

# O esporte como conteúdo de ensino da Educação Física Escolar: possibilidades e proposições didático-pedagógicas

The sport as teaching content of School Physical Education: possibilities and didactic and pedagogical propositions

## **Márcia Morschbacher**

Mestre em Educação Física da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA).

## **Viviane Maciel Machado Maurente**

Mestre em Ciência do Movimento Humano pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Aluna do Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Docente da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS).

**Resumo:** Desde a década de 1980, o esporte é tema protagonista de veemente debate acadêmico na Educação Física, sobretudo, ao tratar-se deste como conteúdo de ensino na escola. O presente artigo dialoga com alguns autores representativos da Educação Física escolar brasileira acerca desta temática. Parte-se de análises acerca da inclusão do esporte enquanto conteúdo da Educação Física escolar e realizam-se considerações e proposições didáticas sobre o trato pedagógico com esse elemento da cultura de movimento na escola, baseadas na proposta crítico-emancipatória.

**Palavras-chave:** Educação Física; Esporte; Escola.

**Abstract:** Since the 1980s, the sport is protagonist theme of intense academic discussion in Physical Education, especially, when we're dealing the sport as teaching content in school. This paper discusses with some representative authors of the Brazilian Physical Education about this theme. Our starting point is the analysis about the inclusion of the sport while contents of Physical Education and, then, we presented didactic propositions about the pedagogical treatment of this element of the culture of movement in school, based on the proposal critical-emancipatory.

**Keywords:** Physical Education; Sport; School.

## 1 INTRODUÇÃO

O esporte, cuja notoriedade e legitimidade social eleva-se em relação aos demais elementos que, associados a este, integram práticas sociais denominadas *cultura de movimento*<sup>1</sup>, é tema protagonista de veemente debate acadêmico, sobretudo, ao tratar-se deste como conteúdo de ensino da Educação Física escolar.

Este debate intensifica-se a partir da década de 1980, período que marca um momento histórico de inflexão da Educação Física brasileira. Legitimada, preponderantemente, pelas ciências que fundam o campo da atividade física e saúde, a Educação Física passa a ser questionada e tratada, de modo mais intenso, sob a fundamentação das Ciências Humanas e Sociais. Este movimento, comumente identificado e denominado “Movimento Crítico da Educação Física”, contribui, sob o ponto de vista da Educação Física escolar, o “redimensionamento” da sua função social na escola e, por consequência, da sua prática pedagógica nesse espaço.

Sobre esta questão, alguns autores reportam-se à considerável dificuldade de implementação e/ou a um distanciamento das propostas pedagógicas críticas da Educação Física escolar com a prática pedagógica cotidiana (MUNIZ, 1996; BRACHT *et al.*, 2005a; KUNZ, 2006a; 2006b). González e Fensterseifer (2009; 2010) convergem em direção a esta perspectiva ao considerarem que a Educação Física encontra-se em um processo de transformação caracterizado como a necessidade da superação do discurso centrado no “exercitar-se para” - “exercitar-se para melhorar a saúde, exercitar-se para formar o caráter, exercitar-se para o desenvolvimento do homem integral” (p.12) - e a pretensão da construção e efetivação de um novo modo de legitimação na escola.

Neste sentido, em relação ao processo de resignificação do trato pedagógico do esporte como conteúdo de ensino da Educação Física escolar, entende-se que este tem se consubstanciado, historicamente, de modo gradativo, contudo, não

1 A opção pela expressão “cultura de movimento” advém da necessidade de coerência com o referencial teórico que sustenta esse trabalho. Cabe ressaltar que se encontram na literatura as expressões: além de cultura corporal, cultura de movimento, cultura corporal de movimento, etc.

satisfatório e/ou suficiente, considerando a sua articulação com as propostas pedagógicas críticas.

Inserido em tais perspectivas, o presente artigo procura dialogar com alguns autores representativos da Educação Física escolar brasileira sobre esta temática, cuja relevância e pertinência mantêm-se desde a década de 1980. Compreendendo que discorrer sobre este assunto demande realizar opções em função da ótica à qual o referencia, esclarece-se, preliminarmente, que as análises engendradas fundamentam-se nas perspectivas críticas da Educação Física, principalmente no que se refere aos pressupostos da proposta crítico-emancipatória.

Portanto, objetiva-se neste trabalho revisitar bem como contribuir com o debate engendrado acerca do trato pedagógico com o esporte na escola, no sentido de constituir análises bem como discutir acerca das possibilidades de sua tematização pedagógica na Educação Física sob a fundamentação da proposta crítico-emancipatória.

## 2 UMA QUESTÃO POLÊMICA: ESPORTE ESCOLAR OU CÓPIA IRREFLETIDA DO ESPORTE DE RENDIMENTO?

A legitimação dos elementos da cultura de movimento como conteúdos de ensino da Educação Física efetivam-se a partir do consenso adquirido em torno da sua representatividade como atividades instituídas, historicamente, pelo ser humano no plano da técnica, da ciência e da cultura (SOARES, 1996). Sendo o esporte um destes elementos que, ao lado da ginástica, dos jogos, da dança e das lutas, constituem-se na especificidade da Educação Física (SOARES, 1996; BRACHT, 1997; KUNZ, 1998; 2006b; GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009; 2010), faz-se necessário revisar as circunstâncias sócio-históricas que contribuem à sua inserção no espaço escolar.

O esporte apresenta expressivo desenvolvimento e legitimidade social, sobretudo, a partir de meados do século XX no Brasil. Segundo Bracht (1989), esse processo é fomentado pela intensificação da industrialização e urbanização do país e pela popularização do acesso aos meios de comunicação de massa. O esporte, cujas características coadunam com a “nova” sociedade (racionalização com finalidades de rendimento, treinamen-

to, produtividade/performance, espetáculos financeiramente rentáveis, adequação ideológica à legitimidade do *status quo* social, entre outros), constitui-se na manifestação preponderante dos elementos da cultura de movimento.

Outros aspectos, ademais, também concorrem para tal legitimidade, como a adesão generalizada à prática esportiva, motivada pela conjuntura explicitada, além da intensiva produção de conhecimentos relacionada à aprendizagem e treinamento no esporte, fundamentada nas Ciências Naturais e nas Ciências Biológicas e aludindo, especialmente, aos aspectos técnico-táticos e anatômico-fisiológicos do treinamento esportivo (CAPARROZ, 1997).

Há que se mencionar, ainda, que parcela considerável desse aparato constituído em torno do esporte refere-se ao esporte de rendimento. Considera-se que essa manifestação é a expressão hegemônica que normatiza e que serve de parâmetro à prática do esporte nos diversos contextos e espaços (BRACHT, 2003; KUNZ, 2004; 2006b).

Dada a notória representatividade e legitimidade social atribuída ao esporte, o mesmo é incorporado enquanto conteúdo de ensino da Educação Física escolar (SOARES, 1996). Convergem para tal, também, as finalidades deste componente curricular, arroladas em documentos legais dos governos militares que versam sobre a necessidade de que a Educação Física promova a melhoria aptidão física da população e represente a base da pirâmide do sistema esportivo, no sentido da preparação e seleção de atletas (BRACHT *et al.*, 2005a).

Por conseguinte, o esporte tematizado pedagogicamente na escola representa, hegemonicamente, a cópia irrefletida do esporte de rendimento e a Educação Física escolar é instrumentalizada de acordo com códigos e objetivos definidos e próprios do sistema esportivo (BRACHT, 2000; KUNZ, 2004; 2006b).

Kunz (2006a, p.109) pondera que: “A Educação Física Escolar parece ter a obrigação de copiar o desporto de competição típico dos clubes esportivos e que se caracteriza pelo treinamento e pela competição, e como um produto de comércio e de consumo”, o que evidencia um distanciamento entre a incumbência pedagógica da escola e a prática pedagógica da Educação Física (CAPARROZ, 1997; BRACHT, 2000, KUNZ, 2004).

Essa relação de normatização (e de subordinação) é arguida no final da década de 1970 e início da década seguinte, período que representa o marco temporal a um processo que se pode considerar como uma “reviravolta epistemológica” da/na Educação Física.

Impulsionado pelo momento sócio histórico da sociedade brasileira – limiar da ditadura e consolidação da “abertura política” -, ocorre o processo de politização do debate educacional e da Educação Física escolar, fundamentado em análises sociológicas de orientação marxista e/ou por ela influenciadas (CAPARROZ; BRACHT, 2007).

Neste íterim, esse componente curricular escolar, que desde a sua inserção na escola, na década de 1930 com a inclusão obrigatória da ginástica (SOARES, 1996), mantém-se fundamentada nas Ciências Naturais e nas Ciências Biológicas, recebe influxos mais diretos e/ou explícitos das Ciências Sociais e Humanas. Kunz (2006a) destaca que este redimensionamento gera a possibilidade de que, por um lado, a Educação Física escolar supere a condição de submissão aos influxos do esporte institucionalizado e de rendimento (bem como à preponderante fundamentação pelos conhecimentos oriundos das Ciências Naturais e Biológicas) e, por outro, constitua/produza conhecimento acerca do ser humano a partir de outra fundamentação.

O esporte é questionado, juntamente com a Educação Física, em relação às suas finalidades educativas, dada a sua intrínseca relação com a legitimação do *status quo* da sociedade capitalista. Assis (2001, p.16) explicita as duas dimensões que legitimam as veementes críticas dirigidas ao esporte na escola:

A primeira dimensão diz respeito a essa relação de exclusividade (sem espaço para outros temas), primazia (prioridade quanto ao tempo e à organização do espaço) ou hierarquia (outros temas tratados em função dele) na organização das aulas de educação física. A segunda dimensão da crítica diz respeito à função do esporte na escola, sustentando-se, por um lado, na idéia de que o esporte que acontece na escola está a serviço da instituição esportiva, na revelação de atletas [...] e, por outro lado, na dimensão axiológica, nos valores que ele transmite, perpassa e constrói. A escola, por meio da educação física, estaria assumindo os códigos, sentidos e valores da instituição esportiva.

Caparroz (1997), ao analisar o processo de incorporação do esporte como conteúdo de ensino da Educação Física, de modo análogo, assinala que a Educação Física, em seu ponto de vista, não soube apropriar-se deste elemento da cultura de movimento em consonância com as necessidades e demandas colocadas pela educação escolar.

Se, anteriormente, a Educação Física escolar não soube e/ou dispunha de restritos recursos e condições objetivas à adequada apropriação do esporte como seu conteúdo de ensino, o processo engendrado a partir da década de 1980 representa a possibilidade de que tal circunstância encaminhasse à sua superação (KUNZ, 2006a). Neste ínterim, essa adequada apropriação perpassa o trato pedagógico do esporte em função da especificidade da instituição escolar: "A questão central passa a ser [...] o tratamento, a relação da escola com essas práticas culturais no seu processo de ensino, tanto na Educação Física quanto em outros espaços e tempos educativos" (VAGO, 1996, p.11).

Decorre desse processo, portanto, um redimensionamento relativo às concepções pedagógicas, elementos didático-metodológicos e demais aspectos inerentes à prática pedagógica deste componente curricular na escola (CAPARROZ, 1997).

González e Fensterseifer (2009; 2010) consideram que a Educação Física escolar se encontra em um processo de transformação em que se busca superar o discurso historicamente constituído acerca da sua função social na escola, qual seja, o paradigma do "exercitar-se para" e consolidar esse componente curricular em consonância com "o caráter de uma disciplina escolar". Neste sentido, é pelo movimento renovador que se coloca: "[...] um conjunto de questões que não faziam parte das preocupações da tradição desta área, e que balizam as teorias pedagógicas quando buscam legitimar um componente curricular num projeto educacional" (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009, p.11), tais como a sua legitimidade na escola, objetivos, conteúdos e sua sistematização ao longo dos níveis de ensino, elementos didáticos e metodológicos e processos de avaliação.

Essa transformação situa a Educação Física como um componente curricular escolar dotado da função de abordar pedagogicamente os conhecimentos que conferem especificidade à mesma na escola, quais sejam: a cultura de movimento, com base no projeto de formação humana, explicita-

do e legitimado pela instituição escolar na qual a Educação Física encontra-se inserida.

### 3 A EMERGÊNCIA DE PROPOSTAS PEDAGÓGICAS E A INTENÇÃO DE VOLTAR-SE À EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO SEU "ESTAR SENDO"<sup>2</sup>: A PROPOSTA CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA

Decorrido o período inicial de veementes críticas à Educação Física escolar, o movimento crítico observa que, não obstante o processo engendrado se constituísse em movimento significativo, as mudanças substanciais pretendidas nas práticas educativas desse componente curricular apresentavam incipiente efetividade. Caparroz e Bracht (2007, p.26) afirmam que: "[...] o pensamento progressista percebe a necessidade de [...] preocupar-se com a intervenção, tendo em vista modificar as práticas escolares, sob pena de ver suas críticas esvaziarem-se num mero denunciismo". Assim, a produção de conhecimentos da área volta sua atenção aos aspectos didático-pedagógicos imanentes às práticas educativas da Educação Física escolar.

Emergem, neste contexto, propostas pedagógicas cuja intenção é a transformação da realidade constituída em torno da prática pedagógica da Educação Física a escola, dentre elas a proposta crítico-emancipatória<sup>3</sup>.

Esta proposta pedagógica é explicitada pelo professor Elenor Kunz, a partir da publicação de "Educação Física: ensino & mudanças" em 1991 e de "Transformação didático-pedagógica do esporte" em 1994. As suas teorias de base são a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt - em relação aos aportes teórico-conceituais referentes à emancipação humana e à razão comunicativa - e a Fenomenologia - no que alude à análise do se-movimentar humano, apreendido como diálogo entre homem e mundo.

Kunz (2004; 2006b) estabelece como ponto de partida a crítica ao esporte enquanto conteúdo de ensino da Educação Física, tendo em vista que este é tratado na escola como cópia irrefletida

2 A expressão "estar sendo" é originalmente apresentada por Bracht *et al.* (2005a).

3 Ressalta-se aqui, também, na linha de propostas metodológicas situadas no campo crítico da Educação Física, a proposta crítico-superadora e a proposta de aulas abertas às experiências.

do esporte de rendimento. Este último, oriundo da lógica societal capitalista, tende a ter os seus valores e normas reproduzidos acriticamente no meio escolar.

O autor esclarece que a alienação e a reificação provenientes da racionalização humana tendem a ser reproduzidas, também, pelo esporte de rendimento. Nesse sentido, os sujeitos envolvidos ativamente ou passivamente com esse fenômeno social assumem formas de conduta e de pensamento que não lhes são próprias, mas sim, "formadas" ideologicamente em conformidade com os interesses de um minoritário grupo (dominante). Conforme Marcuse (1955) e Adorno (1967), ambos citados por Kunz (2006b), opera-se um processo de conformação e homogeneização ideológica cujo intento primário é a ilusão dos sujeitos quanto a seus verdadeiros interesses e necessidades, isto é, tem-se a formação de uma "segunda natureza", expressão da reificação.

No que alude ao ensino dos esportes, Kunz (2004; 2006b) afirma que as aulas de Educação Física, tendencialmente limitadas a ambientes de treinamento e de competição, contribuem para a apropriação acrítica do esporte de rendimento e à otimização das formas padronizadas e estereotipadas provenientes dos movimentos dos atletas de alto nível, na maioria das ocasiões, estranhas aos alunos.

Para tanto, a proposta crítico-emancipatória propõe que o esporte escolar passe por uma transformação didático-pedagógica, atribuindo incumbências pedagógicas e ações didático-metodológicas outras que o mero exercício de habilidades esportivas. Kunz (2006b, p.73) esclarece, nesse sentido, que:

O problema é descobrir que compromisso educacional a encenação pedagógica do esporte 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.

A transformação didático-pedagógica do esporte objetiva, portanto, ampliar o escopo da atuação pedagógica da Educação Física Escolar para finalidades mais amplas, relacionadas à libertação dos sujeitos de falsas ilusões, de falsos interesses e desejos, ou seja, a transcendência da "segunda natureza" e ao fomento do desenvolvi-

mento das competências imprescindíveis à condição de sujeitos críticos e emancipados: "O objeto de ensino da Educação Física é assim, não apenas o desenvolvimento das ações do esporte, mas propiciar a compreensão crítica das diferentes formas da encenação esportiva, os seus interesses e os seus problemas vinculados ao contexto sociopolítico" (KUNZ, 2006b, p.73).

À consecução de tais perspectivas e à sistematização desta proposta pedagógica, pressupõe o desenvolvimento de três categorias: trabalho, interação e linguagem (MAYER, 1987 *apud* KUNZ, 2006b); elementos estes que, no processo de ensino, representam a competência objetiva, a competência social e a competência comunicativa, respectivamente.

A competência objetiva refere-se aos conhecimentos, informações e experiências oportunizadas aos alunos que lhes propicie aprimorarem-se física e tecnicamente com base em um agir competente e bem-sucedido nas práticas esportivas (KUNZ, 2006b).

Bracht (2000) indica que, equivocadamente, veicula-se que: "Tratar criticamente o esporte nas aulas de EF é ser contra a técnica esportiva" (p.16). Esclarece-se, coadunando com o autor, que a técnica esportiva necessita ser abordada e oportunizada aos sujeitos enquanto formas histórica e culturalmente constituídas que lhes possibilitam atuar de modo bem-sucedido no esporte, ampliando sentidos e significados.

Tal demanda é contemplada pela proposta crítico-emancipatória a partir da concepção fenomenológica do se-movimentar humano, que concebe o se-movimentar humano como um diálogo entre homem e mundo. Nessa concepção, considera-se que existe um sujeito que se movimenta, uma situação (mundo) e sentidos/significados relacionados este diálogo (GORDJIN, 1970 *apud* KUNZ, 2004).

Kunz (2004) 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" relacionado ao desenvolvimento da competência objetiva. Tal processo é delineado sob três etapas denominadas "Transcendência de Limites", baseadas em três momentos, respectivamente: a experiência pela forma direta, pela forma aprendida e pela forma criativo-inventiva.

A competência social caracteriza-se pelas experiências em interações sociais com base no agir solidário, cooperativo e participativo (MAYER, 1987 *apud* KUNZ, 2006b) e abrange o processo de vivenciar, analisar, compreender e ressignificar as relações e os papéis sociais - bem como as suas contradições - relacionados ao esporte e aos outros âmbitos de interação social.

A competência comunicativa evidencia a capacidade comunicativa dos sujeitos como elemento desencadeador do pensamento crítico. A ação comunicativa prescinde a pretensão instrumental de ser e agir no mundo e fomenta que os sujeitos, pelo uso da linguagem, alcancem entendimentos legitimados por suas pretensões de validade (ARAGÃO, 1997). Os entendimentos, dialogicamente obtidos, tendem a legitimar-se por suas pretensões de validade em um contexto livre de influxos coercitivos (em um processo de superação da coerção), possibilitando, assim, as condições adequadas ao desenvolvimento de subjetividades críticas e emancipadas (ARAGÃO, 1997; KUNZ, 2006b).

#### 4 PROPOSIÇÕES DIDÁTICAS PARA O ENSINO DO ESPORTE ESCOLAR A PARTIR DA PROPOSTA CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA<sup>4</sup>

Com o intuito de atender às demandas elencadas a este trabalho, apresentam-se e discutem-se alguns aspectos didáticos atinentes à tematização pedagógica do esporte escolar sob a fundamentação da proposta crítico-emancipatória. As análises engendradas partem do diálogo produzido a partir das produções científicas, clássicas ou contemporâneas<sup>5</sup>, referentes a esta proposta pedagógica, considerando-as tanto do ponto de vista da produção de conhecimento relacionada à sua fundamentação teórico-metodológica quanto da análise de experiências de implementação de práticas pedagógicas referenciadas nesta proposição pedagógica (mencionam-se,

4 As análises realizadas poder-se-iam estenderem-se aos demais elementos da cultura de movimento, também conteúdos de ensino da Educação Física.

5 Consideram-se como clássicas, as duas primeiras obras de Kunz que apresentam de forma inédita a proposta crítico-emancipatória (KUNZ, 2004; 2006b); as produções contemporâneas abrangem, por sua vez, as obras e produções de autores que a analisam, discutem, relatam e analisam a sua implementação na realidade concreta, etc.

para tal, Kunz (1998; 2004; 2006a; 2006b), Pires e Neves (2005), Kunz e Souza (2006), Medeiros (2007), Marques e Iora (2009), Morschbacher (2009) e Marques, Leal e Morschbacher (2010).

Preliminarmente, a proposta crítico-emancipatória coloca questões que perpassam a necessidade de se ressignificar as concepções pedagógicas inerentes ao ato educativo, sobretudo, em relação ao esporte - finalidades do ato educativo e da Educação Física escolar, adoção da didática comunicativa como elemento didático-metodológico, postura crítica, entre outros aspectos.

Kunz (2006b) menciona, ainda, elementos básicos a serem considerados nas práticas educativas, os quais se utilizam enquanto referências: considerar os sujeitos das práticas educativas em relação ao seu mundo vivido (sobretudo quanto às suas vivências e experiências corporais e de movimento e conhecimentos relativos ao esporte); o mundo do movimento e dos esportes que necessita ser problematizado e criticamente compreendido; as diferentes modalidades esportivas instituídas histórica e culturalmente e, ainda, os sentidos e significados relacionados a estas.

Nesta perspectiva, explicitam-se algumas proposições didáticas ao ensino do esporte na escola, fundamentadas na proposta crítico-emancipatória:

##### • Ampliar os sentidos e significados do esporte:

Este aspecto representa a necessidade fundante das práticas educativas no ensino do esporte por pressupor como diretriz fundamental a transformação didático-pedagógica deste conteúdo de ensino. Esta ampliação de sentidos e significados, reitera-se, deve referir-se ao esporte em sua totalidade, abarcando desde os seus aspectos técnico-objetivos (nesse caso, ampliar os sentidos e significados do se-movimentar dos sujeitos) até os seus códigos e princípios.

Ampliar os sentidos e significados do esporte demanda compreendê-lo enquanto um elemento da cultura de movimento cujas características e códigos foram (e são) construídos pelos sujeitos no decorrer do tempo, em situações e contextos histórica, social e culturalmente situados. Essa prerrogativa permite problematizar e compreender

criticamente as manifestações desse fenômeno, fomentar o seu processo de ressignificação e ampliar os seus sentidos e significados próprios dos sujeitos. Como principal exemplo, mencionam-se a transcendência da reprodução do esporte de rendimento para a escola, situando-o como uma das expressões do esporte na sociedade (que deve ser acessada, problematizada, criticada e explicada), e a transformação do esporte a partir de sentidos e significados outros, colocados para além do esporte de rendimento (como a ludicidade, a solidariedade, a prática a partir do rendimento possível, a adaptação e/ou criação de regras que atendam aos interesses e necessidades dos sujeitos que o praticam, entre outros).

• **O esporte enquanto temática a ser estudada:**

Interdependente à perspectiva anterior, coloca-se a necessidade de que, para além das experiências práticas, a aula de Educação Física escolar torne-se um espaço pedagógico de estudos e pesquisas acerca do esporte (KUNZ, 2006b). Não há a intenção de substituir a “teoria” pela “prática”<sup>6</sup> e vice-versa ou reforçar e/ou transformar as aulas de Educação Física em momentos de quadra e momentos de sala de aula; requer-se que as práticas educativas transcendam o mero exercício de treinar habilidades para constituírem-se em espaços de vivências, problematização, de reflexão e de aprendizado dialogicamente mediados. A constituição destes espaços demanda conhecer o esporte em seus múltiplos aspectos, como a sua história, os sentidos e significados atribuídos no decorrer de seu desenvolvimento e atualmente, entre outros aspectos, a partir de estratégias como realização de pesquisas, seminários, palestras (etc.) acerca de temas afetos ao esporte.

• **Conhecer o esporte de rendimento a fim de posicionar-se criticamente acerca deste:**

Ainda que se pudesse incorrer no equívoco de negar a tematização do esporte de rendimento

<sup>6</sup> Com esta afirmação, não se pretende reforçar a dicotomia entre teoria e prática, contudo, é fato que as aulas de Educação Física, não raras ocasiões, negligenciam tal relação.

to na escola, é necessário mencionar que este se constitui em uma manifestação esportiva a ser problematizada e compreendida criticamente e que deve ter espaço para tematização na escola.

Considera-se que problematizar, compreender e posicionar-se criticamente em relação ao mesmo implica, portanto, em conhecer essa prática social. Assim, possibilita-se a necessária compreensão do sentido do esporte de rendimento e fomenta-se a busca e o desenvolvimento de novos sentidos intersubjetivamente construídos (KUNZ, 2006b).

• **Vivenciar experiências de coparticipação e de codeterminação no decurso das práticas educativas e em relação a uma dada situação educativa:**

Oportunizar possibilidades de que os alunos tomem decisões em relação ao decurso da aula e às situações educativas representam estratégias de extrema importância às condições fundamentais à formação crítica e emancipada a partir da tematização pedagógica do esporte. Esse processo necessita ser dialogicamente mediado de modo que professor e alunos definam suas ações e determinem os seus significados coletivamente. Além desse aspecto, nas próprias situações educativas, há que se organizar e possibilitar condições a tais experiências, fomentando a competência social consubstanciada, neste caso, no agir autônomo, participativo e comunicativo. Trata-se de situar os alunos como sujeitos corresponsáveis pelo processo de ensino a partir de situações didáticas que estimulem o processo de trabalho coletivo e de tomadas de decisão em situações e/ou problemas a serem resolvidos, na criação ou mudança coletiva de regras de uma determinada modalidade esportiva<sup>7</sup>, entre outros.

• **Proposições didáticas que estimulem os alunos a ações autônomas e reflexivas:**

As situações educativas necessitam apresentar uma organização didático-metodológica que fomenta e permita que os alunos atuem de modo autônomo e reflexivo. Isto não significa, contudo, que o professor abdique de seu papel no processo

<sup>7</sup> Ver a proposta de Medeiros (2007).

de ensino-aprendizagem do esporte; ao contrário, exige organizar/configurar as proposições didáticas e mediar às situações educativas decorrentes dessas. Por exemplo, a realização da aula de Educação Física a partir da colocação de um problema ou um objetivo (acertar a bola em alvos situados em diversas alturas a partir de chutes); colocado o problema, os alunos devem, a partir de experiências de coparticipação e codeterminação, elaborar e vivenciar as possibilidades de resolução desta situação – neste caso, é imprescindível que o professor conduza, ao fim, um processo de síntese, de modo a socializar as diversas soluções encontradas pelos alunos e a sistematizar as experiências a partir dos diferentes tipos e técnicas de chutes utilizados<sup>8</sup>.

#### • Fomentar o agir comunicativo:

O agir comunicativo, elemento determinante ao desenvolvimento da competência comunicativa, reitera-se, integra por meio da linguagem as demais categorias (trabalho e interação) e as suas respectivas competências. Ressalvadas as considerações realizadas anteriormente, o agir comunicativo representa a estratégia didática balizadora do processo de ensino-aprendizagem fundamentado na proposta crítico-emancipatória. Para Kunz (2006b, p.144): “Ensinar o aluno a falar sobre suas experiências, suas frustrações e seus sucessos, fazê-lo descrever situações e problemas, expressar e encenar movimentos de forma comunicativa e criativa é extremamente importante e necessário ao ensino que estou propondo”.

Assim, as situações de aprendizagem devem propiciar e fomentar ações comunicativas, tanto no plano do se-movimentar humano, quanto da linguagem verbal. Aqui, além do “falar sobre algo”, o diálogo representa elemento fundamental na mediação na busca de entendimentos coletivos propiciados por trabalhos em grupo, experiências de codeterminação e coparticipação, situações de aprendizagem a serem elucidadas, jogos a serem criados e/ou modificados/recriados, situações coletivamente problematizadas e deliberadas, dentre outros aspectos. Kunz (2006b), nesse sentido, afirma que:

[...] o professor deverá promover o ‘agir comunicativo’ entre seus alunos [...] para expressar entendimentos do mundo social, subjetivo e objetivo, da interação para que todos possam participar em todas as instâncias de decisão, na formulação de interesses e preferências, e agir de acordo com as situações e as condições do grupo em que está inserido e do trabalho no esforço de conhecer, desenvolver e apropriar-se de cultura (p.122).

A problematização e a reflexão, possibilitadas pelo agir comunicativo, portanto, deve permeiar as situações educativas a fim de consubstanciar a ampliação dos sentidos e significados do esporte e as intenções formativas explicitadas pela proposta crítico-emancipatória.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática tratada neste artigo, bem como as proposições didáticas explicitadas, representa um recorte das possibilidades de intervenção pedagógica relativa ao esporte escolar. Recorte este que necessita ser refletido e ressignificado continuamente a fim de que tais perspectivas sejam revistas, criticadas, corroboradas e/ou modificadas. O que permanece enquanto convicção é a insustentabilidade proveniente da tematização do esporte escolar enquanto cópia irrefletida do esporte de rendimento e que existem possibilidades concretas para a transformação didático-pedagógica do esporte.

As considerações engendradas procuraram discutir tais elementos a partir de fundamentos cuja intenção alude à tematização pedagógica do esporte sob fundamentos outros que aqueles que, tradicionalmente, embasam-na. A transformação didático-pedagógica do esporte, fundamentada na proposta crítico-emancipatória, representa uma dessas intenções e possibilidades.

Estas possibilidades pressupõem novos sentidos e significados ao esporte e às práticas educativas. Este processo, todavia, não ocorre isento de percalços e intempéries. Compreende-se que a superação de tais entraves necessite constituir-se de ações gradativas e intencionais, pois: “A ruptura deve ser alcançada em longo prazo e para tanto sempre se encontra os ‘espaços vazios’ para a introdução de mudanças” (KUNZ, 2006b, p.149). Portanto, fomentar as condições fundamentais à formação de sujeitos críticos e emancipados a par-

<sup>8</sup> Ver Morschbacher (2009).

tir da tematização pedagógica do esporte escolar, não deve se constituir em uma tarefa utópica ou, meramente, ilustrativa em documentos e referenciais educacionais. Antes de tudo, deve representar o compromisso ético-político de professores e de escolas que, cientes da sua função social, atuam, efetivamente, em prol dessa meta.

## 6 REFERÊNCIAS

- ARAGÃO, L. M. de C. **Razão comunicativa e teoria social crítica em Jürgen Habermas**. 2.ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.
- ASSIS, S. **A reinvenção do esporte**: possibilidades da prática pedagógica. Campinas: Autores Associados, 2001.
- BRACHT, V. Educação física: a busca da autonomia pedagógica. Curitiba, **Revista da Fundação de Esporte e Turismo**, v.1, n.2, p.12-19, 1989. Disponível em: <http://www.boletimf.org/biblioteca/2350/Educacao-Fisica-a-busca-da-autonomia-pedagogica>. Acesso em: 29 de junho de 2009.
- \_\_\_\_\_. Educação Física: conhecimento e especificidade. In: SOUSA, E. S.; VAGO, T. M. (orgs.). **Trilhas e partilhas**: educação física na cultura escolar e nas práticas sociais. Belo Horizonte: UFMG, 1997.
- \_\_\_\_\_. Esporte na escola e esporte de rendimento. **Movimento**, Porto Alegre, a. 6, n.12, p.14-29, 2000/1.
- \_\_\_\_\_. **Sociologia crítica do esporte**: uma introdução. 2.ed. Ijuí: Unijuí, 2003.
- BRACHT, V. et al. **Pesquisa em ação**: educação física na escola. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2005a.
- BRACHT, V. et al. Itinerários da Educação Física na Escola: o caso do Colégio Estadual do Espírito Santo. **Movimento**, Porto Alegre, v.11, n.04, p.09-21, 2005b.
- CAPARROZ, F. E.; BRACHT, V. O tempo e o lugar de uma didática da educação física. Campinas, **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.28, n.02, p.21-37, jan. 2007.
- CAPARROZ, F. E. **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.
- GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF Escolar I. **Cadernos de Formação RBCE**, Campinas, v.1, n.1, p.09-24, set.2009.
- \_\_\_\_\_. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF Escolar II. **Cadernos de Formação RBCE**, Campinas, v.1, n.2, p.10-21, mar.2010.
- KUNZ, E. Educação física escolar: seu desenvolvimento, problemas e propostas. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO EM PEDAGOGIA DO ESPORTE, 1998, Santa Maria. **Anais...** Santa Maria: CEFD-UFSM, 1998. p.114-119.
- \_\_\_\_\_. **Educação Física**: ensino & mudanças. 3.ed. Ijuí: Unijuí, 2004.
- \_\_\_\_\_. Pedagogia do esporte, do movimento humano ou da educação física? In: KUNZ, E.; TREBELS, A. (orgs.). **Educação física crítico-emancipatória com uma perspectiva da pedagogia alemã do esporte**. Ijuí: Unijuí, 2006a.
- \_\_\_\_\_. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 7.ed. Ijuí: Unijuí, 2006b.
- KUNZ, E.; SOUZA, M. da S. Unidade didática 1: atletismo. In: KUNZ, E. (org.). **Didática da educação física 1**. 4.ed. Ijuí: Unijuí, 2006.
- MARQUES, C. L. da S.; IORA, J. A. Atletismo Escolar: possibilidades e estratégias de objetivo, conteúdo e método em aulas de educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v.15, n.2, p.103-118, abr./jun.2009.
- MARQUES, C. L. da S.; LEAL, M. B.; MORSCHBACHER, M. 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, v.1, n.2, p. 84-95, mar.2010.
- MEDEIROS, F. E. de. O futebol de seis “quadrados” nas aulas de Educação Física uma experiência de ensino com princípios didáticos da abordagem crítico-emancipatória. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.28, n.2, p.191-209, jan.2007.
- MORSCHBACHER, M. **Possibilidades de formação crítico-emancipatória a partir do conteúdo esporte**: uma proposta desenvolvida em uma escola pública de São Miguel da Boa Vista/SC. 2009. 99f. Monografia(Especialização em Educação) - Universidade do Oeste de Santa Catarina, São Miguel do Oeste, 2009.
- MUNIZ, N. L. **Influências do pensamento pedagógico renovador da educação física: sonho ou realidade?** 1996. 102f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro: PPGF/UGF, 1996.
- PIRES, G. de L.; NEVES, A. das. O trato com o conhecimento esporte na formação em educação física: possibilidades para sua transformação didático-metodológica. In: KUNZ, E. (org.). **Didática da educação física 2**. 3.ed. Ijuí: Unijuí, 2005.
- SOARES, C. L. Educação física escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl.02, p.06-12, 1996.
- VAGO, T. M. O “esporte na escola” e o “esporte da escola”: da negação radical para uma relação de tensão permanente. **Movimento**, Porto Alegre, a. 3, n.5, p.04-17, 1996.

### Correspondência:

Autora: Márcia Morschbacher

E-mail: mm.edufisica@yahoo.com.br

**Recebido em 07 de agosto de 2011.**

**Aceito em 08 de fevereiro de 2013.**