

APROXIMAÇÕES E AFASTAMENTOS ENTRE AS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS CRÍTICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA

SIMILARITIES AND DIFFERENCES BETWEEN CRITICAL PEDAGOGICAL PROPOSALS OF PHYSICAL EDUCATION

APROXIMACIONES Y ALEJAMIENTOS ENTRE LAS PROPUESTAS PEDAGÓGICAS CRÍTICAS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

Mainara Joaquim Motta

mainara.motta@outlook.com

Universidade do Extremo Sul Catarinense

Bruna Carolini De Bona

bcb@unescc.net

Universidade do Extremo Sul Catarinense

RESUMO

O estudo se propõe a discutir as propostas pedagógicas que fundamentam o ensino da Educação Física. Definimos como objetivo geral abordar as tendências críticas da Educação Física, analisando suas aproximações e afastamentos com base na pesquisa bibliográfica. O estudo busca compreender as tendências pedagógicas Crítico-superadora (Coletivo de Autores, 1992) e Crítico-emancipatória (Kunz, 1991; 2014), levando em consideração a relevância e a representação social dessas duas tendências. Busca-se, por meio dessa pesquisa, que se evidencie a importância de ambas as propostas pedagógicas para a Educação Física, levando em consideração os pontos de aproximação e de distanciamento entre elas.

Palavras-Chave: Educação Física; tendências críticas; aproximações; afastamentos.

ABSTRACT

The present study aims at discussing the pedagogical proposals that base the teaching of Physical Education. Its general objective is to study the critical approaches of Physical Education analyzing its similarities and differences through bibliographical research. It intends to understand and deepen the critical body culture (Coletivo de Autores, 1992) and critical emancipatory (Kunz, 1991; 2014) pedagogical approaches, taking into consideration the relevance and the social representation of both approaches. It intends to evidenciate the importance of both pedagogical approaches to Physical Education, understanding the points of similarity and difference between them.

Keywords: Physical Education; critical approach; similarities; differences.

RESUMEN

El estudio se propone a discutir las propuestas pedagógicas que fundamentan la enseñanza de Educación Física. Definimos como objetivo general abordar las tendencias críticas de la Educación Física, analizando sus aproximaciones y alejamientos con base en la pesquisa bibliográfica. El estudio busca a comprender y profundizar las tendencias pedagógicas Crítico-superadora (Coletivo de Autores, 1992) y Crítico-emancipatória (Kunz, 1991; 2014), llevando em consideración la relevância y representación social de esas dos tendencias. Búscase, por medio de esa encuesta, que se ponga en evidencia la importancia de las dos propuestas pedagógicas para Educación Física, llevando em consideración los puntos de aproximación y alejamiento entre ellas.

Palabras Clave: Educación Física, tendencias críticas, aproximaciones, alejamientos.

1 Introdução

Este estudo se propõe a discutir as propostas pedagógicas que fundamentam o ensino de Educação Física, visando responder o seguinte problema: quais os pontos de aproximação e de distanciamento das propostas pedagógicas críticas que norteiam o ensino de Educação Física?

Definiu-se como objetivo geral abordar as tendências críticas da Educação Física, analisando suas aproximações e distanciamentos. Como objetivos específicos, definimos: 1) compreender o processo de introdução das perspectivas críticas no âmbito da Educação Física escolar; 2) analisar as bases teóricas que fundamentam as propostas didático-metodológicas Crítico-emancipatória e Crítico-superadora; 3) compreender as características centrais das propostas didático-metodológicas Crítico-emancipatória e Crítico-superadora.

O estudo busca compreender as tendências pedagógicas Crítico-superadora (Coletivo de Autores, 1992) e Crítico-emancipatória (Kunz, 1991; 2014), levando em consideração a relevância e a representação social dessas duas tendências. Busca-se, por meio dessa pesquisa, que se evidencie a importância de ambas as propostas pedagógicas para a Educação Física, considerando os pontos de aproximação e de distanciamento entre elas.

Metodologicamente, optou-se por uma pesquisa bibliográfica, com base nas obras Metodologia do Ensino da Educação Física (Coletivo de Autores, 1992), Educação Física: Ensino & Mudanças (Kunz, 1991) e Transformação Didático Pedagógica Do Esporte (Kunz, 2014).

O livro **Metodologia do Ensino de Educação Física** (Coletivo de Autores, 1992) se apresenta como obra central para a compreensão da proposta Crítico-superadora. Elaborada no ano de 1992 por um coletivo de autores, a obra se mantém relevante e atual frente às discussões críticas no âmbito da Educação Física escolar nessa perspectiva. Para a análise da proposta pedagógica Crítico-emancipatória, destacamos as obras: **Educação Física: Ensino & Mudanças** (Kunz, 1991) e **Transformação Didático-Pedagógica do Esporte** (Kunz, 2014). **Educação Física: Ensino & Mudanças** (Kunz, 1991).

Kunz (2014), em **Transformação Didático-Pedagógica do Esporte**, que discorre a respeito dos avanços dos estudos nas ciências da Educação, tendo por finalidade contribuir nos avanços, nas reflexões e nas produções didático-pedagógicas da Educação Física numa perspectiva Crítico-emancipatória, apresenta-se como referência central ao tratar dessa perspectiva.

Nesse trabalho, apontamos, como afastamento entre as perspectivas, a base teórica que fundamenta as duas propostas didático-metodológicas, os seus objetos de estudo e as finalidades do ensino. A título de aproximação, colocou-se em evidência a abordagem crítica de ambas, a importância dada aos processos criativos e a compreensão do papel da avaliação no ensino.

Nas próximas sessões, abordamos as propostas críticas da Educação Física, aprofundadas a partir das pedagogias Crítico-emancipatória e Crítico-superadora, para que, na sequência, possamos analisar os afastamentos entre ambas as pedagogias e em que cada uma se aproxima.

2 Propostas críticas e a educação física

A inclusão da Educação Física na escola ocorreu no Brasil ainda no século XIX. Ao longo de sua história, essa disciplina priorizou os conteúdos gímnicos e esportivos, numa dimensão exclusivamente procedimental. O saber fazer era a prioridade, e não o saber sobre a cultura corporal. (DARIDO E RANGEL, 2005).

Ainda no século XIX, o corpo, que era considerado uma estrutura mecânica, passa a ser alvo de estudos. O corpo não pensa, é pensado, e analisado pela racionalidade científica. A ciência fornece elementos que permitem um controle eficiente sobre o corpo para melhorar o funcionamento, independente do

conhecimento que se tem de seu funcionamento e das técnicas corporais que são construídas com base nesse conhecimento. (BRACHT, 1999).

A partir da década de 1930, segundo Darido (2012), a concepção dominante na Educação Física é calcada na perspectiva higienista. Nela, a preocupação central está voltada para os hábitos de higiene e de saúde, valorizando o desenvolvimento do físico e da moral, com base no exercício. “[...] no século XX saímos de um controle do corpo via racionalização, repressão, com enfoque biológico, para um controle via estimulação, enaltecimento do prazer corporal, com enfoque psicológico.” (BRACHT, 1999, p.74). Segundo Bracht (1999), nesse período, educar o corpo para a produção (força de trabalho) significava promover a saúde e a educação para a saúde, que permitia uma adequada adaptação ao processo de trabalho.

A década de 1980 foi fortemente marcada pelo cenário político, constituindo-se aos poucos uma corrente que inicialmente foi chamada de “revolucionária”, mas que também foi denominada de “crítica e progressista”. No primeiro momento, era preciso vincular a prática pedagógica ao conhecimento científico, entendido como aquele produzido pelas ciências naturais ou com base em seu modelo de cientificidade. (BRACHT, 1999).

As duas pedagogias abordadas a seguir têm em comum a relação crítica com a Educação, em que a Pedagogia Crítico-emancipatória tem como objetivo libertar o aluno das falsas ideias e ilusões do sistema capitalista, e a Pedagogia Crítico-superadora tem como objetivo levar o aluno, por meio do conhecimento científico, a um posicionamento crítico frente ao sistema capitalista.

2.1 Proposta pedagógica Crítico-emancipatória

Na década de 1980, foram elaborados os primeiros pressupostos teóricos num referencial crítico, na tentativa de romper com o modelo esportivista e da aptidão física, praticado nas aulas de Educação Física. Para Kunz (2006), as abordagens críticas passam a questionar a função da Educação Física escolar, que começa a buscar possibilidades de ensinar os esportes pela sua transformação didático-pedagógica, contribuindo para uma reflexão crítica e emancipatória dos alunos. Segundo o autor, na concepção Crítico-emancipatória o aluno tem a possibilidade de poder compreender as estruturas autoritárias dos processos institucionalizados da sociedade que formam as falsas convicções, interesses e desejos. (KUNZ, 2006).

Numa perspectiva Crítico-emancipatória, a constituição do processo de ensino se dá por três categorias: trabalho, interação e linguagem, conduzidas pelo desenvolvimento das competências social, objetiva e comunicativa. “Assim, um ensino que se concentra em apenas uma dessas três categorias [...], torna-se uma ‘redução de complexidade’ e tem consequências sobre o futuro desenvolvimento do jovem educando.” (KUNZ, 2014, p. 47).

Na competência objetiva, Kunz (2014) afirma que o aluno precisa receber o conhecimento e as informações, aprender certas estratégias para o agir práticas e competentes. A competência social se refere aos conhecimentos e aos esclarecimentos que o aluno deve adquirir para entender as relações socioculturais do contexto em que vive, das contradições dessas relações e dos diversos papéis que assume em sociedade. Já a competência comunicativa exerce um papel decisivo nas aulas: “[...] ‘Saber se comunicar e entender a comunicação dos outros é um processo reflexivo e desencadeia iniciativas do pensamento crítico.’” (KUNZ, 2014, p. 49).

Segundo Kunz (2006), a função da educação crítica é abrir espaços para promover debates para que essas estruturas autoritárias sejam suspensas e assim o ensino busque o sentido de emancipação.

2.2 Proposta pedagógica Crítico-superadora

Para a pedagogia Crítico-superadora (Coletivo de Autores, 1992), os movimentos sociais são caracterizados pela luta entre as classes sociais, a fim de afirmarem seus interesses. Essa luta tem como ob-

jetivo transformar a sociedade para que os trabalhadores possam usufruir do resultado de seu trabalho. “O presente texto trata de uma pedagogia emergente, que busca responder a determinados interesses de classe, denominada aqui de Crítico-superadora.” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 14).

Segundo o Coletivo de Autores (1992), nessa proposta o professor de Educação Física deve ser um educador comprometido com um projeto político e pedagógico. Político porque encaminha as propostas de intervenção em determinadas direções; e pedagógico porque possibilita a reflexão a respeito das ações do homem na realidade.

A pedagogia Crítico-superadora tem características específicas para a reflexão pedagógica. Essa é considerada diagnóstica, pois pretende ler dados da realidade, interpretar e emitir valores. Também é considerada teleológica, porque busca uma direção (Coletivo de Autores, 1992). Em relação ao trato com o conhecimento, esse ato reflete a sua direção epistemológica e informa os requisitos para selecionar, organizar e sistematizar os conteúdos de ensino. Pode-se dizer que todos os assuntos trabalhados na escola devem ser relacionados com a realidade social dos alunos, para que estes possam contribuir para a construção da identidade da escola.

A proposta pedagógica Crítico-superadora relaciona-se com o conceito de cultura corporal e propõe o trato com o conhecimento em forma de ciclos de escolarização (Coletivo de Autores, 1992). Nos ciclos, os conteúdos de ensino são tratados simultaneamente, constituindo-se referências que vão se ampliando no pensamento do aluno de forma espiralada, desde o momento da constatação de um ou vários dados da realidade, até interpretá-los, compreendê-los e explicá-los.

3 Aproximações e afastamentos

Primeiramente serão apontados os afastamentos entre as propostas críticas da Educação Física, partindo de sua base teórica, dos objetos de estudo abordados e também das finalidades do ensino objetivadas em cada uma. Em seguida, serão indicados os pontos de aproximação entre as pedagogias, iniciando pelo fato de ambas se caracterizarem como progressistas críticas, pela importância do processo criativo no desenvolvimento das aulas e pelas aproximações analisadas nos processos avaliativos.

3.1 Afastamentos: a base teórica, o objeto de estudo e o objetivo

A pedagogia Crítico-emancipatória tem como base os estudos de Elenor Kunz, cujo intuito é analisar a importância de uma transformação didático-pedagógica do esporte. A base de tais obras se edifica em seus estudos de doutorado e pós-doutorado, realizados no Instituto de Ciências do Esporte da Universidade de Hannover, na Alemanha. Kunz (2014) afirma que suas reflexões e produções se relacionam aos avanços dos estudos nas ciências da Educação e, especialmente, na teoria crítica da sociedade da Escola de Frankfurt.

Segundo Matos (1993), essa escola parte de uma pedagogia social neomarxista. Seus estudos surgiram quando seguidores de Karl Marx acreditavam que sua teoria estava sendo limitada a certa seleção de ideias, buscando um caminho alternativo para o desenvolvimento social. Desde a década de 1960, a teoria crítica da Escola de Frankfurt tem sido guiada pelos trabalhos de Jürgen Habermas na ação comunicativa. A escola tem como foco de trabalho a ação comunicativa e a intersubjetividade linguística, com intuito de analisar e ampliar a possibilidade de emancipação social e crítica ao modelo capitalista, aproximando a teoria e a prática. Os principais nomes ligados a essa teoria se referem a Max Horkheimer – diretor do instituto em 1930 –, que recrutou teóricos como Theodor Adorno, Erich Fromm, Herbert Marcuse e Walter Benjamin.

Foi à turbulência política na Alemanha, entre os anos entre guerras, que fez com que esses teóricos tomassem como tarefa a de escolher quais partes do pensamento de Marx poderiam servir para

classificar as condições sociais contemporâneas. A teoria crítica defende a primazia nem da matéria, nem da consciência, afirmando que ambas as perspectivas distorcem a realidade.

Segundo Kunz (2014, p. 33-34):

Os teóricos da “teoria crítica” têm demonstrado isso [alienação] principalmente na relação com a classe trabalhadora nas sociedades industriais. Nestas, eles percebem que o homem é “excluído” pela automatização e pela mecanização dos modernos aparelhos de produção, onde ele se vê submisso aos ditames da máquina e da aparelhagem técnica, onde não lhe possibilita mais nenhum espaço para iniciativas próprias, autodeterminações e atividades criativas.

Para superar esse atual modelo, Kunz (2014) destaca que uma pedagogia do ensino dos esportes deve se apoiar em dois aspectos teóricos: o aspecto da teoria crítica, com base em critérios de uma ciência humana e social, sem ser positiva ou tecnológica, formando os alicerces do conhecimento para um agir racional-comunicativo; e os aspectos da teoria instrumental, fornecendo elementos específicos de uma pedagogia Crítico-emancipatória nas suas sequências e procedimentos.

Já a pedagogia Crítico-Superadora (Coletivo de Autores, 1992) pauta-se nos princípios da psicologia Histórico-Cultural que, por sua vez, está alicerçada na teoria do Materialismo Histórico e Dialético.

Karl Marx (1818-1883), ao fundar a doutrina marxista na década de 1840, revolucionou o pensamento filosófico. O Marxismo compreende, precisamente, três aspectos principais: o Materialismo Dialético, o Materialismo Histórico e a Economia Política. (TRIVIÑOS, 1987).

As definições da dialética materialista ressaltam os aspectos que se referem às formas do movimento universais e as conexões que se observam entre elas. O Materialismo Filosófico diz que os objetos ao redor darão origem às ideias; logo, na dialética materialista, primeiro ocorrem em nível material (histórico) e depois em nível mental. (Trivinos)

Assim temos como primeiro afastamento a base teórica que fundamenta as pedagogias. A pedagogia

Crítico-emancipatória tem como foco a ação comunicativa com intuito de analisar e ampliar a possibilidade de emancipação social e crítica de cada indivíduo. Já a pedagogia Crítico-Superadora tem como base teórica o Materialismo Histórico e Dialético, que defende a possibilidade de superar as condições do homem numa sociedade capitalista, pela possibilidade de apropriação dos conhecimentos da cultura corporal.

Seguimos a análise dos afastamentos entre as propostas pedagógicas críticas da Educação Física pelo objeto de estudo de ambas. O objeto de estudo da Educação Física, na Pedagogia Crítico-Emancipatória, refere-se à cultura do movimento humano. Já a pedagogia Crítico-Superadora tem como objeto a cultura corporal.

Para Kunz (2006), a pedagogia Crítico-Emancipatória da Educação Física precisa analisar e testar a forma e o sentido da utilização da cultura de movimento, pois assim poderá ser tematizada e encarada para favorecer aspectos educacionais dessa pedagogia. Ainda segundo o autor, o movimento humano como um “se-movimentar” é um fenômeno relacional de “ser humano-mundo”, que é concretizado como um diálogo. Kunz (2006) afirma que movimentar e perceber são atos biológicos que abrangem e atualizam as limitações entre o organismo e o meio em que vive. Se movimentar é a atualização dos significados motores em situações concretas, viabiliza-se a realização de movimentos baseados em possibilidades individuais. (KUNZ, 2006).

Kunz (2014) critica o conceito de cultura corporal. Segundo esse autor, “[...] embora esse conceito de ‘cultura corporal’ esteja sendo utilizado por muitos teóricos da educação física e esportes, parece-me destinado a apenas reforçar uma cultura desenvolvida pela via do movimento humano.” (KUNZ, 2014, p. 29).

Já a pedagogia Crítico-Superadora tem como objeto de estudo a cultura corporal. Segundo o Coletivo de Autores (1992), a cultura corporal busca desenvolver uma reflexão pedagógica a respeito

do acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da História, exteriorizadas pela expressão corporal.

Segundo Coletivo de Autores (1992), nessa perspectiva, é fundamental que o aluno desenvolva a noção da historicidade, que entenda que o homem não nasceu andando, correndo, saltando, entre outras ações. Essas atividades corporais foram sendo desenvolvidas em determinadas épocas históricas, em decorrência de necessidades humanas.

As manifestações da cultura corporal são, portanto, sistematizações elaboradas a partir desta atividade humana não material, pois seu produto é inseparável do ato de sua produção, em resposta a determinadas condições historicamente estabelecidas cujos processos de transformações se materializam em uma sociedade dividida em classes, dotando estas manifestações de sentido objetivo em direção a determinadas necessidades de consolidação de um dado projeto histórico. (FRIZZO, 2013, p. 203)

A cultura corporal parte da categoria trabalho como atividade humana produtiva de suas condições objetivas e subjetivas de existência, em que a cultura é produto da atividade do ser humano e das relações que este estabelece com os demais (FRIZZO, 2013).

Assim, destacamos afastamentos entre os objetos de estudo delimitados entre as propostas, analisando influências da base teórica em cada objeto de estudo. Ambas as propostas se colocam a analisar e a justificar seu ponto de vista, conforme apresentado brevemente nesta pesquisa. Tais argumentos expressam compreensões teóricas diferentes, que exigem um aprofundamento das bases teóricas que fundamentam ambas as propostas.

Ainda destacam-se como distanciamento as finalidades de ensino apresentadas pelas propostas. Na pedagogia Crítico-Emancipatória, segundo Kunz (2014), a constituição do processo de ensino se dá por três categorias: trabalho, interação e linguagem, que são conduzidas pelo desenvolvimento das competências social, objetiva e comunicativa. Essa concepção de ensino se orienta e se explicita na prática pela didática comunicativa que contribui para um processo educacional que não se resume apenas ao saber-fazer, mas também ao saber-pensar e ao saber-sentir.

A pedagogia Crítico-emancipatória precisa estar acompanhada da didática comunicativa, pois é ela que vai fundamentar a função do esclarecimento e da prevalência racional de todo o agir. A capacidade de comunicação não é algo dado, deve ser desenvolvido.

Já pedagogia Crítico-superadora tem como finalidade de ensino a apropriação do conhecimento científico. “O ensino é aqui compreendido como a atividade docente que sistematiza as explicações pedagógicas a partir do desenvolvimento simultâneo de uma lógica, de uma pedagogia e da apresentação de um conhecimento científico.” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.28).

Segundo Coletivo de Autores (1992), a visão de totalidade do aluno se constrói à medida que ele faz uma síntese, no seu pensamento, da contribuição das diferentes ciências para a explicação da realidade. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.28). Ainda segundo Coletivo (1992), é o conhecimento sistematizado nas diferentes áreas que permite ao aluno compreender a realidade e formular uma síntese do seu pensamento à medida que se apropria do conhecimento científico, que é sistematizado pelas diferentes áreas do conhecimento.

Segundo o Coletivo de Autores (1992), ao confrontar o saber popular (senso comum) com o conhecimento científico universal que é selecionado pela escola, o aluno é instigado a ultrapassar o senso comum e a ampliar e construir formas mais elaboradas de pensamento.

Destacados os pontos de afastamentos entre as pedagogias Crítico-emancipatória e Crítico-superadora, segue-se com os pontos de aproximação entre ambas as propostas pedagógicas.

3.2 Aproximações entre as propostas pedagógicas

Como primeira aproximação, é importante destacar que ambas as pedagogias se caracterizam por uma tendência educacional progressista crítica.

Segundo Kunz (2014), a pedagogia Crítico-emancipatória é considerada progressista crítica porque tem como objetivo libertar o aluno das falsas ideias e ilusões do sistema capitalista, por intermédio do trabalho, da interação e da linguagem. Já na proposta Crítico-superadora, a perspectiva crítica se evidencia pela possibilidade de uma leitura crítica da realidade, fundada na apropriação dos conhecimentos científicos da cultura corporal. (COLETIVO DE AUTORES, 1992)

Na pedagogia Crítico-emancipatória, segundo Kunz (2014), as problematizações que surgem no decorrer das aulas importantes para a formação do aluno, que será capaz de intervir na realidade com autonomia e criticidade. O ensino escolar necessita, dessa forma, se basear numa concepção crítica. É pelo questionamento crítico que podemos compreender a estrutura autoritária dos processos institucionalizados da sociedade que formam as convicções, interesses e desejos. Conforme a pedagogia Crítico-superadora, deve-se possibilitar ao aluno da escola pública entender a realidade social, interpretando-a e explicando-a com base em seus interesses de classe. (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

A tendência educacional progressista crítica é identificada como a mediação entre o fazer pedagógico e o contexto sociopolítico-cultural. Ambas as pedagogias (Crítico-emancipatória e Crítico-superadora) partem desse entendimento, tendo como objetivo possibilitar ao aluno um olhar crítico frente ao sistema capitalista.

Outro ponto que será destacado entre as aproximações se refere à importância dada por ambas as perspectivas ao processo criativo. Segundo Kunz (2014), a criação na pedagogia Crítico-emancipatória se dá baseando-se na necessidade de entender o sentido e o significado do objeto. É por meio das transcendências de limites que são incorporadas as formas culturalmente estruturadas das práticas corporais. Na forma criativa de transcendência, o aluno é capaz de criar, de inventar movimentos e jogos com sentido para uma determinada situação. A partir do momento em que aluno aprende, ele começa a buscar e a criar novas soluções.

Destacou-se a importância do aprender na passagem anterior, pois se verificou que o ponto de aproximação entre as propostas, nesse sentido, refere-se à importância da aprendizagem para uma posterior criação. Ao analisar de que forma Kunz (2014) compreende a ligação entre as formas de transcendência de limites nas aulas de Educação Física, observou-se que o autor destaca inicialmente a forma direta de transcender limites, ao explorar e experimentar as possibilidades de relação com os objetos e com os outros. Por fim, destaca-se a forma criativa ou inventiva de uma transcendência de limites, “em que a partir das duas formas anteriores de representação de um saber, o aluno se torne capaz de [...] criar/inventar movimentos e jogos com sentido para aquela situação.” (KUNZ, 2014, p. 121).

Ou seja, Kunz (2014) considera que a possibilidade de criação passa pela possibilidade de apropriação dos objetos. É possível identificar essa mesma compreensão ao analisarmos as discussões a respeito de criatividade, partindo da base teórica que fundamenta a pedagogia Crítico-superadora, a teoria Histórico-cultural. Segundo Vigotski (2014), a atividade criativa é a atividade humana criadora de algo novo. Esse autor apresenta a primeira e mais importante lei a que se subordina a atividade imaginativa:

A atividade criadora da imaginação está relacionada diretamente com a riqueza e variedade da experiência acumulada pelo homem, uma vez que essa experiência é a matéria-prima a partir da qual se elaboram as construções da fantasia. Quanto mais rica for a experiência humana, tanto mais deverá ser rica, em circunstâncias semelhantes, a imaginação. (VIGOTSKI, 2014, p. 12).

Para o Coletivo de Autores (1992), a Educação tem um sentido lúdico que busca instigar a criatividade humana à adoção de uma postura produtiva e criadora de cultura, tanto no trabalho como no lazer. Segundo Taffarel (1985), a criatividade se dá considerando a necessidade de resoluções de problemas sociais. A criatividade é definida como produção de diferentes respostas e considerada um processo de-

envolvido com a utilização de métodos que visam estimular a produtividade de ideias.

Analisa-se em ambas as pedagogias a compreensão de que a apropriação de elementos culturais possibilita a criação de novos pensamentos. Destaca-se essa aproximação para que se possam superar as ideias recorrentes de que a criatividade é uma característica natural dos sujeitos – “você nasce ou não criativo”. Nesse sentido, as aulas de Educação Física precisam garantir que essa função humana seja desenvolvida, tomando-se por base a organização das aulas e dos objetivos elencados para o processo de ensino e aprendizagem. Para Vigotski (2014), a conclusão pedagógica que podemos tirar disso é a necessidade de ampliar a experiência da criança, se quisermos proporcionar as bases sólidas para sua atividade criativa. “Quanto mais a criança vir, ouvir e experimentar, quanto mais aprender e assimilar, quanto mais elementos da realidade a criança tiver a sua disposição na sua experiência, mais importante e produtiva, em circunstâncias semelhantes, será sua atividade imaginativa.” (VIGOTSKI, 2014, p. 12-13). Em ambas as propostas, percebeu-se que esse processo é valorizado na Educação Física escolar.

Outro ponto de aproximação a ser abordado é a avaliação. Ambas as tendências privilegiam a avaliação do processo ensino-aprendizagem. A avaliação está presente em todos os momentos do processo. Segundo Kunz (2014), conforme já mencionado anteriormente, a transcendência de limites se manifesta de forma direta, aprendida e criativa. A forma direta de “transcender limites” é aquela em que o aluno tem possibilidades de experimentação, explorando suas capacidades e habilidades, vivenciando possibilidades e descobrindo relações sociais e emocionais. A forma criativa ou inventiva de uma “transcendência de limites” se dá com base no que aconteceu anteriormente na transcendência direta e aprendida. Os alunos vão representar o saber adquirido e criar outras possibilidades de movimentos para o jogo, dando um sentido.

Kunz (2006) fala sobre a importância de trabalhar as modalidades dentro das habilidades de cada um para que, mediante a realidade, transcenda as possibilidades. Percebe-se que, na pedagogia Crítico-emancipatória, a avaliação se dá a todo tempo, quando, por meio das transcendências de limites, é possível ao aluno refletir, analisar e criar outras possibilidades de soluções perante as atividades. Segundo o Coletivo de Autores (1992), a avaliação faz parte de um aspecto essencial do projeto pedagógico. Por meio desse processo, podem-se especificar mecanismos estruturais, que partem de todo o processo educativo em que deve ser acompanhada passo a passo por meio dos resultados obtidos no processo de ensino – aprendizagem. “A avaliação do processo ensino-aprendizagem é muito mais do que simplesmente aplicar testes, levantar medidas, selecionar e classificar alunos.” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.98). Segundo o Coletivo de Autores (1992), a avaliação deve ser realizada de forma contínua durante todo o processo ensino aprendizagem, relacionada ao projeto pedagógico da escola.

Analisando a avaliação, é perceptível que ambas as pedagogias consideram sua importância durante todo o processo de ensino-aprendizagem, valorizando uma avaliação baseada na tomada de consciência dos alunos quanto a seus limites e avanços. Apresenta-se como uma autoavaliação constante, em que os processos qualitativos ganham relevância sobre os processos quantitativos. A avaliação em ambas não se refere a uma punição, mas sim à análise dos processos de desenvolvimento dos alunos e às ações do professor na organização das aulas, partindo dos objetivos elencados.

Pois bem, os pontos de aproximações e de afastamentos entre ambas as pedagogias (Crítico-emancipatória e Crítico-superadora) elencadas até aqui norteiam o ensino de Educação Física. Suas interpretações tornam-se agentes indispensáveis para a prática pedagógica.

4 Conclusão

No decorrer do presente trabalho de conclusão de curso, apresentou-se estudo teórico sobre as aproximações e os afastamentos das pedagogias críticas da Educação Física. Abordou-se o surgimento das concepções críticas da Educação Física e das concepções pedagógicas Crítico-emancipatória e Crítico-superadora.

Ficou evidente o afastamento entre a base teórica que fundamenta as perspectivas. A pedagogia Crítico-emancipatória parte de estudos de uma pedagogia social neomarxista, com base na escola de Frankfurt, que tem como foco de trabalho a ação comunicativa, com intuito de analisar e ampliar a possibilidade de emancipação social e de crítica ao modelo capitalista,

Já a pedagogia Crítico-superadora tem como base teórica o Materialismo Histórico, que apresenta como base o desenvolvimento e as mudanças na sociedade em que o sujeito e o objeto possuem um papel ativo na construção do conhecimento, na qual ambos sofrem um processo de transformação cíclico e contínuo.

Outro ponto de afastamento abordado no trabalho foi o objeto de estudo. Na pedagogia Crítico-emancipatória, este se refere à cultura de movimento humano que remete aos significados motores em situações concretas as quais possibilitam a realização de movimento individual. Já a pedagogia Crítico-superadora tem como objeto a cultura corporal que parte do trabalho na condição de atividade humana produtiva de suas condições objetivas e subjetivas de existência.

A finalidade de ensino também foi abordada como um afastamento. A pedagogia Crítico-emancipatória tem como finalidade a emancipação dos alunos, a qual parte das categorias trabalho, interação e linguagem, concretizando-se com base em uma didática comunicativa. Já a pedagogia Crítico-superadora tem como objetivo a apropriação do conhecimento científico alicerçado nos conteúdos da cultura corporal, possibilitando ao alunos compreender e interpretar o real.

Como aproximações, destacamos que ambas as pedagogias são consideradas progressistas críticas, ambas buscam um posicionamento crítico que tenciona defender seus interesses frente ao sistema capitalista.

A criatividade e a criação também foram abordadas como aproximações, pois em ambas as pedagogias a criação se dá mediante a possibilidade de apropriação do conhecimento. Na pedagogia Crítico-emancipatória, isso se dá por meio da necessidade de entender o sentido e o significado do objeto pela transcendência de limites. Já na pedagogia Crítico-superadora, esse processo se dá em consonância com a necessidade de compreensão de mundo por intermédio do conhecimento científico.

E, para finalizar, destaca-se a avaliação como outro ponto de aproximação, no qual ambas as pedagogias defendem uma avaliação articulada com a prática pedagógica durante todo o processo de ensino-aprendizagem.

Constatou-se, nessa pesquisa, – à qual procuraremos dar continuidade – a importância de se compreender melhor as duas pedagogias, em virtude de suas representações sociais e de sua importância para a prática pedagógica no ensino de Educação Física.

Referências

BRACHT, Valter. **A constituição das teorias pedagógicas da educação física**. In: Cadernos Cedes, ano XIX, n. 48, ago. 1999.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação física na escola, questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, Suraya Cristina; Rangel, Irene Conceição Andrade. **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

KUNZ, Elenor. (Org.). **Didática da educação física 1**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1998.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 4 ed. Ijuí, Unijuí. 2014.

_____ (Org.). **Didática da educação física 3: futebol**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

_____ **Didática da educação física 2**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002.

_____ **Educação Física: ensino & mudança**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1991.

_____ **Transformação Didático-Pedagógica Do Esporte**. Ijuí;. Unijuí, 1994.

OLGÁRIA, C.F. Matos. **A escola de Frankfurt: luzes e sombras do iluminismo**. São Paulo: Ed. Moderna, 1993.

SAVIANI. Dermeval. **Escola e democracia**. 31ª ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

TAFFAREL, Celi N. Z. **Criatividade nas aulas de educação física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.