

PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE VITÓRIA DA CONQUISTA-BA E A CONCEPÇÃO CRÍTICO EMANCIPATÓRIA

MIQUEIAS PEREIRA DOS SANTOS

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

FÁTIMA MORAES GARCIA

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Resumo

Compreender e superar os desafios de uma prática pedagógica tradicional é fundamental para promover um ensino/aprendizagem que estimule a autonomia e a emancipação dos estudantes. Nesse contexto, o presente estudo visa investigar se há uma correlação entre a prática pedagógica dos professores da rede municipal de Vitória da Conquista e as competências da abordagem Crítico-Emancipatória de Kunz (2010). Trata-se de uma pesquisa qualitativa embasada na Fenomenologia da Percepção de Merleau-Ponty (1999), que contou com a participação de 11 professores entrevistados. Para a interpretação dos resultados, utilizou-se a análise de conteúdo de Bardin (2011). A partir da correlação entre a concepção crítico-emancipatória e a prática pedagógica dos professores, constatou-se que o planejamento elaborado pelos professores está centrado na reprodução de movimentos determinados pelo professor, afastando-se das competências propostas pela abordagem Crítico-Emancipatória.

Palavras-chave: Prática pedagógica. Abordagem crítico-emancipatória. Educação Física.

Abstract

Understanding and overcoming the challenges of a traditional pedagogical practice is fundamental to promoting teaching/learning that encourages student autonomy and emancipation. In this context, this study aims to investigate whether there is a correlation between the pedagogical practice of teachers in the municipal network of Vitória da Conquista and the competences of Kunz's (2010) Critical-Emancipatory approach. This is a qualitative study based on Merleau-Ponty's Phenomenology of Perception (1999), in which 11 teachers were interviewed. To interpret the results, we used Bardin's (2011) content analysis. Bardin's (2011) content analysis was used to interpret the results. Based on the correlation between the critical-emancipatory conception and the teachers' pedagogical practice, it was found that the planning carried out by the teachers is centered on the reproduction of movements determined by the teacher, moving away from the competencies proposed by the Critical-Emancipatory approach.

Keywords: Pedagogical practice. Critical-emancipatory approach. Physical education.

Introdução

A prática educativa desenvolvida segundo os padrões de movimento tem contribuído minimamente, ou até mesmo nada, para a formação de sujeitos autônomos, emancipados, construtores da cultura do movimento e protagonistas de sua própria história. Kunz (2013) propõe uma superação desse modelo enviesado de ensino através de uma transformação didático-pedagógica do esporte, visando proporcionar aos estudantes igualdade de participação nas modalidades esportivas, envolvimento ativo na criação e recriação das atividades, permitindo-lhes refletir sobre os processos decisórios no desenvolvimento da aula e apresentar diferentes soluções para os problemas propostos. Os padrões apresentados como ideais de movimento simplificam e limitam as expectativas dos estudantes de agir intencionalmente.

Nessa perspectiva, surge a abordagem crítico-emancipatória, a qual tem como objetivo possibilitar ao indivíduo refletir sobre a condição em que o esporte lhe é apresentado, muitas vezes de forma normatizada, imposta pela objetividade dos conteúdos culturais que são considerados verdades inquestionáveis, disseminados pelos meios de comunicação/informação e pelos professores. Estes últimos, em muitos casos, encaram o conhecimento nas escolas como mera transferência de conteúdos, repassados aos estudantes de forma irrefletida e sem conexão com a realidade social em que estão inseridos. Essa é uma realidade preocupante, pois desde os anos 1990 surgiram referências consolidadas para embasar a prática pedagógica nas aulas de Educação Física, visando transcender um ensino centrado na reprodução do movimento. No entanto, os estudos de Kunz (2010; 2012) revelam que o desenvolvimento de uma prática limitada do conteúdo ainda persiste em muitas ações dos professores de Educação Física.

Este artigo representa uma dimensão específica da pesquisa de mestrado intitulada “As práticas corporais nas aulas de Educação Física e o Se-Movimentar: as concepções dos professores que atuam na Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista-BA”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb). Considerando este recorte, para compreender como os professores subsidiam sua prática pedagógica na Educação

Física Escolar (EFE), em um contexto social marcado por diferentes concepções de ensino, de ser humano e de mundo, buscamos aqui identificar se há relação ou não da prática pedagógica desenvolvida pelos professores da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista com as competências da abordagem Crítico-Emancipatória de Elenor Kunz. A questão que orienta este estudo é a seguinte: existe relação da prática pedagógica dos professores da rede municipal de Vitória da Conquista com as competências da abordagem Crítico-Emancipatória?

Fundamentada em campos teóricos, reflexivos e da prática pedagógica, sistematicamente, a organização lógica das etapas/tópicos está disposta da seguinte maneira: 1) Introdução da temática estudada com a exposição da questão problema, objetivos e da metodologia; 2) Desenvolvimento das discussões em torno da relação do que apresenta a concepção com as inferências realizadas, a partir dos relatos dos professores, respaldados na fundamentação dos autores de referência; 3) Resultados construídos a partir das inferências realizadas na comparação entre o que propõe a concepção e o que propõe os professores entrevistados.

Este estudo possui relevância pedagógica e social, primeiramente por proporcionar, através de seus resultados, uma reflexão aos professores investigados sobre sua prática pedagógica. Da mesma forma, oferece embasamento para outras pesquisas realizadas sobre a temática. Além disso, seguiu os preceitos éticos da pesquisa, sendo aprovado pelo Comitê de Ética (CEP), em conformidade com as normas estabelecidas pela Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Essa resolução regula o respeito à dignidade humana dos participantes e a proteção à vida, garantindo que os objetivos do estudo sejam detalhadamente explicados de forma clara e acessível no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), permitindo que os participantes decidam livremente sobre sua participação. A pesquisa foi submetida e obteve aprovação com o número de Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) 26347619.7.0000.0055.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, pois compreende-se que essa abordagem proporciona ao pesquisador meios para compreender os significados e interpretações subjetivas dos sujeitos interrogados em relação ao que pensam e como agem no que diz respeito ao tratamento do movimento vinculado à prática pedagógica, dentro de um contexto específico e real (Goldenberg, 2004). A escolha por essa abordagem se dá pela compreensão de que os números não são suficientes para

explicar os fatos subjetivos que emanam do sentido e significado de cada sujeito. As interpretações realizadas aqui foram baseadas nas explanações dos professores sobre o planejamento e execução de sua prática pedagógica, o que não foi possível acompanhar devido ao isolamento social provocado pela pandemia de Covid-19.

O campo escolhido para a pesquisa foram as escolas da Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista, na Bahia, tendo como população investigada os professores de Educação Física que nelas atuam. A escolha pelo campo e grupo se justifica pelo fato de estarem diretamente relacionados com o local e a área de atuação do pesquisador. Além disso, os cursos de pós-graduação da região não apresentaram estudos relacionados a esta temática em suas bases de dados, o que evidenciou a necessidade de produção científica a respeito.

Para compor o quadro de investigados, os professores precisaram atender a alguns critérios da pesquisa, tais como: serem efetivos na rede municipal de ensino e estarem há mais de 5 anos em efetivo exercício na rede. Após um mapeamento na Secretaria Municipal de Educação (SMED) do referido município, observamos que havia 20 professores aptos a participarem do estudo; no entanto, apenas 11 aceitaram.

Esta pesquisa teve como embasamento teórico, para as discussões apresentadas sobre a relação entre concepção e prática pedagógica, a fenomenologia da percepção de Merleau-Ponty (1999). Tal abordagem revela que o conhecimento do ser humano ocorre através da relação intencional que o sujeito estabelece com o mundo, em uma relação dialética.

Para obter os dados que compuseram a análise do objeto de estudo em questão, optamos pela aplicação de uma entrevista semiestruturada. De acordo com Triviños (1987, p. 146), essa abordagem não só proporciona uma maior aproximação entre pesquisador e pesquisado, mas também oferece ao entrevistado “todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”. Além disso, promove a valorização do entrevistado e possibilita, ao longo do processo, a partir de suas respostas, a abertura para o pesquisador elaborar novas perguntas que possam ser ainda mais significativas. Através da conversação com os sujeitos, essa abordagem permite obter as informações subjetivas referentes ao objeto de estudo.

A entrevista semiestruturada foi composta por um roteiro contendo 11 perguntas relacionadas à prática educativa na área da EFE. Devido à necessidade de distanciamento social, já mencionada anteriormente, a entrevista foi conduzida por meio da plataforma digital Google Meet, aplicativo de videoconferência que possibilita a comunicação entre pessoas por meio de vídeo e áudio. Com o objetivo de preservar o anonimato dos professores participantes da pesquisa, a identificação das entrevistas foi feita por códigos alfanuméricos referentes a Professor de Educação Física (“PEF”), seguidos pelo número correspondente à ordem das entrevistas. Esses códigos variam de PEF1 a PEF11.

Para tratar da organização dos dados, utilizamos a análise do conteúdo categorial ou temática de Laurence Bardin. Este tipo de análise é conceituado como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” e permite ao pesquisador, com base em seus conhecimentos teóricos, fazer inferências interpretativas no novo texto (Bardin, 2011, p. 44). Para a organização da análise, a autora estrutura o conteúdo em três fases cronológicas: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Este foi o caminho metodológico também adotado neste estudo.

2805

A concepção Crítico-Emancipatória e a prática de professores de Ed. Física da Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista

Ao relacionarmos a concepção Crítico-Emancipatória com a prática dos professores de Educação Física (EF), foi necessário, inicialmente, mesmo que de forma resumida, discorrer sobre a inserção da EF no Brasil. Esta área foi marcada por um modelo de ensino voltado para atender aos interesses das classes dominantes, por meio de concepções que perduraram por mais de um século, especialmente nas diretrizes das tendências higienista, militarista e tecnicista. Tais tendências tinham como objetivo contribuir para a preparação de uma mão de obra “saudável” para a produção, para formar homens fortes para a defesa da pátria e para capacitar indivíduos habilidosos para o sucesso nas competições (Soares, 2004).

Apesar das mudanças entre uma tendência e outra, o movimento de uma EF voltada para os interesses da política nacional, associada à reprodução do movimento

sem qualquer consciência crítica, persistiu até os anos 1980. A partir desse período, o país começou a trilhar novos caminhos e, conseqüentemente, novas concepções e pensamentos emergiram, com o objetivo de superar o modelo estabelecido até então.

Esse processo começa a ser evidenciado com o surgimento das chamadas concepções pedagógicas progressistas da EF. No entanto, mesmo diante das diversas concepções, nem todas apresentavam ações significativamente distintas das anteriores. Dentro desse contexto, nos apoiamos naquela que acreditamos estar mais vinculada a uma concepção de ensino que compreende o estudante como um todo, visando à formação integral de sujeitos conscientes de suas ações e intenções.

Destaca-se aqui a concepção Crítico-Emancipatória, uma abordagem pedagógica desenvolvida por Elenor Kunz com o propósito de possibilitar aos estudantes uma autorreflexão sobre as ações inconscientes e a coerção autoimposta que estão presentes no ensino da EF, especialmente quando se limita ao ensino do esporte com foco apenas na reprodução fiel dos movimentos (Kunz, 2010). Este autor enfatiza que cabe ao professor ser o mediador e provocador das reflexões realizadas pelos estudantes, pois optar pelo ensino baseado em determinações impositivas seria reforçar o hábito das antigas e ultrapassadas concepções.

Kunz (2012) destaca que o ensino centrado na reprodução do movimento, determinado pelo professor, representa uma abordagem que desconsidera a ação consciente do estudante, promovendo uma perspectiva limitada e alienante. Sob essa ótica, o foco e o objetivo da aula são direcionados ao movimento em si, negligenciando o sujeito que o realiza. Como resultado, não ocorre uma construção do conhecimento por meio da linguagem comunicativa, que pressupõe um diálogo e interação entre os estudantes e entre estes e o professor. Em vez disso, observa-se simplesmente a imitação das ações determinadas pelo professor, o que contribui para a formação de uma falsa consciência por parte do estudante (Kunz, 2010).

Para o autor, considerar os pressupostos de uma Educação Crítico-Emancipatória significa contemplar as categorias de trabalho, interação e linguagem. São essas categorias, especialmente suas competências objetiva, social e comunicativa, que serão correlacionadas com as propostas de ensino presentes nas práticas pedagógicas dos professores de EF entrevistados.

Para que o ensino baseado na concepção Crítico-Emancipatória, conforme o autor, possa abranger o ser humano em sua totalidade, é essencial que as ações

empreendidas pelo professor sejam direcionadas para a promoção do aprendizado integrado das três competências. Assim, por meio das entrevistas realizadas com os professores de EF, este estudo buscou analisar a prática pedagógica desenvolvida por esses indivíduos, estabelecendo correlações com as competências que mais se aproximam, e identificando se tais práticas estão alinhadas ou distantes do que é preconizado pela concepção Crítico-Emancipatória.

Ao discorrer sobre a competência Objetiva, Kunz (2010) argumenta que esta envolve a instrumentalização do conteúdo, permitindo que o estudante aprenda a técnica. No entanto, o autor ressalta que, ao contrário da abordagem baseada na imitação dos movimentos, na competência objetiva, os indivíduos são incentivados a participar do processo compreendendo criticamente o esporte em suas diversas manifestações, refletindo sobre suas ações e expressando opiniões. É importante salientar, ainda, que, nessa competência, não se busca abandonar o aprendizado do conhecimento específico de um esporte ou qualquer outra habilidade motora. Contudo, para os propósitos da concepção Crítico-Emancipatória, é necessário “transcender limites”, ou seja, criar oportunidades para que as estruturas estabelecidas sejam modificadas (Kunz, 2010). Assim, o aluno precisa ser confrontado com sua realidade de ensino, especialmente diante das dificuldades para desenvolver a autonomia e a competência social.

2807

Nessa perspectiva, a transcendência de limites na competência objetiva representa um processo evolutivo de aprendizagem que se complementa por meio de várias formas, como a experiência espontânea, a imitação, a exploração, a reflexão, o criar e recriar, conferindo sentido e significado à realidade concreta dos sujeitos envolvidos. O aprendizado da técnica não se restringe apenas à reprodução fiel do movimento ensinado. Além disso, é necessário estimular o estudante a se tornar um sujeito pensante e autônomo em suas ações (Kunz, 2010).

Em paralelo ao desenvolvimento da competência objetiva, a concepção Crítico-Emancipatória propõe a ênfase no processo de aprendizagem das atribuições da competência social. Essa competência é considerada fundamental em qualquer contexto que envolva relações e interações sociais (Kunz, 2010). Por meio da competência social, o professor incentiva os estudantes a resolverem problemas que surgem durante o processo de ensino, seja em nível individual ou coletivo. No entanto, essa mediação é conduzida de forma que os problemas sejam superados com os

estudantes compreendendo e respeitando as diferenças entre os interesses e direitos individuais e coletivos, assim como as relações sociais e culturais.

O desenvolvimento da competência social permite que os estudantes compreendam as diferenças, visando estabelecer relações humanas bem-sucedidas (Kunz, 2010). No entanto, para a consolidação dessas relações, é essencial que outra competência, a competência comunicativa, atue como elo entre os grupos. Nesse contexto, a competência comunicativa é considerada crucial, sendo uma habilidade da qual todas as outras competências dependem.

Toda interação entre indivíduos, independentemente da área, está intrinsecamente ligada à linguagem comunicativa. Embora existam diversas formas de comunicação, aqui enfocaremos principalmente a verbal, que serve de base para as competências sociais e comunicativas discutidas anteriormente. Por meio da competência comunicativa, os estudantes são incentivados a resolver problemas que estão diretamente relacionados à sua realidade concreta (Kunz, 2010). Todo conhecimento que apresenta um problema a ser solucionado requer uma ação coletiva dos sujeitos envolvidos, na qual indivíduos pensantes possam refletir e discutir sobre os resultados visando ao interesse comum, mediados pelo professor.

Para que o ensino baseado na concepção Crítico-Emancipatória possa abranger o ser humano em sua totalidade, proporcionando não apenas a compreensão técnica, mas também a capacidade de ações autônomas diante dos temas estudados, é essencial que esse conhecimento seja proporcionado de forma unificada para o desenvolvimento das três competências. O professor desempenha um papel fundamental como mediador nesse processo.

Assim, após apresentar as categorias e suas competências derivadas da concepção Crítico-Emancipatória, o objetivo aqui é analisar as respostas dos entrevistados, correlacionando-as por meio de uma interpretação do pesquisador para avaliar se se aproximavam ou se distanciavam da proposta de Kunz. É importante destacar que, nessa relação, a prática pedagógica do professor pode se limitar apenas ao ensino de uma competência, abranger as três ou não ter relação com nenhuma delas.

Na entrevista da PEF2, o professor relata: “a parte que eu considero mais importante é você trabalhar e mostrar o fundamento do esporte, a questão das regras, a questão da penalidade para eles se instruírem, e, quando assistir o futebol, eles ter

a noção de como é o jogo em si” (PEF2, entrevista, 2021). Observamos que o professor aborda o conteúdo esporte priorizando o ensino dos fundamentos da modalidade praticada. Em consonância com essa abordagem, o PEF11 ressalta a importância de os indivíduos aprenderem as regras, para que possam compreender a dinâmica do esporte ao assistir a um jogo ou partida pela TV.

[...] eu tento dinamizar na sala esses conteúdos que eu não tenho tanta habilidade, com vídeos, [...] então, quando tou dando handebol, eu tento fazer com que eles se familiarizem o máximo, às vezes, nem jogando, mas só em conhecer um pouquinho, pra quando ver na TV, ouvir falar, eles saberem [...] porque eu sei que eles não vão ter essa vivência ali naquela localidade, com aquela modalidade esportiva se não for com a gente (PEF11, entrevista, 2021).

Podemos observar nas duas falas uma preocupação dos professores em relação ao entendimento dos alunos sobre as regras da modalidade praticada. Embora essa preocupação seja válida, não deve se limitar apenas a isso, especialmente quando se trata do esporte exibido na TV. Nessa mídia, os atletas são muitas vezes comparados a máquinas devido ao alto nível de desempenho exigido. Qualquer movimento que não corresponda ao padrão de excelência é frequentemente julgado, condenado e reprovado pelo telespectador.

Pires e Neves (2014) destacam que o esporte moderno, impulsionado pela espetacularização e competitividade, tornou-se um ponto de referência para a escola ao abordar a cultura do movimento. Segundo esses autores, o avanço das tecnologias de informação e comunicação tem levado o esporte competitivo a ser amplamente exibido para as massas, tornando-o um modelo ideal a ser reproduzido em diferentes contextos, incluindo a escola. Isso influencia diretamente a maneira como o esporte é demandado na educação física escolar, especialmente devido à grande exposição nas mídias televisivas. No entanto, é crucial que a instrumentalização dos movimentos específicos de cada modalidade seja protagonizada pelos próprios estudantes.

Segundo Kunz (2010), a competência objetiva requer que o estudante adquira o conhecimento da capacidade técnica e, simultaneamente, seja capaz de refletir e intervir quando o interesse for o bem comum de todos. De acordo com essa perspectiva, não deveria haver uma preocupação em simplesmente replicar ou seguir os padrões dos esportes exibidos na TV, mas sim refletir sobre como esses modelos podem ser adaptados ou transpostos para o ambiente escolar, considerando que eles

tendem a ser segregadores. Além disso, o esporte veiculado pela mídia frequentemente tem o objetivo de promover marcas e produtos como exclusivos e desejáveis, o que pode influenciar negativamente a percepção e as escolhas das pessoas que assistem.

A mídia desempenha um papel significativo na promoção de padrões e ideais que muitas vezes perpetuam alienações e são apresentados como modelos a serem prontamente seguidos e replicados na sociedade. Ir de encontro a esses padrões estabelecidos pode ser visto como estar fora de moda, ultrapassado ou até mesmo resultar em exclusão do processo social. É contra essas falsas ilusões que a concepção Crítico-Emancipatória busca intervir. Através da mediação do professor, busca-se proporcionar aos estudantes uma reflexão crítica sobre as determinações que utilizam o esporte como meio de promover negócios e obter lucros.

A análise dos depoimentos desses dois professores revela uma preocupação central com a transmissão dos fundamentos e das regras do esporte praticado nas aulas de Educação Física, visando uma compreensão do que é visto na televisão, ou seja, o esporte de alto rendimento, caracterizado por regras rígidas e sem espaço para discussão ou reflexão sobre as ações realizadas durante o jogo. Conforme destacado por Kunz (2010), não há por parte desses professores uma tentativa de problematização em sala de aula que vise transcender esses limites, mas sim uma transmissão reducionista do esporte, seguindo o modelo praticado fora do ambiente escolar.

Além disso, alguns professores indicam um ensino do esporte de maneira fragmentada, o que dificulta a compreensão do conteúdo como um todo. Nesse sentido, a comunicação ocorre de forma unilateral, limitando-se à instrução das regras e fundamentos que devem ser seguidos e executados. Os professores PEF3 e PEF8 destacam em suas entrevistas uma semelhança na divisão e sequência da aula por períodos, com propostas voltadas para o aprimoramento das capacidades físicas. Com relação ao desenvolvimento de sua aula, o PEF3 expressa: “na prática, eu tenho ainda muito em mim a questão esportiva e a divisão de períodos [...] o momento do aquecimento, a parte principal, onde eu posso atacar diretamente o objetivo [...] e, no final, tem a volta à calma”. Nessa mesma perspectiva, o PEF8 ressalta:

[...] eu tenho estrutura de aula inicial com alongamento de uma forma coletiva, né [...] inclusive, eu participo [...] até para eles visualizarem o alongamento

como é feito e também para estimular, né, aí o aquecimento, geralmente, eu faço uma brincadeira [...] pensando também nos momentos da aula principal [...] que é a atividade do esporte que a gente tá trabalhando, e aí, [...] em termos de estrutura, tem a volta calma. [...] eu pego o fundamento do esporte e faço com eles [...] (PEF8, entrevista, 2021).

Observamos que, na estrutura de aula apresentada por esses dois professores, não há uma organização clara voltada para o desenvolvimento das competências sociais e comunicativas. A aula parece centrar-se na execução de instruções direcionadas pelo professor, e mesmo as atividades lúdicas são inseridas no processo como aquecimento ou iniciação para a atividade principal, sem outra finalidade além do aprendizado dos fundamentos da modalidade ensinada. Nesse planejamento proposto, o aprendizado fica restrito aos comandos estabelecidos pelo professor, limitando-se à técnica, sem outros elementos que possam relacioná-lo à competência objetiva. Também não fica evidente que essas atividades iniciais propostas pelo professor permitirão aos estudantes, de forma coletiva, mediar a resolução de um problema; na verdade, constituem uma atividade fragmentada que busca resultados já pré-determinados e isolados nessas etapas.

O destaque nas entrevistas é para a dependência percebida por alguns professores em relação à sua habilidade para ensinar a técnica de um determinado conteúdo. Um exemplo disso é o relato da PEF1, que enfatiza a importância de os estudantes experimentarem “fazer aquele movimento da ginástica ou da capoeira, ter uma vivência mínima, uma visão mínima do que seja aquele conteúdo [...] eu amo a capoeira, mas eu não... domino, eu não sou professora de capoeira [...]” (PEF1, entrevista, 2021).

A PEF1 ressalta a importância de dominar o conhecimento técnico específico da modalidade para desenvolver uma prática pedagógica eficaz. Embora seja essencial ter conhecimento sobre o conteúdo a ser ensinado, não é necessário que o professor seja um especialista na modalidade para garantir a compreensão do conteúdo pelos alunos. Em vez disso, o professor deve empregar abordagens didáticas que permitam aos alunos explorarem o conteúdo de maneiras que façam sentido para eles e deem significado às suas vidas. É fundamental lembrar que, dentro da atividade praticada, o foco principal não é o conteúdo ou o movimento em si, mas sim o sujeito que os realiza (Kunz, 2012).

Analisando o exemplo apresentado, a abordagem de Falcão (2013) ressalta a importância de o professor criar estratégias para explorar as diversas possibilidades de movimento na capoeira, sem a necessidade de ser um especialista na modalidade. Através de uma abordagem comunicativa, a capoeira pode ser problematizada para que os alunos compreendam sua importância como instrumento de resistência em períodos históricos, como o da escravidão. Isso demonstra que a competência comunicativa do professor pode ser utilizada para trabalhar o conteúdo de maneira significativa, mesmo sem um conhecimento técnico profundo.

Além disso, Falcão (2013) destaca a importância de provocar os estudantes, colocando-os diante de situações-problema que os levem a refletir coletivamente e encontrar soluções relacionadas à sua realidade. Essa abordagem estimula o desenvolvimento de novas habilidades e significados para os alunos, à medida que enfrentam desafios e buscam soluções em conjunto. Portanto, quanto mais os estudantes são desafiados a resolver problemas, maior é a oportunidade de expandirem seu repertório de movimentos e atribuírem significados às suas experiências de vida.

O centro da discussão é o estudante, e não o movimento em si. Se as ações e intenções não forem organizadas nesse sentido, continuaremos dando ênfase ao aperfeiçoamento da técnica, e não à emancipação do estudante. Colocá-lo como protagonista no processo da aprendizagem é possibilitar sua participação nas decisões e modificações nas estruturas de ensino e na solução dos problemas propostos na aula (Kunz, 2012). Para isso, o planejamento do professor, não pode ser rígido, acabado; é preciso propiciar aos estudantes fazerem intervenções buscando relacionar a proposta apresentada pelo professor com seu contexto de vida. Isso não foi observado na aula realizada pelo PEF2, quando expressa: “Inicio uma aula teórica primeiro, para depois ir para a prática [...] vou com um plano já montado com o que vamos fazer [...] primeiro, uma sequência recreativa para, depois, a gente incorporar os jogos naquela vivência da prática mesmo com regras, fundamentos, tudo direitinho [...]” (PEF2, entrevista, 2021).

Hildebrandt-Stramann (2013) cunhou o termo “aula fechada” para descrever esse modelo de planejamento inflexível adotado pelo professor. Segundo o autor, essa abordagem é prejudicial porque não permite que os estudantes participem ativamente da construção do plano de aula, o que impacta negativamente no

desenvolvimento de sua autonomia, bem como das competências comunicativa e social. Com esse modelo de planejamento fechado, no qual o professor define tudo previamente sem considerar a contribuição dos estudantes, estes são colocados em uma posição de passividade, impedindo que atribuam significado ao seu contexto de vida e relegando-os ao papel de meros executores das tarefas pré-determinadas.

Em contraposição ao modelo de “aula fechada”, Hildebrandt-Stramann (2013) propõe a concepção de “Aulas Abertas às Experiências da Educação Física”, que contribui de forma significativa para o desenvolvimento das competências preconizadas pela Concepção Crítico-Emancipatória. Nessa abordagem, ao contrário do modelo fechado de ensino, os estudantes são incentivados a participar ativamente na construção e reelaboração do planejamento proposto pelo professor. Esse planejamento é baseado na vivência problematizada, que parte da realidade concreta dos alunos, permitindo uma solução que não apenas promove a autonomia, mas também proporciona uma aprendizagem mais significativa para o estudante.

Em consonância com Hildebrandt-Stramann (2013), Boscatto (2008) enfatiza que todo ensino voltado para a emancipação dos educandos deve ser baseado em um planejamento aberto, no qual os estudantes participem ativamente por meio do diálogo, inserindo suas contribuições com base em suas experiências vividas. Nesse processo, a didática comunicativa desempenha um papel fundamental na discussão e reflexão sobre o que é proposto pelo professor, aproximando o ensino da realidade do estudante (Boscatto, 2008). Assim, ao elaborar seu planejamento sobre qualquer conteúdo, o professor deve reconhecer que cada estudante traz consigo experiências de movimento enriquecedoras para o que o professor propõe. Portanto, se o planejamento for fechado, isso certamente limitará a abertura para a emancipação dos estudantes.

Considerações Finais

É evidente que todo planejamento que estabeleça objetivos pode gerar resultados além do esperado. Em outras palavras, ao planejar uma atividade com certos objetivos em mente, é possível que, ao final, se perceba que outros objetivos foram alcançados, mesmo não sendo previstos inicialmente. No entanto, ao analisar

os relatos dos professores, foi necessário identificar a relação entre a prática pedagógica e as competências propostas por Elenor Kunz.

Com base nos relatos dos professores e sua relação com as categorias/competências da Concepção Crítico Emancipatória, podemos chegar a algumas interpretações e avaliar se as práticas pedagógicas dos professores entrevistados estão alinhadas ou não com as competências objetiva, social e comunicativa. Uma observação bastante clara nos relatos, apesar de alguns professores relatarem o contrário, é a predominância de um planejamento verticalizado pelo professor.

Ao analisar os relatos dos professores entrevistados, percebemos que na competência objetiva, que se relaciona com o trabalho técnico e instrumentalização da cultura de movimento, há uma ênfase significativa sem considerar outros elementos propostos pela concepção crítico-emancipatória. A comunicação durante a aula parece mais se configurar como um comando de ações a serem reproduzidas do que uma oportunidade para os estudantes participarem ativamente na criação e reconstrução do movimento. Parece haver uma falta de transcendência de limites, resultando em uma reprodução fiel dos movimentos e técnicas já consolidadas, ao invés de uma abordagem mais aberta e reflexiva.

2814

Na categoria de Interação, observamos nos relatos uma abordagem dos conteúdos de forma fragmentada e isolada, sem proporcionar espaço para interação e reflexão em grupo sobre as posições assumidas. Isso evidencia que a competência social, conforme descrita nas entrevistas, está mais voltada para a reprodução das culturas de movimento transmitidas pelo professor do que para oportunidades interativas e subjetivas por parte dos estudantes. Em vez de promover uma discussão e reflexão coletiva, a abordagem parece se concentrar na transmissão unidirecional de conhecimento pelo professor.

Na categoria de linguagem, correspondente à competência comunicativa, notamos que ela se manifesta de forma mais evidente na relação entre professor e estudante, sendo mais uma transmissão de conteúdo do que uma problematização. Fundamental ressaltar que, de acordo com a concepção do autor, limitar o ensino à mera transmissão, sem possibilitar que os envolvidos no processo de aprendizagem reflitam sobre suas ações e sobre as determinações impostas, pode levar a posições alienantes e inconscientes em relação ao movimento.

Diante da análise da relação entre as competências da concepção crítico emancipatória e a prática pedagógica dos professores de Educação Física da Rede Municipal de Vitória da Conquista, é possível observar um certo distanciamento entre o que é proposto pela concepção e o que é efetivamente realizado pelos professores. O que se percebe é uma abordagem de ensino que se baseia predominantemente na transmissão de conteúdos, na qual o professor desempenha o papel central e determina a execução de todo o processo.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 7. ed. Lisboa: Edições 70, 2011.

BOSCATTO, J. D. **Por uma didática comunicativa para a educação física escolar**. 2008. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

FALCÃO, J. L. C. Unidade Didática 2 Capoeira. *In*: KUNZ, E. (Org.). **Didática da Educação Física 1**. 5. ed. Ijuí: Unijuí, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

HILDEBREANDT-STRAMANN, R. **Textos pedagógicos sobre o ensino da educação física**. 4. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

KUNZ, E. **Educação física: ensino e mudanças**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2012.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 7. ed. Ijuí: Unijuí, 2010.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PIRES, G. D. L.; NEVES, A. O Trato com o Conhecimento Esporte na Formação em Educação Física: possibilidades para sua Transformação Didático- Metodológica. *In*: KUNZ, E. (Org.). **Didática da Educação Física 2**. 4. ed. rev. ampl. Ijuí: Unijuí, 2014.

SOARES, C. L. **Educação Física: Raízes europeias e Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

TRIVIÑUS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

Autor 1:



Miqueias Pereira dos Santos
Licenciado em Educação Física (UESB). Especialista em Educação Física Escolar (UCAM). Mestre em Ensino (UESB). Professor efetivo na Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação e Saúde da Terra e suas Comunidades (CNPq).
Email: pmiqueias28@gmail.com
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3101320761966735>
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3692-5617>

Autor 2:



Fátima Moraes Garcia
Pós-doutora (UFBA). Doutora em Educação, Cultura e Tecnologia (UFPA). Mestre em Ciência do Movimento Humano (UFSM). Licenciada em Educação Física (UFSM). Professora Titular da UESB. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação e Saúde da Terra e suas Comunidades (CNPq).
Email: fatimagarcia@uesb.edu.br
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6458429150265087>
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0423-6155>

2816