

**Aproximações da Educação Física Escolar com as propostas pedagógicas críticas: o caso da Teoria Crítico-emancipatória e Didática Comunicativa**

**Approximations of Physical Education with the critical pedagogical proposals: the case of Theory Critical-Emancipatory and Communicative Didacticism**

**Aproximaciones de la Educación Física con las propuestas pedagógicas críticas: el caso de la Teoría Crítica y Emancipadora y Didáctica Comunicativa**

**Márcia Morschbacher<sup>1</sup>**

**Carmen Lúcia da Silva Marques<sup>2</sup>**

**RESUMO**

Considerando o distanciamento percebido das propostas pedagógicas críticas da Educação Física, no que diz respeito à prática pedagógica concreta da Educação Física Escolar, objetivou-se neste estudo constituir discussões que sustentem fundamentações acerca das possibilidades de aproximação desta prática pedagógica com a Teoria Crítico-emancipatória e Didática Comunicativa, constituindo, como referência, as experiências didáticas concretas vivenciadas na escola no projeto de extensão “Possibilidades integradoras do Atletismo em aulas de Educação Física: a Proposta Crítico-emancipatória e Didática Comunicativa em turmas mistas”.

Palavras-chave: Educação Física escolar. Prática pedagógica. Teoria Crítico-emancipatória e Didática Comunicativa.

**ABSTRACT**

Considering the perceived distance of the pedagogical critical propositions of Physical Education, about the concrete pedagogical practice of Physical Education, this theoretic study aimed to provide discussions that sustain groundings about the possible approximations of this pedagogical practice and the Theory Critical-Emancipatory and Communicative Didacticism, constituting, as a reference, the practical teaching experienced at school in the extension project “Integrators possibilities of Athletics in Physical Education Classes: the Theory Critical-Emancipatory and Communicative Didacticism in mixed classes”.

Keywords: Physical Education. Pedagogical practice. Theory Critical-Emancipatory and Communicative Didacticism.

---

<sup>1</sup> Especialista em Educação Física Escolar pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: [mm.edufisica@yahoo.com.br](mailto:mm.edufisica@yahoo.com.br). Endereço: Rua Almirante Tamandaré, 251/302, Centro, Pelotas - RS.

<sup>2</sup> Doutora em Ciência do Movimento Humano pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e docente do CEFD/UFSM. E-mail: [carminhahidro@yahoo.com.br](mailto:carminhahidro@yahoo.com.br). Endereço: Rua Venâncio Aires, nº 701, Centro, Santa Maria - RS.

## RESUMEN

Teniendo en cuenta la distancia percibida de las propuestas pedagógicas críticas de la Educación Física, con respecto a la práctica la enseñanza actual de la Educación Física, este estudio teórico había como objetivo proporcionar las discusiones para apoyar los fundamentos sobre aproximaciones posibles esta práctica pedagógica con la Teoría Crítica y Emancipadora y Didáctica Comunicativa, constituido, como referencia, las experiencias concretas en la escuela en el proyecto de extensión: “Posibilidades integradora del Atletismo en las clases de Educación Física: la Teoría Crítica y Emancipadora y Didáctica Comunicativa en las clases mixtas”.

Palabras clave: Educación Física. Práctica Pedagógica. Teoría Crítica y Emancipadora y Didáctica Comunicativa.

## 1 INTRODUÇÃO

O panorama atual da Educação Física escolar revela-se um espaço repleto de divergências em relação à sua identidade e à sua especificidade (BRACHT *et al*, 2005). As temáticas em discussão não se restringem a questões de currículo, conteúdos, métodos de ensino e demais elementos inerentes à prática pedagógica. Precipuamente, discute-se acerca das concepções pedagógicas sob os quais tais elementos emanam e/ou fundamentam-se.

Este cenário representa um processo cujo marco inicial remonta-se à década de 1980, período de politização do debate da Educação Física, em que este componente curricular escolar é arguido quanto à sua estreita relação com os mecanismos reprodutivos capitalistas. Entremeio a críticas e denúncias, o debate suscitado ultrapassa este nível e volta-se às questões relacionadas à prática pedagógica concreta na escola, com a intenção de modificá-las (CAPARROZ; BRACHT, 2007).

Dentre as propostas pedagógicas de orientação crítica da Educação Física, situa-se a Teoria Crítico-emancipatória e Didática Comunicativa. A intenção formativa desta refere-se a sujeitos críticos, autônomos e emancipados, o que pressupõe um processo ensino-aprendizagem libertador de falsos interesses e ilusões aos quais os alunos estão expostos. Nessa perspectiva, o aluno necessita apropriar-se de conhecimentos para além da sua capacidade técnico-objetiva, no sentido de refletir, compreender e participar criticamente dos aspectos sociais, culturais e políticos que perpassam os sujeitos (KUNZ, 2006b).

Não obstante o movimento crítico da Educação Física brasileira suscitou e contribuiu significativamente à produção de conhecimentos relacionados a este componente curricular escolar, observa-se uma inquietante antinomia: as proposições pedagógicas críticas da

Educação Física apresentam incipientes manifestações na prática pedagógica concreta nas escolas (MUNIZ, 1996; KUNZ, 2006a; 2006b; BRACHT, *et al*, 2005).

Considerando a Teoria Crítico-emancipatória e Didática Comunicativa, embora esta proposta pedagógica esteja em discussão e desenvolvimento desde 1991, com a publicação de “Educação Física: ensino & mudanças” (KUNZ, 1991), e em 1994, com “Transformação didático-pedagógica do esporte” (KUNZ, 1994), além de pesquisas e publicações<sup>3</sup>, esta ainda não se incorporou à cotidianidade da prática pedagógica em Educação Física escolar, salvo por iniciativas propositivas isoladas (KUNZ, 2006a).

A partir de tais considerações, compreendeu-se como pertinente a constituição de discussões que sustentem e fundamentem ações que venham suprir as demandas constatadas a partir do problema de estudo, que se manifesta como as “possibilidades de aproximação entre as propostas pedagógicas críticas da Educação Física escolar e a prática pedagógica cotidiana no contexto da escola, considerando a Teoria Crítico-emancipatória e Didática Comunicativa”.

Assim, neste estudo teórico, objetivou-se constituir discussões que sustentem fundamentações acerca das possibilidades de aproximação da prática pedagógica concreta da Educação Física escolar com a Teoria Crítico-emancipatória e Didática Comunicativa, utilizando como referência experiências didáticas vivenciadas no projeto de extensão “Possibilidades Integradoras do Atletismo em Aulas de Educação Física: a Proposta Crítico-emancipatória e Didática Comunicativa em Turmas Mistas”<sup>4</sup>.

No que se refere às discussões engendradas, entende-se que a escola representa um espaço cujas possibilidades de aproximação da prática pedagógica concreta da Educação Física escolar com a Teoria Crítico-emancipatória e Didática Comunicativa manifestam-se de modo potencial. No entanto, estas possibilidades demandam, além do comprometimento sócio-político dos professores de Educação Física no sentido de transformar a sua prática pedagógica com base em pressupostos críticos, que as escolas e as universidades (cujas incumbências referem-se tanto à produção do conhecimento acadêmico-científico, quanto à formação docente) empreendam ações efetivas no sentido de potencializar o processo de aproximação (interlocução) entre as duas instâncias consideradas no âmbito desta pesquisa.

---

<sup>3</sup> À guisa de ilustração, menciona-se, também, o conjunto de obras “Didática da Educação da Educação Física”, publicados em três volumes e organizados pelo Professor Elenor Kunz e que tematizam a prática pedagógica da Educação Física escolar, sob a fundamentação desta proposta pedagógica.

<sup>4</sup> O projeto de extensão, cujas atividades iniciaram-se em 2008 e permanecem em vigência no corrente ano.

## **2 PERCURSOS METODOLÓGICOS**

Demo (1995), ao definir a pesquisa como atividade científica de descoberta da realidade, apresenta-a como um processo que se constitui em aproximações sucessivas e nunca esgotadas do fenômeno. Ainda, o autor atenta à versatilidade com que os fenômenos podem ser pesquisados, considerando as distintas concepções que permeiam este processo - concepção teórica do fenômeno, de ciência, método e ideologia subjacente -, o que suscita a asserção de que “fazer pesquisa” demanda realizar opções (DEMO, 2005).

Para tanto, considera-se que a pesquisa pode ser compreendida como o diálogo com a realidade a partir da “capacidade de elaboração própria” (Ibid.), o que a situa intimamente relacionada ao ato emancipatório, tendo em vista que: “É o processo de pesquisa que, na descoberta, questionando o saber vigente, acerta relações novas no dado e estabelece conhecimento novo” (Ibid., p.34).

Assim, caracterizou-se esta investigação como pesquisa teórica (DEMO, 1995) cuja especificidade é montar e desvendar quadros teóricos de referência, isto é, “[...] contextos essenciais para o pesquisador movimentar-se” (p.23). Este enfoque de pesquisa, ao propor a elaboração e/ou sistematização desses quadros teóricos, pressupõe dialogar criticamente com estes em consonância com determinada temática investigativa. Tendo como referência o problema e o objetivo sob os quais esta pesquisa desenvolveu-se, as discussões constituídas emanaram do diálogo promovido entre os quadros teóricos de fundamentação e as experiências didáticas vivenciadas no projeto de extensão supracitado.

## **3 O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DO MOVIMENTO CRÍTICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA E DA TEORIA CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA E DIDÁTICA COMUNICATIVA**

Discorrer acerca do processo constitutivo do movimento crítico da Educação Física, cujas origens remetem-se à década de 1980, pressupõe explicitar, brevemente, a trajetória e o papel exercido pela mesma a partir da sua inclusão como componente curricular obrigatório nas escolas. Crê-se, ainda, na possibilidade de realizar análises acerca dos aspectos que condicionam, hodiernamente, a sua prática pedagógica na escola e que necessitam ser superados e/ou ressignificados em função de incumbências pedagógicas outras e precípuas que transcendem a promoção da aptidão física e a propalada formação integral.

A inserção da Educação Física como componente obrigatório do currículo escolar, na década de 1930, referia-se à inclusão da ginástica (SOARES, 1996). Tal proposta justificava-se pela função higienista e moralizadora atribuída à Educação Física, na medida em que a sua prática possibilitaria o desenvolvimento físico e a promoção da saúde. Ademais, incluíam-se propósitos eugênicos de influência médica e a incumbência de preparar os indivíduos à defesa da nação, cujos influxos provinham da instituição militar. Com a transição de uma sociedade de economia agro-exportadora para urbano-industrial, novas exigências incidiram sobre o processo de legitimação da Educação Física na escola: a formação de mão-de-obra apta fisicamente (e ideologicamente) ao trabalho (CASTELLANI FILHO, 2007).

Após a Segunda Guerra Mundial o esporte adquiriu notoriedade. De modo reiterativo, a Educação Física escolar foi instrumentalizada de acordo com os códigos deste em sua manifestação de rendimento. Esse processo de “incorporação” não representou um fenômeno isento de contradições, considerando o binômio “esporte *na* escola” e “esporte *da* escola”<sup>5</sup> (BRACHT, 1989; VAGO, 1996). Possuía-se, de modo preponderante, o esporte *na* escola, dimensão em que os valores e princípios intrínsecos ao esporte de rendimento - princípio da sobrepujança e das comparações objetivas (KUNZ, 2004) - dissimulados pelo discurso de saúde e educação, eram legitimados acriticamente.

Observa-se, portanto, historicamente, a subordinação da Educação Física escolar a três instituições exteriores a esta - a médica, a militar e a esportiva - em consonância com interesses hierarquicamente superiores a estas últimas e explicitados, nos diferentes períodos históricos, em função das distintas demandas e expectativas sociais.

Outro aspecto refere-se à hegemonia representada pelas Ciências Naturais e Ciências Biológicas enquanto seus elementos fundantes, os quais legitimavam uma prática pedagógica voltada, eminentemente, à promoção da saúde e da aptidão física. Possuía-se um espaço na escola cujo papel não era a de “[...] aprender coisas, coisas que não se sabe ou que, se sabe apenas na superfície” (SOARES, 1996), mas treinar/capacitar os sujeitos de acordo com padrões de saúde e de performance.

Ao final da década de 1970 e início de 1980, com o processo de “redemocratização” da sociedade brasileira, período em que a Ditadura Militar, no limiar de sua insuficiência política, cedeu lugar ao modelo político-social democrático, fortaleceram-se os movimentos

---

<sup>5</sup> O “esporte *na* escola” representa o esporte concebido como uma instituição que adentrara a escola e a instrumentalizara em consonância com os objetivos próprios do sistema esportivo (BRACHT, 1989; 2000) e o “esporte *da* escola”, por sua vez, refere-se ao esporte produzido no âmbito da cultura escolar em consonância com os interesses e as necessidades dos sujeitos que o vivenciam neste espaço, alunos e professores, considerando a especificidade da escola e o seu entorno social (VAGO, 1996).

que manifestavam seu descontentamento em relação ao autoritarismo presente no governo (CAPARROZ, 1997).

À Educação Física escolar insurgiu um processo de politização do seu debate acadêmico, de modo que este componente curricular passou a ser denunciado e questionado, sobretudo quanto à sua função de legitimação do *status quo* capitalista (CAPARROZ; BRACHT, 2007).

Este processo ainda foi fomentado pelo incentivo a professores brasileiros para o ingresso em estudos de pós-graduação no exterior e aos intercâmbios com centros de pesquisa de outros países, além da fundação, no país, de cursos de pós-graduação (em nível de mestrado) na área da Educação Física (KUNZ, 2006a).

Ressalva-se, inclusive, que a incursão declarada das Ciências Humanas e Sociais representou certa “reviravolta epistemológica” ao referido componente curricular escolar, fato que desencadeou o redimensionamento das concepções pedagógicas, elementos didático-metodológicos e demais aspectos inerentes à sua prática pedagógica (CAPARROZ, 1997).

Este movimento representou (e representa) um processo peculiar à constituição da Educação Física escolar, tendo em vista que, inicialmente, passou-se por um período marcado por veementes críticas e denúncias acerca da função político-ideológica à qual a mesma colocava-se a serviço. Sobretudo a partir de 1990, adentrou-se um segundo momento, marcado pela necessidade de extrapolar este âmbito e voltar-se à transformação da prática pedagógica concreta, visto que, se assim não se procedesse, as críticas esvaziar-se-iam em mero denunciamento (CAPARROZ; BRACHT, 2007).

Ademais, pode-se inferir que tenha ocorrido certo “amadurecimento” em relação a este debate, considerando que as características iniciais do movimento crítico representaram uma etapa imprescindível à resignificação deste componente curricular escolar mediante referências distintas dos aspectos, até então, preponderantes à sua fundamentação.

Neste sentido, além das análises que situavam a Educação Física escolar intimamente relacionada a aspectos macrossociais que a conformavam de uma ou outra forma (reprodução dos condicionantes capitalistas e/ou fomento à transformação social), emergem proposições didático-pedagógicas com distintas fundamentações teóricas (BRACHT, 1999). Bracht (1999) considera que, dentre estas proposições, as denominadas críticas são a proposta crítico-superadora, a proposta de aulas abertas às experiências e a proposta crítico-emancipatória.

Não obstante não se pretenda analisar, detidamente, cada uma destas propostas pedagógicas - à exceção da Teoria Crítico-emancipatória e Didática Comunicativa - autores, como Muniz (1996), Bracht *et al.* (2005) e Kunz (2006a), reportam-se a um inquietante

distanciamento entre tais proposições e o âmbito da prática pedagógica concreta. Ora justifica-se esta antinomia a mal-entendidos<sup>6</sup> constituídos acerca destas (BRACHT, *et al.*, 2005), ora ao agravamento da dicotomia existente entre o meio acadêmico e a escola (KUNZ, 2006a).

Compreende-se que estas questões estão enredadas em um complexo processo, o qual necessita ser superado mediante o desafio concebido a partir da real consideração da indissociabilidade entre os elementos que formam as metas da formação acadêmica, propondo sentidos e ações factíveis ao considerar-se o âmbito da produção de conhecimento (pesquisa), do desenvolvimento de propostas (ensino) e de ações efetivas (extensão) no espaço para o qual a referida formação tem como foco, neste caso, a escola.

#### **4 A TEORIA CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA E DIDÁTICA COMUNICATIVA: REPERCUSSÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS À EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

A Teoria Crítico-emancipatória e Didática Comunicativa, baseada na Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, em relação aos pressupostos relacionados à emancipação humana e à racionalidade comunicativa, e na Fenomenologia, no que alude ao se-movimentar humano, parte da crítica ao esporte como conteúdo de ensino da Educação Física escolar, considerando que este é tratado na escola como cópia irrefletida do esporte de rendimento. Este último, organizado e desenvolvido sob a lógica societária capitalista, tende a ter os seus códigos normativos sistêmicos reproduzidos acriticamente neste espaço (KUNZ, 2004; 2006b).

Assim, esta proposta pedagógica representa uma perspectiva cujo intento perpassa a ressignificação da prática pedagógica deste componente curricular escolar, atribuindo incumbências e ações didático-metodológicas outras que o mero exercício de habilidades esportivas.

Para Kunz (2006b) o esporte não deve ser tematizado na escola a partir de sua manifestação de rendimento, tendo em vista a sua estreita vinculação a propósitos de perpetuação do *status quo* social, e, sim, visando o desenvolvimento dos sujeitos em relação a determinadas competências imprescindíveis à formação de sujeitos críticos e emancipados; condição esta que pode subsidiá-los no processo de transformação social. Para o autor, é necessário: “[...] descobrir que compromisso educacional a encenação pedagógica do esporte

---

<sup>6</sup> Bracht (2005) menciona críticas e mal-entendidos imputados às propostas pedagógicas críticas, por exemplo: “[...] secundariza o conteúdo, circunscrevendo-o ao âmbito do discurso; e não condiz com a realidade, por estar distante da prática” (p. 47).

deve assumir quando da presença de um educador e no espaço escolar [...] É, na prática, permitir apenas o desenvolvimento de formas de encenação do esporte que são pedagogicamente relevantes” (KUNZ, 2006a, p.73).

Trata-se, portanto, de um processo de esclarecimento e de ampliação do sentido/significado do esporte e dos demais elementos da cultura de movimento, cuja tematização pedagógica é de responsabilidade da Educação Física na escola.

Kunz (2006b) explicita que o aluno deve ter acesso a conhecimentos e experiências que o subsidie a participar na vida social, cultural e esportiva para além da capacidade técnico-motora que o possibilita praticar o esporte de modo bem-sucedido, segundo suas possibilidades, necessidades e objetivos. Além disso, há que se oportunizar o desenvolvimento de competências que o permitam “[...] conhecer, reconhecer e problematizar sentidos e significados nesta vida, a partir da reflexão crítica” (Ibid., p.31).

A ampliação formativa proposta pela Teoria Crítico-emancipatória e Didática Comunicativa pressupõe que a prática pedagógica da Educação Física escolar constitua-se das categorias: trabalho, interação e linguagem; elementos que, no processo de ensino, representam o desenvolvimento das competências, objetiva, social e comunicativa, respectivamente (KUNZ, 2006b).

A competência objetiva refere-se aos conhecimentos, informações e experiências de movimento que permitam ao sujeito agir de modo competente e bem-sucedido nas suas ações do se-movimentar humano (KUNZ, 2006b).

Fundamentado na “concepção fenomenológica do se-movimentar humano”, que concebe o se-movimentar como um diálogo entre homem e mundo em que existe um sujeito que se movimenta, uma situação (mundo) e sentidos/significados relacionados este diálogo (GORDJIN, 1970 *apud* KUNZ, 2004), Kunz (2004; 2006b) utiliza-se da proposta de Gordjin (1975 *apud* KUNZ, 2004) e de Tamboer (1985 *apud* KUNZ, 2004) para explicitar o processo de aquisição de “um Mundo de significados motores” intencionado com o desenvolvimento da competência objetiva. Nesta perspectiva, tal processo é delineado sob três etapas denominadas “Transcendência de Limites”.

A “Transcendência de Limites pela Forma Direta” compreende a experimentação direta e não-problematizada do mundo em um processo em que o sujeito atribui sentidos/significados ao seu se-movimentar a partir do seu mundo vivido e da situação colocada pela ação do movimento (KUNZ, 2004).

A “Transcendência de Limites pela Forma Aprendida” referencia a aprendizagem dos elementos objetivos a partir da intencionalidade constituída pela ideia ou imagem do



movimento. Nesta etapa, prescinde-se de um processo de ensino de destrezas impostas e padronizadas e possibilita-se a problematização, a reflexão, a busca e a construção de possibilidades relacionadas ao se-movimentar humano (KUNZ, 2004).

A “Transcendência de Limites pela Forma Criativa-inventiva” abrange o processo de recriação e criação de movimentos e jogos em consonância com uma dada situação. Aqui, a partir das duas formas anteriores, ressalta-se o sentido/significado atribuídos autonomamente pelos sujeitos em um processo de “constituição e exploração de novos sentidos/significados” (MOLLENHAUER, 1972 *apud* KUNZ, 2004).

A competência social, expressa pela categoria interação, diz respeito às experiências em interações sociais com base no agir solidário, cooperativo e participativo (MAYER, 1987 *apud* KUNZ, 2006b). Esta competência compreende, sobretudo, um processo de problematização e de ressignificação das relações e dos papéis sociais matizados histórica e culturalmente pela discriminação e pela sobrepujança. A competência social deve contribuir ao agir solidário e cooperativo e suscitar a compreensão acerca dos diferentes papéis sociais existentes no esporte e socialmente, assim como capacitar os sujeitos a assumirem determinados papéis e compreender os outros neste processo (KUNZ, 2006b).

A consecução das demandas e perspectivas colocadas pela Teoria Crítico-emancipatória e Didática Comunicativa consubstanciam-se mediante uma prática pedagógica fundamentada na Didática Comunicativa. Neste sentido, o desenvolvimento da competência comunicativa, além de imprescindível ao decurso da prática pedagógica, é, também, elemento determinante aos intentos formativos de sujeitos críticos e emancipados.

A competência comunicativa, portanto, não obstante considere a linguagem verbal e o se-movimentar humano como formas de comunicação dos seres humanos, atribui relevância, especialmente, à primeira. Assim, o diálogo engendrado pelos sujeitos com a finalidade de alcançar entendimentos relacionados às situações de aprendizagem, a ação de expressar-se e interpretar as suas experiências e as dos outros e a compreensão do que os demais comunicam desencadeiam iniciativas do pensamento crítico: “[...] 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, 2006b, p.43).

## **5 APROXIMAÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A TEORIA CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA E DIDÁTICA COMUNICATIVA: CONSTITUINDO POSSIBILIDADES CONCRETAS A PARTIR DE UMA AÇÃO ESPECÍFICA**

As discussões e reflexões apresentadas nesta seção referem-se às experiências didáticas vivenciadas no âmbito do projeto de extensão “Possibilidades Integradoras do Atletismo em Aulas de Educação Física: a Proposta Crítico-Emancipatória e Didática Comunicativa em Turmas Mistas” com vínculo institucional junto ao Departamento de Desportos Individuais do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

### **5.1 CARACTERIZANDO O PROJETO DE EXTENSÃO<sup>7</sup>**

O projeto originou-se das atividades de observação de aulas de Educação Física em uma escola pública municipal<sup>8</sup> de Santa Maria-RS propostas nas práticas curriculares no primeiro semestre de 2007 no componente curricular Atletismo I do curso de Licenciatura em Educação Física da universidade supracitada.

A partir da constatação de que, não obstante as turmas fossem mistas, as aulas de Educação Física estavam organizadas de modo a promover a separação dos alunos por gênero, masculino e feminino, e que, aludindo aos conteúdos de ensino, o atletismo não se constituía em elemento tematizado pedagogicamente nas aulas observadas, propôs-se à instituição escolar a implementação do projeto extensionista.

Neste ínterim, as atividades do projeto de extensão iniciaram-se no ano letivo de 2008 e mantêm-se no corrente ano, com a tematização pedagógica do atletismo em turmas mistas dos Anos Finais do Ensino Fundamental nesta escola pública municipal e com a participação de acadêmicos de graduação do CEFD/UFSM, envolvidos ainda, devido às atividades do projeto, em grupos de estudo e de pesquisa<sup>9</sup>.

O planejamento e a realização das aulas fundamentam-se sob os pressupostos teóricos da Teoria Crítico-emancipatória e Didática Comunicativa, cuja sistematização realiza-se

---

<sup>7</sup> Ver também o artigo MARQUES, Carmen Lúcia da Silva; LEAL, Matiele Bueno; MORSCHBACHER, Márcia. Possibilidades integradoras do atletismo em aulas de Educação Física e a Teoria Crítico-emancipatória e Didática Comunicativa: fragmentos de uma experiência na escola. **Cadernos de Formação RBCE**, Florianópolis, p.84-95, mar. 2010.

<sup>8</sup> Devido a princípios éticos, preserva-se a identidade da instituição lócus da observação realizada e das intervenções do projeto extensionista.

<sup>9</sup> Ressalta-se que as atividades do projeto de extensão encontram-se associadas a grupos de estudo e de pesquisa, ações que vêm a complementar o processo formativo possibilitado pelas ações de docência.

mediante a consideração das categorias trabalho, interação e linguagem, da transformação didático-pedagógica do esporte e do conjunto de experiências e possibilidades pedagógicas sobre a tematização do correr, saltar e arremessar/lançar; conjunto de elementos que consubstancia as condições e as possibilidades de desenvolvimento das competências, objetiva, social e comunicativa no âmbito do projeto extensionista.

## 5.2 O PROJETO EXTENSIONISTA E A TEORIA CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA E DIDÁTICA COMUNICATIVA: FUNDANDO AS POSSIBILIDADES DE APROXIMAÇÃO

As discussões e reflexões aqui aludidas foram sistematizadas a partir de duas categorias referenciais: a transformação didático-pedagógica do esporte (o atletismo<sup>10</sup>) e o diálogo entre os sujeitos da prática pedagógica (competência comunicativa), por considerar-se que estas categorias abarcam pontos elementares acerca das experiências didáticas vivenciadas no projeto de extensão e pela sua representatividade aos propósitos desta pesquisa.

Em alusão à transformação didático-pedagógica do esporte, há que se referenciar dois pontos correlacionados a esta perspectiva. O primeiro refere-se à recorrente crítica do esporte escolar como cópia irrefletida do esporte de rendimento e as consequências deste fenômeno no plano formativo dos sujeitos.

Desta evidência emerge a necessidade de que o esporte seja transformado didático-pedagogicamente a partir do princípio explicitado por Kunz (2006b, p. 25): “[...] sob quais condições e de que forma o esporte pode e deve ser praticado na escola?”. Neste ponto, contudo, como menciona Kunz (Ibid.), a transformação do esporte, de uma prática exigente para uma prática menos exigente e repleta de jogos para além do esporte institucionalizado (pré-desportivos, por exemplo) não representa, necessariamente, avanços no que se refere à sua efetiva transformação didático-pedagógica. Neste sentido, há que se atentar para o segundo ponto desta análise, que alude aos “temas fundamentais” (KUNZ, 1998; 2004; 2006b), os quais se constituem em categorias referenciais ao processo supracitado.

Estes “temas fundamentais” (concepções relativas a corpo, movimento, cultura de movimento, ensino, educação, escola, dentre outros (KUNZ, 1998)) constituem os conceitos

---

<sup>10</sup> Embora o projeto extensionista tematize o atletismo, não se desconsidera a relevância didático-pedagógica relacionada à tematização pedagógica dos demais elementos da cultura de movimento em aulas de Educação Física escolar.

basilares inerentes à prática pedagógica deste componente curricular escolar e que a remetem ao compromisso político-social das possibilidades de formação de sujeitos que atuem em seu mundo da vida de modo crítico e emancipado.

No âmbito do projeto de extensão, o entendimento coletivo dos sujeitos envolvidos com a implementação do projeto (professores) acerca de tais elementos consolidou-se como demanda precípua e materializada no processo de planejamento, consecução e avaliação das aulas.

Com base nos elementos fundantes da Teoria Crítico-emancipatória e Didática Comunicativa, buscou-se ampliar, no âmbito das atividades pedagógicas do projeto, os sentidos e significados do atletismo com base na transcendência de sua manifestação de rendimento. Assim, as experiências de correr, saltar e arremessar/lançar foram didaticamente propostas de modo a propiciar “abertura suficiente para diferentes orientações de sentidos” (KUNZ; SOUZA, 2006).

Outro ponto a ser destacado, refere-se à necessidade de que o atletismo seja desmistificado quanto ao lugar-comum arraigado em torno da sua tematização pedagógica na escola, tendo em vista que, não raras ocasiões, sobretudo no início das atividades do projeto, os alunos manifestavam o entendimento de que, tanto a escola - em termos de condições estruturais - quanto os próprios alunos, não possuíam condições objetivas para realizar/participar de aulas de atletismo. Tal ponto de vista, possivelmente proveniente do conhecimento dos alunos sobre o atletismo em sua forma estritamente institucionalizada, representou um dos pontos de problematização e de discussão no decurso do processo pedagógico fundamentado na proposta pedagógica referência.

Deste modo, para além do atletismo institucionalizado, trabalhou-se com vários jogos pertencentes (ou não) à cultura de movimento dos alunos com a intenção de promover a “desconstrução” do atletismo como esporte institucionalizado, ampliando os sentidos e significados deste para além do limiar de suas manifestações normatizadas e standardizadas. Neste ínterim, objetivou-se legitimar a construção de outro esporte possível, este de inserção justificável na escola em consonância com a proposta pedagógica referência que, de modo concomitante, atribui importância ao conhecimento sistematizado acerca do atletismo e, ao considerá-lo uma realidade socialmente construída, situa-o como elemento passível de resignificação pelos sujeitos que deste conhecimento e destas experiências se apropriam. Condição esta que demanda mudanças de concepção, tanto do ensino quanto do esporte:

As formas tradicionalmente conhecidas do atletismo [...] devem servir de base para as transformações didático-pedagógicas, mas suas formas devem abranger múltiplos e vários campos de experiências e aprendizagens para os alunos e não apenas serem

canalizadas para os modelos padronizados de realização dessas atividades. É isso que permite perceber criticamente uma realidade, no caso, o esporte (KUNZ; SOUZA, 2006, p.21).

O diálogo, consubstanciado pela categoria linguagem, representa um dos elementos constitutivos da Teoria Crítico-emancipatória e Didática Comunicativa, adquirindo, portanto, notório papel didático-pedagógico no decurso das práticas pedagógicas em Educação Física escolar. Hodiernamente, neste componente curricular escolar, o diálogo restringe-se à sua utilização meramente instrumental (KUNZ, 2006b) e, não raras ocasiões, mediante atitudes hierarquizadas entre os sujeitos da ação.

No projeto de extensão, a abertura da aula ao diálogo, o entendimento dos alunos acerca da pertinência destas experiências e a sua adequada utilização por parte do grupo, representaram complexos processos que demandaram certa persistência dos professores.

A resistência dos alunos mantinha estreita relação tanto com as suas incipientes experiências pregressas acerca do diálogo com seus pares, quanto ao senso comum pretensamente amalgamado em torno do que representa uma aula de Educação Física (comumente - e erroneamente - acredita-se que dialogar acerca da aula, dentre outras situações, constitui-se em utilizar certo tempo da aula em detrimento das suas “atividades práticas”, razão que legitimaria a presença deste componente curricular na escola).

No âmbito da prática pedagógica concreta do projeto, a proposição didática de situações a serem problematizadas, discutidas, resolvidas coletivamente, além da abertura da aula à manifestação dos alunos no sentido de expressarem-se em relação às suas experiências individuais e coletivas, representaram estratégias pedagógicas imprescindíveis no sentido de superar as condições limitantes anteriormente mencionadas e de fomentar o desenvolvimento da competência comunicativa.

Esta evidência suscita a asserção de Kunz (2006b) ao asseverar que, não obstante os sujeitos apresentem a inerente necessidade de se utilizar da capacidade comunicativa nos diferentes âmbitos em que se relacionam, esta não é um elemento dado, mas ao contrário, necessita ser fomentado e desenvolvido.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A tematização pedagógica do atletismo sob fundamentação da Teoria Crítico-emancipatória e Didática Comunicativa, associada às experiências didáticas propiciadas pelo projeto de extensão, permitem tanto reafirmar a necessidade (e possibilidade) de

desmistificação deste elemento da cultura de movimento como conteúdo de ensino quanto evidenciar as possibilidades didático-pedagógicas sugeridas pela proposta pedagógica referênciada.

No que se refere às possibilidades de aproximação entre a Teoria Crítico-emancipatória e Didática Comunicativa e a prática pedagógica da Educação Física escolar, considerando, portanto, as experiências didáticas oriundas do projeto de extensão, a transformação didático-pedagógica do esporte e a constituição de situações didáticas contemplando o desenvolvimento das competências objetiva, social e comunicativa, representaram condições imprescindíveis à consecução de uma prática pedagógica permeada pela proposta de referência.

Reconhece-se, neste ínterim, que às possibilidades desta aproximação associam-se os elementos mais diretamente ligados à prática pedagógica e as condições político-sociais e institucionais em que esta se desenvolve. Salienta-se que estes elementos tanto podem contribuir à transformação da prática pedagógica da Educação Física escolar no sentido da consolidação de práticas pedagógicas de cunho crítico, quanto obstaculizar a aproximação de ambas as instâncias mencionadas.

Neste sentido, ampliando tais considerações para o âmbito institucional da universidade (e demais instituições de ensino superior), locus da produção do conhecimento acadêmico-científico e da formação de professores de Educação Física, considera-se como necessária a superação das relações hierarquizadas entre esta e a escola. Isto significa que a função social das universidades e as ações engendradas em torno desta, sobretudo quanto à indissociabilidade dos seus três elementos basilares (pesquisa, ensino e extensão), necessitam manifestar-se efetivamente no processo formativo docente de modo a transcender o tensionamento que tem caracterizado algumas relações entre a Educação Física escolar e as propostas pedagógicas críticas.

Considera-se, portanto, que, transcendendo ações eminentemente prescritivas, bem como ações propositivas isoladas de aproximação, há que se intensificar este diálogo tendo em vista a ascendência do compromisso sócio-político das universidades (e instituições de ensino superior) sobre o cumprimento de incumbências acadêmico-institucionais e o provimento de profissionais ao mercado de trabalho que caracterizam, hodiernamente, as interações entre universidades e as escolas.

## REFERÊNCIAS

- BRACHT, Valter. Educação física: a busca da autonomia pedagógica. **Revista da Fundação de Esporte e Turismo**, Curitiba, v.1, n.2, p.12-19, 1989. Disponível em: <<http://www.boletimef.org/biblioteca/2350/Educacao-Fisica-a-busca-da-autonomia-pedagogica>>. Acesso em: 29 jun. 2009.
- \_\_\_\_\_. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Caderno CEDES**, Campinas, v.19, n.48, não paginado, 1999. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32621999000100005&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32621999000100005&script=sci_arttext&tlng=pt)>. Acesso em: 13 mai. 2008.
- \_\_\_\_\_. Esporte na escola e esporte de rendimento. **Movimento**, Porto Alegre, ano VI, n.12, p. XIV–XIX, 2000/1.
- BRACHT, Valter *et al.* **Pesquisa em ação: educação física na escola**. 2.ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.
- CAPARROZ, Francisco Eduardo; BRACHT, Valter. O tempo e o lugar de uma didática da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.28, n.2, p.21-37, jan. 2007.
- CAPARROZ, Francisco Eduardo. **Entre a educação física na escola e a educação da escola: a educação física como componente curricular**. Vitória: UFES, Centro de Educação Física e Desportos, 1997.
- CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil: a história que não se conta**. 14.ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.
- DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 11.ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- KUNZ, Elenor. **Educação Física: ensino & mudanças**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1991.
- \_\_\_\_\_. **Educação Física: ensino & mudanças**. 3.ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.
- \_\_\_\_\_. Educação física escolar: seu desenvolvimento, problemas e propostas. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO EM PEDAGOGIA DO ESPORTE: FUNÇÕES, TENDÊNCIAS E PROPOSTAS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 1998, Santa Maria. **Anais...** Santa Maria: CEFD-UFSM, 1998. p.114-119.
- \_\_\_\_\_. Pedagogia do esporte, do movimento humano ou da educação física? In: KUNZ, Elenor; TREBELS, Andreas (Org.). **Educação física crítico-emancipatória com uma perspectiva da pedagogia alemã do esporte**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006a.
- \_\_\_\_\_. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 7.ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006b.

KUNZ, Elenor; SOUZA, Maristela da Silva. Unidade didática 1: atletismo. In: KUNZ, Elenor (org.). **Didática da educação física 1**. 4.ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

MUNIZ, Neyse Luz. **Influências do pensamento pedagógico renovador da educação física: sonho ou realidade?** 1996. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro: PPGEF/UGF, 1996.

SOARES, Carmen Lúcia. Educação física escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl.2, p.06-12, 1996.

VAGO, Tarcísio Mauro. O “esporte na escola” e o “esporte da escola”: da negação radical para uma relação de tensão permanente. **Movimento**, Porto Alegre, ano III, n.5, p.04-17, 1996.