

O ENSINAR E O APRENDER NA CONCEPÇÃO CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA

THE TEACH AND THE LEARN IN CRITICAL-EMANCIPATORY CONCEPTION

EL ENSEÑAR Y APRENDER EN LA CONCEPCIÓN CRÍTICO-EMANCIPADORA

Bruno Nascimento de Siqueira

mrbrunonascimento@gmail.com

Universidade Federal de Santa Catarina

Francisco Emilio de Medeiros

francisco.m@ufsc.com

Universidade Federal de Santa Catarina

RESUMO

Discute o ensinar e o aprender na concepção Crítico-Emancipatória. Tem como objetivo apresentar e interpretar esse par dialético nos primeiros livros do professor Elenor Kunz: “Educação Física: Ensino & Mudanças (1991)” e “Transformação Didático-Pedagógica do Esporte (1994)”. Pesquisa teórica apoia-se em elementos metodológicos inerentes à análise temática tratada por Minayo (2008). Conclui que os conteúdos da Educação Física devem ser abordados de forma ampla pela problematização; que o se-movimentar conduz a uma aprendizagem de um “mundo de significados motores”; e que o ensinar e o aprender na concepção implica numa formação na Educação Física que desenvolva sujeitos livres e emancipados.

Palavras-Chave: Educação Física. Concepção Crítico-Emancipatória. Ensinar. Aprender.

ABSTRACT

Discusses the teach and the learn in Critical-Emancipatory conception. The purpose is to interpret this dialectical pair in the early books of Professor Elenor Kunz: “Educação Física: Ensino & Mudanças (1991)” y “Transformação Didático-Pedagógica do Esporte (1994)”. Theoretical research is based on methodological elements inherent to the thematic analysis treated by Minayo (2008). We conclude that the contents of Physical Education should be approached in a broad way by the problematization; that the “moving-own” leads to a learning of a “world of motor meanings”; and that educate and learning at conception implies a formation in Physical Education that develops free and emancipated subjects.

Keywords: Physical Education. Critical-Emancipatory conception. Teach. Learn.

RESUMEN

Discute el enseñar y el aprender en la concepción Crítico-Emancipatoria. Tiene como objetivo interpretar el enseñar y el aprender en las dos primeras obras del profesor Elenor Kunz: “Educação Física: Ensino & Mudanças (1991)” and “Transformação Didático-Pedagógica do Esporte (1994)”. La investigación teórica se apoya en elementos metodológicos inherentes al análisis temático tratada por Minayo (2008). Concluye que los contenidos de la Educación Física deben ser abordados de forma amplia por la problematización; que el movimiento se conduce a un aprendizaje de un “mundo de significados motores”; y que el enseñar y el aprender en la concepción implica una formación en la Educación Física que desarrolla sujetos libres y emancipados.

Palabras Clave: Educación Física. concepción Crítico-Emancipadora. Enseñar. Aprender.

1 Introdução

Este estudo vincula-se às experiências (situações fundadoras) do primeiro autor com a realidade das aulas de Educação Física, retomadas em três momentos, quando da elaboração de seu trabalho de conclusão no curso de licenciatura da mesma área de conhecimento.

Primeiramente, num exercício de rememoração por fragmentos referentes às suas vivências nas aulas de Educação Física na educação básica em uma escola pública, em que estudou por seis anos, da 6ª série ao 3º ano do ensino médio (2007-2012), lembra-se apenas de momentos que considera como de alegria, pautados pela prática dos esportes típicos de quadra e assim caracterizadas: era comum durante as aulas de Educação Física, os alunos e alunas (não necessariamente juntos), jogarem futsal ou voleibol, quando não ping-pong (tênis de mesa) em uma antiga e velha mesa nos fundos do ginásio da Escola.

Ainda o primeiro autor, quando se remete às aulas de Educação Física nos anos iniciais, da 1ª série à 4ª série (2002-2005), em outra escola pública, destaca recordações de aulas em uma quadra de cimento não coberta onde eram realizadas brincadeiras e estafetas, tão marcante ao ponto de considerar que a aula tivesse ocorrido no dia de ontem:

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 primeiro autor, Florianópolis, 2016).

Ainda reportando-se às aulas na educação básica, destaca que na 5ª série, mesma escola dos anos iniciais, recorda da prática daquelas modalidades esportivas mais comuns ao ambiente escolar: o futsal, basquete e handebol, e, curiosamente, não recorda da prática do voleibol. Também lembra da organização dessas aulas em relação ao conteúdo e tempo: as modalidades esportivas eram distribuídas ao longo do ano letivo por meses ou semanas, de tal modo que nestes períodos só praticava-se um dos esportes mencionados. Já o tempo de aula era dividido 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.

Das lembranças como estudante da educação básica às experiências como estudante do curso de licenciatura em Educação Física, o primeiro autor, ainda, revela que seu ingresso, em 2013, neste curso, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), deveu-se a sua familiaridade, gosto com a prática de alguns esportes (futebol, futsal, voleibol...), entretanto, ressalta que logo no primeiro semestre letivo do curso foi possível perceber que, Educação Física não é sinônimo de Esportes. Destaca do currículo do curso algumas disciplinas que lhe foram determinantes: ao cursar a disciplina Metodologia - Ensino - Educação Física (DEF-5871) enfatiza a importância em se conhecer os métodos de ensino da Educação Física e seus aspectos históricos; e na disciplina Fundamentos Históricos e Pedagógicos da Educação Física (DEF- 5884) a oportunidade de estudar inúmeros aspectos históricos da Educação Física, com destaque para o primeiro contato com o conhecido “Movimento Renovador da Educação Física brasileira”, dos anos 1980 no Brasil. Atribui a essas disciplinas um despertar, uma tomada de consciência em relação às suas experiências com a Educação Física escolar, assim caracterizada: “muito enraizada e congelada em mim como coisas sedimentadas e inquestionáveis”. E tal constatação o primeiro autor também atribui às disciplinas do curso licenciatura que tratam do ensino dos esportes, quer dizer, verifica que na própria

denominação, “Centro de Desportos”, que abriga o curso de licenciatura em Educação Física, é possível perceber a influência determinante do paradigma esportivo. Destaca que ter cursado várias disciplinas relacionadas diretamente aos esportes (Teoria e Metodologia do Atletismo; Teoria e Metodologia dos Esportes Adaptados; Teoria e Metodologia do Futebol; Teoria e Metodologia do Futsal; Teoria e Metodologia da Ginástica; Teoria e Metodologia da Natação; Teoria e Metodologia do Voleibol), cujas ementas repetem a seguinte expressão: “considerar aspectos metodológicos do ensino do esporte”, a qual, o primeiro autor relacionou com a ideia de método postulada por Negrelli (2005, p. 275): “[...] na teoria pedagógica, o método de ensino refere-se aos procedimentos para atingir um objetivo na ação educativa.” E, na continuidade, concluiu que tais ementas estariam em consonância com o sentido descrito de método, ou seja, elas indicam a importância de se conhecer e vivenciar diferentes metodologias de ensino para o esporte. Entretanto, ao relacionar com suas vivências nas ditas disciplinas no curso de licenciatura em Educação Física, diz recordar de aulas “práticas” destas disciplinas (com exceção da Ginástica) que podiam ser assim caracterizadas: notadamente pautadas nos princípios do desenvolvimento motor; com estratégias metodológicas em que o professor determinava aos estudantes a repetição de uma sequência de movimentos típicos de cada esporte que iam do mais fácil ao mais complexo; o objetivo com vistas ao melhor resultado na aprendizagem e domínio corporal da técnica esportiva.

Enfim, as situações acima apresentadas referentes a trajetória do primeiro autor com a Educação Física - durante a escola de educação básica, bem como estudante do curso de licenciatura em Educação Física - foram demarcadoras de seu interesse em aprofundar a temática das metodologias de ensino na Educação Física escolar. E, num primeiro momento esse interesse foi orientado para as contribuições do Núcleo de Estudos Pedagógicos da Educação Física (NEPEF), vinculado ao Centro de Desportos da UFSC. Mais especificamente, constituiu desejo e interesse do primeiro autor investigar a produção acadêmica do professor Elenor Kunz, fundador e primeiro coordenador do NEPEF. Assim, o presente artigo apresenta um fragmento do Trabalho de Conclusão do primeiro autor, cuja a questão de partida ficou delimitada nos seguintes termos: como o professor Elenor Kunz apresenta o ensinar e o aprender da concepção Crítico-Emancipatória em suas principais obras ?

2 Metodologia

Para tanto, foi realizada uma pesquisa teórica, com viés qualitativo, e “[...] orientada para a (re) construção de teorias, quadros de referência, condições explicativas da realidade, polêmicas e discussões pertinentes” (DEMO, 1994, p. 35).

Na análise dos dados foi orientada pelos elementos metodológicos da análise temática, uma modalidade de análise de conteúdo tratadas por Minayo (2008). Por fim, caracterizar a reflexão hermenêutica, conforme assinalada por Minayo (2004), para interpretar os dados levantados nos dois livros pesquisados. Minayo (2004, p. 218) 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.

Em termos práticos, a partir da leitura das duas obras, foram destacados trechos que pudessem indicar respostas à questão de partida da pesquisa. Desse modo, de posse dos trechos destacados (unidades de análise, extraídas das leituras dos dois primeiros livros do professor Elenor Kunz), foi elaborado um quadro com as unidades temáticas de análise mais pertinentes com o problema de investigação,

bem como seus respectivos núcleos de sentido, e, a partir desse quadro, com o auxílio da literatura relacionada à temática, se empreendeu uma reflexão de base 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?

A seguir, são apresentados os núcleos de sentidos mais recorrentes que emergiram durante a etapa de leitura dos dois primeiros livros do professor Elenor Kunz: “Educação Física: Ensino & Mudanças” - (Livro 1) e “Transformação didático-pedagógica do esporte” - (Livro 2).

Quadro síntese dos núcleos de sentido mais significativos

Proposições relacionadas ao aprender nas obras estudadas (Livros 1 e 2).	Proposições relacionadas ao ensinar 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.
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.

3 Proposições sobre o Aprender e o Ensinar na Concepção Crítico-Emancipatória

As reflexões desenvolvidas nesta etapa de análise dos dados buscaram dar respostas à questão de partida da investigação a partir dos núcleos de sentido mais recorrentes encontrados na leitura dos dois livros, quais sejam: a) a problematização como pressuposto essencial para a aprendizagem; b) a concepção dialógica do movimento (se-movimentar) como possibilidade de transcender limites; e c) por uma formação na Educação Física visando sujeitos livres e emancipados: a competência objetiva, social e comunicativa.

3.1 A problematização como pressuposto essencial para a aprendizagem

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. 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 “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. 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 alemã.

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, 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. 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.

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, 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 (num sentido metafórico) como exclusivamente professor e renascer como professor-aluno, e da mesma forma deverá morrer exclusivamente o aluno para nascer o aluno-professor. Em 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,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 ima-

culada 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.

Nesse sentido, o Livro 1 do professor ElenorKunz 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, 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. 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.

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

No Livro 1, o professor Elenor Kunz com base no alemão Trebels que se orientou pelos estudos dos holandeses Tamboer, Gordjin e Buytendijk, trouxe para o Brasil 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 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 [...] A forma criativa/inventiva: ela surge graças a uma transcendência de limites da maneira inventiva, ou seja, de uma intencionalidade criativa, inventiva (KUNZ, 2004, 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 apreendida 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, 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.

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

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, 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 co-determinação 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).

Por meio dessas reflexões é possível retomar na própria história da Educação Física essa característica de ensino voltada ao adestramento e a domesticação (ao “não precisar” pensar), 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, verifica-se 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.

4 Conclusão

Em relação às proposições relacionadas ao ensinar e ao aprender da concepção Crítico-Emancipatória nas duas obras investigadas, pode-se apresentar as seguintes conclusões:

- 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 conseqüentemente construída;
- que o professor Elenor Kunz 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 trans-

condições dos limites as crianças, jovens e adultos possam se experimentar, isto é, se-movimentar de forma emancipada.

- que o professor Elenor Kunz 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 protagonista dessa concepção, 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

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção de conhecimento** - metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

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

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

KUNZ, Elenor. **Educação Física: ensino e mudanças**. 3. ed. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2004.

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

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

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

ROMERO, Elaine. O Ensino (ou o adestramento) da Educação Física (?). **Revista Brasileira de Ciências e Movimento**, n.2, v.1, p.41-42, 1988.