

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC
UNIDADE ACADÊMICA DE HUMANIDADES CIÊNCIAS E
EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MAINARA JOAQUIM MOTTA

**AS PROPOSTAS CRÍTICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA: UM
ESTUDO SOBRE A CRÍTICO EMANCIPATÓRIA E A CRÍTICO
SUPERADORA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação

Orientador(a): Prof. Dr. Alex Sander da Silva.

CRICIÚMA

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

M921p Motta, Mainara Joaquim.

As propostas críticas da educação física: um estudo sobre a crítico emancipatória e a crítico superadora / Mainara Joaquim Motta. – 2019.

105 p. : il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2019.

Orientação: Alex Sander da Silva.

1. Educação física – Estudo e ensino. 2. Educação física – Estudo e ensino (Ensino fundamental). 3. Abordagem crítico-emancipatória. 4. Abordagem crítico-superadora. I. Título.

CDD. 22. ed.
796.07


MAINARA JOAQUIM MOTTA


**“AS PROPOSTAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO
SOBRE A CRÍTICO EMANCIPATÓRIA E A CRÍTICO
SUPERADORA”**

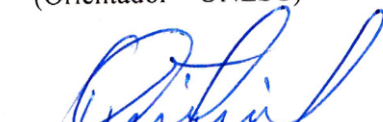
Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 8 de abril de 2019.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Alex Sander da Silva
(Orientador – UNESC)


Profa. Dra. Marta Regina Furlan de
Oliveira (Membro - UEL)


Prof. Dr. Vidalcir Ortigara
(Membro -UNESC)

Prof. Dr. Ademir Damazio
(Suplente – UNESC)

Prof. Dr. Carlos Renato Carola
Coordenador do PPGE-UNESC


Mainara Joaquim Motta
Mestranda

Dedico esta dissertação à minha família e amigos, que sempre me apoiaram e reconheceram o valor da educação para formação humana.

AGRADECIMENTOS

Agradeço os meus pais que, muitas vezes, abriram mão de seus sonhos para realizar os meus.

Ao meu irmão Arthur, que mesmo sendo criança me deu apoio para alcançar o sucesso.

Agradeço em especial o professor Alex Sander da Silva, pela dedicação com a orientação desta dissertação e mediação dos conhecimentos de forma sábia.

Aos professores do curso de Licenciatura em Educação Física da UNESC, pela dedicação e incentivo.

A todos os colegas dos grupos de estudo, por compartilharem o conhecimento.

Aos colegas e professores do PIBID que serviram de base e experiência para o meu crescimento profissional.

A vocês: MUITO OBRIGADA!

“De nada valem as ideias sem homens
que possam pô-las em prática.” (Karl
Marx)

RESUMO

Esta dissertação abrange a base teórica do ensino de educação física escolar, versa sobre a trajetória histórica, em seguida aborda os documentos oficiais que norteiam o ensino da educação física, posteriormente, apresenta as propostas crítico emancipatória e crítico superadora. Onde permeia o objetivo geral desta dissertação: Analisar as contribuições teórico-metodológicas das principais propostas críticas de ensino da educação física no contexto escolar. Para alcançar o objetivo proposto foi realizado um estudo sobre as propostas que norteiam o ensino de educação física escolar nos dias atuais, o qual buscou-se fazer uma leitura reflexiva sobre os pontos de aproximações e pontos de afastamento de ambas propostas críticas do ensino de educação física. Neste sentido, o ensino de educação física em sua perspectiva histórica se justifica, de um certo modo, compreender o contexto histórico cultural que passou o ensino de educação física escolar em seu currículo. Com isso, foi possível compreender o porquê de ambas propostas se autodenominarem críticas e refletir sobre as aproximações e os afastamentos de ambas propostas através de uma pesquisa teórico-conceitual.

Palavras-chave: educação física; proposta crítica; crítico emancipatória; crítico superadora.

ABSTRACT

This dissertation covers the theoretical basis of school physical Education, focuses on the historical trajectory, then discusses the official documents that guide the teaching of Physical education, subsequently presents the critical emancipatory proposals and Critical Superer. Where it permeates the general objective of this dissertation: to analyze the theoretical and methodological contributions of the main critical proposals for teaching physical education in the school context. To achieve the proposed objective, we conducted a study on the proposals that guide the teaching of school physical Education in the present day, which sought to make a reflexive reading about the points of approximations and points of withdrawal of both proposals Criticism of the teaching of physical education. In this sense, the teaching of physical education in its historical perspective is justified, in a certain way, to understand the historical cultural context that passed the teaching of school physical education in its curriculum. Thus, it was possible to understand why both proposals are called criticisms and reflect on the approximations and the clearings of both proposals through a theoretical-conceptual research.

Keywords: physical education; Critical proposal; Emancipatory critic; Critical Superer.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Modelo1 da teoria da atividade, com base na obra de Leontiev.....	48
Figura 2- Modelo2 da teoria da atividade, com base na obra de Leontiev.....	49
Figura 3- Modelo da teoria da atividade segundo Leontiev.....	50

LISTA DE TABELA

Tabela 1- Seguintos das propostas crítico emancipatória e crítico superadora.....	57
Tabela 2- Tabela de afastamentos.....	90

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LDB Lei de Diretrizes e Bases

MP Medida Provisória

UNESC Universidade do Extremo Sul Catarinense

PIBID Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência

TCC Trabalho de Conclusão de Curso

PCNs Parâmetros Curriculares Nacionais

IES Instituições de Educação Superior.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	23
CAPÍTULO I: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS DO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	31
1.1 Trajetórias Histórica e pedagógica do Ensino de Educação Física Escolar	31
1.2 Concepções da Educação Física nos Documentos Oficiais.....	41
CAPÍTULO II: PROPOSTAS CRÍTICAS DE ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA	55
2.1 Abordagem Crítico-Emancipatória.....	59
2.2 Abordagem Crítico-Superadora.....	70
CAPÍTULO III: CONTRIBUIÇÕES DAS PROPOSTAS CRÍTICO EMANCIPATÓRIA E CRÍTICO SUPERADORA NO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	80
3.1 APROXIMAÇÃO.....	81
3.1.1 Tendência educacional progressista crítica.....	81
3.1.2 A importância da Criatividade e Criação em ambas propostas críticas.....	82
3.1.3 Processo avaliativo das propostas críticas da Educação Física.....	88
3.2 AFASTAMENTOS.....	90
3.2.1 Base Teórica.....	91
3.2.2 Objeto De Estudo.....	93
3.2.3 Finalidade De Ensino	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
REFERÊNCIAS	101

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa requer compreender o ensino de educação física em seu contexto ao longo dos anos. Tomando como base uma pesquisa bibliográfica em vários referenciais, a partir desta possibilidade intencionasse contribuir para atuação docente e possível compreensão sobre o ensino de educação física, que sofreu com várias mudanças em suas tendências pedagógicas para dar conta de atender as demandas no âmbito social, influenciadas pelos sistemas políticos, sociais e econômicos. Esta dissertação abrange a base teórica do ensino de educação física escolar, versa sobre a trajetória histórica, em seguida aborda os documentos oficiais que norteiam o ensino da educação física, posteriormente, apresenta as contribuições das propostas crítico emancipatória e crítico superadora. A escolha das propostas se justifica, de um certo modo, porque ambas se autodenominam críticas e norteiam o ensino de educação física no contexto histórico no qual estamos inseridos com base nos documentos norteadores de educação e pesquisa teórico-conceitual.

Ao longo dos anos, como área de conhecimento e ensino de educação física escolar apresentou várias tendências pedagógicas, ou seja, propostas de ensino em seu processo histórico. Citamos como mais relevantes: aptidão Física e Saúde, desenvolvimentista, militar ou esportivizada, psicomotora, construtivista interacionista, propostas não críticas e propostas críticas emancipatória e superadora que se desenvolveram com o passar do tempo.

Durante muito tempo o ensino de educação física teve como tendência pedagógica a aptidão física e saúde, cujo objetivo foi promover a saúde e o bem-estar físico e corporal, através de prática de exercícios no sentido de prevenção, tendo como consequência um desenvolvimento físico e mental menos exposto às doenças. Todavia, ela pode ser pensada de forma mais ampla no contexto da formação humana a fim de contribuir para saúde física. Já a tendência desenvolvimentista está estruturada na aprendizagem e no desenvolvimento motor. A tendência militar tem por interesse compor uma juventude forte e saudável através de competição e formação de atletas. Já na

tendência psicomotora a educação física visa o desenvolvimento motor, afetivo, cognitivo e psicológico para uma formação integral. Na tendência construtivista interacionista a intenção é a construção do conhecimento a partir da interação do sujeito com o mundo. As propostas não críticas entendem a educação como autônoma e busca compreender a partir delas mesmas. As propostas críticas emancipatória e superadora buscam posicionamento crítico frente ao atual contexto social.

Tal tendência crítico emancipatória e superadora fundamentam a presente pesquisa no que diz respeito em pensar esse campo de conhecimento e formação a partir das propostas críticas de ensino voltadas para à escola de ensino fundamental e ensino médio. Amparadas por leis que regem o ensino neste País. Lei 9.394/1996 de Diretrizes e Bases (LDB) que rege toda educação nacional que avançou no entendimento no âmbito escolar. Segundo Darido (1999), a aprovação da LDB (9394/96), devolve ao ensino médio o caráter de formação geral, que exige menos conhecimento específico e mais conhecimento interdisciplinar. E no caso de educação física deixa de ter um caráter apenas voltada para a questão da aptidão física.

Foi nesse contexto de discussão e debate sobre o ensino da educação física provocou interesse em fazer o mestrado em educação. Durante a graduação em licenciatura em educação física na Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, obtive algumas experiências formativas, participei do programa institucional de bolsa de iniciação à docência - PIBID por três anos. Neste programa teve-se os primeiros contatos com a escola e com as práticas dos (as) professores de educação física envolvida por muitos desafios. O Pibid é um programa de formação docente vinculado à Diretoria de Educação Básica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que tem como objetivo enfatizar a qualidade das ações acadêmicas destinadas à formação inicial de professores dos cursos de licenciatura das Instituições de Educação Superior - IES, valorizando a formação inicial docente. O Pibid também busca: promover a articulação entre à teoria e a prática e a integração entre escolas de Educação Básicas; incentivar o reconhecimento da relevância social da carreira docente; e contribuir para a formação dos educadores e para o desempenho das escolas públicas nas avaliações nacionais (CAPES, 2016). O Pibid/educação física da UNESC contribui positivamente na

formação de acadêmicos, possibilitando a vivência na escola além do estágio obrigatório, o que possibilita um acompanhamento avançado e maior possibilidade de reconhecimento da realidade encontrada pelos professores de educação física de Criciúma.

Dês deste, primeiro momento, percebi que era necessário compreender as tendências do ensino de educação física, de uma forma ampliada, então no primeiro ano de PIBID estudamos as obras Metodologia do Ensino de Educação Física (Coletivo de Autores, 1992); Transformação Didático-Pedagógica do Esporte (Kunz, 2014) as propostas curriculares do estado de Santa Catarina e do Município de Criciúma. Em paralelo ao estudo das obras acompanhava uma professora de educação física por 4h semanais. Foi nesse momento que percebi a importância de se trabalhar as propostas críticas na escola, já que estas propostas trazem como objetivo possibilitar ao aluno, por meio do conhecimento, um posicionamento crítico frente a sociedade em que vivemos.

Em seguida ao cursar na graduação as disciplinas de didática, e estágios que reforçaram esse interesse pelas propostas críticas de educação física. Desse modo, na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso - TCC escrevi um artigo orientado pela professora, sobre as aproximações e distanciamento entre as propostas críticas de educação física.

Esse assunto se justifica, uma vez que as propostas críticas de educação física ainda possuem poucas referências publicadas na área para consultas em termos de livros com aprofundamento teórico em relação ao campo. As obras que tratam da proposta crítico emancipatória, além dos livros de Elenor Kunz (que trata da proposta como proposição), encontrei a dissertação da Ana Lúcia Cardoso, que foi orientada pelo próprio Kunz. Já a proposta crítica superadora, além da obra central "Metodologia do Ensino de Educação Física", também conhecida como "Coletivo de Autores" (que propõe o ensino a partir da proposta crítico superadora) tive acesso à dissertação de Carolina Nascimento, foram encontradas também algumas dissertações de mestrado do programa de mestrado da UNESC. Que tratam das propostas, ou seja, preposições sobre o ensino de educação física.

Para se ter um estado da arte para este estudo fiz um levantamento de obras que fossem próximas com o objeto de

estudo, ou seja, levantei teses e dissertações do banco de dados da CAPES. O objetivo era encontrar trabalhos que trouxessem as duas proposições (tratada aqui também como propostas) críticas, que tratassem das duas propostas (proposições) de ensino crítico emancipatória e crítico superadora juntas no mesmo trabalho. Não obtive nenhum resultado que tratasse das duas proposições juntas, somente encontrei em teses e dissertações que trouxeram somente uma das proposições como principal. Busquei algumas obras no banco de dados de dissertações da UNESCO, como critério de seleção optei por obras recentes entre o ano de 2001 até 2018. Porém, as duas proposições de ensino também não foram encontradas juntas no mesmo trabalho.

Logo, a busca de resgates que permeassem as duas proposições juntas não foram encontradas, uma dissertação de mestrado em educação física de uma professora defendida em 2003 na Universidade Federal de Santa Catarina, que tem como título “*O Futebol Da Escola: Uma Proposta Co-Educativa Sob A Ótica Da Pedagogia Crítico-Emancipatória*” orientada por Elenor Kunz, principal autor da proposta de ensino crítico emancipatória. Chamou-me atenção. Na dissertação a autora Ana Lúcia trata aspectos peculiares sobre a proposta crítico emancipatória, destaco principalmente no capítulo V que tem como título “*A Teoria Do Se-Movimentar Na Educação Física*” em que é abordada a teoria do movimentar-se, e as formas de esclarecimento e emancipação, que se apoia nas teorias críticas. Contribui de forma significativa do presente trabalho, pois a crítica emancipatória entende o “se-movimentar” como objeto de estudo da educação física, e a proposta crítico superadora entende como objeto de estudo a cultura corporal. Sendo assim este é um ponto de afastamento que será abordado posteriormente neste trabalho.

Destaco também a tese de doutorado da Carolina Picchetti Nascimento, que tem como título “*A atividade pedagógica da Educação Física à proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal.*” Esta tese é um aprofundamento das propostas crítico superadora. Entre as obras pesquisadas há também outra dissertação de mestrado que chamou-me atenção, defendida em 2016 no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESCO, que tem como título “*O Conteúdo Do Conceito Dança nos Cursos de Educação Física*

Do Sul Catarinense”, já no primeiro capítulo “*educação e formação humana*” é abordado o conteúdo da educação e da educação física e em seguida a psicologia histórico-cultural e o ensino desenvolvimental.

Sendo assim, todos os trabalhos estudados abordam apenas uma proposta emancipatória ou a superadora ou a como principal proposta de ensino, sabemos que ambas propostas são diferentes e cada uma tem pontos de relevância. Para este trabalho optei por estas duas propostas crítico emancipatória e crítico superadora porque tem o maior impacto e relevância no âmbito acadêmico.

O contexto histórico que vivenciou o ensino educação física em seu currículo, requer compreender as propostas críticas emancipatória e superadora como importante instrumento para se pensar na finalidade do ensino de educação física crítica, cujo motivo de problematização e discussões no âmbito acadêmico se faz relevante. Este trabalho tem como tema as abordagens críticas do ensino da educação física, tendo como referência as propostas crítico emancipatória e a crítico superadora da educação física. Busca-se, por meio dessa pesquisa, apresentar contribuições sobre a importância de ambas as propostas de ensino para a Educação Física, considerando seus pontos de aproximação e de afastamento. Isto é, propõe-se fazer uma análise entre duas propostas consideradas críticas no ensino de Educação Física.

Diante deste contexto, considera-se necessário fomentar o ponto de vista político a partir das Leis e diretrizes de base da educação que de certa forma contribuíram para construção histórica e social do ensino de educação física, para a práxis docente, devido rompimento de ideologias, que privilegiou o sujeito com aspectos inovadores em seu tempo. Para tanto o contexto histórico em que a escola está inserida as tendências das propostas críticas emancipatória e superadora e permeiam as propostas do ensino de educação física no âmbito escolar, no que caracteriza sua concepção de ensino, por tanto aborda-se como problema de pesquisa: Quais as contribuições teórico-metodológicas das principais propostas críticas de ensino da educação física no contexto escolar? Dessa questão problema elencamos as seguintes questões norteadoras: Quais as características principais apresentadas pelos autores: Elenor Kunz que fundamenta a crítico emancipatória e o Coletivo de

Autores que fundamenta a proposta crítico superadora sobre as questões teórico-metodológicas do ensino de educação física escolar a partir das duas propostas críticas? Quais as aproximações e distanciamentos entre as propostas críticas de ensino da educação física escolar? Em que sentido essas propostas contribuem na formação e no desenvolvimento das aulas de educação física escolar?

Desse modo, constitui-se como objetivo geral: Analisar as contribuições teórico-metodológicas das principais propostas críticas de ensino da educação física no contexto escolar. Como objetivos específicos, definimos: 1) Identificar as principais características das propostas críticas de ensino de educação física escolar; 2) identificar as aproximações e distanciamentos das propostas críticas de ensino, bem como, seus limites e possibilidades em suas formulações teóricas no âmbito da educação escolar.; 3) Compreender a partir das bases teóricas das abordagens crítico emancipatória e crítico superadora a suas contribuições no ensino de educação física escolar.

Por se tratar de uma pesquisa teórica pode ser considerada bibliográfica. Para Amaral (2007), a pesquisa bibliográfica tem como objetivo fazer um histórico sobre o tema; atualizar-se sobre o tema escolhido; encontrar respostas aos problemas formulados; levantar contradições sobre o tema; evitar repetições de trabalhos já realizados.

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos [...]. As pesquisas sobre ideologias, bem como aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema, também costumam ser desenvolvidas quase exclusivamente mediante fontes bibliográficas. (GIL, 2002, p.44).

A pesquisa teórica se caracteriza pela análise de uma teoria e cria condições para a intervenção na realidade. Isto é, "O conhecimento teórico adequado acarreta rigor conceitual, análise acurada, desempenho lógico, argumentação diversificada, capacidade explicativa" (GIL 2002, p. 36). Trata-se de uma

pesquisa com base em livros, artigos e dissertações, produzidos sobre estudos comparativo entre as propostas que abordarei.

Este estudo busca como base teórica a formulação da tendência de ensino crítico superadora, sobretudo, a partir da obra *Coletivo de Autores*, publicada em 1992. Esta obra se constitui a partir de uma coletânea de texto com diversos autores, que preferiram publicar a obra em sua primeira edição, chamando-a de Coletivo de Autores sem identificação dos próprios autores e organizadores da própria obra. E da crítico emancipatória trazemos obras de Elenor Kunz, *Educação Física: ensino & mudanças* de 1991; e coletânea *Educação Física Crítico-emancipatória: com uma perspectiva da Pedagogia Alemã do Esporte* publicada em 2006, *Transformação Didático Pedagógica Do Esporte* publica em 2014.

Seguindo com base nesses autores, na pesquisa teórica, organizamos está dissertação em três capítulos. No primeiro capítulo vamos apresentar o objeto de estudo da educação física e as principais características da trajetória e constituição na escola. Sendo assim, abordamos as propostas de ensino de educação física através de um recorte contextual das obras que contam a história da educação física na escola até o surgimento das propostas críticas. Desse modo, dividimos o capítulo em duas seções, sendo que a primeira trata trajetórias do ensino de educação física escolar e a segunda concepções da educação física nos documentos oficiais.

Em seguida no segundo capítulo refletimos sobre as propostas críticas, embasando se na permissa de que as propostas críticas emancipatória e superadora discorrem sobre suas teorias.

No terceiro capítulo, após expor as propostas críticas no capítulo anterior, busca se explicar as contribuições das propostas que norteiam o ensino de educação física. Trazermos os pontos de aproximações, levantamos três categorias a serem analisados: 1- ambas as propostas didático-metodológicas se caracterizarem como progressistas críticas; 2- ambas valorizam o processo criativo no desenvolvimento das aulas; 3- ambas propostas analisadas dão importância nos processos avaliativos. E por fim, os pontos de afastamentos: 1- base teórica; 2- objeto de estudo; 3 – finalidades de ensino.

Por fim, apresentamos as considerações finais, que segue com uma síntese sobre as contribuições da pesquisa desta

dissertação para o ensino de educação física escolar e para meu crescimento em termos de formação acadêmica.

CAPÍTULO I: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS DO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Este capítulo objetiva apresentar um breve panorama histórico da trajetória da educação física escolar e suas principais características tornam-se essenciais para a compreensão dessa área da formação humana na medida em que ela se encontra numa arena de disputas tanto epistemológica como ideológica. Desse modo, apontamos aqui algumas questões que norteiam esse capítulo: Como pensar uma educação física escolar nesse tempo em que floresce cada vez mais aspectos de uma crise de fundamentos nas orientações pedagógicas da formação do sujeito contemporâneo? De que forma podemos compreender essa área face à multiplicidade das orientações pedagógicas no âmbito escolar?

Sendo assim, optamos por organizar o capítulo em duas sessões, no primeiro momento, discutiremos acerca dos processos históricos e as abordagens de ensino da educação física, ou seja, as tendências que marcaram a história da educação física escolar. No segundo momento, trataremos aqui acerca das concepções da educação física na Proposta Curricular de Santa Catarina e nos Parâmetros Curriculares Nacionais e Municipal de Criciúma, dando enfoque a proposta histórico cultural.

1.1. Trajetórias Histórica e pedagógica do Ensino de Educação Física Escolar

Ao pensar na trajetória histórica de educação física, trazemos suas principais fases e seu reconhecimento como área escolar principalmente com as contribuições de Darido (2003) com a obra intitulada obra Educação física na escola, questões e reflexões. Esta obra foi escolhida por ser caracterizado como um livro que expõe, de forma sistemática e com propriedade, as principais linhas de abordagens do ensino da educação física, e suas mudanças ao longo do tempo para adequar-se aos novos parâmetros da educação atual. Na obra o ator apresenta um

panorama das principais tendências do ensino de educação física.

Segundo Darido (2003) há, historicamente, a presença da tendência de Aptidão Física e Saúde na qual buscou contribuir para a melhoria da saúde, para a qualidade de vida das pessoas na década de 30. Nesse sentido, a educação física Escolar teve por objetivo criar nos alunos o prazer e o gosto pelo exercício. Não basta que o aluno domine técnicas ou regras, mas saiba também como realizar essas atividades com segurança e eficiência. Segundo Darido (2003) essa tendência mostra-se preocupada com o condicionamento físico do aluno, com um fim biológico e está centrada no indivíduo a fim de ter uma boa qualidade de vida, através de prática de exercícios no sentido de prevenção, tendo como consequência um desenvolvimento físico e mental menos exposto às doenças.

Ainda segundo Darido (2003) na educação física escolar os alunos possuem maior prazer e gosto pelas atividades adquirindo ainda um rendimento. Não basta o domínio da técnica ou regras, mas realizar atividades com segurança e eficiência tendo um conhecimento da fisiologia, biomecânica, nutrição e anatomia. Dessa forma às contribuições da educação física escolar abrange as áreas da saúde envolvendo uma preocupação voltada para saúde física baseada no controle de frequência cardíaca, respiração e alimentação no preparo físico.

Outra abordagem foi a tendência Desenvolvimentista que está estruturada na aprendizagem e no desenvolvimento motor. Nesta tendência às contribuições para ensino de educação física é proposto para trabalhar as habilidades e capacidades motoras, oferecendo experiências de movimento adequadas ao nível de crescimento e desenvolvimento da criança, a fim de que à aprendizagem das habilidades motoras sejam alcançadas. Não existe preocupação com a reflexão, com alfabetização e com a transformação, embora estas possam ocorrer como consequência, era só adequar os conteúdos à faixa etária.

Segundo Darido, 2003 a tendência desenvolvimentista é uma proposta dirigida a crianças com idade de quatro a quatorze anos, numa tentativa de caracterizar a progressão normal do crescimento físico, do desenvolvimento filosófico, motor, cognitivo e afetivo-social na aprendizagem motora. Essa tendência visa proporcionar ao aluno condição para que se desenvolvimento motor seja alcançado através da interação,

diversificação e complexidade dos movimentos, onde a educação física deve oferecer experiências de movimentos adequadas ao nível de crescimento e desenvolvimento dos alunos.

Nesse sentido, o erro faz parte e deve ser compreendido como um processo importante de aquisição das habilidades motoras. “[...] há uma tentativa de fazer corresponder o nível de desenvolvimento motor a idade em que o comportamento deve aparecer”. (DARIDO, 2003, p.5). Os conteúdos devem obedecer a uma sequência fundamentada no modelo de taxionomia, seguindo uma ordem de habilidades, partindo da mais simples, habilidades básicas, para as mais complexas, habilidades específicas.

A tendência da Psicomotricidade surge a partir da década de 70, seu envolvimento com o ensino de educação física compreende todos os níveis de escolarização seja eles ano ou séries. Leva a criança a tomar a consciência de seu corpo, coordenação motora, equilíbrio, lateralidade. A educação física segundo Darido (2012) tem como objeto aperfeiçoar ou normalizar o comportamento geral dos alunos e favorecer a sua integração social, possibilitando aos alunos condições para expor suas dificuldades e ajudá-las a superar.

Assim segundo LE BOUCH apud DARIDO (2003). A psicomotricidade advoga por uma ação educativa que deve ocorrer a partir dos movimentos espontâneos do aluno e das atitudes corporais, favorecendo a gênese da imagem do corpo [...]. A psicomotricidade entende o ser humano como um sujeito completo e único, capaz de pensar e agir.

Compreende-se que no trabalho da educação psicomotora é indispensável o desenvolvimento motor, afetivo, cognitivo e psicológico do indivíduo para sua formação integral, e é explorado por meio de jogos e atividade lúdicas que oportunizem a conscientização do próprio corpo e ser.

Ainda segundo DARIDO (2003, p.14)

À formação de base indispensável a toda criança, seja ela normal ou com problemas e responde a uma dupla finalidade; assegurar o desenvolvimento funcional tendo em conta a possibilidade da criança ajudar sua afetividade a expandir-se e equilibrar-se

através do intercâmbio com o ambiente humano.

Em contrapartida, o ministério do esporte compreendia a psicomotricidade interessante apenas para crianças com deficiência e para crianças ditas “normais” os profissionais de educação física deveriam preocupar-se com a formação esportiva.

Atualmente a psicomotricidade é trabalhada na educação infantil, na graduação como disciplina em alguns cursos superiores. Além também de outras áreas, que abrange profissionais como: psicólogos, neurologista, psiquiatras, fisioterapeutas, educadores físicos que também trabalham a partir de movimentos corporais e de equilíbrio que assegure o desenvolvimento funcional do indivíduo.

Porém a tendência militarista ou esportivizada na década de 70 no Brasil, influencia o ensino de educação física, por interesse em formar um exército composto por uma juventude forte e saudável. Bem como a desmobilização de forças opositoras, estreitando as relações entre o esporte e o nacionalismo. Essa foi a tendência que ficou conhecida como tendência esportivizada. Tal tendência visa à competição e a formação de atletas.

A tendência esportivizada surgiu após a segunda guerra mundial, fortalecida pela ditadura militar que em seus objetivos incluía o desenvolvimento das aptidões físicas. Os objetivos e a metodologia centram-se na repetição dos movimentos para aquisição da técnica, visando atingir um padrão de rendimento máximo. Dentro dessa perspectiva então o papel da educação física na escola é de aprimorar a potencialidade dos alunos (atletas), com ênfase na aprendizagem esportiva visando rendimento. O papel do professor se assemelha a de um técnico e do aluno a um atleta. (DARIDO, 2003, p.4).

Nesse contexto se fortaleceu o conteúdo esportivo na escola, onde o método desportivo generalizado tinha como

objetivo a incorporação do conteúdo esportivo na Educação Física com ênfase no aspecto lúdico. A proposta de educação física é orientar, ensinar o aluno a desenvolver seu potencial da melhor maneira e o máximo possível e por isso a importância do movimento bem orientado. A atividade esportiva praticada na escola deve ser voltada para iniciação e orientação esportiva e na prática é necessário que se reflita sobre a formação esportiva da criança de modo que contribua para sua formação enquanto cidadão por isso, devem também serem respeitadas as individualidades dos praticantes e o esporte não deve ser discriminatório e excludente.

Compreende-se que na educação física é fundamental promover o desenvolvimento total do aluno e por isso não apenas técnica e tática como também o desenvolvimento físico, afetivo, emocional, social e cultural. Portanto a educação física escolar também deve ser uma atividade que dê prazer ao aluno.

Já, a tendência Construtivista Interacionista segundo Darido (2003) é apresentada como uma proposta metodológica que se opõem as linhas de educação física escolar anteriores, que buscavam o desempenho máximo de padrões de comportamento sem considerar as diferenças individuais e as experiências dos alunos, visando selecionar os mais habilidosos para competição. No Construtivismo Interacionismo, a intenção é a construção do conhecimento a partir da interação do sujeito com o mundo, onde o conhecer é um processo constante de reorganização.

Na tendência Construtivista Interacionista, as habilidades motoras precisam ser desenvolvidas, mas devem estar claras quais serão as consequências do ponto de vista cognitivo, social e afetivo. As habilidades motoras devem ser desenvolvidas num contexto de jogos e brincadeiras, respeitando a fase de desenvolvimento da criança e de seu conhecimento. No entanto, o que não fica claro nesta tendência, é qual conhecimento se deseja construir através da prática da educação física escolar, pois não segue um roteiro de situações motoras pré-estabelecidas, propondo tarefas cada vez mais complexas para a construção do conhecimento.

Por isso, afirma Darido (2003, p.7)

Não se trata de negar o papel importante que a questão da interdisciplinaridade deve

desempenhar na escola e o foco da Educação Física nesse contexto, mas sim de ter em mente que a interdisciplinaridade só será positiva para Educação Física na escola quando estiver claro para o professor quais são as finalidades para Educação Física, de modo a guardar a preocupação de introduzir os alunos às questões relacionadas à cultura corporal e guardando as suas características específicas.

Nesse sentido, segundo DARIDO, (2003) é importante também levar em consideração a experiência que a criança possui e por isso resgatar a cultura de jogos e brincadeiras. Além de valorizar as experiências e a cultura dos alunos, os mesmos constroem seu conhecimento a partir da interação com o meio resolvendo problemas e por isso enquanto a criança joga e brinca ela aprende de forma lúdica e prazerosa.

A educação física vista como conteúdo didático, caracteriza-se pela intenção pedagógica de disciplina de intervenção. Na busca de estabelece-la como disciplina científica e dotada de uma epistemologia própria, Sérgio (1987) elaborou a noção de disciplina científica da educação física como Ciência da Motricidade Humana, propondo o movimento humano como objeto de estudo desta ciência, afirmou o autor que a ciência da motricidade humana tem lugar entre as ciências do homem, como uma região da realidade bem específica: o movimento humano (SÉRGIO, 1987).

Pensar que a educação física tem como objeto o movimento humano é entender que se estuda o corpo, ou até mesmo partes dele, que se deslocam no espaço (KUNZ, 1991). Significa afirmar que para estudar determinado esporte, por exemplo, os gestos motores (movimentos do corpo) devem ser identificados e analisados isoladamente, pois se privilegia aquilo que se movimenta no espaço, além de estar em sintonia com a dualidade mente e corpo.

Nessa concepção do movimento humano, de acordo com Kunz e Surdi (2010, p. 265) afirmam que a pessoa é apenas um objeto executor de movimentos preestabelecidos e direcionados para esportes, danças, lutas e outras formas de destreza motora. Na escola não é diferente, os alunos têm que se adaptar a

normas e regras estabelecidas bem como as rotinas criadas pela escola.

[...] assim podemos perceber que o ser humano não está no centro do processo do conhecimento, como deseja a fenomenologia, não produz, não utiliza suas experiências e vivências, nem mesmo seu poder de criação e construção, ou seja, seu mundo da vida é negado. Parece que todas as experiências motoras realizadas até aquele momento não têm nenhum significado no ato da aprendizagem. A partir destas experiências e vivências é que o conhecimento deve progredir e ser reelaborado e ressignificado diariamente. (Kunz e Surdi 2010, p. 265;266).

Para Frizzo (2013 p.195), caráter antidialético está presente na medida em que não se tem um sujeito (ser humano) que interage com a realidade, que a transforma e por ela é transformado, mas sim um corpo (ou parte dele) que se mexe[...]. Ainda segundo Frizzo (2013), em seu artigo aponta como problemática o objeto de estudo da educação física, o movimentar-se humano sob ótica pedagógica, baseados em três perspectivas: movimento humano; cultura corporal de movimento; cultura corporal. Estes objetos dizem respeito à compreensão que não se trata de um jogo de palavras entre cultura, movimento e corpo ou de questões semânticas externas à realidade em que são produzidas. Trata-se de formas divergentes de explicação do real.

Realizando a crítica à perspectiva do **movimento humano**, Betti (2007) e Valter Bracht (2007) vão desenvolver o conceito de cultura corporal de movimento como objeto de estudo da Educação Física entendendo-a como uma prática social de intervenção imediata (FRIZZO 2013. p.196).

Sendo assim é possível entender a prática social como intervenção imediata e não como doutrina científica. Nesta perspectiva o movimento humano (movimentar-se) é entendido

como forma de comunicação constituinte da cultura corporal e das possibilidades em que o indivíduo se encontra inserido.

A cultura corporal de movimento Bracht (2007) diz que não é possível existir um corpo que não esteja em movimento no tempo. Ou seja, o corpo em movimento sofre influência sobre o desenvolvimento do ser humano. Já a cultura corporal é baseada na cultura corporal de movimento mediada pela ação pedagógica, destacando o foco do ensino e aprendizagem. Saviani em sua obra Escola e Democracia (2005) classifica as teorias em três grupos, as teorias não-críticas, teorias críticas reprodutivistas e as teorias críticas. Para ele,

[...] trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade por meio da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino de melhor qualidade possível nas condições atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes (SAVIANI, 2005, p. 31).

As teorias não críticas compreendem o ensino de educação, no geral, não especificamente a educação física em sua essência. Entendem que a educação é autônoma e busca compreender a partir delas mesmas. Abrange a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista.

A pedagogia tradicional que é a constituição dos chamados "sistemas nacionais de ensino" sua organização inspirou-se no princípio de que a educação é direito de todos e dever do Estado. O direito de todos à educação decorria do tipo de sociedade correspondente aos interesses da nova classe que se consolidara no poder: a burguesia. Tratava-se, pois, de construir uma sociedade democrática, de consolidar a democracia burguesa. Para superar a situação de opressão, própria do "Antigo Regime", e ascender a um tipo de sociedade fundada no contrato social celebrado "livremente" entre os indivíduos, era necessário vencer a barreira da ignorância.

A pedagogia nova surge a partir das teorias não críticas é caracterizada pelas críticas à pedagogia tradicional formuladas a partir do final do século passado foram, aos poucos, dando origem a outra teoria da educação. Esta teoria acreditava na crença no poder da escola e em sua função de equalização social. Portanto, as esperanças de que se pudesse corrigir a distorção expressa no fenômeno da marginalidade, através da escola, ficou de pé. Inicia um amplo movimento de reforma cuja expressão mais típica ficou conhecida sob o nome de "escolanovismo". Este movimento tem como ponto de partida a escola tradicional.

A pedagogia nova começa efetuar a crítica da pedagogia tradicional, esboçando uma nova maneira de interpretá-la na educação e ensaiando implantá-la, primeiro através de experiências restritas; depois, advogando sua generalização no âmbito dos sistemas escolares. Segundo essa nova teoria, a marginalidade deixa de ser vista predominantemente sob o ângulo da ignorância, isto é, o não domínio de conhecimentos. Ao mesmo tempo em que se tornava dominante enquanto concepção teórica a tal ponto que se tornou senso comum o entendimento segundo o qual a pedagogia nova é portadora de todas as virtudes e de nenhum vício, ao passo que a pedagogia tradicional é portadora de todos os vícios e de nenhuma virtude, na prática se revelou ineficaz em face da questão da marginalidade.

Então surge a pedagogia tecnicista, pois o escolanovismo apresentava sinais visíveis de exaustão, as esperanças depositadas na reforma da escola tiveram resultados frustrantes. Um sentimento de desilusão começava a se alastrar nos meios educacionais, portanto o sistema educacional perdeu qualidade, a prática educativa cruzou com a prática tecnicista num parâmetro onde a preocupação se dava basicamente em preencher formulários para controle. O problema com a marginalidade só se agravou, tense um caos na educação repercutindo num alto índice de reprovação e evasão.

As teorias crítico-reprodutivistas compreende a educação sempre relacionando a seus objetivos. A teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica; a teoria da escola enquanto aparelho ideológico de Estado; a teoria da escola dualista.

A teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica está desenvolvida na obra A Reprodução: elementos para uma

teoria do sistema de ensino, de P. Bourdieu e J. C. Passeron (1975). A obra é constituída de dois livros. No Livro I, fundamentos de uma teoria da violência simbólica, a teoria é sistematizada num corpo de proposições logicamente articuladas segundo um esquema analítico-dedutivo. No Livro II expõe os resultados de uma pesquisa empírica levada a cabo pelos autores no sistema escolar francês em um de seus segmentos, qual seja, a Faculdade de Letras.

A teoria da escola enquanto aparelho ideológico de estado compreende a reprodução das condições de produção que implica a reprodução das forças produtivas e das relações de produção existentes, Althusser é levado a distinguir no Estado, os Aparelhos Repressivos de Estado e os Aparelhos Ideológicos de Estado. A distinção entre ambos assenta no fato de que o Aparelho Repressivo de Estado funciona massivamente pela violência e secundariamente pela ideologia enquanto que, inversamente, os Aparelhos Ideológicos de Estado funcionam massivamente pela ideologia e secundariamente pela repressão.

A teoria da escola dualista foi elaborada por C. Baudelot e R. Establet, chama-se "teoria da escola dualista" porque os autores se empenham em mostrar que a escola, em que pese a aparência unitária e unificadora, é uma escola dividida em duas (e não mais do que duas) grandes redes, as quais correspondem à divisão da sociedade capitalista em duas classes fundamentais: a burguesia e o proletariado. Os autores procedem de modo didático, enunciando preliminarmente as teses básicas que sucessivamente passam a demonstrar.

Para SAVIANI (2012) as teorias não críticas e crítico reprodutivista não contém uma proposta pedagógica, elas atem-se em explicar o mecanismo de funcionamento que ambas se constituem. Pois uma pretende resolver o problema da marginalidade a outra preocupa-se em explicar a suposta razão do fracasso.

Com efeito, a teoria da curvatura da vara traz a abordagem política do funcionamento interno da escola de 1º grau. Organização da escola de 1º grau, e focalizando o papel do diretor, suas relações com os técnicos intermediários, orientadores, supervisores, chegando em seguida ao professor e aos alunos. Neste caso o enfoque estaria nas atividades-meios, ou seja, na organização. A outra forma de abordar seria enfatizar as atividades fins, e nesse sentido examinar mais propriamente

como se desenvolve o ensino, que finalidades ele busca atingir, que procedimentos ele adota para atingir suas finalidades, em que medida existe coerência entre finalidades e procedimentos.

Com tudo, a teoria da curvatura da vara sob efeito da metáfora da curvatura da vara Saviani, defende que é necessário curvá-la em sentido oposto, com intenção que ela venha para o centro, tornando-a revolucionária. Ou seja, as influências na participação política, contradição com interesses da burguesia, os interesses com a sociedade incidem na perpetuação dela. Se incube em explicar os interesses da classe dominante e os anseios da classe dominada, trata-se de abordar a luta contra a seletividade, a discriminação, e o rebaixamento das camadas populares.

O contexto do ensino de educação física abordado até aqui compreende suas proposições de ensino influenciadas pela demanda social, interesses políticos que perpetuam o âmbito escolar em seu currículo, suas principais características ajudaram a compreender as teorias críticas que serão abordadas no capítulo II. Porém, trataremos antes as concepções de educação física nos documentos oficiais, a fim de compreender o sujeito como ser histórico-cultural.

1.2 Concepções da Educação Física nos Documentos Oficiais

O sistema de ensino no Brasil tem base nos princípios presentes na Constituição, pois esta rege todo País. Compreende em seu documento os direitos universais a todos cidadãos. Abrange desde a gestão democrática, autonomia pedagógica, ensino fundamental obrigatório e gratuito, carga horária, núcleo comum para o currículo, podendo ser adaptado as peculiaridades locais, formação docente, investimento e até a criação do Plano Nacional de Educação. Teve diversas mudanças em relação às leis até sua atual versão.

Atualmente, a Lei 9393/96 de Diretrizes e Bases-LDB, é o documento que procura regulamentar às diretrizes e as bases da organização do sistema educacional, ou seja, compreende o papel e deveres do Estado na educação, os direitos da população de ter acesso à educação pública e gratuita, assim como a valorização aos profissionais de educação. Segundo a

LDB a educação brasileira deve estar estruturada em três etapas: Educação Infantil (creches e pré-escolas), Ensino Fundamental (9 anos) e Ensino Médio (3 anos). E em todas essas etapas o ensino da educação física deve ser um componente obrigatório em seu artigo nº 26 § 3º fala da inclusão da disciplina de educação física como componente curricular obrigatório da educação básica, “A educação física integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da educação básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar sendo facultativa nos cursos noturnos” (BRASIL, MEC, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999, p. 45). Percebe-se que, com as mudanças políticas do país a partir do processo de redemocratização década de 80, a aprovação da LDB contribuiu para um novo horizonte na educação.

Temos também os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, que tem como principal objetivo nortear professores por meio de diretrizes que estabelecem normas no que se refere aos fatores fundamentais de cada disciplina. Compreende tanto a rede pública, como a rede privada de ensino, conforme o nível de escolaridade dos alunos. Ou seja, este documento tem por finalidade garantir aos educandos o direito de usufruir dos conhecimentos necessários de forma global. PCNs servem como norteadores para professores, coordenadores e diretores, que podem adaptá-los às realidades locais. Os PCNs nada mais são do que um eixo norteador que compreende objetivos, conteúdos e didática do ensino. Dando um horizonte para o professor.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997 (PCNs), o trabalho da educação física nos anos iniciais do ensino fundamental é importante, pois possibilita aos alunos terem desde cedo, a oportunidade de desenvolver habilidades corporais e de participar de atividades culturais, como jogos, esportes, lutas, ginásticas e danças, com a finalidade de lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções.

Segundo o PCNs (BRASIL, 2000), a linguagem é considerada como a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhar, por meio de um sistema de representação, que varia de acordo com a necessidade e experiência de cada sociedade. Dentro desse vasto campo que é a linguagem podemos delimitar a linguagem verbal, não verbal, verbo-visual, audiovisual entre outras. Sendo assim a linguagem

é uma herança social, e a educação física faz parte desta herança.

Este documento classifica as disciplinas escolares por áreas de conhecimento (ensino), e a educação física está classificada no Grupo de Linguagens, códigos e suas Tecnologias.

Temos também a Proposta Curricular de Santa Catarina tem como base os PCNs e a perspectiva histórico cultural. A Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina que foi reescrita em (2014) tendo como base a proposta escrita em (1991) a fim de atualizar sob a realidade social dos indivíduos. A nova proposta compreende o ser humano como ser social e histórico resultante do processo histórico, conduzido pelo próprio homem. Resultado da socialização de diversos saberes do grupo Multidisciplinar e contribuição de professores de todo Estado de Santa Catarina.

A Proposta Curricular de Santa Catarina diz que a educação física escolar tem um conhecimento histórico que é passado as novas gerações e deve reunir as melhores formas de contribuir para formação do cidadão. Organiza os temas da educação física escolar, apresentando que deve ser entendido em uma origem, também possibilitando a adaptação de regras e até mesmo a produção de novos jogos e atividades, que favoreçam uma convivência entre as diferenças e os interesses dos participantes.

Quanto ao desenvolvimento do aluno como ser social a proposta ressalta que todos são capazes de aprender participando das atividades que lhes são propostas pelo professor ou grupo de colegas independentemente de serem ou não serem bons na determinada atividade. Já a seleção dos conteúdos e metodologias como meio educacional, os conteúdos têm a finalidade de estar sempre adaptando, criando aulas e atividades que enriqueçam os temas da educação física. Á ginástica, dança, jogo e esporte, que são temas historicamente produzidos pela humanidade e o professor da disciplina de educação física deve buscar uma nova forma de abordá-las.

Temos ainda a Proposta Curricular do Município de Criciúma é embasada na Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina tem como base a perspectiva histórico cultural, significa compreendê-la na ótica da cultura. Implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto

instituição. Enfatiza uma educação física que invista em três elementos principais na sua organização pedagógica, são eles: a complexidade, o aprofundamento e a diversidade. Para que assim o educando se desenvolva integralmente e, sua criticidade a respeito do que estuda na disciplina de educação física, com o intuito de que possa expandir estas reflexões para além da escola.

Segundo a teoria histórico-cultural, o indivíduo se constitui enquanto tal não somente devido aos processos de maturação orgânica, mas principalmente, através de suas interações sociais. As funções psíquicas humanas estão vinculadas ao aprendizado, à apropriação do legado cultural de seu grupo. (REGO, 2001, p.109)

A teoria histórico-cultural na qual a Proposta Curricular do Município de Criciúma está embasada, tem suas origens nos estudos de Vygotsky, que buscava desenvolver uma nova abordagem psicológica cuja força pudesse reverter o processo que se instaurava na área no início do século XX, de cristalização dos conceitos e categorias. Por meio dos seus estudos este autor e seus colegas puderam demonstrar que existem mediações de caráter social que perpassam desenvolvimento das funções psicológicas. Outro conceito proposto por Vygotsky é o da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que propõe uma relação entre as possibilidades e o nível de capacidade de resolver autonomamente problemas. Entre outras contribuições a obra deste autor deu início e base teórica para a teoria da atividade.

A zona de desenvolvimento potencial (ou proximal) compreende a faixa entre o nível de desenvolvimento real, nível de funções exigidas nas atividades que a criança é capaz de realizar sozinha, de forma independente e autônoma; e o nível de desenvolvimento potencial, nível de funções nas atividades que a criança é capaz de realizar com a ajuda ou colaboração de outras pessoas mais capazes. A Zona de

desenvolvimento potencial corresponde àquelas funções que, na criança, estão em processo de desenvolvimento para um patamar superior em termos qualitativos, o que ocorrerá a partir da mediação do outro, pelo oferecimento de dicas orientações se instruções. MONTE, et al (2005, p. 33)

Compreendendo que o aluno no nível real passa para a zona de desenvolvimento proximal através da mediação, alcança o nível de desenvolvimento potencial que é infinito, assim sucessivamente, sempre que ela atinge o nível de desenvolvimento potencial ela volta para o nível de desenvolvimento real. Onde o processo de internalização deste desenvolvimento se dá através da inteligência interpessoal (do social) para a inteligência intrapessoal (individual). Define-se inteligência como conjunto de habilidades na qual se ampliam através dos processos mediados.

Onde para Rego (2001, p. 43) “O pressuposto da mediação é fundamental na perspectiva histórico cultural justamente porque é através dos instrumentos e signos que os processos de funcionamento psicológicos são fornecidos pela cultura”.

Compreendido assim, o aluno é visto como um ser social que está em constante construção e aprimoramento da aprendizagem, requerendo do professor a postura de mediador no processo de ensino-aprendizagem. A aprendizagem ocorre devido às mediações desenvolvidas no coletivo e, essas só acontecem se partirem da bagagem que cada educando traz consigo.

Oliveira, (1995, p.62)

“...[] ressalta que o processo de ensino-aprendizagem na escola deve ser construído, tomando como ponto de partida o nível de desenvolvimento da criança, num dado momento e com relação a um determinado conteúdo a ser desenvolvido – e como ponto de chegada, os objetivos estabelecidos pela escola, supostamente adequados à faixa etária e ao nível de conhecimento e habilidades de cada grupo de criança”.

No conjunto da evolução da aprendizagem a criança quando passa a frequentar a escola ela traz consigo uma série de significados já dominados por ela.

Leontiev foi um seguidor de Vygotsky juntamente com Luria que desenvolveu pesquisas neuropsicológicas, na busca de identificar os processos mentais resultantes da atividade humana, das relações dos seres humanos com os objetos sociais com os quais interagem.

Este autor o principal formulador da Teoria da Atividade, que tem como foco os estudos de Vygotsky, a construção histórica da relação homem-mundo e a mediação por instrumento nessa relação. Leontiev traça um ponto definitivo entre o homem e os outros animais, para ele o homem tem a capacidade de pensar e planejar para atingir seus objetivos conscientemente. Ainda segundo o autor as atividades são formas do homem se relacionar com o mundo, traçando e perseguindo objetivos de forma intencional, por meio de ações planejadas.

A criança ao nascer entra em contato com o mundo por meio de constante interação, segundo Leontiev (2004), “é a compreensão do desenvolvimento humano como dado pelas condições históricas concretas”. Por esta razão no decorrer das situações vivenciadas no dia-a-dia que se forma no interior das relações humanas e conseqüentemente seu desenvolvimento, a atividade irá gerar consciência e personalidade.

A estrutura da atividade humana é formada pelo homem ao se relacionar com o mundo, traçando e perseguindo objetivos de forma intencional por meio de ações planejadas. O homem tem a capacidade de planejar e atingir objetivos conscientemente, porque independente da experiência que o homem acumula, dos acontecimentos que mudam sua situação de vida e por fim, independente das modificações físicas que sofre, como personalidade, seguirá sendo o mesmo para os outros homens e também para si.

Segundo Leontiev (1978), é a atividade que proporciona o surgimento de novos tipos de atividade e dentro da qual são diferenciadas. A atividade é a forma de transações recíprocas entre o sujeito e o objeto, pela internalização de objetivar o subjetivo como personalidade. A característica básica da

atividade é a sua objetividade, porém é necessário pesquisar seu objeto, que nem sempre está claro.

Para Rubinstein (1977), a organização social da atividade humana e o fato objetivo da divisão do trabalho condicionam um determinado caráter de sua motivação.

Com base nos estudos de DAVYDOV (1999), na teoria da atividade humana, o destaque é o papel do trabalho para a formação das características humanas. O homem em seu processo de desenvolvimento histórico-social, conforme Davydov e demais autores da Psicologia soviética, a atividade de trabalho foi a base genética para os demais tipos de atividades humanas. Sendo assim, o gênero fundamental de atividade é o trabalho. RUBINSTEIN (1960), expõe como exemplo, o jogo e o estudo são tipos de atividade divergentes do trabalho, mas a ele vinculados e dele derivados.

Davydov, ao propor seu sistema de ensino, diz que há múltiplas relações entre significações do ensino do movimento humano do conceito de cultura corporal que são interconectadas no seguinte movimento: geral ↔ particular ↔ universal ↔ particular ↔ singular. Ainda segundo Davydov, a atividade prática tem como base do pensamento humano; o ideal como reflexo do objeto; pensamento empírico e o pensamento teórico têm suas particularidades e conteúdo específicos; a modelação como meio do pensamento científico; o pensamento tem seus componentes (sensorial e o racional); o procedimento da ascensão do abstrato ao concreto.

Vale destacar que Davydov dá ênfase ao papel da educação e do ensino no desenvolvimento intelectual do homem. Por isso, assim como os demais psicólogos/educadores russos atribui como objeto da Psicologia a atividade.

Sendo assim, o trabalho é uma atividade humana consciente e orientada para certos fins, com vistas a algo almejado, um resultado, que existe idealmente antes da atuação do sujeito e é regulado por sua vontade que, por sua vez, está vinculada ao seu objetivo consciente. É pela atividade, em sua especificidade o trabalho, que ocorre a transformação, pelos humanos, da realidade circundante. Por isso, o trabalho é considerado a atividade criativa do homem (MARX, 1998).

O objeto de uma atividade pode aparecer de dois modos: em uma existência independente, subordinando e modificando a atividade do sujeito, como imagem do objeto, internalizada como

reflexo psíquico. Outro modo constituinte da atividade é a necessidade, ela é o que regula e orienta a atividade concreta do sujeito em seu meio objetivo, porém o meio externo também pode criar necessidades dos indivíduos levando-o a agir. Quem gera o reflexo psíquico é a atividade, para que esta atividade gere o reflexo psíquico a base universal são as imagens sensoriais que são a forma universal do reflexo psíquico que é gerado pela atividade do sujeito.

A estrutura geral da atividade segundo Leontiev (1978), parte da necessidade que pode virar um motivo, este motivo é o objeto que serve para satisfazer a necessidade e quando isso ocorre torna-se finalidade.

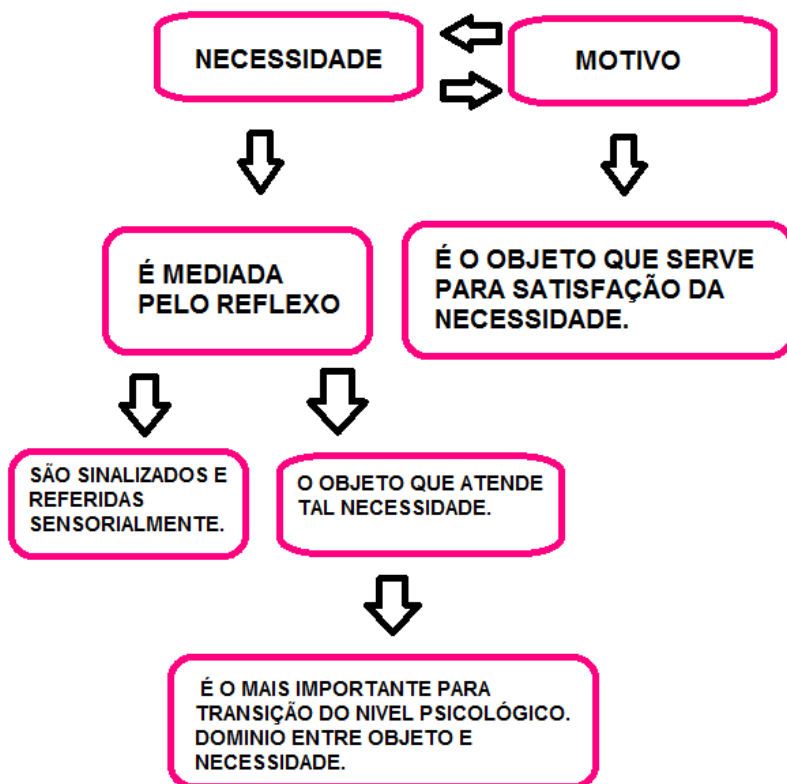
Figura 1- Modelo1 da teoria da atividade, com base na obra de Leontiev.



Fonte: Produção da pesquisadora com base na obra de Leontiev.

O que move o ser humano é a necessidade, segundo Leontiev (1978) esta é gerada por meio da relação do homem com a natureza, e só é mediatizada quando for satisfeita. A necessidade pode virar um motivo. O motivo é o que move o ser humano na atividade, e faz gerar sentido. O objeto e a objetivação servem para satisfação da necessidade.

Figura 2- Modelo2 da teoria da atividade, com base na obra de Leontiev.



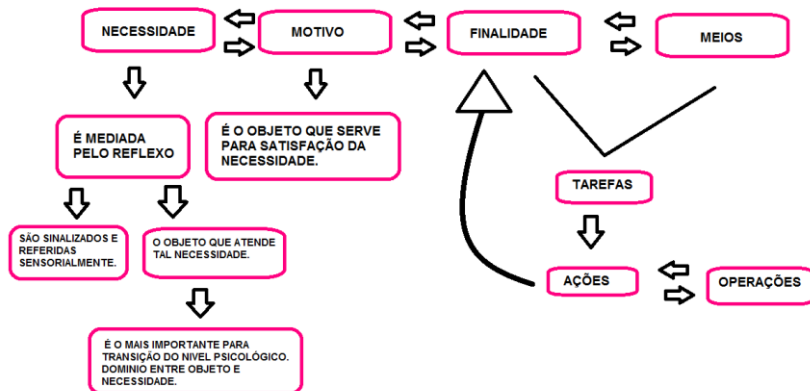
Fonte: Produção da pesquisadora com base na obra de Leontiev.

Segundo Lênin o reflexo psíquico está na propriedade da matéria, já em Leontiev (1978), é gerado pela atividade por meio das imagens sensoriais, este está sempre em desenvolvimento, é uma função cerebral desenvolvida por meio da realidade. O reflexo só se dá caso haja uma imagem (sensorial). Nesta estrutura da atividade, para chegar à finalidade há uma unidade entre finalidade e meios, que formam as tarefas, estas tarefas

geram ações que formam operações e viram ações novamente, transformando-se em finalidade.

Para Koping é o resultado da atividade subjetiva que parte da fonte objetiva e conduz a imagem cognitiva.

Figura 3- Modelo da teoria da atividade segundo Leontiev.



Fonte: Produção da pesquisadora com base na obra de Leontiev.

A consciência é a compreensão dos sentidos e significados. A atividade do sujeito – externa/ interna – está mediatizada e regulada pelo reflexo psíquico do sujeito. Para se atingir a consciência tem que estar em atividade. Aquilo que aparece para o sujeito no mundo objetivo, como motivos e finalidades, condições de sua atividade devem ser percebido, representado, compreendido, retido e reproduzido.

O reflexo psíquico tem diversos níveis, que vão se desenvolvendo, a evolução do reflexo é o nível mais elevado da consciência, que está sempre em desenvolvimento. Hoje nossa consciência é a de classes.

O homem tem consciência (a consciência por si só não diferencia o homem do animal), porem no homem é um nível mais elevado que está em constante mudança. Consciência primitiva (não é do animal, o animal não possui consciência), de classes (é no que nos encaixamos hoje) e socialista (é a consciência que almejamos).

Compreende se assim a atividade humana como um processo de desenvolvimento sócio histórico que é internalizada

pelo indivíduo constituindo sua consciência e influenciando sua personalidade, está se desenvolve pela necessidade do motivo, pelas circunstâncias objetivas, as particularidades da atividade é o que define o tipo de personalidade.

A este problema responde o personalismo em todas suas variantes, postulando a existência de certo princípio especial que forma o núcleo da personalidade. É este que o rodeia de múltiplas aquisições vitais que são capazes de modificar sem afetar substancialmente o próprio núcleo. (Leontiev,1978, p.143)

A primeira base da personalidade não pode ser ignorada por nenhuma concepção psicológica diferencial, é a pluralidade de vínculos do indivíduo com o mundo que constituem elementos fundamentais da consciência e personalidade.

Entende-se desta maneira que o ensino não depende por si só do professor e a aprendizagem não é só do aluno, ou seja, o que acontece é uma troca de conhecimento onde um aprende com o outro. Freire, 2000, p.25 diz que “Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender”. Para este entendimento a metodologia de trabalho do professor não deve estar restrita apenas a mera transmissão do conhecimento, como foi considerada pelas teorias não críticas. Como sendo atividades planejadas visando o desenvolvimento motor, aperfeiçoamento do corpo e como atividade esportiva. Compreendidas também nas décadas de 1970 e 1980 como as relações entre professores e alunos foram vistas como: “professor-treinador e aluno-atleta” (MATTOS e NEIRA, 2000 p. 10).

A concepção Histórico-Cultural envolve o aprendizado via processo entre o sujeito que aprende e o sujeito que ensina. Na escola, há a mediação do/a professor, que deve valorizar o conhecimento que o educando já possui para orientar, potencializar a alcançar os conhecimentos mais elaborados, cientificamente. Os valores devem ser ensinados em sintonia com a valorização da individualidade do sujeito, descobrindo nossas potencialidades e, principalmente, sermos mais humanizados. Podemos também ensinar a amar, pois é uma instituição que lida com o conhecimento formal, e este o

conhecimento não vale de nada se não for para nos tornarmos pessoas melhores.

Neste caso todas as relações como sujeitos da história favorecem para nosso aprendizado (leituras, relações com o meio e com o outro). Cultura é tudo aquilo que é modificado pelo homem, sendo que estas transformações ocorrem em diferentes tempos históricos, estes devem ser compreendidos, pois assim podemos entender com maior clareza as transformações sociais, os acontecimentos passados e presentes.

A educação ocorre em vários espaços e situações histórico-sociais, através de experiências e relações, cujos limites estão fixados pela estrutura material e simbólica da sociedade, em determinado momento histórico. A escola muitas vezes pode ser vista como uma instituição única, com os mesmos sentidos e objetivos, tendo como função garantir a todos o acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente acumulados pela sociedade.

O acesso ao conhecimento, às relações sociais, às experiências culturais diversas pode contribuir, assim como suporte no desenvolvimento singular do aluno como sujeito sociocultural, e no aprimoramento de sua vida social, que busca compreender as crianças, os adolescentes, os jovens e os adultos. Considera-se como essencial entender as relações entre o meio como fonte de humanização e os sujeitos em uma perspectiva ativa.

Nesse sentido, a escola pode ser um espaço de formação ampla do aluno, na qual ele pode aprofundar o seu processo de humanização, aprimorando as dimensões e habilidades, que fazem de cada um de nós seres humanos. Essa compreensão ganha visibilidade nas concepções que os professores em suas interações crianças, adolescentes, jovens e adultos são considerados como sujeitos históricos, com grande possibilidade de recriar seu processo de socialização através processo educativo e o trabalho do professor como atividades mediadas intencionalmente, que orienta seu pensar e agir com uma diversidade mais ampla e rica. Entendida desta forma na escola, como espaço propício para professor mediador, orientador comprometido com o desenvolvimento integral do seu aluno como pessoa agente de transformação da realidade social e de formação do ser humano. Ser professor, não é uma “atividade de mera aplicação de técnicas ou competências pré-determinadas”.

Ser professor exige seres humanos integrais, que sejam resgatados “enquanto autores da sua própria história”.

Portanto, a categoria social infância, podemos dizer que não existe uma infância ou uma criança, mas sim, infâncias e crianças que vivem em certas condições de vida, de classe e do meio cultural onde vivem. A criança é um cidadão de direitos e um sujeito sócio-histórico-cultural que em função das interações entre aspectos biológicos e culturais apresenta especificidades no seu desenvolvimento. Definir uma concepção para a categoria infância, é importante chamar atenção para as formas de constituição das crianças, traços e retratos que as identificam e as diferenciam.

Crianças, adolescentes, jovens e adultos se apropriam da cultura e, assim, essa passa a “fazer parte deles”, ao mesmo tempo em que passam a ter possibilidade de produção cultural. Concorde-se nesta reestruturação curricular com a perspectiva inspirada na necessidade de formar professores que observem, respeitem e deem vez e voz aos sujeitos para os quais ela é feita. Alunos são “sujeitos com potencialidades e propícios a aprendizagem, daí a importância de serem bem estimulados pela família e pela escola”. O professor assume, na concepção apresentada o papel de intelectual, responsável pelo processo de humanização que se dá, cada vez mais, na escola, a partir dos primeiros anos de vida.

Sendo assim, o papel do aluno como sujeito se dá na constituição do currículo, na perspectiva de construir um currículo que respeite a diversidade. As crianças, adolescentes, jovens e adultos devem ser pensada considerando as transformações sociais produzidas pela história humana, as diferenças socioculturais e seus reflexos nos processos escolares.

Isso nos leva a pensar em uma educação para a diversidade calcada no direito de todos ao acesso a uma escolarização de boa qualidade e transformadora. Procuramos analisar a escola como lugar privilegiado, para o seu processo de produção do conhecimento histórico.

A aprendizagem, a construção da cultura, a formação humana são atividades sociais, mediadas por parceiros mais experientes e qualificados para travar relações positivas e bem-sucedidas, ou seja, a mediação/interação constituem categorias essenciais na prática pedagógica contemporânea. Nesse processo de humanização, crianças, adolescentes, jovens e

adultos estão imersos nas construções culturais mediatizadas, sendo modificados por essas construções e modificando-se.

Na construção de uma Educação que possibilite o real desenvolvimento humano e almeje uma efetiva transformação social, adotamos neste trabalho à defesa da teoria marxista, da psicologia histórico-cultural e da proposta de ensino desenvolvimental no que se refere ao papel social da escola: criar um tipo específico de orientação pedagógica que permita ao aluno desenvolver aquilo que fora dela não teria condições, o pensamento teórico.(BONA, 2016 p.34)

As objetividades cotidianas são apropriadas espontaneamente, em casa, nas escolas, no entanto, as não-cotidianas exigem intencionalidade e a escola é o lugar privilegiado para esta intenção. A educação física com seus conteúdos pode ser transformadora, desde que não fique limitada as práticas vazias, mas que desenvolva a criatividade do educando. Os professores que colaboraram para a construção da proposta ressaltam “Não podemos ainda deixar de lado a educação curricular, na qual acontece a interação entre sujeitos, a construção social, o conhecimento e cultura e pôr fim a aprendizagem, e esta deve ter algum significado” (2007).

Compreende se assim, que os documentos oficiais são resultados da trajetória histórica, da constituição do processo de conhecimento e da atividade de formação humana. Suas bases firmam as composições das proposições críticas emancipatória e superadora pois, ambas abordam o foco de estudo no próximo capítulo.

CAPÍTULO II: PROPOSTAS CRÍTICAS DE ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Partindo da premissa do indivíduo como sujeito histórico, social, transformador de sua própria história, dos processos de socialização dos saberes e dos reconhecimentos de quem ensina e aprende como sujeitos ativos e históricos. Pretendemos pontuar neste capítulo as abordagens de ensino críticas a partir de seu reconhecimento como propostas críticas de ensino da educação física, considerando desde a sua origem até os movimentos atuais, que serão aprofundadas a seguir, nomeadas como crítico emancipatória e crítico superadora. Para isso é necessário entender como são agrupadas as teorias críticas da educação, desse modo, partindo de Saviani (2005) no livro “Escola e Democracia”.

O autor entende que as teorias não críticas veem que a educação é autônoma, vista como instrumento de uniformização social, garantindo que os indivíduos estejam assegurados por um laço no corpo social, entre elas estão a pedagogia tradicional, a pedagogia nova, e a tecnicista. Já as teorias crítico-reprodutivistas compreende a educação sempre relacionando a seus objetivos, ou seja, a situação socioeconômica em que o indivíduo está inserido é que determina a forma do fenômeno educativo.

Saviani (2005), compreende ainda que estas teorias são classificadas como teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica; teoria da escola enquanto aparelho ideológico de estado; teoria da escola dualista; a teoria da curvatura da vara. No final dos anos 70 e início dos anos de 80 o Brasil passou por diversas mudanças políticas que aguçaram novas busca de uma pedagogia que contrapusesse a ordem vigente, foi colocada em interesse da classe dominada, que luta para transformar e instaurar uma nova forma de sociedade.

Mészáros (2005), entende que a educação deve ser um processo contínuo e permanente, caso contrário, não é educação.

Defende a existência de práticas educacionais que permitam aos educadores e alunos trabalharem as mudanças necessárias para a construção de uma

sociedade na qual o capital não explore, mas o tempo de lazer, pois as classes dominantes impõem uma educação para o trabalho alienante, com o objetivo de manter o homem dominado. Já a educação libertadora teria como função transformar o trabalhador em um agente político, que pensa, que age, e que usa a palavra como arma para transformar o mundo. Para ele, uma educação para além do capital deve, portanto, andar de mãos dadas com a luta por uma transformação radical do atual modelo econômico político hegemônico. (Mészáros, 2005. p. 12)

Essas mudanças e as transformações no âmbito pedagógico justificam a existência de várias concepções, tendências e abordagens, que buscam romper com o modelo mecanicista, esportivista e tradicional, nos dias atuais. Segundo Darido e Rangel (2005), a resistência à concepção biológica da educação física, foi criticada em relação ao predomínio dos conteúdos esportivos. Nesse sentido, surgem as propostas críticas de ensino da educação física escolar.

Em seguida, vamos abordar a proposta crítica emancipatória. Esta proposta de ensino didático-pedagógica é resultado de uma dissertação de doutorado de Elenor Kunz que foi transformada na obra “Educação física: ensino & mudança” publicada no ano de 1991, esta obra propõe o ensino da educação física voltado para a abordagem crítico emancipatória.

Tratando-se de uma pesquisa, ela foi dividida em duas partes principais: uma investigação empírica em forma de Estudo de caso com relação ao ensino de Educação Física em duas realidades escolares praticamente opostas, e a análise do Mundo Vivido e respectivo Mundo de Movimento de crianças participantes das aulas de educação físicas estudadas. Embora na primeira parte todo contexto analisado tenha sido abordado numa forma problematizadora, baseado no referencial teórico-crítico, é na segunda parte que passo a me preocupar mais com os

conteúdos teóricos, iniciando com uma análise curricular de Educação Física a partir das diretrizes oficiais, seguindo para o desenvolvimento das concepções teóricas para o Conceito de Educação Física e o Conceito de Movimento Humano. Finalizo esta segunda parte apresentando perspectivas de ação para possíveis mudanças no ensino de educação física brasileira. (KUNZ , 1991, p.05)

Descrevemos também as abordagens de ensino críticas de educação física, com base nas obras Metodologia do Ensino de Educação Física (Coletivo de Autores, 1992) na qual 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.

Tabela 1- Seguimentos das propostas crítico emancipatória e crítico superadora.

	Crítico Emancipatória	Crítico Superadora
Principais obras	Educação Física: ensino e mudanças (KUNZ, 1991); transformação didático-pedagógica do esporte (KUNZ, 1994).	Metodologia do Ensino da Educação Física. (COLETIVO DE AUTORES,1992).
Idealizador	Eleonor Kunz	Coletivo de Autores
Objeto de Estudo	Cultura do movimento humano, por meio do esporte e suas transformações sociais, da dança e das atividades lúdicas.	Temas que, historicamente, constituem a cultura corporal: Jogo, ginástica, dança, esporte, arte circense, capoeira, mímica
Base teórica	Sociologia racional-comunicativa\fenomenologia	Materialismo Histórico-dialético.
Concepção da Proposição	Análise da realidade	Projeto político-pedagógico.
Objetivo geral	Conhecer o movimento conscientemente, libertando-	Desenvolver a apreensão, por parte

	se de estruturas coercitivas;	do aluno, da cultura corporal, entendendo-a como parte constitutiva da sua realidade social.
Perspectivas	O esporte e suas transformações sociais através do movimento humano.	Transformação social
Plano de aula (fases das aulas)	1- Arranjo dos materiais; 2- Experimentação 3- Transcendência da aprendizagem 4- Criação de movimentos e jogos.	1- Discussão dos conteúdos com o aluno; 2- Contato e experiência com os conteúdos; 3- Conclusão (Reflexão do processo de ensino) e articulação da aula seguinte.
Seriação escolar	Não aponta e/ou trabalha alguma proposta neste sentido.	Propõe a estruturação em ciclos de escolarização
Metodologia	Opção por uma estratégia didática com as categorias de ação: trabalho, interação e linguagem (KUNZ, 1994). Uma aula deve ter como caminho a ser percorrido em seu desenvolvimento: 1) arranjo material; 2) transcendência de limites pela experimentação; 3) transcendência de limites pela aprendizagem; 4) transcendência de limites pela criação.	Defende a apreensão, pelo aluno, do conhecimento científico da cultura corporal como necessário para a contribuição de sua compreensão acerca da totalidade da realidade social. Realidade essa configurada na luta de classes. O trato do conhecimento científico da cultura corporal é orientado pelos princípios curriculares - relevância social do

		conteúdo, contemporaneidade do conteúdo, adequação as possibilidades sócio-cognoscitivas do aluno, confronto e contraposição de saberes, simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade, espiralidade da incorporação das referências do pensamento e provisoriedade do conhecimento – e estruturado considerando os ciclos de escolarização.
Tendência educacional	Progressista Crítica	Progressista Crítica

Tabela produzida pela pesquisadora com base nas obras Educação Física: ensino e mudanças (KUNZ, 1991); transformação didático-pedagógica do esporte (KUNZ, 1994); Metodologia do Ensino da Educação Física. (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

2.1 Abordagem Crítico Emancipatória

Kunz deu continuidade aos seus estudos publicando logo em seguida "Transformação Didático-Pedagógica do Esporte" em 1994, esta obra lança a proposta crítico emancipatória na qual busca a emancipação através do esporte. "A preocupação maior neste trabalho é com relação as questões epistemológicas e metodológicas da educação física, ou seja, que conhecimento deve compor o conteúdo e como transmiti-lo. "(KUNZ, 1994, p.19)

Publicou em 1998 "Didática da educação física" que foi publicado em 3 volumes. Para o desenvolvimento desta obra Kunz foi o organizador e contou com outros autores para escrita.

Para a análise da proposta de ensino, destacamos as obras: Educação Física: Ensino & Mudanças (KUNZ, 1991) e Transformação Didático-Pedagógica do Esporte (KUNZ, 2014). Educação Física: Ensino & Mudanças (KUNZ, 1991) é abordada por Kunz (2014, p. 9) como sendo a obra:

“[...] onde foram lançadas algumas bases teóricas e perspectivas práticas para o ensino da Educação Física com compromissos pedagógico-educacionais e possibilidades de transcender a instrumentalização para uma mera atividade prática de ensino [...]”.

A pedagogia crítico emancipatória tem como base a fenomenologia, ciência que trata da descrição e classificação de seus fenômenos. Segundo a fenomenologia, é preciso ir além das manifestações imediatas para captá-las e desvendar o sentido oculto das impressões. O sujeito precisa ultrapassar as aparências para alcançar a essência dos fenômenos. “[...] a fenomenologia é uma filosofia que substitui as essências na existência e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra forma senão a partir de sua ‘facticidade’ [fato].” (TRIVIÑOS, 1987, p. 43).

O termo intencionalidade, abrange a fenomenologia no sistema filosófico de Husserl é a característica que se apresenta a consciência de estar orientada para um objeto. “Não é possível nenhum tipo de conhecimento se o entendimento não se sente atraído por algo, concretamente por um objeto” (Triviños, 1987, p. 45). Para Husserl, a intencionalidade é algo ‘puramente descritivo, uma peculiaridade íntima de algumas vivências’. Desta maneira, a intencionalidade característica da vivência determinava que a vivência era consciência de algo (Triviños, 1987, p. 45).

O principal objeto é o mundo vivido dos sujeitos de forma isolada. Considera as vivências familiares com as coisas tangíveis. É preciso ir além das manifestações imediatas para captá-las e desvendar o sentido oculto das impressões imediatas. O sujeito precisa ultrapassar as aparências para alcançar a essência dos fenômenos.

O posicionamento idealista que dá base para a fenomenologia, reconhece o conhecimento como princípio espiritual, e a matéria como aspecto secundário. Podendo ser representados por dois tipos, o idealismo subjetivo e o idealismo objetivo. No idealismo subjetivo a única realidade é a consciência do sujeito. Já para o idealismo objetivo segundo Trivinos (1995) diz que as ideias dão origem aos objetos, logo na dialética idealista ocorre primeiro em nível mental (ideias), e depois em nível material. A consciência objetiva parte da consciência do sujeito individual.

Sendo assim a fenomenologia representa uma tendência dentro do idealismo subjetivo, que diferencia a relação entre o sujeito e o objeto de conhecimento, sendo que o objeto é transformado pelo sujeito que cria a realidade. Neste sentido a fenomenologia exalta a interpretação do mundo que surge intencionalmente à nossa consciência, ressalta a ideia de que a realidade é construída socialmente.

Kunz diz que uma teoria crítica emancipatória necessita na prática estar seguido de uma didática comunicativa, obtendo um caráter de esclarecer todo o agir educacional. Dessa forma através da reflexão crítica o aluno precisa ser capacitado para conhecer, reconhecer e problematizar as variadas formas de situações da vida, participando socialmente, culturalmente e esportivamente.

Contudo, a comunicação é desenvolvida nos diferenciando dos animais, o que Habermas chama de linguagem e comunicação como interação mediada, definindo assim a racionalidade como disposição dos indivíduos capazes de agir e falar. “Maioridade ou emancipação devem ser colocadas como tarefa fundamental da educação. Isso implica principalmente num processo de esclarecimento racional e se estabelece num processo comunicativo.” (KUNZ, 2014, p.32).

Já em relação ao esclarecimento, Kant (apud KUNZ, 2014) define como libertação da minoridade de poder agir racionalmente sem ajuda de outro, e somos preguiçosos por ser cômodo permanecer na minoridade. Tal comodismo é um fator preponderante nas sociedades atuais pelos jovens terem tudo a disposição por intermédio dos meios de comunicação, indústria cultural e a própria educação. E embora se possa dizer que o jovem de hoje é mais livre, é somente por parte física,

independente de família, pois intelectualmente sofrem muita influência externa desses fatores.

Kunz (2014, p. 33) então chama de emancipação para o “[...] processo de libertar o jovem das condições que limitam o uso da razão crítica e com isso todo o seu agir social, cultural e esportivo, que se desenvolve pela educação”. Desde a década de 30, com alguns autores e atualmente Habermas (KUNZ, 2014) afirmam que emancipação e esclarecimento é uma teoria crítica de sociedade, se referindo a transição de um estado inicial a um estado final, seguindo assim a síntese de Geuss (apud KUNZ, 2014) onde inicialmente apresentam falta de liberdade e consciência, onde algo é imposto e a aceitação é uma ilusão cabível a essa falsa consciência onde não percebem o que foi imposto. Já o estado final é quando o indivíduo é liberto do imposto, esclarecido e emancipado.

Maioridade ou emancipação devem ser colocadas como tarefa fundamental da Educação física, isso implica, principalmente, num processo de esclarecimento racional, e se estabelece num processo comunicativo. [...] Menoridade intelectual é esta falta de poder ou de capacidade do homem para agir racionalmente sem a ajuda ou orientação de alguém (KUNZ, 1994, p.31)

Para que o esporte prático se trate de alto rendimento exige padrões onde o número de pessoas que podem alcançar é pequeno, mas mesmo assim todos querem seguir. Portanto, o estado inicial é a falsa consciência de que esse padrão imposto é o adequado para todos, limitando as possibilidades de criatividade. Nesse sentido os profissionais de educação física também não percebem essa falsa consciência reforçando tal coerção. Contudo, não é fácil libertarmos dessa consciência com todo status e valor que o esporte de rendimento possui, sendo que esta tarefa não seja só da educação física e sim de todo processo educacional que deve iniciar com programas de ensino dos esportes nas escolas.

No esporte isto fica mais do que evidente. Portanto, pretendo aqui, chamar de

Emancipação este processo de libertar o jovem das condições que limitam o uso da razão crítica e com isto todo o seu agir social, cultural e esportivo, que se desenvolve pela educação. (KUNZ 1994, p 31)

Segundo Cardoso 2003, em seus estudos sobre a obra de Kunz 1991 o movimento humano no seu entendimento teórico filosófico em termos históricos culturais deve ser entendido de forma onde a criança, homens e mulheres ao se movimentarem realizam descobertas e conhecimento de si próprio e do outro e do mundo. Não se movimentar deve-se destacar o caráter relacional que se estabelece no diálogo. Sendo assim, é possível compreender o mundo através do agir.

A Educação Física tem um interesse central nos estudos e no desenvolvimento prático do movimento humano, mas, contrariamente, existem poucos estudos que aprofundam a questão do movimento numa perspectiva pedagógica, com interesse maior na criança, homem e mulher, que se movimentam. (CARDOSO, 2003. p.58)

Portanto, o estado inicial é a falsa consciência de que esse padrão imposto é o adequado para todos, limitando as possibilidades de criatividade. Nesse sentido, os profissionais de educação física também não percebem essa falsa consciência reforçando tal coerção. Contudo, não é fácil libertarmos dessa consciência com todo status e valor que o esporte de rendimento possui, sendo assim todo processo educacional que devem iniciar com programas de ensino dos esportes nas escolas.

Ainda, Habermas (apud KUNZ, 2014), afirma que a emancipação será possível apenas quando, pelo esclarecimento, a sociedade reconhecer a origem e os determinantes dos dominadores e dominados, sendo levados a uma autorreflexão pela pedagogia crítico emancipatória e percebendo o que lhes é imposto obtendo conhecimento de seus verdadeiros interesses.

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, através da reflexão crítica. (KUNZ 1994 p 30)

Sendo assim segundo Kunz a capacidade comunicativa não é algo dado, mas sim algo que pode ser desenvolvido, e para desenvolver Habermans aponta a Linguagem, pois através de sua estrutura possibilita a maioridade.

Para o esporte, a libertação dessa coerção imposta exige da pedagogia crítica emancipatória uma nova coerção imposta pelos professores para os alunos se libertarem do comodismo da minoridade, sendo difícil pelo fato de que receber respostas prontas ser mais fácil que construir.

“[...] afinal, compreender o esporte nos seus múltiplos sentidos e significados pra nele poder agir com liberdade e autonomia exige, além da capacidade objetiva de saber efetivamente praticar o esporte, ainda a capacidade de interação social e comunicativa. Implica dizer que o esporte na escola não deve ser algo apenas a ser praticado, mas sim estudado [...]” (KUNZ, 2014, p. 36).

Por isso, segundo Kunz é preciso ensinar o esporte na escola não somente para o desenvolvimento das habilidades e técnicas do esporte, mas numa concepção crítico emancipatória incluindo conteúdos teóricos e práticos. Considerando assim, a interação, valorizando a coletividade e cooperação e considerando também nesse processo de didática comunicativa, a linguagem.

Nesse sentido, por meio da interação e da linguagem é compreendido o conhecimento técnico, cultural e social do esporte não considerando apenas o conteúdo informativo do treinamento de habilidades. Mas, as formas de relacionamento entre os participantes. Interação esta que, não ocorre sem a participação da linguagem. Kunz, (2014) apresenta três

categorias para o processo de ensino: trabalho, interação e linguagem, relacionando-as com os conteúdos, métodos e objetivos. A construção do processo de ensino pelas categorias deve desenvolver a competência objetiva, social e comunicativa.

A forma de saber que leva a emancipação é, portanto, um saber crítico, que tem origem no mundo vivido do sujeito passado pelo desenvolvimento de um saber elaborado pelo processo interativo e comunicativo no contexto livre de coerção. (KUNZ, 1994 p. 41).

Para a competência objetiva o aluno precisa receber conhecimento, se qualificar e atuar dentro de suas possibilidades no trabalho, profissão e no esporte. A competência social se trata do esclarecimento que o aluno necessita para entender onde vive de acordo com as relações socioculturais. No caso do esporte essa competência serve para acabar com as diferenças e discriminações entre gênero, formada também nas aulas que devem dentro da concepção crítica trabalhar de forma coeducativa para superar tais diferenças. Ainda essa competência deve levar o aluno ao entendimento dos diferentes papéis existentes no esporte.

Na competência comunicativa é fundamental lembrar que linguagem verbal é apenas uma das formas de se comunicar, podemos ainda nos comunicar por meio de movimentos. O papel dessa competência é desenvolver o indivíduo para saber se comunicar e entender a comunicação dos demais, desenvolvendo assim o pensamento crítico por meio da reflexão e autocrítica.

O ensino da perspectiva crítico-emancipatória segundo Kunz 1994, a competência comunicativa tem ênfase na linguagem, significa ensinar o aluno a ler, interpretar e criticar o fenômeno sociocultural do esporte, a crítica significa uma capacidade de análise das condições de racionalidade na forma que possibilite uma avaliação intersubjetiva. E a emancipação significa libertação do sujeito aluno das condições que limitam a sua racionalidade bem como um agir social em uma forma racional.

Contudo, educação física e esportes devem considerar a importância da linguagem verbal também e não apenas dos movimentos. Segundo Kunz (2006), pouco se fala nas aulas de educação física, até porque dizem limitar o movimento, mas é preciso conversar para entender e achar soluções para os problemas existentes no processo tradicional de ensino. Portanto, nesse processo de ensino crítico é necessário a participação dos alunos na aula, aprendendo a discutir e impor suas ideias. Esse discutir seria o que Habermas (apud Kunz, 2014) chama de discurso teórico onde o aluno compartilha suas experiências para entender, diferente do discurso prático considerado uma norma do agir. Assim, a competência comunicativa leva o aluno à compreensão tanto do mundo em que vive quanto do esporte.

O ensino na concepção crítico emancipatória em relação a linguagem é ensinar o aluno ler, interpretar e criticar o fenômeno sociocultural do esporte. No entanto, é um problema na educação desenvolver um ensino sem coerção, há sempre uma situação em que a comunicação humana leva a formação de falsa consciência, isso por uma comunicação distorcida devido ao poder coercitivo muito forte sempre imposto ou a forma que se encontra a sociedade. Embora o esporte seja opressor, a escola não pode impedir a crítica mesmo que esse sistema opressor esportivo não seja fácil, pois, como diz Eagleton (apud KUNZ, 2014), o mais difícil é nos libertamos de nós mesmos.

Em exemplo, o esporte de alto rendimento ainda continua sendo preponderante nas aulas de educação física, na qual as aulas recreativas perdem espaço, sob a influência que os meios de comunicação transmitem, valorizando o esporte. Portanto para superar essa concepção hegemônica não se pode utilizar a simples busca de atividades práticas. Bracht (2005), analisa o que é a educação física e o que desejamos que fosse, ele afirma que: “A verdadeira Educação Física é aquela que acontece concretamente”. (BRACHT, 2005).

Portanto a aula de educação física não deve ser apenas esporte e nem apenas espontaneidade, o ensino na concepção crítica deve ser de libertação de falsas ilusões, interesses, de falsas visões de mundo. Para superar uma coerção imposta que causa essa ilusão nos jovens, requer uma contrapressão por parte da escola, onde irá libertar os alunos dessa falsa

consciência. Sendo que é uma coerção auto imposta que visa o esclarecimento e desenvolvimento da autorreflexão.

Na concepção crítico emancipatória, atividades que dispõem de espontaneidade são importantes assim como a dança, brinquedo, jogo, enfim, atividades lúdicas que possibilitem liberdade as crianças, contudo, é necessário ter objetivos a serem alcançados em tais atividades e assim “[...] o *aprender*, deve prevalecer ao *prazer*, embora nem sempre se necessite separar o aprender do prazer.” (KUNZ, 2014, p. 121).

Dessa forma, o ensino escolar necessita de uma visão crítica para compreender a estrutura existente na sociedade, que é autoritária causando falsos interesses. E é por meio da comunicação, da linguagem que o professor deve mediar a compreensão sobre a sociedade, objetivo e interação, para que todos possam participar formulando seus interesses e agir conforme as condições da sociedade em que está inserido, conhecendo, desenvolvendo, e se apropriando da cultura.

A didática utilizada pelo professor para o ensino crítico emancipatório é de grande valia quando o aluno é aqui confrontado com a realidade do ensino e o conteúdo a partir dos graus de dificuldade, o que Kunz (2014), chama de transcendência de limites, sendo composta por três formas de transcendência que se dá através do 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).

A forma direta de transcender limites ocorre através da manipulação direta da realidade; explorar, experimentar, possibilidades e capacidades; Vivência de possibilidade comunicativa. Possibilidade de transcender limites pela imagem, esquemas onde o aluno acompanha, executa e propõem soluções e forma criativa de transcendência de limites, a partir das duas formas apresentadas o aluno é capaz de criar movimentos para aquela situação.

Sendo assim, o ensino pela transcendência de limites deve atuar sobre o aluno a fim de que eles percebam com as experiências, os meios de participação bem sucedida nas atividades, sendo capazes de expor pela da linguagem o que

experimentaram e aprenderam a fim de que todos entendam e também perguntem e questionem sobre suas aprendizagens, para a partir desta entender o significado da mesma, seus valores e descobrir ainda o que não sabem.

Kunz (2014), escolhe trabalhar o esporte por ser uma objetivação do movimento humano com hegemonia universal e por ter críticas do mesmo que na realidade entende o esporte como movimento que pode ser trabalhado de forma pedagógica com valor educacional. A transformação de uma modalidade esportiva sempre existiu, mas a questão é que acontecem por interesse particular, técnico, de atender à demanda que participa e corresponde ao alto rendimento, ocorrendo mudanças com a perspectiva de melhora para iniciação.

Porém o interesse de Kunz (2014), é suprir o interesse técnico e assumir um interesse crítico emancipatório. Esse interesse não é possível apenas com a mudança das atividades rotineiras realizadas nas aulas de educação física, mas com as demais disciplinas junto, se tornando um campo de estudo e pesquisa. Afinal os alunos vão à escola para estudar, não para se divertir e praticar esporte, embora o estudo possa ser divertido e o esporte tenha sua importância. Desta forma, Kunz (2014), utiliza como didática as categorias de ação para tornar a educação física um campo de estudo.

O ensino na concepção crítica considera a disciplina como um campo de pesquisa que preparara o aluno para o agir, e essa competência do agir se resume a competência objetiva, social e comunicativa. Onde a objetiva é desenvolvida pela categoria do trabalho e o aluno a partir de seu conhecimento é permitido a uma transcendência de limite pelo controle racional e planejamento de suas ações.

A competência social é desenvolvida pelas interações sociais como uma tematização problematizadora que leve o aluno a compreensão e distinção dos interesses individuais e subjetivos, dos interesses coletivos e objetivos. Já a competência comunicativa desenvolvida pela linguagem, o falar, expressar, relacionar, analisar e compreender fatos.

Schafer e Schaler (apud KUNZ, 2014), afirmam que fora algumas necessidades básicas como fome e sede, as demais são possíveis pelo ensino escolar, assim como o interesse crítico de libertar os indivíduos da coerção. Fazendo parte de atividades pedagógicas, a categoria do trabalho possui dois momentos da

participação dos alunos. Um momento diz respeito à experimentação, onde foram criados problemas, sem nenhuma exigência, para o professor verificar o que o aluno já sabe e consegue realizar. O segundo momento trata da escolha de uma tarefa a ser aprendida que venha a precisar de treino para desenvolvê-la, corrigindo não apenas o técnico como deficiência no condicionamento físico.

Esses dois momentos da prática se relacionam com as categorias da continuidade e da ruptura de Snyders (apud KUNZ, 2014), onde pela continuidade busca-se correlacionar o que o aluno já sabe ao ser aprendido, e assim pela intensificação do trabalho se transcende os limites do habitual, acontece a chamada ruptura. A solução de problemas causa alegria no aluno e é isso que a escola deve proporcionar enquanto a indústria não priorize só o rendimento.

Se tratando da categoria de interação, o aluno não se desenvolve sozinho, na interação pode haver planejamento coletivo, decidido o que se pretende aprender e todas as demais possibilidades dentro do ensino sendo importante a demonstração. Para a categoria da linguagem, o enfoque é a fala verbal e os movimentos dos alunos embora a aula seja conduzida pelo professor cabendo a este, usar nas aulas seu poder de esclarecimento, sem tirar a alegria do aluno em participar. A comunicação verbal nas aulas de educação física é uma tarefa difícil e há mais uma comunicação coletiva na educação física que nas demais disciplinas.

Portanto assim, a comunicação na educação física se expressa pelos movimentos corporais e pelas falas do professor e alunos durante um jogo, mas que na verdade há ausência dessa competência comunicativa. Conseguir atingir esse pensar crítico é o que Kunz (2014), propõe desde o início, onde o professor deve preparar e orientar o aluno para expressar seu pensamento, o desafiando através de perguntas esperando uma resposta, perguntas estas que podem também serem pesquisadas e discutidas em sala. Pode ser feito também um formulário de registro sobre as informações trocadas para assim poder observar, onde o professor inclui o ponto de vista técnico e da vivência sobre as dificuldades. O professor deve conduzir a aula para uma conversa onde ele consiga que o aluno fale de suas experiências, medos, dificuldades.

2.2 Abordagem Crítico Superadora.

A educação física ao longo de sua trajetória como disciplina para o ensino escolar fez-se alcançar cada vez mais seu propósito de educação. E cada vez que atinge esse propósito de educação, compreende um propósito ainda maior. Assim nos explica Medina 1986, que a educação física precisa entrar em crise para conseguir fornecer algum tipo de auxílio no desenvolvimento de uma área de atuação, em uma sociedade como a nossa, já tão cheia delas.

Assim podemos compreender a necessidade de reflexão e compreensão sobre a abordagem crítico superadora onde se deu através da organização e planejamento por um coletivo de autores em 1990, que sentiram a necessidade de propor uma mudança para esta área do conhecimento. Em 1992 foi publicada a primeira versão desta obra, na qual foi de extrema relevância para o ensino da educação física.

Após 15 anos houve uma segunda edição da obra na qual teve algumas mudanças no livro, na capa se reduziu o tamanho do coletivo de autores, não se tem mais o nome dos autores, isso se dá pelo fato de que o coletivo não se configura mais da mesma maneira de antes, com os mesmos integrantes, pois cada um se apropriou daquele trabalho de forma distinta.

Na Obra Coletivo de Autores, alguns autores continuam defendendo as perspectivas proposta pelo coletivo, e em seu depoimento no Posfácio do livro coletivo de autores da segunda edição, Celi Taffarel diz que "...Devemos continuar defendendo a escola pública e aprofundando os estudos que permitem garantir que todas as crianças e jovens tenham acesso aos meios intelectuais de produzir cultura.." (Coletivo de Autores, 2012. p 165.)

A obra o Coletivo de Autores discute questões teóricas-metodológicas da educação física, tratando de temas como a cultura corporal, como jogos, dança, ginástica, lutas, esportes entre outros. Ainda segundo a obra este é o conteúdo que constitui a educação física. Esta obra compreende o materialismo histórico e dialético, onde a dialética materialista ressalta 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. Engels a define como a ciência “das leis do movimento e desenvolvimento da natureza, da sociedade humana e do pensamento”. E Lênin a define como “a doutrina do desenvolvimento na sua forma mais completa, mais profunda e mais isenta da unilateralidade, a doutrina da relatividade do conhecimento humano, que nos dá um reflexo da matéria em eterno desenvolvimento” (TRIVIÑOS, 1987).

Segundo Coletivo de Autores (1992) pedagogia é o método do qual se constrói as explicações da prática social, onde se dá a educação dos homens. E, nesse sentido, a pedagogia reflete e teoriza sobre a educação, que é uma prática social dentro de um contexto histórico. Sendo assim, uma pedagogia entra em crise quando suas explicações sobre essa prática social não correspondem mais aos interesses das classes, e por isso surgem novas explicações pedagógicas para convencer a camada social, reorganizando as pedagogias existentes relacionando-se com a construção ou manutenção de uma hegemonia.

A dialética materialista é voltada para o campo material e social, onde defende a ideia de que é necessário haver uma revolução do proletariado para que chegue a uma igualdade, assim vencendo a luta de classes. Para Marx há sempre uma classe que domina a outra. Conforme o Coletivo de Autores (1992) acredita que o currículo deve possuir vínculo com o projeto político-pedagógico, destacando a função social da educação física escolar. O projeto político-pedagógico é desenvolvido a partir da realidade em que a escola está inserida. Essa realidade sofre influências de duas classes sociais: a trabalhadora e a proprietária, essas por sua vez lutam por seus interesses.

Sendo assim no materialismo se da importância para matéria, as ideias nascem dos contextos materiais, históricos e não ao contrário. São as condições materiais que geram as ideias. O Materialismo Filosófico diz que os objetos ao redor darão origem às ideias; logo, na dialética materialista, o conhecimento ocorre primeiro em nível material (histórico) e depois em nível mental.

Os interesses históricos da classe trabalhadora são caracterizados pela luta constante de modificar a direção da sociedade, na construção de uma hegemonia popular. Os interesses da classe trabalhadora dizem respeito às necessidades de sobrevivência, luta pelo emprego, salário, alimentação, saúde, educação, condições dignas de existência, que vem se expressando por meio da luta e da vontade política para conseguir a direção da sociedade, construindo assim uma hegemonia popular.

Essa luta visa buscar a transformação da sociedade para que essa classe usufrua do resultado de seu trabalho. Contudo, entre a classe trabalhadora há uma classe denominada de proprietária com interesses diferentes, que é acumular riquezas e lutar pela sua manutenção, o que gera o conflito e provoca uma crise de onde emergem as pedagogias. Tal pedagogia emergente que busca atender a determinados interesses de classe vem sendo apresentado por Coletivo de Autores (1992) denominada de crítica superadora, cuja reflexão pedagógica possui algumas características: diagnóstica; judicativa e teleológica.

Diagnóstica por fazer uma verificação dos dados da realidade que necessita de uma interpretação, dependente de uma imposição de valor da perspectiva de classe que quem julga. A partir disto, a reflexão pedagógica é também Judicativa, porque julga partindo de uma ética que importa aos interesses de determinada classe social. Teleológica porque determina uma direção de onde se quer chegar, o que mais uma vez depende também da perspectiva de quem reflete, por poder ser conservadora ou transformadora dos dados da realidade diagnosticados e julgados.

Um projeto político-pedagógico representa uma intenção, ação deliberada, estratégia. É político porque expressa uma intervenção em determinada direção e é pedagógico porque realiza uma reflexão sobre a ação dos homens na realidade explicando suas determinações. (COLETIVO, 1992, p. 25)

Essa reflexão serve para orientar o professor educador em sua prática, definido no projeto político pedagógico, a relação a

se estabelecer com os alunos, o conteúdo a ser ensinado, assim como o objetivo do que se quer atingir. Contudo o projeto político pedagógico se caracteriza na escola e se firma no currículo.

Para Coletivo de Autores (1992, p.27) currículo é:

Originária do latim, curriculum, currículo é significa corrida, caminhada, percurso. Por analogia tem-se uma aproximação conceitual [---] o currículo escolar representaria o percurso do homem no seu processo de apreensão do conhecimento científico selecionado pela escola: seu projeto de escolarização.

No projeto de escolarização o papel do currículo é desenvolver a reflexão do aluno para pensar a realidade social, desenvolvendo determinada lógica que necessita da apropriação do conhecimento científico em confronto com o que o aluno já sabe. Portanto, o objeto do currículo é a reflexão do aluno, tendo a escola o papel de desenvolver a sua capacidade intelectual.

Para o Coletivo de Autores (1992), o currículo se materializa na escola por meio de uma dinâmica curricular gerada da relação entre as matérias enquanto partes e o currículo enquanto todo. É um movimento da escola que cria uma base material para realizar o projeto de escolarização sendo composta por três polos: trato com o conhecimento, organização escolar e normatização escolar. Os polos tratam de concepções sociais baseadas nos fundamentos sociológicos, filosóficos, biológicos, condizendo a direção política do currículo. Essa direção se materializa de acordo com o movimento político social atendendo determinados interesses, principalmente o projeto político pedagógico.

Numa outra aproximação pode-se dizer que o objeto do currículo é a reflexão do aluno. A escola não desenvolve o conhecimento científico. Ela se apropria dele, dando-lhe um tratamento metodológico de modo a facilitar a sua apreensão pelo aluno. O que a escola desenvolve é a reflexão do aluno sobre esse conhecimento, sua capacidade intelectual. (COLETIVO,1992 p.27)

O trato com o conhecimento informa os requisitos para selecionar, organizar e sistematizar os conteúdos de ensino. E conteúdo, para Libânio (apud COLETIVO DE AUTORES, 1992), são realidades exteriores aos alunos que devem ser assimilados, onde devem se ligar a significação humana e social.

O trato com o conhecimento reflete a sua direção epistemológica e informa os requisitos para selecionar, organizar e sistematizar os conteúdos de ensino. Pode-se dizer que os conteúdos de ensino emergem de conteúdos culturais universais, constituindo-se em domínio de conhecimento relativamente autônomos, incorporados pela humanidade e reavaliados, permanentemente, em face da realidade social. (COLETIVO 1992. P. 31)

Isso enfatiza um princípio para o processo de seleção dos conteúdos de ensino: “Relevância social do conteúdo”, que busca compreender o sentido e o significado do mesmo para reflexão pedagógica escolar, articulando-se com a explicação da realidade social concreta que deve oferecer subsídios para compreensão dos determinantes sócio históricos da condição social do aluno. Esse princípio se relaciona com o princípio da “contemporaneidade do conteúdo”, onde a seleção do mesmo deve garantir ao aluno o conhecimento do que há de mais moderno no mundo contemporâneo, os mantendo informado sobre os acontecimentos nacionais, internacionais, o avanço da ciência e o clássico, que é fundamental.

Outro princípio curricular para seleção dos conteúdos é “a adequação das possibilidades sócio cognoscitivas do aluno”, onde é necessário adequar o conteúdo à capacidade cognitiva e a prática social do mesmo ao seu conhecimento e as suas possibilidades enquanto ser histórico. Contudo, os princípios de seleção do conteúdo de ensino necessitam ser organizados, sistematizados e fundamentados em princípios metodológicos. E para esta metodologia encontramos o princípio de confronto e contraposição de saberes, o que é fundamental para reflexão pedagógica, pois instiga o aluno durante sua escolarização a

ultrapassar o senso comum e construir formas mais elaboradas de pensamento.

O princípio curricular é o da “simultaneidade de conteúdos enquanto dados da realidade”, onde os conteúdos são organizados e apresentados aos alunos de forma simultânea. Dentro deste princípio são organizadas as séries e os conteúdos a serem ensinados por uma ordem de complexidade. O princípio da “espiralidade” age de forma que ao olhar para um fenômeno vamos vê-lo de um jeito, no entanto para ver algo novo não necessariamente precisa-se ver outro fenômeno, e sim ver o mesmo observado antes com outro olhar, um novo olhar. O último princípio é o da “Provisoriedade do Conhecimento”, que organiza e sistematiza os conteúdos de ensino, empregando o conteúdo ao aluno, para que assim se perceba enquanto sujeito histórico.

Isso quer dizer que se deve explicar ao aluno que a produção humana, seja intelectual, científica, ética, moral, afetiva etc., expressa um determinado estágio da humanidade e que não foi assim em outros momentos históricos. (COLETIVO 1992, p.33)

Com base nos princípios o Coletivo de Autores (1992) cita uma proposta de organização curricular em ciclos, onde os conteúdos são tratados de forma simultânea construindo referências que vão se ampliando no pensamento do aluno que por sua vez, os dados constatados serão interpretados, compreendidos e explicados. Desta forma os ciclos não se organizam por etapas, e sim busca-se construir lentamente, ou seja, aos poucos, condições para superar o atual sistema de seriação.

Segundo o Coletivo de Autores (1992) o primeiro ciclo vai da pré-escola à 3ª série do ensino fundamental atual 3º ano dos anos iniciais do ensino fundamental. É o ciclo de organização da identidade dos dados da realidade, onde o aluno tem uma visão sincrética da realidade e os dados aparecem misturados, por isso cabe a escola organizar tais dados para que o aluno possa formar sistemas e encontrar a relação entre as coisas. Neste ciclo o aluno encontra-se no momento da experiência sensível.

O segundo ciclo vai 4^o ao 6^o ano dos anos iniciais do ensino fundamental, chamado ciclo da iniciação à sistematização do conhecimento. Neste o aluno vai adquirir consciência de sua atividade mental, confrontando os dados da realidade com o que pensa sobre eles, sua possibilidade de abstração.

O terceiro ciclo vai do 7^o ao 9^o ano dos anos finais do ensino fundamental, é o ciclo de ampliação da sistematização do conhecimento. O aluno neste ciclo passa a reorganizar os dados da realidade por meio do seu pensamento teórico atingindo a expressão discursiva.

O quarto ciclo se dá no 1^o, 2^o e 3^o ano do ensino médio. É o ciclo de aprofundamento da sistematização do conhecimento. O aluno adquire neste ciclo uma relação especial com o objeto que permite refletir sobre o mesmo. O aluno começa aperceber, compreender e explicar as propriedades comuns e regulares nos objetos. Neste ciclo o aluno lida com a regularidade científica podendo a partir deste, adquirir condições para produzir conhecimento científico quando submetido a atividade de pesquisa.

Na reflexão da cultura corporal a dinâmica curricular na educação física desenvolve uma reflexão pedagógica sobre as formas de representação do mundo, que o homem produz no decorrer da história, exteriorizada pela expressão corporal.

Historicidade nesse sentido é então tudo o que faz parte da história, tudo o que o homem produziu no decorrer da mesma, e nesta produção também se incluem formas de representação simbólica de realidade, vividas pelo homem que são historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas.

Neste sentido, o conhecimento é tratado de forma a ser retrçado desde sua origem ou gênese, a fim de possibilitar ao aluno a visão da historicidade, permitindo-lhe compreender-se enquanto sujeito histórico, capaz de interferir nos rumos de sua vida privada e da atividade social sistematizada. (COLETIVO 1992. P.41)

Sendo assim, tudo o que foi produzido e historicamente acumulado pela humanidade, necessitam serem retrçados e transmitidos aos alunos na escola. E por isso é importante para

perspectiva da prática pedagógica da educação física o desenvolvimento da noção de historicidade corporal. Que tudo o que o homem sabe e faz hoje foi construído em determinadas épocas históricas.

O conteúdo de ensino, obviamente, é configurado pelas atividades corporais institucionalizadas. No entanto, essa visão de historicidade tem um objetivo: a compreensão de que a produção humana é histórica, inesgotável e provisória. Essa compreensão deve instigar o aluno assumir a postura de produtor de outras atividades corporais que, no decorrer da história, poderão ser institucionalizadas. (COLETIVO. 1992.p. 40)

A cultura corporal é uma forma de expressar-se corporalmente como linguagem e como saber, é, portanto, uma linguagem, um conhecimento universal da humanidade que deve ser transmitido e assimilado pelos alunos nas escolas. Compreende-se então que educação física é uma prática pedagógica que surgiu das necessidades sociais, segundo Coletivo de Autores (1992, p. 50).

Sendo a Educação Física uma prática pedagógica, podemos afirmar que ela surge de necessidades sociais concretas que, identificadas em diferentes momentos históricos, dão origem a diferentes entendimentos do que dela conhecemos.

Com base no Coletivo de Autores a educação física é uma disciplina que trata de um conhecimento denominado de cultura corporal com os temas: jogo, brincadeira, esporte, ginástica, dança e lutas. O estudo de tal conhecimento busca aprender a expressão corporal como linguagem e o homem se apropria da cultura corporal para com ela dispor do lúdico, artístico, agonístico, estético que são conceitos produzidos pela consciência social, chamada de significações objetivas.

A pedagogia crítica 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.

A expectativa da educação física escolar, que tem como objeto a reflexão sobre a cultura corporal, contribui para a afirmação dos interesses da classe das camadas populares, na medida em que se desenvolve uma reflexão pedagógica sobre valores como solidariedade substituindo o individualismo, cooperação confrontando a disputa, distribuição em confronto com apropriação, sobretudo enfatizando a liberdade de expressão dos movimentos - a emancipação-, negando a dominação e submissão do homem pelo homem. (COLETIVO, 1992 p.40)

Tratando-se do ensino das técnicas, segundo o Coletivo de Autores (1992), devem ser compreendidas como instrumentos necessários de um jogo, ginástica, enfim, de uma atividade/modalidade, entretanto durante a execução o que prevalece na consciência do executante é o resultado que essas técnicas possuem para o sucesso do praticado.

Portanto, a técnica é importante a ser ensinada e por isso não dispensável, contudo, não se deve ensinar a técnica dentro de um rigor técnico do esporte, mas sim com determinadas reflexões. Por isso traz o Coletivo de Autores (1992, p. 86), "Sugere-se que o professor desenvolva abordagens diferenciadas para os jogos e modalidades esportivas a partir não do gesto técnico e sim do significado que os fundamentos desses jogos e modalidades possuem."

Assim, as fases de uma aula são organizadas em primeira, segunda e terceira fase. Na primeira fase, busca-se conversar com os alunos sobre as formas de se exercitar para descobrir as possibilidades que cada um possui e executar tal movimento, além de preparar juntamente com os alunos materiais aos quais não conseguem executar determinado movimento para que possam estar em busca daquilo e suprir tal dificuldade, sendo que na falta de materiais pode-se criar.

Na segunda fase deve-se propor aos alunos experimentarem os materiais alternativos os questionando sobre as facilidades e dificuldades encontradas ao realizarem os movimentos com os materiais. A terceira fase gira em torno das discussões, onde se pode propor aos alunos como executar os movimentos de forma diferente, como em dupla, por exemplo, usando um ou mais materiais, além de utilizar a escrita ou desenho para o relato dos exercícios praticados solicitando a sensação dos alunos ao praticá-los e desta forma promover uma sistematização mais elaborada do conhecimento.

É importante ressaltar, ainda, que os três pilares da dinâmica curricular (trato com o conhecimento, organização e normatização) estão em descompasso na escola e isso é próprio do movimento histórico das tendências emergentes, porque elas não se vinculam organicamente ao projeto político pedagógico dominante nas escolas brasileiras e sim contraditoriamente, uma vez que a teleologia se vincula aos interesses do outro polo na luta da transformação social: os interesses de classe das camadas populares.(COLETIVO,1992.p.42)

Na escola estes movimentos são orientadores dos professores pois se expressa na vontade política de construção de uma teoria geral de educação física que de base a uma prática transformadora.

No próximo capítulo trataremos os aspectos que delimitamos nesse estudo sobre a contribuição dessas abordagens para a formação humana, através da educação física escolar. Aqui trazemos alguns elementos “especulativos”, pois se trata de um trabalho de reflexão sobre ambas abordagens, não tendo a pretensão de absolutizar esses aspectos de nossas análises. São intuições que emergiram dos nossos estudos sobre essas teorias do ensino de educação física escolar, contextualizadas no âmbito da educação escolar da nossa região.

CAPÍTULO III: CONTRIBUIÇÕES DAS PROPOSTAS CRÍTICO EMANCIPATÓRIA E CRÍTICO SUPERADORA NO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Nosso estudo até aqui procurou apresentar os principais aspectos das abordagens de ensino da educação física escolar. Passamos, de forma breve, pelas abordagens não-críticas, chegando até as abordagens críticas emancipatória e superadora. Escolhemos ambas abordagens com foco do estudo por entender que elas, de alguma forma influenciaram a composição das propostas curriculares de ensino de educação física, tanto de Santa Catarina, como do próprio município de Criciúma. Outra justificativa da escolha diz respeito de que essas abordagens integram a base de formação acadêmica dos licenciandos do curso de Educação Física da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

O objetivo deste capítulo é abordar os pontos que as propostas crítico emancipatória e crítico superadora contribuem para o ensino de educação física escolar. Inicialmente, traremos o conceito de tendência educacional progressista crítica onde ambas as propostas abordam em suas obras de forma similar suas aproximações. Em seguida, outro ponto de aproximação que será destacado entre as contribuições é referente a importância dada entre as propostas para o processo de criatividade e criação. E por fim, destacamos o processo de avaliação como mais um ponto de aproximação, que é privilegiada em todo o processo ensino-aprendizagem.

Com base nas propostas crítica emancipatória e crítica superadora pretende-se pontuar as contribuições das propostas críticas da educação física. Em que ponto se aproximação e em que aspectos elas se distanciam. O que nos interessa é demonstrar que ambas as teorias contribuem no entendimento mais aberto de formação da educação física escolar. Desse modo, não nos interessa colocá-las em confronto, mas apontar suas aproximações e seus distanciamentos, e de que modo isso pode contribuir na abordagem do ensino de educação física na atualidade.

Neste capítulo vamos dividir em duas subseções, a primeira tratará das aproximações, e a segunda sobre os

afastamentos entre as propostas crítico emancipatória e crítico superadora.

3.1 APROXIMAÇÃO

Tratamos primeiro como aproximação: na pedagogia crítico emancipatória, o objetivo é, libertar o aluno das falsas ideias e ilusões do sistema capitalista; e, na pedagogia crítico superadora, o objetivo é levar o aluno, por intermédio do conhecimento científico, a um posicionamento crítico frente ao sistema capitalista. Logo ambas as pedagogias 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.

3.1.1 Tendência educacional progressista crítica

A tendência progressista crítica contribuiu para um entendimento mais amplo sobre a base norteadora do ensino de educação física escolar atualmente. As proposta crítico emancipatória e crítico superadora tem alguns pontos que se aproximam e em outros pontos se afastam. 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 são 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. Defendendo assim seus interesses e posicionamento, procurando despertar o pensamento crítico.

3.1.2 A importância da Criatividade e Criação em ambas propostas críticas

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.

O ponto destacado entre as contribuições se refere à importância dada por ambas às perspectivas ao processo criativo. Utilizamos como base para fundamentar o processo de criatividade as obras de Vygotsky, que é base para os estudos da perspectiva histórico cultural, e utilizamos também uma obra de Ostrower, artista plástica que trabalha com uma proposta criativa e emancipatória na arte.

Partimos primeiro da base de Vygotsky (2014), onde afirma que em toda atividade criadora humana se destacam dois princípios básicos, a memória e a imaginação. O princípio da memória também pode ser chamado de princípio reprodutivo pois repete situações já criadas, sua principal característica é reproduzir com maior ou menor intensidade experiências já vivenciadas, assim toda atividade criadora emana de algo já existente, que já foi vivenciado e memorizado. Porém, não basta ser somente memória em si, se nós imitássemos apenas o que recordamos não seríamos capazes de entender e responder as transformações do meio que estamos inseridos.

O princípio da imaginação segundo Vygotsky (2014) permite reelaborar por meio da atividade criadora as experiências passadas, produzindo novos processos e objetos.

A imaginação como base de toda atividade criadora, se manifesta por igual em todos os aspectos da vida cultural possibilitando a criação artística, científica e técnica. Neste sentido, absolutamente tudo que nos rodeia e vem sendo criado pelo homem, todo o mundo da cultura, a diferença do mundo da natureza, todo ele é produto da imaginação e da criação humana, baseado na imaginação. (Vygotsky 2001 P.10).

Neste sentido, tudo que nos rodeia e tem sido criado pela mão do homem é produto da imaginação. Vygotsky (1989), enfatiza o papel da imaginação do desenvolvimento da criança. O autor cita exemplos de como as crianças, com jogos e brincadeiras, compondo com elementos vivenciados desenvolvem o processo de criação, que não resultaria em atividade criadora se apenas nos apropriássemos de situações já vividas, sem recriá-las, sendo assim os jogos e brincadeiras estimulam a imaginação.

Já a artista plástica Fayga Ostrower, fala de uma proposta de criação através da emancipação, a qual considera que a criatividade é um processo inerente do homem, para a autora, a natureza criativa é elaborada dentro de um contexto cultural que vai agir de acordo com as potencialidades individuais e assim vão configurar as particularidades. Ostrower, vê que a criação pode ser uma possibilidade de evitar uma alienação, a autora diz que criar é basicamente formar, pois, essa ideia vai permear o pensamento de criação como algo ordenado e configurado que vai corresponder a estrutura formal, atividade criadora consiste em transportar as possibilidades latentes para o que é movida pela interação de um ser. Sendo assim, a autora tem como premissa a criação e a percepção consciente.

Já o inconsciente é uma parte fundamental para o processo criativo, onde, é necessário aliar ao conhecimento que já se sabe. Para a autora, o consciente e o racional irão poder se desligar das atividades criadoras, assim se constitui um fator fundamental para elaboração. Sendo assim, o consciente e o inconsciente têm certas barreiras que são compostas pelas emoções sensações e pensamentos que ocorrem através da intuição. Essa intuição vai determinar uma ação da personalidade que vai permitir lidar com situações inesperadas e novas de uma maneira espontânea que está ligada com a percepção, assim reformulando os dados do mundo externo e interno.

A intuição e a percepção são modos de conhecimento que busca certas ordenações e significados esses processos intuitivos vão estar interligados ao ser sensível pois vai partir da sensibilidade que vai estar conectada com o inconsciente e vai corresponder as novas reações involuntárias que vai estar vinculada ao consciente podendo assim estar articulada e ordenada, desta forma se dá a elaboração mental das nossa sensações.

Sendo assim a percepção é vista de uma forma de conhecimento na qual se observa o mundo externo a partir de um referencial interno. Ao aprender se interpreta. A Autora expõe, a relação entre os processos intuitivos e perceptivos, nos processos intuitivos afinidade atua de forma ordenadora da percepção, nos processos espontâneos irão envolver a memória, a seleção, a relação e a integração dos dados do mundo externo

e interno para que assim, se transforme e posteriormente alcance um sentido complexo.

O ser consciente sensível ao conseguir se conscientizar de sua existência individual pode conscientizar de sua existência social, sendo assim ele consegue perceber se questionar e questionar o mundo. Para a autora, o ser criador, consciente sensível é, antes de tudo, um ser cultural. Ostrower define a cultura como as formas materiais e espirituais com que os indivíduos de um grupo convivem, nas quais atuam e se comunicam e cuja experiência coletiva pode ser transmitida através de vias simbólicas para a geração seguinte.

Sendo assim, por mais particular que seja a atitude, sempre irá existir aspectos que estarão além do pessoal como os valores as crenças os paradigmas, os preconceitos e percepções que devem sempre ser questionadas. E mesmo que a atitude esteja se contestando, ela sempre vai se dar a partir do que já se tem estabelecido. Sendo assim, quando o homem age ele consegue interagir com o mundo e pode reformular a visão do mundo (de agora) e criar novos rumos para a sociedade. Desta maneira, o processo de criação está vinculado ao fazer concreto onde vai envolver as ações, transformações e configurações de uma determinada matéria.

Ainda segundo a autora, a imaginação formal vai ser pensado em termos de elementos que vão estruturar a linguagem visual, onde cada matéria vai abranger desde o início as possibilidades de ação e as impossibilidades. Se ver como limitadora para se criar, deve ser reconhecida também como orientadora porque dentro das delimitações e através delas é que vão surgir novas possibilidades para prosseguir um trabalho e, ampliar em novas direções. Assim, só na medida em que o homem consegue admitir e respeitar os determinantes da matéria como o que lida com essência do ser, tem a possibilidade de indagar o desconhecido.

Nesse sentido, a imaginação criativa estará sempre ligada a uma matéria, é um pensar específico sobre um fazer concreto. Sendo assim, o homem e a matéria são históricos estão vinculadas a um contexto que tem suas normas e determinados meios disponíveis.

Segundo Kunz (2014), a criação na pedagogia crítico emancipatória se dá, se baseando 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.

Que os alunos descubram pela própria experiência manipulativa, as formas e os meios para uma participação bem-sucedida em atividades de movimentos e jogos; que os alunos sejam capazes de manifestar pela linguagem ou pela representação cênica, o que experimentaram e o que aprenderam numa forma de exposição que todos possam entender; por último, que os alunos aprendam a perguntar e questionar suas aprendizagens e descobertas, com a finalidade de entender o significado cultural dessa aprendizagem, seu valor prático e descobrir também, o que ainda não sabe ou aprenderam. (KUNZ, 2002 p. 124)

Destacou-se a importância do aprender na passagem anterior, pois se verificou que o ponto de aproximação entre as propostas, 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 Vygotsky (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 desenvolvido com a utilização de métodos que visam estimular a produtividade de ideias. A fim de elaborar um conceito de criatividade próximo da realidade da educação física escolar, Dieckert (1983, apud Taffarel, 1985, p.9) desenvolveu a seguinte definição para criatividade:

[...] criatividade é a habilidade de todo ser humano de produzir qualquer tipo de resultado mental, ou corporal, novo e desconhecido para quem o produziu, desenvolvida de forma intencional e objetiva, podendo formar novos sistemas e combinações de informações conhecidas, bem como o domínio de referências conhecidas para uma situação nova e a formação de novos correlatos [...].”

Analisou-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.

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.” (VYGOTSKY, 2014, p. 12-13). Em ambas as propostas, percebeu-se que esse processo é valorizado na educação física escolar.

3.1.3 Processo avaliativo das propostas críticas da Educação Física.

Outro ponto de aproximação a ser abordado é a avaliação. Ambas as tendências privilegiam a avaliação do processo ensino-aprendizagem, 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 (1994), 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 estar pautada de forma contínua durante todo o processo ensino aprendizagem, relacionada ao projeto pedagógico da escola.

A Educação Física, em seu processo de ensino-aprendizagem, está condicionada pelos significados que lhe são atribuídos tanto pela legislação vigente, quanto pelo processo de trabalho estabelecido no interior da escola e pelos conhecimentos e concepções dos professores e alunos envolvidos. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.101).

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.

Pensar a avaliação como elemento do processo de ensino e aprendizagem é condição básica do professor acompanhar, cada aluno. A avaliação deve acontecer ao longo de todo processo, subsidiando as ações do professor para os alunos alcançarem níveis de desenvolvimento cada vez mais abrangente.

Uma avaliação com caráter mediador implica o conhecimento e registro do processo como subsídio para

encaminhar novas intervenções pedagógicas. Precisa de um olhar sensível e investigador para acompanhar o aluno em suas especificidades e o grupo como um todo. Apresenta vários fatores que devem ser considerados durante todo o processo de ensino-aprendizagem como o sentido, que busca a concretização, as finalidades, o conteúdo e a forma dialógica que foi trabalhada. Assim a avaliação está articulada ao fazer pedagógico e como fazê-lo.

Compreende-se assim, que a avaliação é que determina o grau (nível) de aproximação ou afastamento que se materializou na aprendizagem dos alunos, se as atividades desenvolvidas foram intencionais, planejadas, observadas e absorvidas. Se levaram em consideração o conhecimento do aluno. Se estiveram ligadas com a intenção (objetivo), relacionados com grau de afinidade ao processo de ensino aprendizagem na perspectiva de formar cidadão com potencial para problematizar o real, vivê-lo e recriá-lo.

3.2 AFASTAMENTOS

Após o estudo das propostas crítico emancipatória e crítico superadora, elaboramos a fim de esclarecer os afastamentos a seguinte tabela.

Tabela 2- Afastamentos das propostas de ensino

PEDAGOGIA CRÍTICO EMANCIPATÓRIA.	PEDAGOGIA CRÍTICO SUPERADORA.
Base teórica: pedagogia social neomarxista.	Base teórica: materialismo histórico-dialético.
Objeto de estudo: cultura do movimento humano.	Objeto de estudo: cultura corporal.
Finalidades de ensino: emancipação através da didática comunicativa.	Finalidades de ensino: conhecimento científico.

Tabela produzida pela pesquisadora com base nas obras de Kunz e Coletivo de autores.

Ficou evidente o afastamento entre a base teórica que fundamenta as perspectivas. Pois, 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 aos alunos compreender e interpretar o real.

3.2.1 BASE TEÓRICA

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: escolher quais partes do pensamento de Marx poderiam servir para classificar as condições sociais contemporâneas. A teoria crítica defende e primazia que é nem da matéria, e nem da consciência, 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 submetido 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, 1987)

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.

3.2.2 O OBJETO DE ESTUDO

Seguimos a análise dos afastamentos entre as propostas de ensino 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). Aqui entra a questão do esporte, que para sua prática se tratando de alto rendimento exige padrões onde o número de pessoas que podem alcançar é pequeno, mas mesmo assim todos querem seguir.

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.

Por isso se afirma que a materialidade corpórea foi historicamente construída e, portanto, existe uma cultura corporal, resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade que necessitam ser retraçados e transmitidos para os alunos na escola. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 26).

Ainda segundo a obra, 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 humana.

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.

3.2.3 FINALIDADE DE ENSINO

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.

Uma concepção de ensino que se orienta nos pressupostos apresentados da pedagogia Crítico-emancipatória e que se explicita na prática pela didática comunicativa

privilegia, pelos planos do agir para o trabalho, para a interação e para linguagem, estes três atributos máximos da capacidade heurística humana: saber-fazer, saber-pensar e saber-sentir. (KUNZ, 2014, p78).

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), avisam 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.

Os princípios da seleção do conteúdo remetem à necessidade de organizá-lo e sistematizá-lo fundamentado em alguns princípios metodológicos, vinculados à forma como serão tratados no currículo, bem como à lógica com que serão apresentados aos alunos. Inicialmente ressalta-se o princípio do confronto e contraposição de saberes, ou seja, compartilhar significados construídos no pensamento do aluno através de diferentes referências: o conhecimento científico ou saber escolar é o saber construído enquanto resposta às exigências do seu meio cultural

informado pelo senso comum. (COLETIVO DE AUTORES 1992 P. 31.).

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.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desta dissertação de mestrado, dispomos a pautar as observações sobre a pesquisa bibliográfica. Durante esse processo, apresentou-se estudo teórico sobre as aproximações e os afastamentos das pedagogias críticas da educação física. Inicialmente foi abordado sua trajetória, expondo os principais marcos que concretizaram a educação física como disciplina escolar, partindo deste contexto histórico de concepção de do ensino de educação física em seu currículo.

Constatou-se, nessa pesquisa, que ambas as propostas de ensino críticas abordadas pensam em uma formação integral já pensada pelos gregos. Bem como, a importância de se esclarecer e compreender as concepções e propostas que norteiam o ensino de educação física e sua importância no âmbito escolar. Contemplando seu papel essencial.

Podemos dizer que ambas as propostas apontam para esse caráter, de importância da escola no protagonismo da formação humana. Desse modo, podemos afirmar que a crítica aqui tem muito mais um caráter substantivo do que adjetivo. A crítica para ambas abordagens, tanto emancipatória, quanto superadora, tem uma dimensão epistemológica fundamental no processo da formação humana. Ou seja, a educação física não é uma mera disciplina como componente curricular apenas de caráter formal, mas sintetiza a possibilidade formativa mais ampla que envolve a própria humanização do homem.

Com base neste estudo realizado, espero que esta dissertação sirva como fonte de pesquisa num possível esclarecimentos entre as duas propostas ou seja, este trabalho é uma mediação de uma proposta que busca avançar (crítico emancipatória) e uma proposta que busca igualar (crítico superadora), sendo assim podemos concluir que a proposta crítico superadora identifica na proposta crítico emancipatória uma tendência de neutralidade, pois não rompe com os vínculos do idealismo.

Sendo assim, o idealismo tem um limite com relação à política na qual diz que todos têm condições de alcançar seus ideais, já a proposta de ensino crítico superadora faz uma crítica a isso, pois afirma que o capital não permite que todos alcancem seus ideais. Nesse sentido, as abordagens quando tratadas da

forma como ambas foram produzidas pode indicar esse limite dos idealismos que imperam os processos educativos contemporâneos.

O objetivo central da pesquisa foi procurar entender as abordagens críticas da educação física escolar em suas especificidades. Essa é uma via produtiva para se entender o que genericamente é designado como o objetivo do ensino de educação física no âmbito escolar, isto é: uma educação física para a apropriação do saber científico que supõe a constituição de um saber crítico da realidade que se vive. Evitando-se, assim, que as aulas sejam preenchidas por discursos vazios, “positivizados”, por exercícios e atividades físicas sem muito sentido, ou então que se tornem lugares apenas para discussões vagas, indeterminadas.

Ensinar para a apropriação do conhecimento historicamente construído significa reafirmar que a crítica não vem antes das condições que a tornam possível. Portanto, se o desenvolvimento do pensamento crítico não provém de genéricas discussões de temas e problemas, não provém também de uma coleção de conceitos, doutrinas, problemas e textos desconexos da realidade. E no caso das aulas de educação física não se pode resolver tudo apenas direcionando a aula descontextualizada da realidade que nos cerca.

O pensamento crítico é fruto do desenvolvimento dialético no campo educativo, aberto a radicalidade e à posse de reflexões autônomas e não apenas de conteúdos programáticos. Se a educação física é "o lugar do exercício", se faz necessário que não se use esta expressão de forma pomposa e autossuficiente. Com isso, nosso estudo procurou demonstrar que o objetivo da educação física escolar, pelas abordagens críticas, significa avaliar criticamente os tipos de ideias existentes sobre o ensino e a aprendizagem da educação física escolar.

É importante explicar este aspecto da educação física, que embora apareçam de formas diferentes nas abordagens, o sentido é muito próximo daquilo que se tem como objetivo para uma educação crítica emancipatória. Em educação física, nessas perspectivas, o estudante vai ser confrontado com a sua abertura: não há “conhecimento já feito”, só há as teorias dos filósofos, que são todas discutíveis. O objetivo do estudo educação física escolar é saber discutir essas ideias, e não

apenas repeti-las de forma mecânica em treinamentos físicos desconexos com sentidos mais amplos da formação humana.

Outra prerrogativa, não menos importante, é que qualquer que seja o assunto tratado na educação física, não se pode esquecer que é da leitura crítica da realidade que se retém o essencial da atividade física. Uma leitura não é corporal apenas porque os corpos são bem treinados; podem-se ler os movimentos corporais de muitas formas, não apenas como força física.

Contudo, em nosso trabalho essas não são prerrogativas fechadas em si mesmas, que desconhecem outras possibilidades. Mas indicam fatores importantes sobre a prática de ser professor de educação física. E, ser professor de educação física escolar é estar pisando em um campo minado de desafios, principalmente, num contexto de constantes oportunidades e dificuldades políticas e econômicas; e, à medida que se preserve o exercício da crítica.

Para tanto, buscou-se compreender com esta dissertação que a crítica é pautada nos pontos de vista, vivências essenciais para formação humana em sua perspectiva histórica. A capacidade de problematizar, de pensar o mundo contemporâneo com seus desafios está se preservando aspectos importantes da atividade pedagógica. Embora tal reconhecimento seja essencial, é preciso reconhecer que o ensino de educação física se encontra situado na contingência histórica das limitações e das variações das crises referenciais.

Acredita-se então, que as teorias críticas do ensino de educação física escolar compostas pelas aproximações e afastamentos das propostas crítico emancipatória e crítico superadora dão fundamentação a essência pedagógica, que o professor poder “escolher” por meio da realidade que está inserido. Ou seja, cabe ao professor compreender as propostas e fomentar seu trabalho a partir das várias realidades escolares.

Além domais, as duas proposições emancipatória e superadora se denominam autocríticas, promovem mudanças qualitativas referentes a aprendizagem dos alunos.

REFERÊNCIAS

AMARAL, J. Como Fazer Uma Pesquisa Bibliográfica. Fortaleza, 2007.

BETTI, Mauro. A Educação Física e Cultura Corporal de Movimento: uma perspectiva fenomenológica e semiótica. **Revista da Educação Física/ uEM**. Maringá, v. 18, n. 2, p. 207-217, 2º sem. 2007.

BRACHT. Valter. **Educação Física & Ciência: cenas de um casamento** (in) feliz. 3ª edição. Ijuí: Unijuí, 2007.

_____. **Educação física e aprendizagem social**. Porto Alegre: magister, 1992.

_____. Cultura Corporal, Cultura de Movimento ou Cultura Corporal de Movimento. In: SOUZA JÚNIOR, Marcílio. **Educação Física Escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica**. Recife: EDUPE, 2005.

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

_____. **Sociologia crítica do esporte**. Ijuí, Unijuí, 2005.

Bona, Bruna Carolini de. **O conteúdo do conceito dança nos Cursos de Educação Física do sul catarinense** / Bruna Carolini de Bona; orientador: Vidalcir Ortigara. – Criciúma, SC : Ed. do Autor, 2016.

Brasil. **Parâmetros curriculares nacionais : Educação física** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF 2000.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e B**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

CARDOSO, Ana Lucia. O futebol da escola: uma proposta co-educativa sob a ótica da pedagogia crítico emancipatória/ Orientador: Elenor Kunz. Florianópolis SC; 2003.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez. Coleção magistério. Série formação do professor. 1992.

_____. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez. Coleção magistério. Série formação do professor. 2012.

Darido, S. C. e Rangel, I. C. A. **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan. 2005.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação física na escola, questões e reflexões**. guanabara.: Koogan, 2003

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed., São Paulo: Atlas, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra, 2000.

FRIZZO, Giovanni Felipe Ernst. **Objeto de Estudo da Educação Física: as concepções materialistas e idealistas na produção do conhecimento**. *Motrivivência*, Ano XXV, nº 40, p. 192-206, jun. 2013

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

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 4 ed. Ijuí, Unijuí. 1994.

_____. **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.

_____; SURDI, Aguinaldo C. Fenomenologia, movimento humano e educação física. **Revista Movimento**: Porto Alegre, v. 16, n. 04, p. 263-290, outubro/dezembro de 2010.

KOPNIN, P.V. *Lógica dialética*. Editorial Grijalho, 1966.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 2004.

LEONTIEV, A. N. *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires, Ed. Ciências del Hombre, 1978.

MARX, K; DEVILLE, G. **O capital**. Bauru: Edipro, 1998.

MEDINA, João Paulo Subirá. **A educação física cuida do corpo e mente** bases para a renovação e transformação da educação física. Campinas, SP: Ed. Papirus, 1983.

MONTE, Jaime Bezerra. et al. **Caderno Pedagógico Psicologia II**. Ed. Udesc, Florianópolis, 2005.

Nascimento, C.P **A atividade pedagógica da educação física: a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal**. São paulo: 2014.

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

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygostsky: **Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo, SP: Scipione, 1995.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e Processos de Criação**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 1987

Proposta Curricular da Rede Municipal de Criciúma: currículo para a diversidade: sentidos e práticas / organizadoras: Jádina Mara Dandolini Tasca, Maria Albertina Donato, Maristela dos Santos machado. Criciúma, SC: Secretaria Municipal de Educação, 2008.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

RUBINSTEIN, S. L. **El ser y la consciencia**. Montevideo: ediciones Pueblos Unidos, 1960.

_____. **Princípios de psicologia geral**. Lisboa: Estampa Ltda, 1977.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 37ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10ªed. revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

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

SÉRGIO, Manuel. **para uma Epistemologia da Motricidade Humana: prolegômenos para uma nova ciência do homem**. Lisboa: Compendium, 1987.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação, coordenadoria de ensino. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Uma contribuição para a escola pública do pré-escolar, 1º grau, 2º grau e educação de adultos**. Florianópolis: 1991.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio:** Disciplinas curriculares. Florianópolis: COGEN, 1999.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Temas Multidisciplinares. Florianópolis: COGEN, 1999.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Formação docente para educação infantil e séries iniciais. Florianópolis: COGEN, 1999.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação Ciência e Tecnologia. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** Estudos Temáticos. Florianópolis: IOESC, 2006.

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

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987

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

_____. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Pensamento e linguagem.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.