etc. No registro dos aspectos subjetivos o praticante deve observar as suas dificuldades do ponto de vista do medo, da insegurança ou do nervosismo. No final dessas atividades em grupo o professor se reúne com o grupo inteiro, ou nos pequenos grupos, e discute</p>	<p>Importância do professor como condutor e problematizador dos conteúdos. Conhecimento dialogicamente construído (interação entre os sujeitos da ação educacional).</p>
--	--	--

<p>Proposições sobre o como se ensina na concepção de ensino crítico-emancipatória da Educação Física</p>	<p>com eles essas observações. Dessa forma ele conduz “a conversa” para fatos concretos e cria a necessidade nos alunos de falarem sobre as suas experiências objetivas e subjetivas, sobre suas preferencias e interesses, bem como suas fantasias e fraquezas. (p.145).</p>	<p>Fim.</p>
--	---	--------------------