

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA

Arthur de Sousa Ananias

**APROPRIAÇÃO DO PENSAMENTO FENOMENOLÓGICO NA CONSTITUIÇÃO
DA TEORIA CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO
A PARTIR DA OBRA DE ELENOR KUNZ**

Goiânia

2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DE GRADUAÇÃO NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio do Repositório Institucional (RI/UFG), regulamentado pela Resolução CEPEC no 1240/2014, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei no 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo dos Trabalhos de Conclusão dos Cursos de Graduação disponibilizado no RI/UFG é de responsabilidade exclusiva dos autores. Ao encaminhar(em) o produto final, o(s) autor(a)(es)(as) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação (TCCG)

Nome(s) completo(s) do(a)(s) autor(a)(es)(as): Arthur de Sousa Ananias

Título do trabalho: Apropriação do pensamento fenomenológico na constituição da teoria crítico-emancipatória da Educação Física: um estudo a partir da obra de Elenor Kunz

2. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador) Concorda com a liberação total do documento [X] SIM [] NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante: a) consulta ao(à)(s) autor(a)(es)(as) e ao(à) orientador(a); b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo do TCCG. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro.

Obs.: Este termo deve ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Arthur De Sousa Ananias, Discente**, em 30/08/2023, às 12:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Hugo Leonardo Fonseca Da Silva, Professor do Magistério Superior**, em 30/08/2023, às 14:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3994829** e o código CRC **87B29DBB**.

Referência: Processo nº 23070.048457/2023-71

SEI nº 3994829

Arthur de Sousa Ananias

**APROPRIAÇÃO DO PENSAMENTO FENOMENOLÓGICO NA CONSTITUIÇÃO
DA TEORIA CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO
A PARTIR DA OBRA DE ELENOR KUNZ**

Monografia apresentada à Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás como requisito para finalização do curso de Licenciatura em Educação Física.

Orientador: Professor Dr. Hugo Leonardo Fonseca da Silva.

Goiânia

2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

ANANIAS, ARTHUR DE SOUSA
APROPRIAÇÃO DO PENSAMENTO FENOMENOLÓGICO NA
CONSTITUIÇÃO DA TEORIA CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA DA
EDUCAÇÃO FÍSICA [manuscrito] : UM ESTUDO A PARTIR DA OBRA
DE ELENOR KUNZ / ARTHUR DE SOUSA ANANIAS. - 2023.
CXXXIV, 134 f.

Orientador: Prof. Dr. HUGO LEONARDO FONSECA DA SILVA.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade
Federal de Goiás, Faculdade de Educação Física e Dança (FEFD),
Educação Física, Goiânia, 2023.

1. Educação Física Escolar. 2. Pedagogia Crítico-Emancipatória. 3.
Fenomenologia. I. SILVA, HUGO LEONARDO FONSECA DA, orient.
II. Título.

CDU 796



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA

ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Na data de **23/08/2023**, às **15 horas**, de forma **presencial**, na **sala do Práxis**, na **Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás**, iniciou-se a sessão pública de defesa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado **“Apropriação do pensamento fenomenológico na constituição da teoria crítico-emancipatória da Educação Física: um estudo a partir da obra de Elenor Kunz”**, de autoria de **Arthur de Sousa Ananias**, do curso de **Educação Física - Licenciatura**, da Faculdade de Educação Física e Dança da UFG. Os trabalhos foram instalados pelo **Prof. Dr. Hugo Leonardo Fonseca da Silva - orientador FEFD/UFG** com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: **Prof. Dr. Caio Sgarbi Antunes - FEFD/UFG** e **Prof. Dr. Marcel Farias de Sousa - FEFD/UFG**. Após a apresentação, a banca examinadora realizou a arguição do(a) estudante. Posteriormente, de forma reservada, a Banca Examinadora atribuiu a nota final de **10,0 (dez)**, tendo sido o TCC considerado aprovado.

Proclamados os resultados, os trabalhos foram encerrados e, para constar, lavrou-se a presente ata que segue assinada pelos Membros da Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Hugo Leonardo Fonseca Da Silva, Professor do Magistério Superior**, em 30/08/2023, às 08:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Caio Sgarbi Antunes, Professor do Magistério Superior**, em 30/08/2023, às 10:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marcel Farias De Sousa, Professor do Magistério Superior**, em 30/08/2023, às 15:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Arthur De Sousa Ananias, Discente**, em 30/08/2023, às 15:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3994824** e o código CRC **DE0B5789**.

Arthur de Sousa Ananias

**APROPRIAÇÃO DO PENSAMENTO FENOMENOLÓGICO NA CONSTITUIÇÃO
DA TEORIA CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO
A PARTIR DA OBRA DE ELENOR KUNZ**

Esta monografia foi aprovada em sua forma final.

Goiânia - Goiás, 23 de Agosto de 2023.

Este trabalho é dedicado ao meu avô materno, Angelo Eugenio de Sousa, que na profissão de pedreiro e eletricista, realizando bicos após sua aposentadoria fez o que podia e o que não podia para que eu concluísse a Educação Básica. Agradeço ainda a minha avó afetiva (Marlene Miranda Alves), pois se não fosse pelas suas orientações e ajuda financeira não seria possível a conclusão do ensino superior. Também agradeço a minha avó paterna por ter cedido um lugar para morar, sem tais condições, seria impossível me sustentar durante todo o período em que cursei a graduação de Educação Física Licenciatura. Todos os meus esforços foram por vocês.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao programa Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio em forma de bolsa no programa de Residência Pedagógica que além de ser um instrumento de formação e desenvolvimento profissional, foi um auxílio em forma de bolsa que fez total diferença na continuação do curso. Agradeço também aos professores que ao longo do curso de Educação Física Licenciatura tive mais contato e foram exemplos de seres humanos e professores. Em especial ao professor Anderson de Brito Rodrigues, pelas suas palavras encorajadoras e inspiradoras. Ao professor Hugo Leonardo Fonseca da Silva que além de ser meu orientador, foi um excelente professor durante o ensino remoto em que tive mais aulas suas. Ao professor Marcel Farias de Sousa em que também durante o ensino remoto a forma como expunha o conhecimento era enriquecedora e inspiradora. Ao professor Lênin Tomazett Garcia, que nas disciplinas de estágio e pesquisa em educação física, mostrou uma enorme chama de vontade pelo ensino e acreditar nos alunos enquanto futuros professores. E a Luana Zanotto por todos os esforços, sensibilidade, simpatia e inteligência própria, que mesmo sem dizer uma palavra, inspira, motiva e faz acreditar que “olha, eu posso chegar a esse nível de compreensão da realidade”. Um obrigado profundo a todos.

“O mundo não é aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo; eu estou aberto ao mundo, comunico-me indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável.”

(Merleau-Ponty, 2018, p. 14)

RESUMO

Esta monografia tem como tema “a apropriação da fenomenologia no pensamento pedagógico da Educação Física brasileira”, o objetivo é identificar, compreender e descrever o processo de incorporação e desenvolvimento dos pressupostos filosóficos da fenomenologia no interior da teoria crítico-emancipatória de Elenor Kunz, assim como, analisar o processo de incorporação e desenvolvimento do pensamento fenomenológico no âmbito da educação física brasileira, pois como problema, foi questionado os pontos de partida teórico-metodológico do autor para desenvolver sua teoria crítico-emancipatória, e de que modo tal teoria se apropria da fenomenologia para se fundamentar. Assim, como método de investigação científica foi apropriado a própria fenomenologia (atitude fenomenológica e redução fenomenológica) e como metodologia a pesquisa bibliográfica e exploratória. Os resultados dessa investigação científica elenca os autores e os pressupostos de Elenor Kunz, que se constituem em sua maior parte em alemães e holandeses, devido a sua jornada em doutoramento na Alemanha e em estudos posteriores. De acordo com a pesquisa, é considerado, ainda, a relevância da produção do autor como um clássico da área e a importância de seus conceitos como o “se-movimentar” para a compreensão do sujeito e mundo, humanizando assim as relações educacionais na educação física escolar.

Palavras-chave: Educação Física Escolar; Pedagogia Crítico-Emancipatória; Fenomenologia.

RESUMEN

Esta monografía tiene como tema “la apropiación de la fenomenología en el pensamiento pedagógico de la Educación Física brasileña”, el objetivo es identificar, comprender y describir el proceso de incorporación y desarrollo de los presupuestos filosóficos de la fenomenología dentro de la teoría crítico-emancipadora de Elenor Kunz, además de cómo, analizar el proceso de incorporación y desarrollo del pensamiento fenomenológico en el ámbito de la educación física brasileña, pues como problema, se cuestionaron los puntos de partida teórico-metodológicos del autor para desarrollar su teoría crítico-emancipadora, y cómo tal teoría se apropia de la fenomenología para sustentarla. Así, como método de investigación científica se apropió de la fenomenología misma (actitud fenomenológica y reducción fenomenológica) y de la investigación bibliográfica y exploratoria como metodología. Los resultados de esta investigación científica enumeran los autores y las suposiciones de Elenor Kunz, que en su mayoría son alemanes y holandeses, debido a su viaje doctoral en Alemania y a sus estudios posteriores. Según la investigación, también se considera la relevancia de la producción del autor como un clásico en el área y la importancia de sus conceptos como lo "se-movimentar" para la comprensión del sujeto y el mundo, humanizando así las relaciones educativas en la educación física escolar.

Palabras-clave: Educación Física Escolar; Pedagogía Crítico-Emancipadora; Fenomenología.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I - O PERCURSO METODOLÓGICO: IR À COISA MESMA	22
CAPÍTULO II – A FENOMENOLOGIA E A BUSCA DAS ESSÊNCIAS: DO PENSAMENTO TEÓRICO E SUAS APROXIMAÇÕES AO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA	27
CAPÍTULO III – A DESCRIÇÃO DO SENTIDO E DO CONTEXTO DA TEORIA CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA	37
CAPÍTULO IV – “ESCAVANDO” A TEORIA CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA: TRAÇOS DA APROPRIAÇÃO DA FENOMENOLOGIA NA OBRA DE ELENOR KUNZ	50
4.1 – Mudanças no ensino de Educação Física: a descoberta do se-movimentar como ação intencional do sujeito no mundo	50
4.2 – Transformação didático-pedagógica do esporte: por uma racionalidade comunicativa e dialógica	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
REFERÊNCIAS	132

INTRODUÇÃO

Esta monografia tem como tema de estudo “a apropriação da fenomenologia no pensamento pedagógico da Educação Física brasileira” e tem como objeto a produção do autor Elenor Kunz. Portanto, parto de uma interrogação familiar, porém, que ainda não está muito clara, devido às poucas temáticas a respeito de suas obras, o que me é estranho, dado a extensão de suas obras e a sua importância no campo da Educação Física e Ciências do Esporte no Brasil. Nesse sentido, como problema, pergunto; quais os pontos de partida teórico-metodológicos e o percurso do desenvolvimento teórico da teoria crítico-emancipatória da Educação Física brasileira no interior da obra de Elenor Kunz e, de que modo, quais perspectivas e quais autores tal teoria se apropria no campo da filosofia Fenomenológica para constituir seus fundamentos?

A pretensão de me aproximar da escrita propriamente dita do autor, e a descrever de modo compreensivo a partir da minha experiência de leitura, se dá a partir de alguns objetivos. Elenco como objetivo geral: identificar, compreender e descrever o processo de incorporação e desenvolvimento dos pressupostos filosóficos da fenomenologia no interior da teoria crítico-emancipatória no interior da obra de seu principal autor, Elenor Kunz. E, como objetivos específicos: analisar o processo de incorporação e desenvolvimento do pensamento Fenomenológico no âmbito da Educação Física brasileira; Levantar, organizar e sistematizar na obra de Elenor Kunz o processo de construção da teoria crítico-emancipatória da Educação Física, identificando seus pressupostos epistemológicos; apreender o modo, as perspectivas, os autores e os conceitos fenomenológicos na teoria crítico-emancipatória e no processo de constituição do sujeito professor, pesquisador e intelectual Elenor Kunz.

Tal intencionalidade de investigação científica se dá a partir de uma fundamentação fenomenológica, que norteou todo o trabalho aqui construído, isto é, com o propósito de entender a profundidade da obra do autor a partir de um referencial teórico que possibilitasse o alcance do fenômeno da Educação Física e, no interior desta, do “Se-movimentar humano”, além de interesses próprios ao método e de estudo do tema.

A inquietude do meu pensamento após descobrir a existência da Fenomenologia nas aulas do professor Dr. Hugo Leonardo Fonseca da Silva, na disciplina de Introdução ao Pensamento Científico no curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Goiás, fez com que eu, enquanto sujeito estudante, buscasse aprofundar e ampliar minha compreensão sobre a Fenomenologia. Nesse percurso, venho me aproximando

sucessivamente do processo de assimilação ou apropriação desta tradição filosófica na área da Educação Física.

A experiência oportunizada pela “Associação Nacional Dos Dirigentes Das Instituições Federais De Ensino Superior” e pelo “Programa de Mobilidade Virtual em Rede da Andifes (Promover-Andifes)”, que tive acesso no ano de 2021/2, possibilitou-me ser estudante da Faculdade de Educação Física na Universidade Federal do Rio Grande do Norte nas disciplinas de “Epistemologia e Educação Física” e “Fenomenologia do Corpo e do Movimento Humano”, de forma remota. A primeira disciplina foi com a Dr. Maria Isabel Brandão de Souza Mendes e a segunda com a Dr. Terezinha Petrúcia da Nóbrega.

Realidade importantíssima na minha formação acadêmica devido ao conhecimento mediado pelas professoras e a literatura na qual tive acesso, possibilitando em conjunto um pensamento crítico e despertar de interesses em temas antes desconhecidos e no qual tenho me dedicado: a Epistemologia e a Fenomenologia em diálogo com a área da Educação Física. A primeira teve a intenção de expor a teoria do conhecimento na área, já a segunda foi baseada nos estudos de Nóbrega a partir de sua apropriação da teoria de Maurice Merleau-Ponty¹.

Essas experiências formativas me levaram a Kunz, um autor já conhecido durante a graduação, pois a base de sua teoria se apropria da fenomenologia, objeto de meu interesse. O interesse nas obras do autor Elenor Kunz foi possível a partir de leituras e aproximações desenvolvidas ao longo da graduação, quando foi possível apreender a teoria crítico-emancipatória e verificar que essa concepção tem como base epistemológica a fenomenologia. É importante destacar o fato de que esta concepção (crítico-emancipatória) é objeto de estudos, pesquisas e práticas nos currículos dos cursos de Educação Física no ensino superior, além de estar presente nos concursos públicos e em propostas de ensino de educação física nos currículos escolares, o que acabou por justificar o interesse acadêmico e nas obras propriamente ditas.

Ao buscar sobre fenomenologia nos periódicos acadêmicos da área de Educação Física, foi possível encontrar alguns artigos de referência de Elenor Kunz, dentre outros autores. Foi possível, então, verificar que na constituição da teoria crítico-emancipatória elaborada por Kunz o autor desenvolve um processo de apropriação da fenomenologia como resultado da elaboração de anos de pesquisa e ensino. Porém nesta pesquisa é investigado as

¹ Filósofo fenomenólogo francês influenciado por Husserl, nasceu em 1908, falecendo em 1961.

suas duas principais obras. A fenomenologia busca a essência dos fenômenos e a obra de Kunz, neste estudo, se constitui como um fenômeno a ser interpretado na sua essência. Trata-se de:

[...] uma insatisfação do pesquisador em relação àquilo que ele pensa saber sobre algo. Ou a algo o incomoda[sic], gerando uma tensão que o leva a buscar a essência do fenômeno. Fenômeno este que, ao mesmo tempo em que lhe causa certa estranheza, também lhe é familiar, pois faz parte da realidade vivida. Mas esta familiaridade não constitui ainda o conhecimento. (BICUDO, 1994 *apud* GIL, 2012, p. 4-5)

Apropriando-me de pressupostos fenomenológicos, tenho como fundamento a busca pelo fenômeno mesmo, “as próprias coisas”² como diria Husserl³. Esta monografia trata de um estudo exploratório do pensamento do autor materializado nos livros “Educação Física: Ensino e Mudanças” e “Transformação didático-pedagógica do Esporte”. É a minha experiência propriamente dita daquilo que foi objeto de estudo do autor, não um estudo enviesado por terceiros, por outros interpretadores; está ligado a minha consciência constante e ininterrupta sobre o percurso teórico do autor.

Mas, afinal, quem é Elenor Kunz? Intelectual e professor de Educação Física, atualmente se encontra aposentado (professor titular aposentado do Departamento de Educação Física do Centro de Desportos da UFSC e docente do PPGEF/UFSC), nascido em 20 de agosto de 1951 no Rio Grande do Sul, tendo concluído seu mestrado na Universidade Federal de Santa Maria, fez o seu doutorado e pós-doutorado na universidade de Hannover na Alemanha.

Kunz é graduado em Educação Física (Cruz Alta/RS) e mestre em Ciências do Movimento humano (UFSM); possui doutorado pelo Instituto de Ciências do Esporte da Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover, onde também realizou estágio de pós-doutoramento. Sua tese foi publicada no Brasil no livro Educação Física: ensino e mudança (Ed. UNIJUÍ, 1991). Nela, o professor Kunz apresenta fundamentos preliminares do que, mais tarde, vem ser apresentada como uma concepção pedagógica crítico-emancipatória para a Educação Física, fundada em pressupostos da fenomenologia e no conceito do se-movimentar para a construção de uma teoria do movimento humano. (Motrivivência v. 27, n. 44, p. 219-220, maio/2015)

O autor fez parte de um movimento na educação física brasileira denominado de “Movimento Renovador” (década de 1980/90), na qual a área passou por uma crise epistemológica, contexto e movimento em que diversos autores tentaram achar uma resolução para os problemas que a mesma tinha. Desde essa perspectiva, destaco dois problemas:

² Este conceito é explicado e aprofundado mais a frente.

³ Este autor é apresentado mais à frente.

primeiro, o seu objeto de estudo que era escasso de um corpo teórico e que não fundamentava e legitimava o campo científico; segundo; o questionamento sobre a natureza dos conteúdos que deveriam permear o ambiente escolar, pois existia a crítica e tentativas de superação das suas concepções objetivistas, mecanicista e tecnicista do fazer pedagógico nesse contexto. Este fato levou vários autores do campo a desenvolverem abordagens a partir de teorias, métodos e objetos de outras áreas, com destaque para as ciências sociais e humanas, com a finalidade de tornar a educação física apropriada para o contexto na qual estava inserida, seja, na escola ou na universidade.

Antes de aprofundar sobre a apropriação do autor e explicitar mais sobre seu contexto, deve-se entender o contexto brasileiro em relação a teoria fenomenológica, dada a circunstância primeira desta monografia, que se baseia e teve como motivação primeira a fenomenologia no contexto da educação física. O processo de apropriação da fenomenologia no campo da Educação Física Brasileira se deu a partir de alguns autores na década de 1980. Estudos sobre o tema observam que,

Em educação física, a presença da fenomenologia, dos anos 1980 até hoje, é sinônimo da obra de Merleau-Ponty. Talvez isso se explique pela centralidade do corpo nas teorizações do filósofo francês, de modo que os autores da área que operam com fenomenologia pouco se interessaram por filósofos que, de distintas maneiras, estiveram vinculados a essa tradição, como Jean Paul Sartre, Alfred Schütz, Paul Ricoeur, Martin Heidegger etc. Aliás, Edmundo[sic] Husserl, “pai fundador” da fenomenologia, não é seriamente considerado no campo. Faltam, também, estudos que avaliem as relações que Merleau-Ponty estabeleceu com seus colegas de “tradição”, como os acima mencionados. (ALMEIDA, *et al*, 2013, p. 9-10)

Por envolver o corpo como temática, as obras de Merleau-Ponty tiveram grande aceitação na Educação Física Brasileira. Autores como Elenor Kunz, Manuel Sérgio Vieira e Cunha⁴, Terezinha Petrúcia da Nóbrega⁵, Silvino Santin⁶ e Wagner Wey Moreira⁷, foram nomes notórios no quesito produção em entrelaçamento da Fenomenologia com a Educação Física.

⁴ Manuel Sérgio Vieira e Cunha, (Lisboa, 20 de abril de 1933) é filósofo, professor, educador, ativista e político português.

⁵ Terezinha Petrúcia da Nóbrega, graduada em Educação Física (1989) e em Filosofia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1995). Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1995) e doutorado em Filosofia da Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (1999).

⁶ Silvino Santin, possui graduação pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (1966), especialização pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1968), Mestrado pela Université de Paris X, Nanterre (1972) e Doutorado pela Université de Paris IV (Paris-Sorbonne), (1974).

⁷ Wagner Wey Moreira, possui doutorado em Educação (Psicologia Educacional) e Livre Docência pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Foi um dos criadores da Faculdade de Educação Física da UNICAMP.

No que diz respeito à temática do corpo e da corporeidade, Silvino Santin, entre outros autores, se apropriou de um conceito norteador para a aproximação da área com a filosofia existencial.

Assim, avançando no caminho de repensar o corpo fora dos conceitos tradicionais, chegaríamos à conclusão de que o homem é o corpo, e a corporeidade é a humanidade ou o especificamente humano do homem. Neste ponto, encontramos Merleau-Ponty. Ele é o defensor da unidade plena do homem, não a unidade que se faz pela soma das partes, mas a unidade que, de forma alguma pode ser separada por partes. Esta unidade proposta não é pensada como sacrifício de alguma dimensão do homem, muito menos pelo processo reducionista, onde só se fica com uma das partes como sendo o todo. A explicitação desta unidade aparece na Fenomenologia da Percepção, na primeira parte (p. 81-232), dedicada ao corpo. A unidade humana se daria como corporeidade. Afirmar Merleau-Ponty: ‘realmente, eu não tenho corpo, mas sou corpo’. (SANTIN, 1994, p. 85).

Manuel Sérgio, filósofo de formação, no processo de construção da teoria da Motricidade Humana como paradigma para a educação física como pré-ciência, em sua obra “Para uma Epistemologia da Motricidade Humana” (1987), se apropria da fenomenologia, e de conceitos fundamentais como corporeidade e motricidade,

Sérgio (1987, p. 63), à semelhança do que identificamos nos textos de Santin, assume que o corpo encerra um poder de significação, na medida em que ele não é uma coisa mas “[...] constitui um meio de exprimir sentido e de comunicá-lo. [Tampouco] é um objecto no significado cartesiano do termo, pois, como humano é significativo, gênese e fonte de sentido”. Corporeidade é conceito que denota esse seu poder expressivo. Ao defini-la, Sérgio (1987, p. 62) parafraseia Merleau-Ponty para afirmar que o corpo é o princípio estruturante do ser-no-mundo, condição de sua existência: eu não estou diante do meu corpo, mas sou o meu corpo. A corporeidade, continua ele (1998, p. 155), é condição de presença da “[...] participação e significação do homem, no Mundo. A motricidade emerge da corporeidade como sinal de quem está-no-mundo-para-alguma-coisa, isto é, como sinal de um projecto. Toda a conduta motora inaugura um sentido, através do corpo”. Nesse contexto, merece destaque a definição de motricidade, um conceito central na sua proposta de uma nova ciência, a partir do conceito de intencionalidade operante. (ALMEIDA, *et al.* 2013, p. 4)

Wagner Wey Moreira, inquieto sobre a objetificação dos corpos nas aulas de educação física, também se apropriou do pensamento Fenomenológico para interrogar as problemáticas da área. Vale ressaltar que os autores aqui citados desenvolvem suas elaborações teóricas no campo em um período em que a Educação Física estabelecia as críticas e tentativas de superação das suas concepções objetivistas, mecanicista e tecnicista no seu fazer pedagógico. Esse contexto foi um fator predominante no processo de produção de interrogantes por parte daqueles autores, que entendiam a educação física como profissão e área do conhecimento

assentada em princípios éticos e epistemológicos comprometidos com a formação humana, com um caráter emancipador/humanizador do indivíduo.

Moreira (1991, p. 51) pretendia, na sua tese, entender como os alunos veem e sentem seus corpos; como esses corpos são trabalhados pelos professores de educação física; quais experiências aparecem na relação didático-pedagógica entre o corpo do professor que ensina e o corpo do aluno que aprende etc. Sua expectativa era a de identificar, nas aulas de educação física, “outra” possibilidade de experimentar o corpo, diferente do corpo coisificado ou do corpo objeto, então predominante nas investigações na área. Ele se indaga: “Estaria o professor de educação física, na interação com seus alunos, preocupado exclusivamente com essa idéia do corpo-objeto, com as relações causais dos aspectos anatomofisiológicos?” (ALMEIDA, *et al.* 2013, p. 6)

Terezinha Petrucia da Nóbrega, que graduou-se em Educação Física (1989) e em Filosofia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1995), também fez mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1995) e doutorado em Filosofia da Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (1999), é autora de inúmeras obras em relação a Fenomenologia e Educação Física e grande estudiosa de Merleau-Ponty.

Afirma Nóbrega (2010) que, em Merleau-Ponty, há uma ampliação da comunicação humana que não se limita à linguagem conceitual, mas inclui, também, a linguagem gestual, sensível e outras formas de linguagem, como a artística. Nesse quesito, aliás, são célebres as análises de Merleau-Ponty sobre a pintura, em especial de Paul Cézanne (Merleau-Ponty, 2004). Para Nóbrega (2010, p. 89), “O corpo e a experiência de movimentos fundam a linguagem sensível, que é plástica, poética, configurando uma nova compreensão do ser humano e do conhecimento”. Para o filósofo francês, o corpo não é lugar apenas da percepção e da ação, mas também o fulcro de nossa capacidade expressiva e, portanto, a base de toda a linguagem e de todo o sentido. Merleau-Ponty, desse modo, atrela a compreensão da linguagem às experiências do corpo e da existência. Além disso, nem tudo na linguagem se reduziria aos aspectos conceituais, mas refletiria significados primários, irrefletidos pela consciência, que precisam ser vividos para adquirir sentido. (ALMEIDA, *et al.* 2013, p. 12)

Esse panorama a respeito da apropriação e desenvolvimento da Fenomenologia na Educação Física (especialmente no âmbito da produção do conhecimento) é realizado por outros autores que fazem uma análise panorâmica, como por exemplo, Betti *et al* (2007), Franco e Mendes (2015), Surdi (2010), e indica aspectos fundamentais sobre o papel que essa tradição do pensamento filosófico vem exercendo nas mudanças epistemológicas e práticas que a área vem desenvolvendo desde os anos 1980 no Brasil. Ainda que seja fundamental realizar estudos panorâmicos, apontando diferenças e aproximações, este estudo tem como recorte o trabalho realizado por Elenor Kunz e a sua teoria crítico-emancipatória, baseada na

“teoria do se-movimentar humano” (TSMH). A teoria do se-movimentar humano tem os seguintes fundamentos:

No “se-movimentar”, atualizam-se as relações significativas com o mundo, sendo concebido como um acontecimento em que o homem entra em diálogo com o mundo. Em relação a Merleau-Ponty, sua obra “Fenomenologia da percepção” (Merleau-Ponty, 2011) é muito importante para a TSMH. Essa centralidade já tinha sido declarada pelo próprio Kunz, quando questionado sobre a importância do livro para a TSMH: das teorias da fenomenologia que foram utilizadas pelos primeiros holandeses, a base foi Merleau-Ponty, em especial sua “Fenomenologia da percepção” (Ghidetti, Bracht & Almeida, 2013). Também encontramos essa informação em Trebels (2006, p. 38): “Gordijn apóia-se, basicamente, nos pressupostos da fenomenologia francesa, principalmente a de Merleau-Ponty e sua obra Fenomenologia da Percepção”. Trebels (2006) ainda diz que Tamboer foi aluno de Gordijn e assumiu também a fenomenologia francesa como sua grande referência. Quando comparado aos três registros anteriores, é evidente a maior presença dos conceitos fenomenológicos nos textos de Kunz (“mundo vivido”, “intencionalidade operante”, “corpo-sujeito”, “corpo-próprio”, “corpo-relacional,” “percepção”, “essência”, “experiência” etc.), divulgador da TSMH no Brasil. (GHIDETTI, 2012 *apud* ALMEIDA, *et al.* 2013, p. 7-8)

Os autores aqui citados se constituem como precursores na apropriação da tradição filosófica da fenomenologia na educação física brasileira. Diante das variações, limites, possibilidades, contradições e multivocalidade das apropriações teórico-metodológicas na área - especialmente no campo das ciências humanas e sociais - que apontamos, até aqui, justificamos a delimitação deste estudo na obra de Elenor Kunz, no sentido de delimitar a experiência de um processo importante de apropriação teórico-metodológica da fenomenologia na área da Educação Física, com inserção significativa no campo.

No caso da nossa proposta de investigação, buscamos delimitar o estudo nas obras do professor e intelectual Elenor Kunz (em específico: Educação Física: ensino & mudanças e Transformação didático-pedagógica do esporte), com a finalidade de descrever detalhadamente o que vem a ser sua produção e apropriação fenomenológica, pois, de acordo com Peixoto (2015) segundo Husserl, fundador da fenomenologia,

[...] Husserl quer mostrar-nos que a fenomenologia visa descrever as coisas e não a sua explicação; visa relatar o conteúdo do mundo anterior a qualquer explicação; é uma descrição do irrefletido, do mundo vivido, do estado antipredicativo do real; é o desvelamento do mundo enquanto tal, como ele é de fato, sem as mediações teóricas; é a busca do fundamento rigoroso para todo e qualquer saber que se pretende universal. (PEIXOTO, 2015, p. 9)

Outro elemento que justifica o desenvolvimento de estudos diz respeito à lacuna em investigações específicas sobre o processo de produção teórica e de apropriação do método dos autores fundadores do movimento de renovação da educação física brasileira. Ao

fazermos levantamento em periódicos da Educação Física Brasileira, tais como, Motrivivência, Motricidade, Movimento, Licere e Pensar a Prática, e em portais de busca bibliográfico-acadêmicos como o *Google Scholar* e o *Scielo*, associando as palavras-chaves “Fenomenologia”, “Educação Física” e “Elenor Kunz”, não foi encontrado nenhum artigo, tese ou dissertação que problematize, verticalize e aprofunde verdadeiramente a apropriação fenomenológica do autor em suas obras e conseqüentemente suas contribuições nos dois livros fundamentais escritos por ele. Este também é um aspecto que denota nossa motivação para produzir esta monografia. Porém, é sabido que outros autores teceram contribuições no campo da fenomenologia e educação física, e ainda, que houve críticas ao autor.

Destaca-se uma dissertação com o título de: “As propostas críticas da educação física: um estudo sobre a crítica emancipatória e a crítica superadora”. Como autora, Mainara Joaquim Motta publicada em 2019 pelo programa de mestrado da Universidade do Extremo Sul Catarinense, programa de pós-graduação em educação em Criciúma. Outro documento é: “Abordagens da educação física escolar: da teoria à prática”, organizado por Heraldo Simões Ferreira, em Fortaleza, pela Assembleia Legislativa do Estado do Ceará, em 2019. Esses se tratam de trabalhos com a finalidade de explicitar a teoria como abordagem, e percebe-se uma interpretação com a finalidade de apenas expor os conceitos, o que as diferencia dessa monografia que tem por intencionalidade descrever o percurso teórico do autor, como se estivéssemos ao seu lado escrevendo em conjunto aquilo que já foi historicamente produzido pelo mesmo.

Os capítulos estão dispostos em; capítulo 1, o percurso metodológico: ir à coisa mesma; capítulo 2, a fenomenologia e a busca das essências: do pensamento teórico e suas aproximações ao campo da educação física; capítulo 3, a descrição do sentido e do contexto da teoria crítico-emancipatória; capítulo 4, “escavando” a teoria crítico-emancipatória: traços da apropriação da fenomenologia na obra de elenor kunz. Dessa forma, o primeiro capítulo tem como intencionalidade a exposição do referencial teórico aqui adotado e sua fundamentação conceitual. Já o segundo capítulo, está ligado ao contexto da fenomenologia e as intencionalidades presentes nela para com o mundo. O terceiro capítulo apresenta um desenvolvimento teórico a respeito do movimento renovador, e uma exposição teórica a respeito de um conceito norteador nas obras de Kunz, o “se-movimentar humano”. O quarto capítulo é a descrição fenomenológica das obras: Educação Física: Ensino & Mudanças e Transformação didático-pedagógica do esporte.

CAPÍTULO I - O PERCURSO METODOLÓGICO: IR À COISA MESMA

Primeiramente, esta pesquisa tem como método científico/filosófico a Fenomenologia baseada na metodologia de pesquisa bibliográfica, em que, são interpretadas as obras centrais de Elenor Kunz, em especial, Educação Física: Ensino & Mudanças (1991) e Transformação Didático-Pedagógica do Esporte (1994). Como método de pesquisa buscamos nos aproximar dos pressupostos teórico-metodológicos da própria fenomenologia.

Tratar-se-á de uma investigação do tipo qualitativa, de cunho teórico e bibliográfico.

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta. (FONSECA, 2002, p. 32 *apud* GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 37)

Esse estudo se justifica devido a uma aproximação já identificada nas obras de Elenor Kunz com essa tradição filosófica (a fenomenologia). O critério de seleção das duas obras diz respeito ao fato de que consideramos como principais trabalhos desse autor, os livros “Educação Física: Ensino & Mudanças” e “Transformação Didático-Pedagógica do Esporte”, quando suas bases teóricas são formuladas e constituídas no fundamento de uma teoria pedagógica da educação física brasileira, a teoria crítico-emancipatória. Além disso, ponderamos que o tempo disponível não permite a apreensão de toda a obra do autor, bastante vasta. Além dessas, são identificadas, interpretadas e compreendidas algumas outras produções bibliográficas desenvolvidas pelo autor ao longo de sua trajetória acadêmica que elucidam a questão de sua apropriação do pensamento fenomenológico e constituição da teoria crítico-emancipatória, como por exemplo artigos e participações como coautor.

Essas obras foram investigadas com leitura rigorosa e fichamentos temáticos, além de artigos e obras que contemplem a fenomenologia na Educação Física Brasileira. Isto não exclui a leitura dos clássicos da fenomenologia e interpretadores da mesma, dado o fato que a Fenomenologia é de uma grandeza profunda e escrita rigorosa significando que a leitura dos clássicos não é o tipo de leitura que se apreenderia facilmente.

A fenomenologia enquanto ciência eidética que se ocupa da descrição das vivências, dos atos e correlatos da consciência é por natureza inexata; a sua preocupação é com o rigor, com a fidelidade ao real, superando os pré-conceitos, as aparências, o imediatismo. Essa inexatidão é proveniente

da própria natureza do objeto da filosofia – o mundo humano –, que é complexo, plural e inconcluso. Em função disso, não pode ser tratado em termos de causa e efeito. O rigor exige que a realidade seja apreendida de forma crítica, superando as conclusões sem fundamentos, sem radicalidade e universalidade. (PEIXOTO, 2015, p. 2)

Obviamente, em pesquisa fenomenológica, não se trata de objetificar as coisas do mundo, nesse sentido, não cabe aqui, definir todos os artigos, livros e obras que são explorados, estudados, investigados e aprofundados, pois, não se trata de definir, mas de descrever e vivenciar o mundo e os fenômenos, tendo as obras de Elenor Kunz, como fenômeno estudado para descrever a essência de sua obra e teoria. Este procedimento não pode se confundir com a análise e explicação, desde uma lógica exterior e judicativa, dos dados das obras já construídas até aqui, pois se trata de no decorrer da experiência chegar à própria coisa ou a coisa mesma do objeto de estudo aqui já explicado.

Como dito na introdução, esta pesquisa emerge da indagação pela própria Fenomenologia, e como a Educação Física Brasileira se apropria da mesma, no caso, o autor Elenor Kunz. Buscou-se analisar, com as informações bibliográficas disponíveis, a descrição da trajetória, vida e obra de Elenor Kunz, procurando reconstruir a experiência do autor e apreender sua fundamentação, tanto subjetiva, como epistemológica, dos motivos e caminhos percorridos para elaboração do que foi a sua contribuição para a educação física no sentido de apropriação da fenomenologia para a concepção de educação física e ser humano.

Na primeira etapa da pesquisa fenomenológica é necessário que o pesquisador deixe de lado tudo o que ele já conhece ou supõe acerca do fenômeno. Esta etapa corresponde à epoché, que implica a suspensão de qualquer hipótese que antecipe a realidade a ser investigada. Não cabe, portanto, a apresentação de hipóteses no projeto de pesquisa fenomenológica. (GIL, 2012, p. 5)

A época, quando já visado o fenômeno a ser descrito, e deixado de lado todas as suposições sobre o mesmo, e visando superar a atitude natural, será como guia para a pesquisa qualitativa que busca descrever algo que acontece. Buscou-se, então, descrever algo que acontece de forma rigorosa, efervescente e aprofundada, entendendo os mínimos detalhes do fenômeno, no caso, da vida e obra de Elenor Kunz e sua apropriação fenomenológica. Segundo Zahavi (2019), na fenomenologia o método de investigação se efetiva no processo de retornar às coisas mesmas. O lema husserliano procura indicar que nossa escolha metodológica precisa ser fundada fenomenicamente, nesse sentido, não se trata de criar deduções, suposições e pré-julgamentos, mas de adentrar ao fenômeno propriamente dito e assim descrevê-lo.

A investigação tem de se voltar para a realidade efetiva, e, em verdade, do modo como ela aparece, como ela se mostra para a nossa experiência, pois justamente essa experiência precisa se basear em suposições bem fundamentadas. Não obstante, é mais fácil dizer do que realizar essa virada na direção do dado - ela exige algumas preparações metodológicas. Para não evitar apenas a ingenuidade do posicionamento natural, mas também diversas hipóteses especulativas sobre a constituição metafísica da realidade efetiva, é indispensável suspender nossa concordância com o posicionamento natural. Nós mantemos, com efeito, o posicionamento (a saber, para poder investigá-lo), mas colocamos entre parênteses, porém, sua validade. Essa manobra, na qual abdicamos de seguir nossa inclinação natural, é designada como epoché e redução fenomenológica. (ZAHAVI, 2019, p. 24)

Tal inclinação natural, na Fenomenologia é tida como Atitude Natural, que é a relação do sujeito com o mundo, dando o mundo como algo objetivo, concreto e o que ele vê como fato; é um modo de comportamento sobre a realidade tido como irrefletido, sem a reflexão dos fenômenos e suas essências. No caso dessa pesquisa trata-se de apoiar-se sobre as obras do autor e sua apropriação da fenomenologia, buscando desenvolver reflexões que superassem a apropriação da teoria crítico-emancipatória de forma superficial, sem reflexão sobre e sem a busca da essência. Segundo Cerbone (2014, p. 160) “a atitude natural, assim como as ciências naturais, negligência são as origens dessa concepção do mundo na experiência, e para Merleau-Ponty a tarefa da fenomenologia é “retornar” a essas origens” e descrevê-las. Nesse sentido o retorno às coisas mesmas fundamenta a superação da atitude natural.

O retorno às coisas mesmas acontece por uma atitude e esta pode ser compreendida como a Atitude Fenomenológica:

Trata-se da exigência de retornar àquela experiência de mundo, que antecede a toda e qualquer articulação linguística e a toda e qualquer fixação conceitual científica e que se mostra como seu pressuposto. A ciência nos reduz aos objetos, que podem ser explicados de maneira exaustiva pelas formações teóricas objetivantes tais como a biologia, a psicologia ou a sociologia. Merleau-Ponty, porém, nos adverte para que não esqueçamos de que nosso saber do mundo, incluindo aí nosso saber científico, emerge de uma perspectiva de primeira pessoa, e de que as ciências seriam sem sentido sem tal pressuposto. O discurso científico se articula com o mundo vivido, e, caso queiramos alcançar uma compreensão da realização e da delimitação da ciência, precisamos necessariamente investigar a experiência primária de mundo, da qual a ciência representa uma articulação de segunda ordem. (ZAHAVI, 2019, p. 43)

A Atitude Fenomenológica também pode ser compreendida como:

A atitude fenomenológica rompe com a dicotomia estabelecida pelo senso comum e reestabelece a relação dialética entre o homem e o mundo, entre sujeito e objeto, entre o subjetivo e o objetivo, compreendendo a

especificidade de cada um desses pólos e as suas relações intrínsecas. Nessa atitude o objeto é constituído na consciência, isto é, recebe seu sentido. Não só o mundo ou o objeto recebe essa constituição, mas também o próprio sujeito se constitui pela reflexão sobre sua própria vida irrefletida. Nessa perspectiva, a consciência não é mais uma parte do mundo, mas o lugar do seu desdobramento. O mundo agora não é mais o que dizem o que ele é, mas o que aparece à consciência. Para Husserl (1990, p. 44-45), a tarefa da atitude fenomenológica é, antes de mais nada, uma tarefa crítica, "tem de denunciar os absurdos em que, quase inevitavelmente, se envencilha a reflexão natural sobre a relação entre conhecimento, sentido do conhecimento e objeto do conhecimento". (PEIXOTO, 2015, p. 4)

A partir da atitude fenomenológica o objeto, quando visado pela intencionalidade do sujeito na consciência, recebe seu sentido. Tal atitude na sua constituição “[...] rompe com a dicotomia estabelecida pelo senso comum e reestabelece a relação dialética entre o homem e o mundo, entre sujeito e objeto, entre o subjetivo e o objetivo” (Peixoto, 2011, p. 155).

Esse modo de agir cognitivamente sobre alguma coisa do mundo, é sempre um posicionamento crítico a partir do que aparece a nossa consciência, portanto a intencionalidade do sujeito perante os “objetos” do mundo deve ser atenta, reflexiva e crítica e não apenas a apreensão do mundo e das coisas do mundo como algo já dado, irrefletido e já compreendido. Assim esta pesquisa tem como fundamento, a descrição rigorosa de como aparece no mundo a obra de Kunz, ou melhor, de como tal obra aparece a consciência na relação entre sujeito e objeto.

Colocar em suspenso aquilo que já sabemos sobre o mundo e portanto, sobre a teoria de Elenor Kunz é fundamental para compreender a essência daquilo que o autor desenvolveu. Nesse sentido, há uma intenção para com as obras do autor e a própria fenomenologia, que é, investigar intencionalmente e de forma rigorosa, colocando em suspenso aquilo que já se sabe para compreender a essência histórica, cultural, política, social e filosófica da teoria crítico-emancipatória.

Para Husserl, o fenômeno é consciência enquanto fluxo temporal de vivências, apresentando intencionalidade enquanto estrutura, ou seja, consciência de algo. A fenomenologia procura examinar a experiência humana de forma rigorosa, como uma ciência descritiva. Desta maneira, a reflexão se faz necessária a fim de tornar possível observar as coisas tal como elas se manifestam e descrevê-las. É a investigação daquilo que é genuinamente possível de ser descoberto e que está potencialmente presente, mas que nem sempre é visto através de procedimentos próprios e adequados. É o encontro com as coisas mesmas. (LIMA, 2014, p. 12-13)

Assim, esta pesquisa teve papel também exploratória, pois a partir do levantamento bibliográfico analisamos de forma científica outras pesquisas que devido a necessidade (saltos

temporais de uma obra até a outra) foram identificadas por discorrer sobre a teoria/abordagem crítico-emancipatória.

Diante do exposto, busquei colocar entre parênteses (*époché*)⁸ tudo o foi descrito e enunciado a respeito da obra até aqui, para ir na experiência mesma da obra, sem tomar como pressuposto para entendimento de sua obra o que já foi interpretado por outro(s), a finalidade de apresentação deles (conceitos e autores) na introdução e no referencial teórico foi para melhor entendimento do público leitor. Mas no caminho que segue esta monografia, é a experiência mesma, sistemática do pensamento do autor materializado em palavras que foram descritas neste trabalho. Ainda, alerta ao público interlocutor, e como esses já puderam perceber nas escritas acima, não será uma leitura que a partir de uma única passada de olhos poderá se ter compreensão da completude e profundidade dos termos, sentidos, significados e compreensões que o presente trabalho pretende comunicar.

⁸ Conceito explicado mais adiante.

CAPÍTULO II – A FENOMENOLOGIA E A BUSCA DAS ESSÊNCIAS: DO PENSAMENTO TEÓRICO E SUAS APROXIMAÇÕES AO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Partindo do pressuposto de que entender a fundamentação e a finalidade do que vem a ser a fenomenologia e como ela se configura na educação física, é necessário a contextualização deste método filosófico aqui nesta produção, assim como, entender como o autor Elenor Kunz se apropria da mesma. Para isso compreendemos ser imprescindível discorrer sobre o processo de constituição da fenomenologia e como ela se caracterizou na área.

Por volta do século XIX, a fenomenologia teve sua gênese no seio do pensamento ocidental, num primeiro momento como oposição à tradição do pensamento empírico-analítico, mecanicista, positivista e dualista no âmbito da compreensão da vida humana e social. De sua gênese à contemporaneidade, o pensamento fenomenológico tem a pretensão de desenvolver uma filosofia científica que busca desvelar a realidade a partir da essência dos fenômenos do mundo propriamente dito, ou melhor, do mundo da vida (*Lebenswelt*⁹).

Apesar de Hegel (1770-1831) e Kant (1724-1804) já mencionarem o conceito de “fenomenologia e fenômeno” em suas obras, é Edmund Husserl quem sistematiza a tradição filosófica assentada na perspectiva de – por meio de reflexão rigorosa, metódica e sistemática, interroga-se a essência dos fenômenos – uma filosofia fenomenológica. “Designa-se fenomenologia um amplo movimento científico e espiritual, extraordinariamente variado e ramificado, ainda hoje vivo, remetendo sempre a Edmund Husserl.” (LIMA, 2014, p. 11).

Husserl foi um filósofo e matemático Alemão, nascido em 1859 e falecido em 1938, sua contribuição com suas obras influenciou o pensamento filosófico do século XX e XXI. Suas obras de destaque em relação à Fenomenologia, são “A Ideia da Fenomenologia”, “Ideias para uma Fenomenologia Pura” e “Meditações Cartesianas”.

Não é, contudo, a fenomenologia hegeliana que iria se perpetuar no século XX sob a forma do movimento de pensamento que traz o nome de fenomenologia. O verdadeiro iniciador desse movimento devia ser E. Husserl, que deu um conteúdo novo a uma palavra já antiga. Se, no entanto, comparamos Husserl a Kant e a Hegel, com os quais seria permitido aproximá-lo quanto aos vários pontos particulares, podemos notar que, com respeito ao pro-ontológico, sua tentativa representa algo como uma terceira enquanto a fenomenologia de tipo kantiano concebe o ser como o que limita

⁹ Segundo Peixoto (2011) é o mundo da vida, o mundo da experiência sensível e das associações intersubjetivas.

a pretensão do fenômeno ao mesmo tempo em que ele próprio permanece fora de alcance, enquanto inversamente, na fenomenologia hegeliana, o fenômeno é reabsorvido num conhecimento sistemático do ser, a fenomenologia husserliana se propõe como fazendo ela própria, às vezes, de ontologia pois, segundo Husserl, o sentido do ser e o do fenômeno não podem ser dissociados. Husserl procura substituir uma fenomenologia limitada por uma ontologia impossível e outra que absorve e ultrapassa a fenomenologia por uma fenomenologia que dispense a ontologia como disciplina distinta, que seja, pois, à sua maneira, ontologia - ciência do ser. (DARTIGUES, 1992, p. 5)

Essa passagem afirma a competência de Husserl de unir o sujeito e o objeto, em uma constante relação de fluxo ininterrupto de vivências da consciência, isto quer dizer que, o ser (indivíduo) não está separado do mundo, está ligado ao mundo e sua consciência é sempre de algo. Dartigues (1992) ao argumentar sobre a ontologia – parte da filosofia que considera o ser em si mesmo, na sua essência, independentemente do modo em que se manifesta (DICIO, 2023) – e sua relação com a fenomenologia, expõe a ligação íntima entre a fundamentação da fenomenologia para com o entendimento do ser (aquilo que é, aquilo que existe).

Ainda sobre o contexto de Husserl, marcado pelo final do século XIX e início do XX, observa-se que este era um contexto marcado pela influência “da dicotomia corpo-alma, sujeito-objeto, consciência-mundo” na tradição moderna do pensamento filosófico (Peixoto, 2011, p. 147), que tinha como bases de um lado os racionalistas (razão como princípio científico) e do outro os empiristas (experimentação como princípio científico), e entre esses, o positivismo, que tinha como fundamentação a neutralidade, a objetividade e a comprovação dos dados de modo empírico-analítico.

Assim, o conhecimento científico é o que se caracteriza pela certeza sensível de uma observação sistemática; relaciona os fenômenos a princípios que permitem combinar as observações isoladas; investiga os fenômenos procurando suas relações constantes de concomitância e sucessão, suas leis; é capaz de prever e controlar fenômenos para a instituição de um estado científico. (PEIXOTO, 2011, p. 148).

Desse modo, o positivismo através de seus fundamentos buscava explicar o objeto de estudo das ciências humanas e sociais, da mesma maneira que se explicava os objetos da natureza, “o objeto das ciências humanas, e da psicologia em especial são os fatos sociais e psíquicos, e não objetos. Portanto, a metodologia a ser aplicada não pode ser a mesma aplicada nas ciências naturais.” (Peixoto, 2011, p. 148). Como crítica a essa configuração, Husserl, ao construir seu método filosófico, sempre esteve atento a uma interpretação que considerasse o sujeito em relação aos objetos do mundo de forma dialética.

Em busca do fundamento último do conhecimento humano, Hegel, Kant e Husserl, teorizaram sobre o tema (cada um em seu contexto, e à sua maneira, obviamente) de como a espécie humana se apropria do conhecimento possível, tomando a consciência e a intuição como conceitos/categorias de grande importância em suas obras (Kant e Husserl). Para Husserl a fenomenologia pode ser entendida como a ciência das essências que busca descrever os fenômenos do mundo que o sujeito percebe, sujeito este dotado de um corpo. E é através deste corpo que ele habita o mundo, a sua consciência sempre está voltada para o objeto, criando assim uma relação estrutural da intencionalidade do sujeito para com o objeto.

Em sua etimologia, o termo {Fenomenologia} significa estudo dos fenômenos, daquilo que aparece à consciência, daquilo que é dado. A fenomenologia pretende ser “ciência das essências” e não de dados de fato. A fenomenologia, a partir do seu aparecimento, tomou rumos diferentes, mas enquanto movimento filosófico, ela começa com Edmund Husserl que, dando um novo sentido ao termo, já utilizado por Kant e Hegel, formula o método fenomenológico, criando um movimento que influenciou grande parte da filosofia no século XX. (LIMA, 2014, p. 11)

Como diz a passagem, o método busca descrever aquilo que é mais fundamental no objeto (a coisa mesma), aquilo que seria possível de entender de forma mais geral e não análise de forma empírica-analítica. A fenomenologia objetiva os fenômenos (*Phainómenon*) do mundo, sendo fenômeno tudo que aparece, se manifesta ou se revela.

O fenômeno é aquilo que se mostra por ele mesmo – o que se manifesta, o que se revela. De maneira completamente geral, portanto, a fenomenologia pode ser concebida como uma análise filosófica dos diversos modos de aparição e, em articulação com isso, como uma investigação reflexiva das estruturas compreensivas, que permitem aos objetos se mostrarem como aquilo que eles são. (ZAHAVI, 2019, p. 13)

Os fenômenos do mundo podem ser adentrados, investigados, explorados e descritos a partir da intencionalidade. A consciência é sempre consciência de algo, isto é, através da intencionalidade,

Esse conceito, intencionalidade, é um dos principais conceitos da fenomenologia. Intencionalidade (intentio) é, para Husserl, “consciência de alguma coisa”, consciência dirigida para um objeto. Da mesma forma, o objeto só pode ser entendido em sua relação com a consciência. Onde temos que ele é sempre objeto para um sujeito. Isto não significa que o objeto está presente na consciência, mas que a sua essência é sempre uma visada de significação. Sem essa intencionalidade, essa visada, não se poderia falar de objeto e nem de sua essência. Então podemos dizer que, se o objeto é sempre objeto para uma consciência, ele nunca será um objeto em si, mas objeto pensado, imaginado, tematizado. (PEIXOTO, 2015, p. 6)

Isto significa dizer que o objeto é sempre “visado por”, por alguém consciente do mesmo. Mesmo que seja uma consciência perceptiva (visão) de uma parte desse objeto, pois como seres humanos somos limitados em tempo e espaço e só conhecemos os objetos do mundo primeiramente por suas partes e depois de conhecer a possibilidade destas partes é que entendemos o todo, mas não o todo visível material, mas o todo abstrato, pois pelo pensamento conseguimos unificar as partes e compreender o todo. Esta operação cognoscitiva exige o sujeito que conhece e isso expressa a não neutralidade da realidade, pois o sujeito que conhece sempre conhece a partir de determinada perspectiva e circunstância.

Buscar as essências dos fenômenos, das coisas que estão dadas aí pelo mundo, mundo este que nascemos e vivemos, percebemos e sentimos, não é a busca pela essência objetiva do mundo, que esquece o sujeito do conhecimento e o pensamento pensante que pensa o mundo a partir da sua experiência permitida pela percepção. Não é, também, um pensamento sem corpo, pois corpo e pensamento estão entrelaçados. Para a fenomenologia também não se trata de explicar e analisar os fenômenos do mundo, as coisas que estão postas, dadas e a própria realidade. Trata-se da busca por descrever essas manifestações.

“Às próprias coisas”, este foi o lema inicial de Husserl. A fenomenologia se constituiu, desde logo, num apelo àquilo que é imediato, mas a sua característica principal foi a de proceder com absoluta fidelidade ao modo de ser dos objetos. A fenomenologia tem por objeto as coisas que se manifestam ou se mostram, tais como se manifestam os fenômenos; neste sentido, as coisas constituem aquilo que é rigorosamente dado, aquilo que eu encontro e que é, para mim, originalmente presente. Para Husserl, o fenômeno é consciência enquanto fluxo temporal de vivências, apresentando intencionalidade enquanto estrutura, ou seja, consciência de algo. A fenomenologia procura examinar a experiência humana de forma rigorosa, como uma ciência descritiva. Desta maneira, a reflexão se faz necessária a fim de tornar possível observar as coisas tal como elas se manifestam e descrevê-las. É a investigação daquilo que é genuinamente possível de ser descoberto e que está potencialmente presente, mas que nem sempre é visto através de procedimentos próprios e adequados. É o encontro com as coisas mesmas. (LIMA, 2014, p. 12-13)

Para Husserl, o encontro com as coisas mesmas exige um retornar às coisas mesmas, que é pela suspensão daquilo que já se sabe, da conceituação já apreendida, do texto já entendido da realidade. É deixar de lado todos os pré-conceitos existentes de um dado fenômeno e ir ao encontro da experiência primeira da percepção e consciência, é deixar entre parênteses todas as teorias e conhecimentos já tidos como verdade. Esse exercício é entendido como “retornar às coisas mesmas”, isto é, para ir-à-coisa mesma, como é proposto pela *epoché*, que significa “não assumir concepções prévias, deixa que o fenômeno se mostre como é de fato” (Peixoto, 2011, p. 152).

A fenomenologia facilita esse retorno e registra os resultados. Na verdade, a ideia de retornar, de ter nossa atenção trazida de volta a algo agora negligenciado, é inerente à própria ideia de fenomenologia e serve como seu impulso fundador, especialmente se considerarmos o procedimento primário de Husserl: a redução fenomenológica. Como Heidegger observa em suas conferências Os problemas básicos da fenomenologia, a “redução” deve sua etimologia à combinação de “re-” (para trás ou de novo) e “ducere” (conduzir), de modo que na execução da redução somos levados de volta a algo indisponível para, ou obscurecido por, uma perspectiva não fenomenológica (cf. BP: 21). Essa ideia também está implícita na discussão de Husserl sobre o tema da fenomenologia como “invisível aos pontos de vista naturalmente orientados”, especialmente quando consideramos o papel desse tema com respeito à possibilidade precisamente desses “pontos de vista naturalmente orientados” (SW: 10). O tema da fenomenologia é algo que precede e torna possíveis pontos de vista a partir dos quais não é mais prontamente visível ou acessível. A fenomenologia esteve completamente envolvida com retornar, redespertar e redescobrir, e, assim, a questão de abertura de Merleau-Ponty pode ser lida como uma aplicação reflexiva sobre esse envolvimento; a prática da fenomenologia exige uma disposição para reabrir a questão acerca da natureza da própria fenomenologia, e assim, a própria Fenomenologia da Percepção como com essa reabertura. (CERBONE, 2014, p. 159)

Assim essa reabertura ao mundo através da intencionalidade de “olhá-lo” de uma nova perspectiva permite o sujeito compreender o fenômeno investigado de outra maneira. Fundamentando-se nas categorias de essência, fenômeno, consciência, intuição e etc., Husserl começa a destrinchar o que vem a ser a sua Fenomenologia. Outros filósofos, nos anos que se seguem após a sistematização de Husserl, começam a seguir sua tradição e, a partir disso, dar origem a suas próprias concepções de mundo e sujeito, sendo os mais notórios, Martin Heidegger, Jean Paul Sartre e Merleau-Ponty (pensadores criadores de uma tradição fenomenológica denominada de existencial).

Como já mencionado na introdução, essa produção se atentou a desenvolver de modo mais verticalizado as contribuições da Fenomenologia Merleau-Ponty, pois é com ela que a teoria crítico-emancipatória mais se identifica, o que é descrito ao identificar, interpretar e descrever as obras de Elenor Kunz. Esse quadro epistemológico/filosófico é esclarecido nas suas manifestações, presenças, possibilidades e limites. Porém, não pode-se confundir que ao tratar de Merleau-Ponty (por intermédio da contribuição de intérpretes desse pensador) estaremos expondo a sua apropriação no campo da educação física e não como método de pesquisa, pois, esta monografia se baseia na atitude fenomenológica compreendida nas obras de Husserl.

[...] Merleau-Ponty indagou a respeito da possibilidade de pôr em relação a consciência e o corpo (questão central para a filosofia moderna), mas o faz a partir de uma noção de consciência enquanto subjetividade encarnada e

fazendo da percepção (do sujeito concreto) o momento originário frente as outras formas de manifestação de vida consciente. Suas reflexões sobre a experiência perceptiva o conduziram ao estudo do corpo que, enquanto campo de análise, é tomado como nosso ponto de vista sobre as coisas, deixando de ser o “invólucro transparente do Espírito” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 221), o objeto posto diante da consciência, porque objeto é aquilo que está diante de nós, e o corpo não se encontra assim. O corpo, na filosofia de Merleau-Ponty, é visto como o “veículo” do ser-no-mundo, o liame que situa o sujeito temporal e espacialmente. Mundo e corpo compõem realidades inseparáveis, formando um sistema em que um não é exterior ao outro. Por isso que a consciência, não sendo mais a primeira nem a única realidade, deixará de ser um puro dado, pensamento de si para si, passando a constituir o mundo, e a habitá-lo, alimentando-se dele. Ela deixará de ser vista como um observador imparcial, transformando-se em vida corporal consciente ou vida perceptiva consciente. (FRANÇA FILHO, 2014, p. 79)

O fato de Merleau-Ponty criticar severamente o corpo objetificado fez os autores que se apropriaram de sua filosofia existencial, principalmente na educação física brasileira, se apropriarem de parte das suas obras como fundamento filosófico para a crítica ao corpo-máquina, objetificado, técnico e produtivo, que via o sujeito humano como algo meramente inerte, sem vida, e não como um ser vivo que habita um corpo e a partir do mundo percebe e é percebido criando uma interconexão e rede de sentidos e significados, a partir do corpo.

Para Merleau-Ponty, a percepção do mundo pelo corpo-sujeito funda definitivamente a ideia de verdade; assim não há mais um ponto de origem na relação do homem, sujeito corporal, com o mundo, porque é a percepção que funda e inaugura o conhecimento. Com isso, Merleau-Ponty propõe um retorno aos fenômenos em busca da originária relação do homem e do mundo: uma relação indestrutível, pois para se perceber as coisas é preciso habitá-las. Ancorado nas filosofias de Husserl e de Heidegger, Merleau-Ponty está afirmando que o homem, enquanto ser existente e consciente de sua existência, não é coisa (não é corpo entre outros) nem sujeito absoluto, mas subjetividade encarnada. Isso significa dizer que o homem é seu corpo, corpo próprio; que subjetividade e corporeidade não se apresentam como problemas distintos. O sujeito é corporal, e ser corpo é estar atado a determinado mundo. Portanto, para Merleau-Ponty, trata-se de evidenciar o pertencimento da vida humana ao próprio mundo, pois o homem encontra-se lançado no mundo enquanto realidade natural e humana. (FRANÇA FILHO, 2014, p. 80)

Nesse sentido a ideia do corpo é aquela de um ser humano que está no mundo, habitado, localizado e pertencendo a ele através de algo, algo vivo que possui energia e ao mesmo tempo pensamento e sentimentos. O corpo humano é tema privilegiado na Educação Física, corpo este que foi objetificado no processo histórico da humanidade (século

XVIII-XIX) e da própria Educação Física¹⁰. O conceito de corpo-sujeito ou corpo-próprio acaba por apresentar uma concepção que traz à tona a significação da vida, de um sujeito que vive o mundo através do seu corpo assim criando redes de sentidos e significados, pois segundo Merleau-Ponty:

Na Fenomenologia da Percepção ele concorda que “a fenomenologia é o estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, resumem-se em definir essências” (1999, p. 1). Porém, complementa o sentido da definição afirmando que é também “[...] uma filosofia que repõe as essências na existência, e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra maneira senão a partir de sua facticidade” (1999, p. 1), isto é, enquanto ser-no-mundo, pois a essência do homem é existir. (FRANÇA FILHO, 2014, p. 83)

A percepção é um conceito fundamental na obra de Merleau-Ponty. Para superar o pensamento objetivista da época, o autor se opôs e criticou severamente o paradigma a respeito da percepção, criando seu próprio pensamento sobre o tema.

[...] Merleau-Ponty (1975) desenvolve uma larga crítica à ciência objetiva, isto é, a que acredita existir um mundo acabado e real. Nesse sentido, é preciso lembrar que a experiência perceptiva é tida, já neste momento, dando origem às formas de conhecimento, e que a referência a um dado sensível ou histórico não é uma imperfeição provisória, mas essencial ao conhecimento físico; o existir próprio do homem não é mais analisado de forma objetiva, mas numa correlação existencial com o mundo; o comportamento não é mais considerado como um mosaico de reflexos ligados uns aos outros. Para tanto, Merleau-Ponty, atento aos estudos da psicologia, tece críticas à forma como a ciência concebe o comportamento, tomando-o como “coisa”, como “dado”, fazendo dele uma “natureza”, quando na verdade é manifestação de uma história que se faz, da vida que se tece (CORRÊA, 1975). O comportamento, então, passa a ser considerado possuidor de intenção e de sentidos, isto é, como uma realidade intencional e significativa, contrariando, com isso, as posições mecanicistas de causa e efeito da teoria comportamentalista em psicologia (behaviorismo): teoria limitadora da ação humana, que reduz o comportamento a processos de estímulo e resposta. O organismo vivo deixa de ser um objeto que pode ser analisado à parte, independente de toda a complexidade que a existência possui; seu verdadeiro sentido, por isso mesmo, só pode ser apreendido dentro de uma visão de conjunto: uma totalidade onde as partes só ganham significação atuando em conjunto com as demais. (FRANÇA FILHO, 2014, p. 90-91)

Na educação física, as concepções mecanicistas de corpo, movimento, ser humano e realidade se perpetuaram desde sua gênese na Europa do século XIX (SOARES, 2012), dada as matrizes funcionalistas e biologicistas que fundamentaram essa prática social, compreendendo o movimento humano desde uma perspectiva utilitarista.

¹⁰ Ver o tópico: Contexto da abordagem crítico-emancipatória em relação ao período histórico denominado movimento renovador e a sua constituição neste período.

O fato do ser humano estar no mundo através do seu corpo e dele perceber e ser percebido, criando assim uma rede de sentidos e significados, pode ser entendido como ser-no-mundo, a sua existência repõe a sua essência, o fenômeno ser humano já é a própria essência. O fenômeno de captar o mundo para a fenomenologia possui um significado para o sujeito, sujeito este que possui uma consciência e assim capta os fenômenos. Para Zahavi (2019, p. 19) o interesse da fenomenologia está voltado para a consciência, precisamente porque ela forma o âmbito no qual o mundo aparece. É pela consciência e sua potencialidade através da intuição permitida pela percepção dos sentidos que é concebido o mundo, é por onde ele aparece primeiramente.

Partindo de uma interpretação muito própria, Merleau-Ponty assume a fenomenologia como forma investigativa; retoma e aprofunda as ideias centrais, indo além de uma análise descritiva das estruturas do ego puro, visando enfatizar a encarnação do sujeito num mundo que precede toda reflexão. Mesmo tendo se inspirado na teoria husserliana sobre o “mundo da vida, que já anuncia certa abertura para o mundo exterior, a interpretação do método fenomenológico empreendida por Merleau-Ponty apontou para um fundamento diverso do de Husserl, pois “Somos do começo ao fim relação ao mundo”, dirá enfaticamente Merleau-Ponty. Para ele, esse é o maior ensinamento da fenomenologia enquanto ciência das essências, já que o pensamento não existe sozinho de forma pura, o pensamento é sempre pensamento de alguma coisa. A visão renovada da fenomenologia, de que para ela não é o ponto de vista do sujeito que conta primeiro, foi que permitiu ao filósofo, através do estudo da experiência perceptiva do sujeito concreto, superar a ruptura entre o vivido e o pensado. (FRANÇA FILHO, 2014, p. 86-87)

Começa aí a crítica à tradição do idealismo filosófico que apreende o ser humano desde o pensamento dualista, em que o indivíduo é dividido em corpo e mente, ou dotado de consciência somente, um ser pensante, que não possui corpo (o corpo seria uma dimensão inferior em relação ao pensamento). Merleau-Ponty, enfatiza a ideia fundamental de sua obra, que o sujeito não é dual, é uma unidade complexa, é corpo: biológico, fisiológico, intelectual, cultural e social.

É Descartes o autor do dualismo cartesiano, que concebe a mente e o corpo como duas substâncias distintas, mutuamente exclusivas, cada qual podendo existir independentemente uma da outra (isso é parte do que significa pensar sobre cada uma delas como substâncias). Na sexta meditação, como parte do argumento central para essa separação entre mente e corpo, Descartes afirma ser capaz de se conceber “clara e distintamente” existindo exclusivamente como uma “coisa pensante”, inteiramente separada de seu corpo (do mesmo modo, é capaz de conceber seu corpo existindo inteiramente separado de sua mente). Embora Descartes sustente também que a mente e o corpo existam de fato em um estado de “união substancial”, unidos e capaz de mutuamente afetar um ao outro, sua separação ontológica permanece uma pedra angular de sua visão geral. (CERBONE, 2014, p. 149)

Esse pensamento dual influenciou a Educação Física, tanto no início com a valorização do manual e desvalorização do intelectual, em que, o movimento era algo tido como princípio fundamental nas aulas de educação física, e é fundamental em sua particularidade. Mas o que está por trás dessa concepção é que ela não é somente a prática dos movimentos (como era entendida e viabilizada), existe todo um conhecimento a respeito dessas ações/atividades-biológico/mecânica, não só desses aspectos de substância como também da história e cultura por trás do corpo de conhecimento que se assenta a área. Vale ressaltar que a hipervalorização do intelectual na Idade Média (476 - 1453) era doutrina no modo de vida das pessoas, deixando as manifestações do corpo “aprisionada”, e supervalorizando o intelectual e a vida celestial (Oliveira, 2011).

Durante o século XVII até o XIX houve a hegemonia do pensamento racionalista, empirista e o positivismo (este predominou no século XX), nos quais foram criticados pela filosofia Fenomenológica. Autores como Husserl (e Merleau-Ponty no século XX) combateram tais concepções no campo filosófico e das humanidades, influenciando assim o fazer científico nessas áreas. Pois no racionalismo a razão está acima da observação e experimentação, já no empirismo essa é princípio fundamental para obtenção de conhecimento, o que os colocam em dois pólos opostos, e cada uma dessas correntes de pensamento em si possuem uma polarização de intelecto e/ou experimentação.

O distintivo fundamental entre racionalismo e empirismo é que enquanto o empirismo afirma que a origem fundamental de todo o conhecimento está localizado na observação, os racionalistas insistem que tal origem se dá nos atos de apreensão do puro intelecto, ou como afirma Descartes, nas “ideias claras e distintas”. (LIMA, 2014, p. 104)

Fazendo uma analogia dos fundamentos do Empirismo e Positivismo – qual seja, a experimentação, observação e comparação como método de pesquisa científica para o progresso da ciência através de ordem e disciplina – com a Educação Física, pois a experimentação e observação, ainda nos tempos de hoje, é pensamento hegemônico na área, em que, o movimento humano se desloca de forma mecânica e biológica (apenas), observa-se que esse tem sido o modo de proceder nas pesquisas e nas suas fundamentações. O pensamento reflexivo e compreensivo é bastante secundarizado nessa área e é possível, perceber isto no caráter descontextualizado e desculturalizado das análises do movimento humano¹¹. A própria ciência tem sido despojada da apreensão da característica particular dos

¹¹ Sobre as pesquisas científicas da área pautadas no empirismo e positivismo escrevo sobre isso quando aponto sobre os fenômenos (livros) Educação física: ensino & mudanças (Kunz, 1991) e em específico no Transformação didático-pedagógica dos esportes (Kunz, 1994).

fenômenos da vida humana, reinando assim, a experimentação e observação do senso-comum, e, quando a mesma possui um caráter mais científico, acaba por objetificar o sujeito, tratando-o como uma coisa qualquer, uma coisa movente.

Enfim, a interrogação sobre os sentidos humanos do corpo e do movimento por nós explicitada até aqui já justifica por si próprio os motivos da Educação Física Brasileira ter abraçado a tradição Filosófica da fenomenologia, ao mesmo tempo difícil de ser compreendida e entendida devido a sua complexidade. Porém, quando autores da área buscam se aproximar de uma perspectiva qualitativamente distinta dos fenômenos humanos, do corpo, do movimento e de seu lugar no mundo da vida, através de seus conceitos e entendimentos de mundo e sujeito, é possível possibilitar uma fundamentação mais humana na área.

Na tentativa de superar dicotomia sujeito-objeto, Merleau-Ponty afirma que o homem é essencialmente corpo-consciência-do-mundo, o corpo é mundo e alma simultaneamente, o corpo do homem não é nem pura coisa nem a pura ideia, ele integra misteriosamente o percebido e o ato de perceber, o em si e o para si, pois está no mundo e é para o mundo; põe-nos em contato com o mundo e ao mesmo tempo é o modo segundo o qual nos revela ao mundo. (LIMA, 2014, p. 114)

O meio pelo qual o sujeito está no mundo, seu corpo, é dotado de sentidos e significados, é uma questão crucial para se pensar uma teoria da Educação Física no Brasil. Trata-se de postular interrogações em que o corpo humano não se constitui como um objeto anatômico, fisiológico e mecânico, mas sim, um corpo com possibilidades culturais, intelectuais e sensível ao próprio movimento humano, que tem um significado mais profundo dentro do campo.

CAPÍTULO III – A DESCRIÇÃO DO SENTIDO E DO CONTEXTO DA TEORIA CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA

É no quadro histórico-epistemológico da Educação Física supracitado que Elenor Kunz, ao entrar em contato com pesquisadores holandeses e alemães, Gordijn, Buytendijk, Tamboer e Trebels, se apropria do pensamento fenomenológico e propõe a teoria do “se-movimentar humano” como fundamento de uma nova teoria pedagógica para a área, a crítico-emancipatória. No sentido de compreender o ser humano de maneira integrada, essa teoria propõe a superação da fragmentação do ser humano, que valoriza o corpo biológico em detrimento da sua transversalidade com a cultura, natureza e subjetividade.

A idéia central para um conceito do “se-movimentar humano” é que neste, a observação ou pesquisa, se concentra no Homem (criança) que se movimenta e não no Movimento do Homem [...] Neste sentido, o se-movimentar humano significa um entendimento de inseparabilidade entre Homem-Mundo. A perspectiva de totalidade sempre foi exigência nas teorias filosófico-sociais dos últimos tempos, porém, ela só é possível – no caso da análise do movimento humano – quando este “se-movimentar” for compreendido como um modo especial de “estar-no-mundo” e de uma atualização da unidade “primordial de homem-mundo”, como se apresenta na fenomenologia de Merleau-Ponty (1966). Desta forma, o “se-movimentar” é sempre um acontecimento relacional entre Homem-Mundo, representado aqui como um diálogo. O movimento é entendido como um diálogo porque, como conduta humana, este modo de ser/estar é sempre um questionar e receber respostas, de ser questionado e de responder em relação ao mundo de movimentos, e, desta forma mundo e movimentos vão se constituindo em significados. Esta relação dialógica é fator determinante na configuração de sentidos/significados subjetivos e objetivos. (KUNZ, 1998, p. 9)

Em relação a sua fundamentação teórica dialogam entre si vários conceitos extraídos da fenomenologia tais como: corpo-próprio, corpo-objeto, homem-mundo, corporeidade, motricidade, percepção, sensibilidade, intuição, intencionalidade, essência, existência, se-movimentar humano e etc. Alguns desses conceitos (corpo-objeto, homem-mundo) nesta produção são aprofundados e refletidos em contextualização com a Educação Física nas obras “Educação Física: Ensino & Mudanças e Transformação Didático-Pedagógica do Esporte”, onde são interpretados e descritos sistematicamente em ordem sequencial conforme aparecem nas obras do autor.

Vale esclarecer os conceitos já citados pois estes foram historicamente constituídos/elaborados por autores que não o próprio Elenor Kunz. Portanto, para entender os pressupostos que aparecem em sua obra é necessário compreendê-la em sua profundidade,

entendendo corpo-próprio e corpo-objeto, como já abordado, complemento com o corpo-vivido.

Na interpretação de Dentz (2008), Merleau-Ponty irá compreender o corpo, o corpo-vivido (ou a subjetividade), como um entrelaçamento, uma tensão-dialética, que deve ser entendido a partir de um movimento original de intencionalidade corporal, tendo em vista que: “[...] o corpo não está aberto, mas se abre para o mundo e a este visa como tal; e, em segundo momento, porque vive e experimenta o mundo, ele é transcendência-vivida deste ser-no-mundo” (DENTZ, 2008, p. 299 *apud* FRANCO; MENDES, 2015 p. 213)

Para a superação do corpo-objeto, é necessário o entendimento do corpo-próprio e do movimento humano, movimento este realizado a partir do corpo em relação com o mundo de forma sensível e fluida sem restrições objetivadas por algum paradigma já subjacente.

Nestas experiências se encontra o mundo de movimento dos indivíduos, que possibilita a comunicação do ser humano com seu mundo. Mas como é tratado o movimento humano das pessoas atualmente? A padronização constante dos movimentos é um exemplo claro que o ser humano está fora do processo. A pessoa é apenas um objeto executor de movimentos pré-estabelecidos e direcionados para esportes, danças, lutas e outras formas de destreza motora. Na escola não é diferente, as crianças têm que se adaptar a normas e regras ditadas pelo professor e/ou treinador. 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. (SURDI, 2010, p. 265-266)

Ainda sobre o conceito de “se-movimentar humano”, o exposto supracitado descreve seu sentido na educação física escolar, em que, em determinado momento histórico as aulas escolares eram tecnicistas e tinham como objetivo primordial o aperfeiçoamento de destrezas motoras (habilidades corporais específicas). Na interpretação de Surdi (2010) ainda pode ser entendido como:

O se-movimentar proporciona um mundo de significações motoras. Estas significações são intencionais e deve no dizer de Tamboer (*apud* KUNZ, 1991, p. 175) "transcender limites". Para o autor, o movimento humano intencional pode ser adquirido baseado em três formas diferentes. A primeira é a forma direta, em que a transcendência acontece na base da intencionalidade espontânea das pessoas como uma ação não pensada. Esta forma está relacionada com o plano pré-reflexivo, ou seja, as respostas são fornecidas livremente e espontaneamente ao mundo. Como exemplo, Kunz (1991) cita os primeiros contatos de uma criança com a bola. Ela sabe o que fazer com a bola e gradativamente vai brincando através do chutar, rebater, quicar e com isto vai dialogando com o mundo, construindo o seu mundo de significações. (SURDI, 2010, p. 271)

A presença de conceitos como intencionalidade, sentido/significados e transcendência são comuns nas obras de Kunz, além desses podemos perceber em leituras da obra, de artigos e outros autores apropriação de outros como percepção, sensibilidade e a intuição humana, que podem ser entendidos na citação abaixo de acordo com Kunz (2000) citado por Surdi (2010).

[...] enfatiza a percepção, a sensibilidade e a intuição humana, como sendo fatores da fenomenologia de suma importância. A percepção do movimentar-se possibilita a melhoria da qualidade deste movimento no tempo e no espaço. A sensibilidade procura lidar com os objetos, os outros e consigo mesmo. A intuição proporciona ao ser humano sentir de forma antecipada os resultados esportivos, além de nossa presença corporal na atividade. (KUNZ, 2000 *apud* SURDI, 2010, p. 273)

Tais conceitos são aprofundados nos capítulos aqui subjacentes. Em relação aos conceitos a corporeidade abrange praticamente todos, tanto o corpo-próprio, como a intuição, a percepção, a sensibilidade e o se-movimentar humano. O sujeito é dotado de forma entrelaçada a todos estes, formando assim uma rede de sentidos e significados que se traduzem na sua corporeidade. Portanto esta corporeidade pode ser entendida como:

A corporeidade e o mundo formam uma unidade que deve ser compreendida como sendo anterior ao pensamento e à reflexão. Nesta ótica, não existe separação entre sujeito e objeto. [...] o movimento humano é uma totalidade dinâmica que se reestrutura a cada instante, expressando uma intenção entre um sujeito com o mundo. O sentido do movimento é subjetivo e objetivo ao mesmo tempo. A intenção do movimento é o fator totalizador que desenvolve no sujeito a percepção de seus próprios movimentos. A corporeidade só pode ser compreendida como vivência humana que pretende fazer com que o mundo apareça para nós através de nossa consciência. A expressão, podemos considerar, a operação da intencionalidade. No conceito de expressão, o sensível possui um sentido imanente, ou seja, o sentido habita o objeto. O corpo se caracteriza pela sua possibilidade de movimento. Este corpo, entendido como sendo corpo-sujeito, se movimenta como uma intencionalidade que percebe as coisas vivendo-as. Este movimento vivo e livre, podemos dizer que é um ato expressivo, significativo e único. A expressão pode ser realizada através do nosso corpo. Ela tem a capacidade de revelar o sentido de nossas experiências puras. (SURDI, 2010, p. 274)

A teoria crítico-emancipatória surge em um contexto de crítica às perspectivas técnico-esportivas da Educação Física Escolar, sustentadas em princípios, tais como o biologicismo, o rendimento e a sobrepujança do mais forte nas aulas de educação física. A técnica correta era a base para as aulas escolares, inculcando, assim, padrões já estabelecidos no movimento humano. Essa época (1980/90) se caracteriza com fortes críticas – por alguns autores que se apropriaram de paradigmas das ciências sociais e humanas, são críticas ao trato pedagógico da disciplina na escola – e o surgimento de novas vertentes na Educação Física Brasileira, momento este que será reconhecido posteriormente como Movimento Renovador.

Para entender um pouco sobre o contexto pedagógico da disciplina ainda nessa época e suas influências do modelo biomédico que pautava-se em pressupostos biólogos, trago a seguinte citação:

A própria história da EF revela a ausência no trato pedagógico de parâmetros teórico-metodológicos. A inserção da EF na sociedade e na escola se dá via influências médicas e militares, principalmente, o que a afasta de um saber teórico no campo das ciências humanas e sociais, sustentando o campo nas áreas biológicas e da saúde. (SOARES, 2010, p. 30)

Nessa época, a busca por um estatuto epistemológicos que sustentasse um paradigma para a área foi efervescente, surgindo assim várias concepções, podendo ser citadas as seguintes: Abordagem Psicomotora, Abordagem Desenvolvimentista, Abordagem Construtivista-interacionista, Abordagem Crítico-Superadora, Abordagem Crítico-Emancipatória (Elenor Kunz), Abordagem Cultural, Abordagem Sistêmica, Abordagem dos Jogos Cooperativos e Saúde Renovada, além dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Darido; Rangel, 2019).

O denominado “Movimento Renovador” que surge a partir da década de 1980, tem como fundamento a superação de concepções tradicionais, tais como; Higienista; Militarista; Esportivista e Recreacionista. Essas concepções têm suas raízes profundamente assentadas no contexto histórico, político-econômico e cultural que o país configurava, com destaque para a República Velha (1889 - 1930), Era Vargas (1930 - 1945), República Populista (1945 - 1964), Ditadura Militar (1964 - 1985) e Democrático (1985 até os dias atuais). Os modelos com características fundamentalmente biológicas, esportivizadas e tecnicistas, no movimento renovador, passaram a ser criticamente debatidos e superados.

Atualmente, coexistem na área da Educação Física várias concepções, todas elas tendo em comum a tentativa de romper com o modelo mecanicista, esportivista e tradicional. São elas, Humanista, Fenomenológica, Psicomotricidade, baseada nos Jogos Cooperativos, Cultural, Desenvolvimentista, Interacionista-construtivista, Crítico-superadora, Sistêmica, Crítico-emancipatória, Saúde Renovada, baseada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs/Brasil, 1998), além de outras. (DARIDO; RANGEL, 2019, p. 6)

Na segunda metade do século XX, na educação física brasileira, não somente Elenor Kunz se apropria da fenomenologia, outros autores como Silvino Santin, Manuel Sérgio, Wagner Wey Moreira e Petrucia Terezinha da Nóbrega, além de outros.

O fato da área carecer de fundamentos epistemológicos assentadas em bases teóricas sólidas, que interrogam questões relacionadas ao papel da Educação Física na formação cultural, intelectual, sensível e seus desdobramentos no movimento corporal, isto é, a ausência

elementos teórico-metodológicos que fundamentam projetos de formação humanizadora e emancipadora da área são aspectos presentes nos motivos que Elenor Kunz busca ao longo do seu processo de formação intelectual e, conseqüentemente, de produção de sua obra.

É nesse sentido que abordamos a necessidade de fundamentação para o campo da Educação Física, sendo notório a necessidade de um estatuto de paradigma epistemológico (KUHN, 1979) coerente com os princípios de formação humana destacados. Essa questão é particularmente importante quando se trata de uma tradição teórica, como é o caso da fenomenologia.

Nesse sentido, as obras de Husserl e demais autores da tradição são pouco apropriadas no campo da educação física, no aspecto das pesquisas científicas realizadas. A exceção apontada pelos autores acima citados diz respeito ao pensador francês Merleau-Ponty devido suas contribuição para a tematização do corpo, e a justificação é:

Finalizo aqui o referencial teórico com a afirmativa de que todos esses conceitos apresentados que fazem referência ao autor estudado (Kunz) são aprofundados com interpretação fenomenológica durante os capítulos que decorrem a seguir, e ainda, esses conceitos foram expostos para maior familiaridade do público leitor, porém, é realizado a atitude de suspender o juízo para a investigação da obra do autor. Nesse sentido a presente produção tem como objetivo entender a presença da Fenomenologia e analisar o processo de incorporação e desenvolvimento dela na Educação Física Brasileira, isto é, em relação ao autor já enunciado, o seu próprio modo de entender a realidade, como o autor se apropriou, e em específico, como Elenor Kunz entende a Fenomenologia e propositivamente fundamenta sua teoria com a respectiva. Tem ainda como objetivos levantar, organizar e sistematizar na obra dele o processo de construção da teoria crítico-emancipatória da Educação Física, identificando seus pressupostos epistemológicos.

É necessário esclarecer a intencionalidade de contextualizar histórica e socialmente a problemática deste estudo. O contexto histórico e social a respeito da conjuntura estabelece, impregna e influencia o pensamento social (intersubjetivo). As obras de Elenor Kunz, pressupõe toda uma conjuntura histórica, principalmente a Educação Física pautada em paradigmas biomecânicos e biológicos, que valorizam o rendimento máximo do corpo e da técnica. Por isso, para que não haja um estranheza a respeito de seu contexto e o que o mesmo já pressupõe, é necessário discorrer sobre uma particularidade da história da área, para que as descrições que são feitas nesta monografia possam estar vinculadas em um todo coerente. A

monografia se baseia em obras realizadas (materializadas) na década de 90, é histórica e envolve conteúdo histórico.

Primeiro cabe apresentar uma justificativa para o estudo da história e depois argumentar a respeito do contexto do autor Elenor Kunz. No que diz respeito à Educação Física, essa área historicamente reproduz certa desvalorização do pensamento teórico, em razão do seu, também, histórico vínculo com tradições científicas de constante valorização do conhecimento utilitário, operacional e técnico. Contexto, também bastante influenciado em certa medida pelo positivismo de Auguste Comte, que predomina até os dias atuais.

O senso-comum possui uma visão muito superficial da área, isto é, devido a influência pelos meios de comunicação e principalmente “[...] os vestibulares para ingresso [...] privilegiaram disciplinas como a Física, a Química e a Biologia” (Melo, 1999, p. 20). É comum ver indivíduos entrando nos cursos de educação física achando que vão e querendo, estudar apenas o movimento humano no quesito anatômico, fisiológico e biomecânico (e esportes, com ênfase prática). Tal fato, proporciona a indagação da já referida disciplina e descontentamento com esse campo de estudo, além da pseudo-informação sobre a mesma, evidência identificada em frases como “não vou usar isso no âmbito profissional”.

A realidade é que não estudar a história, seja de qualquer área, caímos em uma situação de desconexão com a realidade, que é histórica e social, sem saber o passado, não entendemos o presente, tornando assim, algumas contradições, injustiças, status quo, como certezas indubitáveis e, acidental, ou seja, como aquilo que simplesmente acontece/aconteceu. O único intuito de dar fórmulas fechadas, soluções lineares, modelos de atuação a serem seguidos inquestionavelmente (Melo, 1999, p. 23), desenvolve seres formados, mas alienados, incapazes de pensar no processo atual, sua desenvoltura histórica e em processos de reinvenção de situações do comportamento humano, seja no trabalho, no lazer, ou em qualquer situação possível da condição de ser.

Aprender a compreender o contexto histórico-social de uma determinada teoria é reconhecer esse processo como produto de sujeitos e de sua relação com as questões que o mundo da vida lhes coloca. Daí a importância da contextualização histórica da área, no caso específico aqui, do Movimento Renovador que perpassou sobre a constituição da teoria crítico-emancipatória e de outras que serão expostas.

A princípio, a constituição da própria Educação Física enquanto área de conhecimento que tem como objeto de estudo as formas sistematizadas, elaboradas e científicas das

manifestações culturais do corpo em movimento em toda a sua conjuntura histórica, sociológica, política, econômica, filosófica e motora, começa a dar seus passos no século XIX, época esta que “[...] é importante para o entendimento da Educação Física, uma vez que é nele que se elaboram conceitos básicos sobre o corpo e sobre a sua utilização como força de trabalho” (Soares, 2012, p. 3).

Carmen Lúcia Soares em Educação Física raízes européias e Brasil esclarece os mecanismos de ideologia e manipulação das sociedades por trás da “Educação Física” no período entre século XIX e primeira metade do século XX, quando da produção dos modelos ginásticos que deram origem à educação física racional moderna. É necessário compreender essa cronologia pois é daqui que começa a se enraizar paradigmas (modelos/padrões) de entendimento da educação física assim como sua função social, ou como era entendido na época, sua “utilidade”, fundamentada em pressupostos biomédicos que tinham como base a anatomia, fisiologia, bioquímica. Estes foram os fundamentos científicos adotados quando da gênese da educação física, no sentido de apontar a resolução de problemas do “corpo biológico”, em um primeiro momento para a saúde/higiene das pessoas e, mais tarde, para o rendimento esportivo.

A ginástica, considerada a partir de então científica, desempenhou importantes funções na sociedade industrial, apresentando-se como capaz de corrigir vícios posturais oriundos das atitudes adotadas no trabalho, demonstrando, assim, as suas vinculações com a medicina e, desse modo, conquistando *status*. A essa feição médica, soma-se outra à ginástica: aquela de ordem disciplinar... e disciplina era algo absolutamente necessário à ordem fabril e à nova sociedade. (SOARES, 2012, p. 42)

A sociedade tal qual ela se configura, e se configurou ao longo da história humana, sempre exigiu modelos de corpos padronizados e racionalizados, seja para a sobrevivência ao meio, seja para a constituição de uma civilização e manipulação da mesma dos indivíduos. A educação “para o corpo” sempre esteve atrelada a uma perspectiva de formação do ser humano. No sistema capitalista (contexto do século XIX) as classes dominantes dela se serviu para desenvolver corpos robustos e disciplinados para o trabalho, para a atividade militar, para a reprodução (no caso das mulheres) e para a difusão de um ideário patriótico. Hoje, através das mídias, os corpos se reconfiguram e a cada dia possuem novos significados e objetivações, isto é, influenciados por algoritmos que servem o mercado, influência esta que chega nas mais variadas camadas da sociedade, incluindo a escola.

Segundo Soares (2012) no século XIX surgiu na Europa formas diferentes de entender o exercício físico, denominadas de “métodos ginásticos”, e deram origem às primeiras

sistematizações sobre ginástica nas sociedades burguesas: Alemanha, Suécia, França e Inglaterra. Acontece que, são métodos ou escolas que investigam cientificamente a luz do modelo biomédico os exercícios físicos e suas formas de aplicações na escola. Tratava-se de pensar e desenvolver o exercício físico aplicado à educação dessas sociedades, sem nenhum viés crítico, típico de educação alienadora formadora de sujeitos não-pensantes, dóceis/domesticados e acríticos.

Os métodos:

Diferenciam-se apenas na forma, umas mais analíticas, outras mais sintéticas. Todavia, o conteúdo anatomofisiológico ditado pela “ciência” constitui o núcleo central das distintas propostas, além do que, é claro, a moral de classe, o culto ao esforço (individual), a disciplina, a obediência... ordem adaptação, formação de hábitos... (SOARES, 2012, p. 55)

Não cabe aqui adentrar a história da educação do corpo na Grécia antiga, durante o período medieval e as influências da Igreja Católica ou no Feudalismo, nem mesmo no Brasil Império. Trata-se de constituir um raciocínio a partir da década de 1980/90, em que o objeto de estudo desta monografia desabrochou. Mas é indispensável entender pontos fundamentais no desenvolvimento da história da educação física, pois o modo como ela se configura nas décadas de oitenta e noventa é absolutamente influenciado pela sua trajetória de existência enquanto campo do conhecimento. Fator este importante para as problemáticas da teoria crítico-emancipatória (e outras concepções). A teoria crítico-emancipatória propõe uma pedagogia para a libertação e emancipação dos indivíduos pela educação corporal, que visa superar os mecanismos auto impostos pela realidade e suas objetivações dominantes. Portanto, o contexto histórico é importante ser compreendido, pois a teoria do autor pressupõe toda essa conjuntura e seus determinantes.

Em suma, a Educação Física, desde sua concepção na modernidade, esteve fundamentada no pensamento médico-higienista com a finalidade de valorização da saúde e do corpo “sano”, sob uma perspectiva de higienização da sociedade. Porém, como já esclarecido, esse viés da saúde tinha como plano de fundo o desenvolvimento de corpos “saudáveis” para o trabalho e outras determinações do estado. A Educação Física também se baseou nas influências da instituição militar, que a compreende como ferramenta para o fortalecimento do soldado, de formação de um exército forte que necessitava de corpos disciplinados e rígidos para a defesa da pátria, além das influências eugenistas de purificação da raça através da melhoria da saúde e aptidão física, visando gerações mais fortes e viris com aprimoramento de virtudes, como a moral, em especial para a juventude.

Nesse contexto, instituiu-se as representações e ideias para gerações futuras de professores de educação física (e a população) conceberem/entenderem a área apenas como um aparato utilitário, a educação física era tecnicista, biologicista e esportivista.

Na segunda metade do século XX, o esporte se constitui como identidade da área e os conhecimentos oriundos das chamadas “ciências do esporte”, sua principal fundamentação teórica. “O modelo esportivista é muito criticado pelos meios acadêmicos, principalmente a partir da década de 80, embora esta concepção esteja presente na sociedade de maneira quase hegemônica (Darido, 2011, p. 3). Esse entendimento da disciplina, fez com que as gerações seguintes herdassem conhecimentos científicos pautados na biomecânica e fisiologia aplicada ao exercício e isso repercutiu nas aulas dentro da escola, essas aulas se pareciam mais com treinos do que com o ensino de um conteúdo da cultura.

As tradições teóricas herdadas na área desde sua gênese se arrastaram como concepções quase únicas, sustentando o pensamento e a prática da educação física, sob o paradigma da aptidão física (Soares, 1992). Num contexto de profundas mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais ambientadas no Brasil na década de 1980, após duas décadas de ditadura civil-militar, professores e pesquisadores da área antenados com os “ventos democráticos” que sopravam no país procuraram ressignificar a Educação Física, seus propósitos e intencionalidades, questionando as tradições teóricas e ideológicas que vinham sendo reproduzidas no seu interior, bem como o objeto de conhecimento e a da própria área como ciência (questão epistemológica).

Desde que surgem a necessidade de novas interpretações no campo e a indagação do modelo como se configura a prática pedagógica da educação física escolar, em contraposição aos modelos biológicos, tecnicistas e esportivizados, a partir então da década de 1980 foi iniciado um movimento de discussão e construção de conhecimento pedagógico em relação a abordagens que dessem subsídios teóricos aos professores, para romper com o modelo mecanicista (Darido, 2011). Cada uma dessas abordagens teve como essência um entendimento do ser humano que se pretende formar, dos conhecimentos que caracterizam seu objeto e saber, concepções de corpo e movimento, apontando para o fato de que a educação física precisava ser contextualizada na sociedade, na cultura, na política ou no pensamento crítico.

Tais abordagens mais conhecidas e divulgadas no Brasil são as denominadas; Desenvolvimentista, Construtivista-Interacionista, Crítico-Superadora, Sistêmica,

Psicomotricidade, Cultural, Jogos Cooperativos, Saúde Renovada e baseada nos Parâmetros Curriculares Nacionais. A abordagem Crítico-Emancipatória, não será aqui detalhada pois a mesma é objeto de estudo desta monografia. Obviamente, existem outras, tanto no exterior do país como outras construídas ao longo da história do Brasil, porém, optou-se por uma breve discussão destas por serem as mais difundidas no contexto brasileiro e pelo motivo de que seus conteúdos e entendimentos de ensino e movimento humano sejam refletidos pela pedagogia crítico-emancipatória, a fim de, proporcionar uma melhor compreensão de educação, ensino e movimento humano.

Construída a partir do livro *Educação Física Escolar: Fundamentos de uma Abordagem Desenvolvimentista* (Tani, 1987), foi produzida a chamada Abordagem Desenvolvimentista, que tem como seu principal autor Go Tani. Segundo Darido (2011) os trabalhos desta obra tem como autores de base D. Gallahue e J. Connolly, e como área de base a Psicologia.

Baseada em conceitos da aprendizagem motora e no desenvolvimento motor, tem como foco alunos de quatro a quatorze anos e, através dos conceitos citados, visa o desenvolvimento do aluno em suas fases determinadas, que possuem, segundo Darido (2011), uma taxionomia proposta por Gallahue (1982) e ampliada por Manoel (1994). Tal taxonomia descreve e identifica nos indivíduos seus níveis de desenvolvimento motor, sendo as fases: dos movimentos fetais, dos movimentos espontâneos e reflexos, dos movimentos rudimentares, dos movimentos fundamentais, das combinações de movimentos fundamentais e daqueles culturalmente determinados. Esses níveis de desenvolvimento são conteúdos que devem ser ensinados a partir de habilidades dadas como básicas e específicas.

[...] é uma tentativa de caracterizar a progressão normal do crescimento físico, do desenvolvimento fisiológico, motor, cognitivo e afetivosocial, na aprendizagem motora e, em função destas características, sugerir aspectos ou elementos relevantes para a estruturação da Educação Física Escolar. (TANI et al, 1988 *apud* DARIDO, 2011, p. 4)

Já abordagem Construtivista-Interacionista, desenvolvida pelo professor João Batista Freire, em sua obra *Educação de Corpo Inteiro* (1989), tem como caráter romper com o paradigma mecanicista, tecnicista e biológico, aponta a crítica ao caráter padronizado das aulas de educação física e, em grande parte, ao caráter generalizado como as aulas são elaboradas, que esquece o indivíduo e suas particularidades, universalizando gestos e petrificando as experiências pessoais. Tem como autor de base Jean Piaget (autor de Epistemologia Genética e outras obras conhecidas) e a área base a Psicologia.

Na proposta construtivista o jogo, enquanto conteúdo/estratégia, tem papel privilegiado. É considerado o principal modo de ensinar, é um instrumento pedagógico, um meio de ensino, pois enquanto joga ou brinca a criança aprende. Sendo que este aprender deve ocorrer num ambiente lúdico e prazeroso para a criança. (DARIDO, 2011, p. 8)

Essa proposta pedagógica apesar de sua grande importância no conteúdo de jogos e brincadeiras, em relação, a particularidade do mundo da criança, expressou um limite no que diz respeito à especificidade da Educação Física como componente curricular, secundarizando conteúdos tais como esportes, danças, lutas e etc.

Uma das mais conhecidas até os dias atuais é a Abordagem Crítico-Superadora, que apesar de algumas críticas vêm sobrevivendo no campo das metodologias da educação física. Criada por um Coletivo de Autores (Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza Zülke Taffarel, Maria Elizabeth Medicis Pinto Varjal, Lino Castellani Filho, Valter Bracht) em 1992, tendo como pressupostos epistemológicos e teóricos as obras dos autores Dermeval Saviani e José Libâneo, com fundamentos teóricos baseados na perspectiva materialista histórico-dialético. Além de ser uma abordagem pedagógica, o livro expõe o objeto do conhecimento da educação física que é a Cultura Corporal, sendo eles os jogos, a ginástica, as lutas, as acrobacias, a mímica, o esporte e outros (Soares, 1992).

Através das tradições marxistas e neomarxistas (Darido, 2011), o pensamento crítico subsidia as problemáticas a respeito dos poderes que regem a sociedade a partir do conteúdo específico da educação física escolar. Questões como, interesses e ideologias são contestadas, a partir da contextualização do conhecimento por meio da contextualização histórica dos saberes da área, compreendendo que a educação física expressa as contradições da sociedade e pode contribuir com a reprodução da alienação ou com a emancipação humana. Trata-se de uma perspectiva que compreende a educação física a partir da sua função social, que é formar indivíduos críticos que entendam a sociedade em sua totalidade.

Ela é diagnóstica porque pretende ler os dados da realidade, interpretá-los e emitir um juízo de valor. Este juízo é dependente da perspectiva de quem julga. É judicativa porque julga os elementos da sociedade a partir de uma ética que representa os interesses de uma determinada classe social. Esta pedagogia é também considerada teleológica, pois busca uma direção, dependendo da perspectiva de classe de quem reflete. (DARIDO, 2011, p. 8)

Publicado em 1991, em primeira edição, o livro *Educação Física e Sociedade*, tem como autor o professor Mauro Betti, responsável pela construção de uma abordagem denominada Sistêmica, fundamentada em autores como Ludwig Von Bertalanffy e Arthur

Koestler, dialogando com áreas como a sociologia da educação e do esporte e a filosofia. Betti pensa o currículo escolar a partir de conceitos como hierarquia, tendências auto-afirmativas e auto-integrativas (Darido, 2011).

Os conteúdos oferecidos na escola para integrar e introduzir o aluno na cultura corporal/movimento não diferem das demais abordagens: o jogo, o esporte, a dança e a ginástica. Diferem, todavia, da abordagem crítica, segundo a qual o essencial é o aluno conhecer a cultura corporal, enquanto Betti (1994b) prefere utilizar o termo vivências do esporte, jogo, dança, ginástica. Quando utiliza o termo vivência, o autor pretende enfatizar a importância da experimentação dos movimentos em situação prática, além do conhecimento cognitivo e da experiência afetiva advindos da prática de movimentos. (DARIDO, 2011, p. 10)

Jean Le Bouch autor Francês com influência de ideias de Jean Piaget, Henri Wallon e outros, escreve um livro chamado *Educação pelo Movimento* (1966), também uma obra de crítica ao modelo esportivista, buscando uma formação integral com foco em aspectos cognitivos, afetivos e psicomotores, a partir de movimentos espontâneos da criança e atitudes corporais que favorecem a gênese da imagem do corpo, núcleo central da personalidade (Le Bouch, 1986 *apud* Soares, 2011, p. 14).

A denominada de abordagem Cultural é oriunda de livro publicado em 1993 com título “*Da cultura do corpo*” por Jocimar Daólio. Este livro tinha como intenção a crítica ao modelo/paradigma biologicista que visa apenas o corpo humano biológico, abstraindo-o da cultura. Baseado na antropologia e em teorias de Marcel Mauss e Clifford Geertz, propõe o princípio da alteridade que procura entender o ser humano e suas manifestações que são diferentes a partir da complexidade cultural .

A abordagem dos Jogos Cooperativos, expressa no livro “Se o importante é competir, o fundamental é cooperar” de Fábio Brotto, tem como base a antropologia de Margaret Mead e também a psicologia (Terry Orlick), tem como partida o jogo devido a sua particularidade de competição, cooperatividade e formação do sujeito justo e solidário. Outra abordagem do movimento renovador é a da Saúde Renovada, elaborada por Nahas e Guedes, que tem como fundamentos a biologia, pautada na atividade física, exercício físico, saúde e qualidade de vida. Para finalizar, temos a abordagem proposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais que tem como objetivo lançar mão de bases para a elaboração de currículos nas escolas dos estados e municípios, o documento tem por diferencial a problematização de temas transversais como saúde, meio ambiente, ética, pluralidade cultural, orientação sexual e trabalho e consumo, a partir do objeto específico da educação física e suas dimensões

conceituais, procedimentais e atitudinais, deve-se ter uma intervenção pedagógica em ciclos escolares.

Simultaneamente a estas, obviamente não no mesmo ano que algumas, na mesma data e horário, mas no mesmo período histórico em relação à década, a teoria crítico-emancipatória se fez presente no Brasil e nas escolas, assim como, seu estudo nas universidades e envolvimento em debates acadêmicos da comunidade científica, com várias obras a respeito, incluindo livros e artigos científicos. Nos próximos capítulos será destrinchado a respeito da constituição de suas duas obras tidas aqui como clássicos da educação física escolar, isto é, pela sua importância devido ao seu aprofundamento teórico e prático. E principalmente, após essa longa introdução e contextualização do período histórico do autor, a pedagogia crítico-emancipatória se desenvolve enquanto resolução das lacunas destas tendências, superação de mecanismos biológicos, de imposições ideológicas e fundamentalmente de resolução de problemas da prática profissional a partir de um referencial teórico e prático em forma dialética. Ao conteúdo exposto, em relação aos conceitos da obra de Kunz, utilizo aqui a suspensão de juízo para investigar/descrever “à própria coisa”, a contextualização do movimento renovador foi necessária para que o público leitor se aproprie do contexto histórico da obra do autor.

CAPÍTULO IV – “ESCAVANDO” A TEORIA CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA: TRAÇOS DA APROPRIAÇÃO DA FENOMENOLOGIA NA OBRA DE ELENOR KUNZ

4.1 – Mudanças no ensino de Educação Física: a descoberta do se-movimentar como ação intencional do sujeito no mundo

Em primeiro lugar abordamos a obra “Educação Física: ensino & mudanças” de Elenor Kunz, publicação que resulta de sua tese de doutorado. Trata-se do doutoramento do autor realizado na Alemanha, no Instituto de Ciências do Esporte da Universidade de Hannover, na cidade de Hannover que é a capital e a maior cidade do estado alemão da Baixa Saxônia. Essa é uma cidade conhecida por seus desenvolvimentos culturais, políticos e econômicos. Tal tese de doutorado foi realizada durante os anos de 1984 até 1987 (mas traduziu-a em 1991), Kunz teve bolsa do programa DAAD¹², um serviço alemão de intercâmbio para acadêmicos e convênio com a CAPES¹³. Neste período o autor teve a oportunidade de aprender alemão na Alemanha, mesmo com muitas dificuldades de compreensão das obras que lia, insistiu e continuou, como o próprio Kunz explicita em entrevista no primeiro “Seminário Comemorativo Elenor Kunz: Trajetória, Contribuições, Atualidade” para o Colégio Brasileiro de Ciências dos Esportes (Colégio Brasileiro de Ciências dos Esportes, 2021). A obra teve seus objetivos traçados a partir das seguintes intencionalidades:

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 da Educação Física em duas realidades escolares praticamente opostas, e a análise do Mundo Vivido e respectivo Mundo do Movimento de crianças participantes das aulas de Educação Física estudadas. Embora na primeira parte todo o contexto analisado tenha sido abordado numa forma problematizadora, baseado num referencial teórico-crítico, é na segunda parte que passo a me preocupar mais com os conteúdos teóricos, iniciando com uma análise curricular da Educação Física a partir de diretrizes oficiais, seguindo para o desenvolvimento de concepções teóricas para o Conceito de Educação e o Conceito de Movimento Humano. Finalizo esta segunda parte apresentando perspectivas de ação para possíveis mudanças no ensino da Educação Física Brasileira. (KUNZ, 1991, p. 5)

¹² Deutscher Akademischer Austauschdienst (Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico).

¹³ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Para fomentar o intercâmbio científico e a mobilidade acadêmica de discentes por meio da concessão de bolsas na República Federal da Alemanha, as duas agências possuem convênio.

O autor teve como orientador o professor Dr. Andreas H. Trebels¹⁴, no qual é profundamente grato pelo despertar da relevância do conhecimento de cunho teórico e especialmente a filosofia para o estudo do Se-Movimentar Humano (Kunz, 1991, p. 6). Ao considerar a filosofia como campo do conhecimento importante para o conceito de Movimento Humano, o autor garante a boa tradução de sua própria tese, em primeiro momento escrita e defendida em Alemão, pois é fundamental que os profissionais da área façam uma leitura crítica a respeito para subsidiar e fundamentar sua própria prática a respeito de uma teoria com argumentos que dizem respeito a realidade da educação física brasileira da época.

Educação Física: ensino & mudanças, é composto por Prefácio, Introdução e os tópicos são apresentados em duas partes, a primeira parte diz respeito a “Educação Física e Mundo Vivido – A Educação Física em Ijuí – Um instantâneo”, já a segunda parte denominada de “Referencial Teórico – Uma opção pelo conceito de Educação e Movimento e perspectivas para possíveis mudanças”, tanto a primeira parte e a segunda se configuram em letras maiúsculas. A primeira parte se dá até o tópico 7.7 e a segunda parte até o tópico 4.4 e o livro se encerra com as bibliografias, totalizando 207 páginas.

Em leitura crítica, no sentido de perceber os fundamentos e a sutileza da própria coisa, pude perceber ao longo da experiência de leitura deste livro que aqui se apresenta o fio condutor para a entrada da fenomenologia no interior da vida e obra de Elenor Kunz. Adianto ao leitor que cada capítulo e cada tópico, foram minuciosamente e rigorosamente estudados, portanto, descritos aqui com a sutileza de fenomenologicamente entender “à coisa mesma” que são os estudos, ideias e pesquisas do autor materializadas nas folhas do livro.

Já na introdução, o autor coloca a Educação Física Brasileira como uma disciplina que recorre a compromissos pedagógicos, porém, não se tem uma orientação científica bem profunda a respeito. Segundo Kunz (1991, p. 11) “A cientificidade desta disciplina tem sido garantida pelas ciências do Treinamento Esportivo e, ultimamente, de forma mais acentuada, pela aprendizagem motora cuja cientificidade se reduz às ciências biológicas e à psicologia”. No tópico desta monografia em que discorro sobre o contexto sócio histórico no decorrer do

¹⁴ Trebels trabalhou na Universidade de Educação de Karlsruhe antes de assumir o cargo de professor na Universidade de Mainz em 1971. Em 1974 ele foi para a Universidade de Hanover, onde ocupou o cargo de professor no Institute for Sports Science até sua aposentadoria em 2002. Seu foco de pesquisa foi o "conceito dialógico de movimento", no esporte escolar, questões de papéis de gênero no esporte e aspectos teórico-científicos da pedagogia do esporte nas ciências do esporte. (Wikipédia, 2021)

final da década de 1970 e durante as décadas de 1980 e 1990, fica evidente essa constatação e problematização do autor.

Kunz começa a problematizar sobre essas duas áreas e seus conhecimentos, tanto os referidos a biologia e a psicologia, pois, são conhecimentos e produções advindas do exterior, tanto pela república federal da Alemanha como dos Estados Unidos. Aponta os programas SED/MEC (DEED/MEC denominado na época como aponta Kunz (1991)), cita o relatório DIEM de 1983, que descreve os fomentos ao esporte no Brasil nos anos de 1963 e 1982, que tinham como objetivo melhorar a qualidade do sistema esportivo brasileiro, tanto na pré-escola como no desenvolver da educação até o terceiro grau, também na graduação e na pós. Esses documentos apontam não só isso, como também exigências de melhorias em instalações e nos materiais esportivos. “Com este amplo aspecto de atuações visava-se a abranger, “de forma integrada e não como medida individual e separada, o esporte recreativo (esporte para todos) e o esporte de alto rendimento”” (DIEM, 1983, p. 13 *apud* KUNZ, 1991, p. 12).

Ainda sobre os países estrangeiros, o escritor aponta algumas heranças das pessoas que fizeram suas pós-graduações no exterior, tanto no aspecto profissional-técnico, como nos profissionais-cientistas. A formação destes, impregna conhecimentos e teorias - na maioria dos casos são formações nas Ciências do Treinamento Esportivo - que são pautadas, subsidiadas e fundamentadas nos aspectos biológicos, tais como conhecimentos da biomecânica, fisiologia do exercício e também na área da aprendizagem motora. Kunz, faz uma relação dessa apropriação como transferência ou receitas de sucesso da área (Educação Física) com o que vem acontecendo na área político-econômica do país.

[...] a chamada “colonização” política e econômica dos Países industrializados sobre os Países do terceiro mundo, ou em desenvolvimento. E este “tutelamento” para com a Educação Física e os esportes dos Países desenvolvidos só vai acabar, certamente, quando esta dependência também acabar. A forma, no entanto, como este “tutelamento” vinha sendo conduzido principalmente pelos *experts* enviados para nos instruir no terreno dos esportes é que precisa com urgência ser revista. Os relatórios dos *experts* alemães apresentados no documento acima citado (DIEM:1983) mostram que o que se tentou foi simplesmente transferir (ou, talvez, vender) um modelo de Educação Física e esportes sem a menor consideração com nosso desenvolvimento histórico e a respectiva situação política, social e econômica. Por outro lado, deve ser questionado, também, o caráter “missionário” e de certa forma “arrogante” como vinham sendo conduzidos os trabalhos nestes programas. (KUNZ, 1991, p. 12)

Pautado em uma apropriação crítica das leituras realizadas das obras de Paulo Freire, Kunz faz esse questionamento à “invasão cultural”, conceito elaborado pelo educador

brasileiro. A invasão cultural é uma imposição dos países centrais do capitalismo sobre as culturas existentes sem menor consideração com aquilo que foi historicamente produzido e acumulado pelas culturas locais. A respeito do conhecimento advindo do exterior no campo da educação física houve uma crítica aos modelos presentes que eram pautadas em orientações recreativas e com pouca objetividade esportiva e, principalmente, a intencionalidade de progredir sistematicamente, porém baseada nas formas do alto rendimento esportivo.

Ainda na introdução Kunz sinaliza seus objetivos, sendo; uma análise básica do trabalho para “compreender essa inquestionabilidade dos esportes e da Educação Física” (Kunz, 1991, p. 14) e também uma breve objetivação da primeira e segunda parte de seu trabalho. Apesar de estar realizando sua pesquisa no exterior na República Federativa Alemã (RFA) juntamente com seu orientador, os dois sempre se mantiveram atentos para o posicionamento crítico da produção a respeito da não “invasão cultural” em detrimento de sua própria cultura e de conhecimentos próprios da pessoa Elenor Kunz. O que o autor chama de “tutelamento intelectual” foi completamente observado durante sua tese de doutorado com finalidade de evitá-lo.

Esta obra (Educação Física: ensino & mudanças) é composta por uma investigação de cunho empírico e outra de caráter teórico. Em que a primeira indaga:

[...] como se apresenta, de forma concreta, o ensino de Educação Física no Brasil? Como é possível interpretar o Mundo vivido e respectivo Mundo do Movimento de crianças? e, finalmente, o que existe formalmente, ou de forma informal, das Culturas Tradicionais, cuja base é o Movimento Humano? (KUNZ, 1991, p. 15)

Nesse sentido, ir na experiência mesma buscando a essência do significado Mundo Vivido, Mundo do Movimento através da prática de Educação Física seja na literatura já concreta que o autor teve acesso ou nas manifestações como brincadeiras e jogos espontâneos identificadas pelo autor entre as crianças, se dá como objetivo de descrição dessa primeira obra. A segunda questão do autor é “como se pode desenvolver uma legitimidade teórica para provocar significativas mudanças na Educação Física? Em quais significações estas mudanças deverão se orientar?” (Kunz, 1991, p. 15).

O autor através de pressupostos teóricos com determinada validação científica e filosófica, busca uma concepção de Educação e Educação Física, além de buscar uma concepção baseada em preceitos filosófico-antropológicos para o Movimento Humano. Isto é, com a finalidade de entender o movimento humano, o sujeito e a educação de outra forma,

para além de aspectos biológicos. E conclui sua introdução, “formulei algumas perspectivas de orientação para a Educação Física e suas transformações práticas” (Kunz, 1991, p. 15).

Adentrando a introdução da primeira parte do livro, de título “Educação Física e o Mundo Vivido – A Educação Física em Ijuí - Um Instantâneo”, com a finalidade de entender o entorno escolar da vida das crianças Kunz começa a se apropriar da fenomenologia para entender as relações comunicativas do mundo da vida das crianças, onde ela aprende e atua, além disso, identifica, a partir de uma concepção fenomenológica, o Mundo Vivido no campo educacional.

A educação escolar tem alguns princípios, no caso da educação física no decorrer de sua história eles foram ressignificados dentro da escola. No contexto da obra, a mesma era tecida por críticas em relação ao seu trato pedagógico-educacional, pois a disciplina teve herança apenas do aspecto técnico-motor, o que é praticamente uma escassez a respeito do compromisso pedagógico, político e social.

A diferença existente entre a proposta da Educação Física hoje e o que se entende como compromisso educacional escolar só pode ser resolvida quando a Educação Física conseguir transformar as suas especificidades práticas em tarefas pedagógicas desejáveis. Ou seja, não excluir a prática do Esporte, movimentos e jogos, mas através deles desenvolver a Função Social e Política que é inerente a toda ação pedagógica. Para que discrepâncias existentes no contexto sócio-cultural brasileiro possam ser compreendidas nos diferentes níveis culturais e nas diferentes classes sociais é necessário que, através da Educação, incluindo aí a Educação Física, se consiga que a Situação Sócio-política se torne clara, transparente e consciente a todos. É evidente que isto não pode ser tarefa isolada da Educação Física e, sim, que deve ser fomentado conjuntamente por todas as disciplinas de uma instituição de ensino. (KUNZ, 1991, p. 19)

O autor chama a atenção para as concepções de educação física, esporte, movimento e de ensino, em amplitude geral a educação, pois isso reflete na ação docente e nas futuras gerações que se pretende formar, ou seja, na imagem de homem e mundo que as concepções elaboram. De acordo com Kunz, este é um dos passos fundamentais para a mudança na educação física brasileira. Determinado pela superação de pré-conceitos a respeito de como se é tratada a educação física no interior de duas escolas, Elenor Kunz vai à experiência propriamente dita para esclarecer como é a concepção de educação física, ensino, homem e mundo nessas escolas, para assim, partindo deste caso concreto, entender a realidade brasileira em relação à pesquisa e as situações que o interessam, “de um lado, o Contexto

sócio-institucional em que ela se concretiza e, de outro, o Mundo vivido de crianças para o qual a Educação Física pretende exercer alguma influência” (Kunz, 1991, p. 20).

A finalidade de descrever esta obra em sua completude tem a característica de refletir sobre os aspectos que fundamentam sua constituição. Este é um trabalho minucioso e de detalhe, por isso, ao leitor, peço paciência antes de adentrar sobre o fio condutor da fenomenologia, e para isso, é necessário descrever a imanência dos motivos originários da teoria crítico-emancipatória. Ainda sobre as intencionalidades de Kunz nesta pesquisa, em primeiro lugar, entender como a Educação Física é vivenciada tanto pelos alunos quanto para os professores, e quais consequências isso traz para ambas as experiências foi o passo fundamental para a compreensão dos compromissos educacionais do professor da área e a possível mudança de concepções no âmbito da educação física para o ensino e ser humano.

Em relação ao estudo de caráter empírico, sua metodologia é um estudo de caso, no qual objetivou o estudo de duas escolas do Estado do Rio Grande do Sul, no caso na cidade de Ijuí. Kunz quis estudar os contrastes e as nuances de uma escola particular e uma pública, séries escolares do sexto ano, com alunos determinados, em ambas escolas. Segundo Kunz (1991, p. 21) “o melhor e o mais fraco aluno, bem como a melhor e a mais fraca aluna de Educação Física da classe” (o escritor sempre faz uma análise da perspectiva socioeconômico e seus determinantes e condicionantes na realidade de cada classe social e seus impactos para quem vive em tais condições), com a principal intenção de desvelar a influência das aulas de educação física na vida social dos estudantes.

Vale ressaltar que o autor justifica os motivos de escolha da cidade, primeiro pela familiaridade com o local e a devida aceitação dos familiares em relação às entrevistas e sobre o tipo de pesquisa (observação), e, segundo, a oportunidade de analisar um ambiente já conhecido com uma nova perspectiva (fenomenológica). Justifica a escolha das duas escolas e suas situações específicas para o contraste supracitado, a determinação da idade dos alunos escolhidos e a própria escolha dos alunos e alunas. Também acrescenta no estudo entrevistas, tanto para professores e alunos como para os pais destes estudantes. Importante ter em mente o contexto histórico da educação física e por isso,

Parti do pressuposto de que as consequências da forma como o ensino da Educação Física é praticada na forma tradicional recaem mais acentuadamente sobre alunos e alunas com bom desempenho esportivo, e sobre alunos e alunas com rendimentos considerados fracos. Pelo simples fato de que o esporte normativo é o tema central da maioria das aulas, os alunos com algum talento esportivo, além de terem a chance de participar mais ativamente em competições esportivas tanto internas como extra-classe,

recebem pela avaliação por parte dos professores sempre o melhor conceito. (KUNZ, 1991, p. 23)

Esporte normativo faz referência àquele esporte midiático de alto rendimento, que valoriza a perfeição técnica em detrimento da vivência e experiência. A reprodução desse modelo de esporte nas aulas de educação física dentro da escola causa vivências de insucessos e fracassos para os que não tem as “competências” técnicas e habilidades, o que gera desinteresse nas aulas de educação física e menor participação.

Em relação às observações e entrevistas realizadas pelo autor, o mesmo contempla em seus procedimentos metodológicos as formas de análises interpretativas dessas investigações empíricas no contexto escolar. Segundo Kunz (1991) problemas no ambiente escolar são os “relacionados com a estruturação pedagógica da Educação Física, com os modelos de Movimento que seguem nesta e como os alunos vivenciam” (p. 25). Ainda propõe a interpretação do Se-movimentar¹⁵ das crianças em relação com seu mundo vivido¹⁶, e como isto será ressignificado com as mudanças na concepção de ensino, conteúdo, método e prática pedagógica da área.

Sobre os procedimentos metodológicos, o autor expõe a ideia de interpretação na perspectiva externa e perspectiva interna. A primeira diz respeito ao mundo objetivo das crianças, aquele que ela vivencia na educação física e no seu mundo vivido; a segunda é referente ao esclarecimento das análises a partir de um panorama subjetivo dos participantes e sua relação com o mundo objetivo (Kunz, 1991), fazendo assim uma interpretação objetiva e também subjetiva do contexto de quem foi partícipe da pesquisa.

Esta interpretação, como reconstrução teórica de uma realidade, pressupõe, também, que o levantamento de dados realizados e transformados em Textos, Documentos e Fatos passem por um trabalho de seleção e interpretação científica, cujo processo não pode estar relacionado a nenhuma regra esquemática de interpretação. (KUNZ, 1991, p. 25)

Se for analisar essa última citação, começa-se aparecer indícios de uma perspectiva fenomenológica como método de investigação, tanto no quesito de realizar entrevistas e analisá-las de uma perspectiva subjetiva, como, o próprio ato de ir na experiência mesma e observar o campo para descrevê-lo, isto é, além dos conceitos que já aparecem no início de sua obra (Educação Física: Ensino & Mudanças), tais como “Se-movimentar” e “Mundo vivido”. Quando na passagem “não pode estar relacionado a nenhuma regra esquemática de

¹⁵ Esse conceito é explicitado de forma diferente como foi exposto no referencial teórico, agora, com a minha própria descrição.

¹⁶ Conceito grandemente presente na obra de Elenor Kunz, é descrito mais à frente.

interpretação”, talvez Kunz, já tenha se apropriado do conceito de redução fenomenológica, conforme esclarecido no início deste estudo. Vale evidenciar que a fidelidade a essa interpretação é fator necessário para entender os fatos objetivos, os sentidos e significados subjetivos do mundo vivido das crianças, para assim analisar de forma teórico-científica (Kunz, 1991).

Traçado os objetivos e a sistematização organizativa da pesquisa, a análise do mundo vivido, do mundo de movimento das crianças, da avaliação do professor de educação física e a avaliação dos próprios alunos a respeito das aulas de educação física e dos pais sobre a mesma, foi concretizado tal pesquisa empírica com a finalidade de responder as perguntas,

[...] pode o ensino da Educação Física escolar continuar com o mesmo processo ensino-aprendizagem ou é necessário introduzir mudanças? Caso se opte por mudanças, quais as perspectivas que permitem evitar consequências pedagógicas não desejadas? (KUNZ, 1991, p. 25)

Ainda é necessário esclarecer a questão das consequências pedagógicas não desejadas, por isso é fundamental raciocinar o contexto de Kunz em relação a história da educação física, seu presente (décadas de 1980/90), pautado em uma educação biologista, esportivista, tecnicista/mecanicista. O autor não nega estes conhecimentos, porém estabelece uma crítica sobre o fazer positivo e utilitarista, como afirma Victor Andrade de Melo (1999) que se caracteriza como um conhecimento de “utilidade operacional técnica direta” (p. 57), que visa apenas saberes considerados úteis por determinada classe social para atender às suas necessidades de produção e pela própria concepção de conhecimento da educação física da época, pautada no positivismo, o que para o autor aqui estudado gera consequências na mediação com o conhecimento nos alunos. Consequências estas que ficam internalizadas no indivíduo para o resto de sua vida, podendo gerar traumas, bem como o afastamento de tudo que envolve o movimento corporal em si e sua cultura, o que é um prejuízo para a apropriação cultural deste indivíduo. Daí a necessidade de mudança.

Pensando com objetividade o que o autor quer apresentar já no começo da elaboração de sua teoria, é a possibilidade de mudanças epistemológicas e metodológicas no campo da educação física escolar brasileira, em específico, os conhecimentos necessários para a prática pedagógica (quais conteúdos) e como esses conteúdos são trabalhados e transmitidos no ambiente escolar a partir de uma metodologia específica que fundamente com pressupostos teóricos o ensino da disciplina.

Kunz ainda segue no início de sua obra realizando esclarecimentos a respeito da metodologia e a ideia da interpretação. Tratando do entendimento de um entorno social, que

envolve seres humanos, o autor se fundamenta em Habermas (1970) a respeito da experiência comunicativa que, em resumo, diz respeito às formas sociais de aprendizado que são proeminentes das comunicações sociais sistematizadas. Assim sendo, uma interpretação que se pretende investigar questões individuais do mundo vivido de seres, deve se propor em uma relação comunicativa.

Como subsídio para a sua análise, Kunz se apropria do paradigma científico “Interacionismo Simbólico” de Maraun e Silberstein. “Os autores do interacionismo simbólico partem do princípio de que os significados, conforme eles se estruturam nas interações sociais, formam a base de toda Ação Humana” (Kunz, 1991, p. 26). Fazendo uma analogia com o movimento humano a partir desse conceito, Kunz expõe que o ser humano não é totalmente livre, pois está limitado nas relações de espaço e tempo nas quais está inserido. Justamente por isso deve-se atentar para uma interpretação rigorosa de como se manifesta o fenômeno observado.

Conforme Kunz desenvolve suas reflexões, nota-se uma preocupação em esclarecer os motivos e seus pressupostos metodológicos, pois como já redigido, é uma pesquisa com seres humanos e situações sociais com sujeitos definidos, por isso, a escolha do método, metodologia e todos os processos que envolvem uma pesquisa de tal natureza é tão rigorosa e minuciosamente detalhada. O autor ainda expõe o entendimento de textos em análise ditas como “Situações-dialógicas” e com protocolos de observações definidos, assim menciona outro autor, o Therhard¹⁷, que desenvolveu um processo com critérios de interpretação, dados como comunicação, transparência e intervenção.

No processo de desenvolvimento da comunicação relacionada com a consciência dos participantes da pesquisa sobre os dados da própria pesquisa e seu processo, o autor lida com o que chama de transparência no que diz respeito a própria interpretação que é resultante dos dados observados.

A *comunicação* é pressuposto primeiro no processo de pesquisa, cujos resultados deverão tornar *transparente* o mundo vivido de crianças e, em especial, o Mundo do movimento destas. Sem esta elucidação do real pela comunicação, uma *intervenção* torna-se-ia absolutamente impossível. (KUNZ, 1991, p. 28)

Ainda nos procedimentos metodológicos, o autor explicita sua metodologia que é a observação participante argumentando sobre a relevância desta no tipo de pesquisa que está

¹⁷ Nas páginas 27 e 28, o nome aparece sem o “h”, mas nas referências consta com. Autor do livro: “Interpretative Unterrichtsforschung” em 1978.

fazendo pois é partícipe da “situação-problema” como denomina as problemáticas que norteiam sua pesquisa empírica de caráter social, além de relacionar a importância da observação participante com o interacionismo simbólico supracitado nas coletadas de dados em pesquisa com humanos.

Juntamente com a observação participante, o autor construiu um protocolo memorial, em que registra essas observações da pesquisa. Mas, como ele mesmo descreve, os “resultados forneceram conhecimentos relevantes somente após a interpretação científica” (Kunz, 1991, p. 28). Nesse memorial o autor registrou as experiências e vivências dos participantes da pesquisa (alunos, pais e professores), esclarecendo que só após a interpretação destes dados é que poderá se ter uma definição e mudança real da prática.

O compromisso de Kunz e o seu rigor científico torna-se nítido, pois além desses procedimentos metodológicos, ele ainda se apropria de Behnken (1979) para justificar o caráter de sua pesquisa (primeira parte) que também é envolvida por uma pesquisa-ação. O autor citado por Kunz, apresenta definições para a pesquisa-ação nas observações participantes para analisar o mundo vivido dos participantes. Assim sendo, considera-se: a linguagem natural do cotidiano deles e sua auto-apresentação; a vivência dos pesquisadores nas relações dialéticas das situações do cotidiano; e a complexidade das relações sociais do mundo vivido. Com essa ação, pode-se desvelar aspectos irrefletidos da realidade.

Os instrumentos de coleta de dados se caracterizaram como entrevistas e diálogos a partir de um questionário-guia que tinha um caráter flexível com características de um diálogo narrativo. Outra ênfase na seriedade do trabalho é que essas entrevistas (todas) foram gravadas e transcritas para as interpretações. E baseado em Maraun¹⁸, que baseou-se em Thiemann¹⁹, Kunz toma como base alguns fundamentos de orientação nas pesquisas com situações dialógicas e entrevistas narrativas.

Nelas o ser humano que é entrevistado deve se sentir à vontade na possibilidade de expressar aquilo que entende de fato sobre determinado fenômeno, sempre com a abertura de expor holisticamente suas interpretações, quando em relatos gerais, deve-se procurar pontos específicos e significativos do entrevistado, buscando a profundidade de sua enunciação. Há um afastamento de pontos de vista próprios da subjetividade do entrevistador. Deve-se

¹⁸ Apropriação dos conceitos deste autor a partir da obra “Analysieren und Planen als Handlungsprobleme des Sportlehrers” de 1981.

¹⁹ Apropriação dos conceitos deste autor a partir da obra “Kritische Unterrichtsbeurteilung” de 1985.

considerar o entrevistado como sujeito, para entender que se trata de conhecimentos advindos de sua existência social.

Além disso, os aspectos ambientais como o cenário em que se localiza o diálogo é fundamental, pois este, familiar ao participante pode proporcionar maior estímulo na conversa. Outra coisa é a importância da retomada do que já foi enunciado para esclarecimento de novas colocações. E, por último, mas não menos importante, é o fato do entrevistado saber o que deve ser exposto e o que não. Então, o entrevistador deve ter noção e conhecimento do contexto em que está situado, para assim, interpretar tal realidade e proporcionar que o entrevistado ao elaborar respostas possa ele mesmo realizar a ação de interpretar a situação na qual está inserido.

Finalizando a explicitação dos procedimentos metodológicos da pesquisa empírica, Kunz ainda se apropria de uma nova concepção para interpretar a linguagem do cotidiano dos participantes das entrevistas, assim, demonstra o sistema elaborado por Silberstein a partir de Thiemann. Isto devido a necessidade de interpretação e esclarecimento do levantamento realizado. O sistema trata da transcrição da entrevista, do processo de recepção basal, da hermenêutica do cotidiano e o encontro das estruturas significativas objetivadas.

A primeira fase “transcrição da entrevista” é uma fase que já acontece ações interpretativas, a segunda “processo de recepção basal” é a atividade de adentrar-se ao mundo da pesquisa, a “hermenêutica do cotidiano” se baseia no conhecimento que se tem da realidade estudada, nos pressupostos do autor e nos seus modos de conhecer e identificar o contexto pesquisado e por fim as “estruturas significativas objetivadas” que são as conclusões a respeito da pesquisa.

Para finalizar os procedimentos metodológicos, o autor argumenta sobre a documentação ótica por fotografia que, segundo Kunz (1991, p. 33), serve “para concretizar melhor a transparência de determinadas situações, estas foram também documentadas por fotografias”. Em particular ele fotografou “os arredores de ambas as escolas, o ensino da Educação Física, a periferia e a localização das moradias dos alunos selecionados e, em especial, os seus ambientes de brincadeiras, movimentos e jogos”, o que é essencial para o entendimento da realidade escolar e contextual dos estudantes. O autor não apresenta essas fotografias em sua obra, e diz que foram necessárias para explicar algumas situações da pesquisa no país de origem do doutorado.

De fato, como já dito aqui, e reiterado agora, uma característica de Kunz é o seu rigor científico, o cuidado com o tipo de pesquisa que vai fazer, demonstra claramente o seu compromisso ético com a ciência e com a busca por novas mudanças no campo da educação física escolar, me parece que, começa aqui as bases para a resolução das questões supracitadas que são respondidas pelo autor com aprofundamento e descritas neste trabalho. Mais do que isso, o seu procedimento metodológico expressa aspectos da fenomenologia como método, por meio da perspectiva de ir à coisa mesma e compreendê-la desde a consciência que visa a essência do fenômeno, que é a própria relação dos sujeitos com a experiência com a educação física, a escola e seu mundo vivido. É particularmente evidente o fato de que o autor busca apreender a linguagem dos sujeitos de sua pesquisa como expressão de sua relação consciente com o mundo e com a educação física como experiência cultural.

A cidade onde aconteceu a pesquisa empírica (coleta de dados) com os procedimentos metodológicos citados é chamada de Ijuí. É importante destacar que tal lugar é composto por “imigrantes europeus: teuto-russos, Austríacos, Alemães, Italianos, Espanhóis, Húngaros, Suécos e [...] japoneses.” (Kunz, 1991, p. 33). A cidade possui grande produção agrícola, principalmente de soja, o solo e clima é favorável nesta região (planalto médio) para a agricultura. O número de habitantes em 1984, por dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística foi de 73.580 na população urbana e rural de 17.352 (Kunz, 1991).

É conhecida como cidade pólo, por causa do suporte que ela dá a outras cidades menores que se estabeleceram próximo a ela, suporte este, de instituições de ensino, indústria e comércio. As instituições de ensino, nesta época (1985), eram em um total de 116, isto é, entre escolas do 1º e do 2º grau. É necessário notar que um total de 17 é da região urbana e 64 na região rural (escolas do município); já as escolas do Estado são 14 na cidade e 15 rurais. Na região urbana a quantidade de escolas privadas são 6 (Kunz, 1991). Importante destacar que nessa época uma universidade particular tinha bom conceito, a Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), uma instituição comunitária de caráter regional.

Em relação ao esporte e instituições de lazer da cidade, o Conselho Municipal de Desportos (CMD), segundo Kunz (1991) organiza (informação do ano de 1991) competições esportivas, como um campeonato cidadão de futebol amador, torneio de futebol de salão, torneio de bocha e torneio de bolão. O autor ainda destaca um clube esportivo que treina equipes de ginástica artística e tênis, também, quatro clubes aquáticos que oferecem modalidades de esporte, lazer e diversão para associados. Kunz (1991) afirma que o CMD

administra um ginásio coberto para as modalidades de futebol de salão, handebol, voleibol e basquete, e também, praças de lazer. Destaca as instalações esportivas das instituições privadas, como ginásios cobertos, quadras esportivas e campos de futebol e atletismo.

Embora possa parecer uma boa organização esportiva e de lazer para uma cidade de porte médio como a de Ijuí, no Rio Grande do Sul, isto não traduz a realidade do acesso que a totalidade da população tem à prática de esporte e de atividade de lazer. (KUNZ, 1991, p. 36)

O autor destaca que devido o êxodo rural que aconteceu em razão do processo de urbanização causado pelo desenvolvimento agrícola, fez com que aumentasse a habitação da cidade o que repercutiu no atraso do acompanhamento do planejamento urbano, assim como a expansão da população e a necessidade de espaços para atividades de esporte e de lazer aumentaram. Portanto, as classes média e média-alta, com seu aporte financeiro, constroem e tornam privado instituições e praças esportivas e/de lazer para um público seletivo. Isto significa que, o público que não tem condições financeiras (as classes mais baixas) não conseguem ter acesso a esses espaços para momentos de lazer e atividades esportivas.

Discorrido sobre a cidade e sua organização a respeito do esporte, lazer e atividades esportivas, o autor comenta sobre os jogos e movimentos da tradição gaúcha. Ao discorrer sobre as culturas tradicionais que são manifestas pelos jogos e movimentos dessa cultura, diz que, a modernização da sociedade brasileira, sobretudo o esporte moderno, conseguiu “reprimir e até eliminar completamente certas culturas tradicionais” (Kunz, 1991, p. 36). Acontece que essas transformações, de certo modo, atrapalham a transmissão dessas culturas tradicionais que são difundidas de geração para geração.

As culturas tradicionais do movimento que perpetuaram são de origem europeia, isto é, somente em partes e pelos clubes de esporte, lazer e cultura. Segundo Kunz (1991), algumas dessas culturas tradicionais foram esportivizadas, como a ginástica alemã, o bolão, as atividades a cavalo, o tiro, o punhobol e algumas danças. Em relação às danças, há uma tentativa de manutenção da sua cultura popular/tradicional, principalmente por meio de apresentações artísticas em programas/políticas culturais do estado (RS).

O autor faz um contraste do desenvolvimento socioeconômico no Brasil, aponta algumas contradições, como por exemplo, de um lado o avanço do desenvolvimento urbano e mão-de-obra e por outro a grande desigualdade social. Assim, liga essa desigualdade ao mundo dos esportes, do lazer e das culturas de movimento tradicionais, apontando que há uma tentativa de explorar ao máximo o esporte normatizado de origem moderna e do mundo industrializado em detrimento das culturas tradicionais como por exemplo as danças e jogos.

Essa temática, argumenta o autor, é negligenciada pelos estudos das ciências humanas e sociais como os sociológicos, esportivos e educacionais. Para o autor, esses campos do conhecimento privilegiam estudos a respeito do trabalho, evasão, repetência escolar e esportes normativos.

Kunz faz uma análise da cultura tradicional, principalmente a que faz ligação com o movimento humano e toma como base os movimentos tradicionais formalizados e legitimados como conteúdo de ensino nas instituições e movimentos tradicionais informais que prevalecem nas comunidades e tem relevância para o mundo das crianças, ou seja, a cultura infantil. Ainda afirma que se a escola se interessa de verdade pelo mundo da vida das crianças, e principalmente a área da Educação Física, deve-se ter uma atenção para com a cultura tradicional/popular dessas comunidades.

Em relação a cultura do movimento formalizada, no estado (Rio Grande do Sul), o autor explicita que a literatura a respeito possui um grande repertório de danças, jogos e de atividades a cavalo. Muitos desses jogos infantis são atividades desconhecidas pelas crianças que vivem no meio urbano. Kunz para tratar do conceito de cultura do movimento argumenta:

Na expressão de DIETRICH (1985), a cultura do movimento significa inicialmente uma conceituação global de objetivações culturais, em que o movimento humano se torna o elemento de intermediação simbólica e de significações produzidas e mantidas tradicionalmente em determinadas comunidades ou sociedades. Em todas as Culturas podem ser encontradas as mais diferentes expressões de danças, jogos, competições ou teatros movimentados. (KUNZ, 1991, p. 38)

Tal argumentação enfatiza a significância dos movimentos produzidos pelas culturas e suas influências no modo de vida das mesmas. Cabendo assim interpretar a função da cultura do movimento nas escolas para a mediação do saber historicamente acumulado pelas culturas populares, assim como, a importância de saber valorizar e cultivar tais saberes. Sobre essa cultura, aponta o autor, que uma das mais aceitas nessa época ainda eram as danças do folclore gaúcho.

Como a maioria dessas danças tem origem europeia, vindas da Espanha, França e Portugal, em suas apropriações no Brasil suas características sofreram transformações chegando a ser chamadas de danças típicas gaúchas, e que foram preservadas pelos Centros de Tradição Gaúchas (CTG). São expressões culturais que teriam valor no ambiente escolar e, com uma formação crítica, poderiam ser reformuladas na cultura do movimento da região, isto é, a partir dos elementos culturais e sócio-culturais do país e/ou região como aponta Kunz (1991).

Na Escola e na Universidade brasileira a cultura popular e, em especial, a cultura do movimento ainda não tiveram a devida consideração. O sistema educacional como um todo baseia-se predominantemente nos sistemas educacionais dos Países industrializados. (KUNZ, 1991, p. 39)

Essa passagem demonstra que a escola dessa época em que problematiza o autor, tinha grande influência dos conhecimentos advindos dos países industrializados e que repercutiam no modo de pensar das escolas brasileiras. Os conteúdos populares que sobrevivem, têm também influência das camadas dominantes, o que em ambiente escolar deve passar por uma reflexão crítica-problematizadora para desvelar os problemas ideológicos. O autor ainda aponta um desses problemas, sendo ele os valores machistas de certas culturas.

Já em relação a cultura do movimento informal, o autor expõe que essas preservam algumas características das de caráter formal, mas que são modificadas em partes e são manifestadas de duas formas, isto é, conforme a pesquisa empírica do autor:

[...] de um lado, brincadeiras e jogos que as crianças a partir de jogos tradicionais – brincadeiras em círculo, jogos de dança ou também jogos com bola (os chamados jogos sensório-motores), em organizações grupais, na rua, no pátio das casas, nos parques e praças – transformam conforme o interesse e o próprio espaço disponível para os grupos; de outro lado, existe uma manifestação da cultura do movimento tradicional no interior de determinados esportes normalizados. (KUNZ, 1991, p. 40)

Assim sendo, as culturas informais adaptam partes dos esportes normatizados para serem transformadas em jogos/brincadeiras que já existem na cultura de movimento tradicional, com destaque de modalidades esportivas como o futebol, o voleibol e o handebol. Isso é visível em práticas como as assim chamadas “peladas” de futebol que são realizadas na rua, terrenos baldios e em pequenos campos de futebol. Estas práticas se assemelham na sua transformação cultural com as danças que eram modificadas e adaptadas pelas populações do campo, pois este futebol se manifesta também como cultura marginalizada. Kunz (1991) destaca a “espantosa carência cada vez maior do espaço físico para tal prática”, desmascarando a desigualdade social.

Há algumas instituições como a escola ou o município que consideram essa falta de espaços um problema e tentam resolver com a implementação de pequenas quadras esportivas (principalmente dos esportes como o voleibol, futebol e handebol) nas periferias urbanas (Kunz, 1991, p. 41). Algumas contam com a estruturas para o basquetebol, mas, as crianças utilizam para o tiro ao alvo a partir do uso de pedras, isso torna claro o não conhecimento deste esporte, revelando assim, a falta de acesso ao saber historicamente acumulado em relação a este esporte.

A empiria da pesquisa de Kunz demonstra que a apropriação de algumas características do esporte normatizado e sua transformação para a cultura do movimento informal, utiliza elementos desses esportes para a criação de jogos e brincadeiras nos ambientes de lazer das crianças como nos parques, ruas e espaços livres. Esse fato acarreta em uma significação diferente para o mundo das crianças face ao modelo hegemônico das aulas de Educação Física escolar esportivizadas.

Nessas transformações o que se destaca é a criação de regras próprias, criadas a partir da situação do ambiente em que estão, com a influência das questões materiais e a própria idade dos participantes. Tais regras são estabelecidas em acordos verbais e são passíveis de modificações se o jogo não tiver sucesso. Há claramente uma pré-condição de caráter social para que aconteça essas brincadeiras e jogos nesses ambientes (rua, espaço livre); o sistema de regras se baseia numa sequência de ação estabelecida pela interação dos participantes e possui uma flexibilidade que é diferente dos sistemas de regras do esporte normatizado ensinados no ambiente escolar.

Essa flexibilidade, argumenta Kunz (1991) se apropriando de Ulich²⁰ (1985), podem ter algumas características, tais como: a não clareza da apresentação destas regras e a não padronização; os espaços que acontecem esses jogos e brincadeiras podem ser uma exploração do espaço existente ou uma construção; o jogo e sua estrutura tem alguma norma tradicional, mas, considera a possibilidade de negociação das regras pelos participantes. Elenor Kunz afirma que é importante a consideração dessa cultura por meio da educação física escolar, pois são frutos do mundo vivido da criança, mostrando, mais uma vez, sua preocupação com o conteúdo da área.

Os jogos e brincadeiras são atrativos para a cultura infantil, pelo seu caráter flexível e a possibilidade de alteração das regras quando estas afetam o desenvolvimento dos jogos. A liberdade de entrar e sair, a homogeneidade da participação das crianças, podendo estas serem de diferentes idades, aumentando assim a atração pelo envolvimento de diferentes pessoas, as regras não são fixas - onde não há advertências e correções dos erros -, a mudança de dinâmica caso a atividade não esteja mais empolgante, bem como, a manifestação de expressões como a alegria, geralmente são aspectos não presenciados no ambiente escolar. Isto mostra a importância de se trabalhar esse tipo de saber no ambiente escolar, pois como aponta o autor, possui uma grande significância no mundo vivido das crianças.

²⁰ Apropriação desse autor na obra "Rituale und Freiraume in traditionellen Kinderspiele. In: Zeitschrift fuer Paedagogik" de 1985.

Ao finalizar a cultura do movimento formal e informal, Elenor Kunz descreve os frutos da sua pesquisa empírica. O autor inicia com a descrição da pesquisa realizada na escola privada. Através do relatório de aula, resenha da aula, um estudo de caso em contraste com a escola privada e pública, a descrição dos alunos e alunas desse modelo de escola e o ponto de vista do professor em relação a educação física, o autor descreve a sua experiência neste estudo empírico.

A escola possui, possivelmente, as melhores condições de ensino-aprendizagem da cidade, com as melhores instalações e os melhores professores. A clientela de alunos pertence às classes média e média-alta. O nível de ensino pode ser comprovado pelo alto índice de aprovação no vestibular das melhores instituições universitárias do Estado. (KUNZ, 1991, p. 44)

Não é de se surpreender que as escolas privadas que são, em sua grande maioria, para o público da classe média e média-alta, tenham aporte financeiro diferenciado em relação às escolas públicas, possibilitando assim, melhores condições de desenvolvimento dos alunos em relação ao conhecimento e formação que almejam. A situação socioeconômica dos alunos favorece o acesso à educação de qualidade, fazendo perceber que a experiência formativa escolar é atravessada por desigualdades.

É necessário ressaltar que os professores contratados nesse modelo de escola, o são porque seus currículos atendem as demandas profissionais e de experiência que as escolas de cunho particular acreditam ser o ideal. No caso específico da disciplina de Educação Física, no contexto do autor, ainda se contratavam professores que não só fossem bons alunos no ensino superior do curso específico, mas que, tinham sobretudo uma biografia esportiva nas modalidades que a escola tem tradição com a formação de equipes competitivas (Kunz, 1991).

Quanto à infra-estrutura material da escola, percebe-se já nessa época a excelência estrutural, isto é, se formos comparar com as escolas públicas da contemporaneidade (ano de 2023), já nessa época, a diferença de uma escola particular para uma pública é incomensurável. Segundo Kunz (1991) a escola possui na sua estrutura dezenove salas de aulas, uma cozinha para artes domésticas, uma oficina, dois laboratórios de língua e três de ciências, auditório, sala de vídeo, biblioteca geral, infantil e uma de língua alemã, um museu e um extenso pátio escolar.

Não é de se surpreender que a estrutura esportiva da escola seria medíocre. Tal infra-estrutura “consiste: num ginásio coberto para prática do voleibol, basquetebol, handebol e futebol de salão [...] Esse campo de esportes está situado a 1,5km da escola numa área de

66.000m² [...]” (Kunz, 1991, p. 45) espaço esse pertencente à escola. Vale ressaltar que esse ginásio possui vestiários com lavatórios e chuveiros, um campo de futebol e de atletismo e ainda sala de musculação. Ainda sobre essa escola, no início do ano letivo há uma entrega de agendas com regras e normas de condutas que são entregues aos pais dos alunos para que estejam cientes dos modos de comportamento que a escola requer. Dentre essas destaca-se a obrigatoriedade do uso de uniforme para as aulas de educação física.

Sobre o relatório de aula, este, realizado na data de trinta de setembro do ano de mil novecentos e oitenta e seis (1986), nele começamos a ver o modo de pensamento em relação a educação que a escola requer, que na maneira de entender o mundo de forma crítica é bastante problemático na formação humana. Primeiramente, as aulas para os meninos tem um professor e para as meninas uma professora (ambos formados na área). As aulas que acontecem nas terças e quintas-feiras pela manhã são destinadas aos alunos que possuem “deficiências de habilidades na prática do voleibol” (Kunz, 1991, p. 45), isto porque os alunos que são habilidosos estão no treinamento desta modalidade em mesmo horário. As turmas não ultrapassaram 20 alunos.

Nesse dia o autor faz uma descrição do momento vivido desde a chegada dos alunos até o final da aula, primeiro percebe que alguns alunos chegaram de carro e, na saída, muitos também foram embora de carro. Ele destaca que antes da aula, em aproximadamente cinco a dez minutos, os alunos brincavam com a bicicleta “BMX”, mas que ao perceberem o professor chegando, antes mesmo de uma palavra, eles correram para a arquibancada do ginásio, que é coberta. O professor fez a chamada e quando terminou, os alunos foram em direção a sala de materiais do ginásio, ou seja, já sabiam exatamente o que fazer em relação às atividades da aula.

Os alunos buscaram bolas de voleibol e ajudaram o professor a colocar a rede da modalidade. O relato do autor demonstra que alguns alunos estavam fazendo “embaixadas” com a bola do esporte, mas que logo foram advertidos pelo professor, na seguinte expressão “Bola de voleibol não se pode chutar!” (Kunz, 1991, p. 46), o que mostra a falta de pensamento crítico do professor para com a expressividade infantil e as formas de entenderem o mundo ao seu redor.

Nessa aula percebe-se que a aula de educação física possui atividades rotineiras e que a diversificação dos temas tratados, ou são nas atividades de jogo, ou em atividades de condicionamento geral. No final das atividades os alunos brincavam de algum modo com a

bola, mas o professor não deixava e já pediam que fizessem novas atividades, que consistiam em dar voltas na quadra, exercício típico de condicionamento físico. Para finalizar a aula aconteceu o jogo de voleibol, em que, o professor, na tentativa de ter equipes equilibradas, coloca os mais habilidosos com o de menos habilidades. Porém, na divisão das equipes, percebia-se uma insatisfação com a escolha dos indivíduos de menor capacidade para o jogo.

O jogo em si era determinado pelos mais habilidosos. O professor, na tentativa de modificar e tornar a partida mais dinâmica, separou em equipes com pessoas mais habilidosas contra pessoas do mesmo nível e outras duas equipes com indivíduos considerados “fracos”; nesta última, de acordo com a descrição de Kunz, o jogo não acontecia de modo algum. O professor demonstrou irritabilidade com essa situação, terminou o jogo e pediu para que esses alunos (fracos) realizassem exercícios abdominais e apoios (flexão de braço), e quando terminaram, continuou o jogo com os alunos habilidosos. Percebe-se assim uma aula voltada para o treinamento e sem nenhuma atenção às diferentes experiências dos estudantes com o esporte.

A descrição de Elenor Kunz sobre os acontecimentos da aula demonstra sua criticidade sobre aquela experiência observada. Ao não compactuar com esse tipo de aula aponta que as situações que ocorreram ali são estressantes e opressoras para com os alunos, em especial para as aulas das meninas. Uma aula que se pretende competitiva no jogo de voleibol exige dos alunos uma capacidade física de “força, resistência, velocidade, flexibilidade e agilidade” (Kunz, 1991, p. 48) para que os objetivos de rendimento sejam alcançados, o que exige tempo pedagógico e condições para que esse nível seja alcançado. Não obstante, o autor observa que esse não é o papel da escola, mesmo assim, nota-se o rendimento esportivo como núcleo central das aulas.

Cabe ressaltar que o autor caracteriza o professor de educação física desta escola como um professor que se orienta no voleibol praticado em clubes esportivos. Assim sendo, o voleibol manifestava-se conforme os moldes de atletas e, em relação a isso, a escola já tinha selecionado os alunos com maior qualidade de habilidade. Nessas condições, os alunos estabelecem comparações objetivas, excluindo os alunos considerados “fracos”, que pouco teriam a oportunidade de, no ano seguinte, participarem da equipe de treinamento.

Esse modelo de aula competitiva impregna nos alunos crenças competitivas, como aquelas representações de que só é bom jogar se a equipe estiver com jogadores habilidosos. Isso fica claro na situação observada, uma vez que os alunos considerados habilidosos, ao

perceberem que era escolhido jogadores considerados fracos para suas equipes, se manifestaram negativamente. Os próprios alunos não habilidosos não vibravam quando alguns do mesmo nível eram escolhidos para suas equipes. Essa concepção de jogo, competitivista, não respeita as experiências dos indivíduos e nega seu aprendizado, criando sensação de fracasso entre aqueles considerados não habilidosos.

A diferença dos alunos habilidosos para os que não o são, a ideia de forte versus fraco, polariza e hierarquiza estudantes, gerando desigualdade social entre os alunos. Essa prática tende a reproduzir as experiências de comparação, sobrepujança e fracasso, uma vez que esse tipo de aula é focada nas destrezas técnicas e no condicionamento físico, competências consideradas adequadas para se jogar em bom nível. Os alunos necessitam ser aprovados nas aulas, a sua intencionalidade para com elas é participar e ter um comportamento adequado para que isso seja alcançado, e não o prazer nas aulas de educação física, pois como já dito, essa aula é estressante e opressora.

Uma relação crítica da prática esportiva e do treinamento de destrezas não é intencionada com os alunos; ao contrário, é evitada. E isto porque esta prática social (o ensino da Educação Física) se estabeleceu somente pela concepção de movimento humano oriunda dos esportes normalizados e de competição; e sendo esta uma prática de reconhecimento universal, foi simplesmente aceita como conteúdo escolar, sem questioná-la e muito menos negá-la. Os culpados deste fenômeno não são somente os professores de Educação Física, mas principalmente os meios de comunicação, que transmitem uma imagem esportiva alcançada pela apresentação de resultados esportivos em eventos regionais, nacionais ou internacionais, e com isto repassam para a consciência de todos os membros de uma sociedade a idéia da função comparativa do movimento humano como a única válida na prática dos esportes, levando a todos a imagem “correta” do que “é ou deve ser o esporte”. (KUNZ, 1991, p. 50)

Assim é perceptível que o ensino da educação física, nessas aulas, ficam restritos a intencionalidade/objetivo da competição. A avaliação corresponde à verificação de quem possui habilidades e rendimento ótimo nas atividades propostas. Outro fator perceptível é que as aulas são limitadas e limitam o se-movimentar dos alunos. Nessa configuração, “buscar o material esportivo, armar a rede, aquecer [...]” (Kunz, 1991, p. 51), são atividades sequenciais da aula de educação física, representando assim seu papel na escola por parte de quem a vive desse modo, excluindo assim a possibilidade do aumento de repertório da cultura de movimento dos estudantes. Desse modo, a educação física proposta é a reprodução do esporte midiático e de rendimento:

A Educação Física segue a tendência da normatização e especialização. O professor com certeza não se encontra em condições de desenvolver uma perspectiva multidimensional para as ações esportivas, onde o

se-movimentar de crianças na Educação Física pudesse ter uma função ampla e corresponder simultaneamente em atualidade e relevância para o aluno. (KUNZ, 1991, p. 51)

O autor faz uma crítica ao modelo do esporte normatizado voltado para as aulas de educação física, em que, em todas as suas possibilidades de repertório e de formação ficam limitadas ao modelo do esporte de rendimento, que gera momentos de frustração nos alunos que não conseguem se “enquadrar” nesse modelo. Nessa passagem Kunz já expõe o conceito do se-movimentar, não o explicando, mas explicitando que esse tipo de aula limita o ser humano na sua espontaneidade e possibilidades de movimentos.

Quando mencionado sobre a cultura do movimento e sua relação com os jogos/brincadeiras, Kunz agora retoma a questão do livre brincar e jogar, quando se pergunta, porque não transformar essas relações em temas das aulas de educação física no contexto escolar. Argumenta que o sentido e significado das brincadeiras e jogos para os alunos possuem certa atratividade e qualidade para os mesmos, fato este percebido nos minutos que antecederam a aula observada quando estavam na brincadeira de bicicleta, “os alunos organizaram o seu próprio sistema de alternâncias com a bicicleta, e experimentaram múltiplas possibilidades de movimentos” (Kunz, 1991, p. 51). Aquelas possibilidades aumentaram quando começou a chover e os alunos experimentaram novas formas de movimento, mesmo com quedas, o que gerava sensações de alegria e satisfação. Kunz (1991) ainda afirma que esse “clima” seria inimaginável nas aulas de educação física com esse modelo esportivizado.

Nesse sentido, Kunz resume sua descrição e posicionamento da aula, afirmando que o ensino do voleibol foi reduzido a destrezas técnicas como o toque, saque, manchete e etc, e com táticas de jogo como as posições que os jogadores ficam na quadra. Só assim, após o domínio dessas características, que o jogo, conforme o modelo de extrema competição, ocorria. O autor chama isso de “irresponsabilidade pedagógica” e avalia que o trabalho observado não corresponde aos documentos oficiais da época sobre o papel da educação.

Na sequência Kunz apresenta o estudo de caso dos alunos da escola privada, a partir do referencial metodológico já exposto aqui nesta monografia. Na busca por reconstruir o mundo vivido e o respectivo mundo do movimento, dos alunos de “bom” e “mau” rendimento, Kunz através dos dados das entrevista e das próprias explicações e interpretações dos alunos sobre corporeidade e movimento, começa a descrever o mundo desses indivíduos a respeito da educação física.

Os contextos em que estas verificações foram constatadas, são: a escola como ambiente para os movimentos e jogos; a aula de Educação Física; as condições de habitação e a vida de movimento ao ar livre; o desenvolvimento do movimento e jogos pela perspectiva dos pais; e a avaliação do esporte e da Educação Física pelo aluno/aluna. (KUNZ, 1991, p. 53)

Essas observações do autor trata da intencionalidade de entender o mundo de movimento destes alunos considerados fortes e fracos (foram quatro alunos, uma menina e um menino considerados fortes, e a mesma quantidade e gênero para os considerados fracos) ambos da sexta série do “1º grau”. Num primeiro momento o autor identifica que os alunos considerados fortes moravam em casas com bom espaço para brincadeiras e jogos, já os alunos considerados fracos moravam em apartamentos. O espaço amplo possibilita mais vivências de movimento, dando oportunidade aos indivíduos para desfrutarem mais da corporeidade e movimento.

Sobre o ambiente que a escola oferece para movimentos e jogos, apesar de possuir um ginásio coberto, em momentos que os alunos não têm aula eles não podem utilizá-lo para jogos e brincadeiras, pois, esse espaço se encontra sempre ocupado com aulas de educação física, segundo os alunos considerados “fortes”. Em relação a isto, os alunos classificados como “fracos” não representavam queixa a respeito, pois não era demanda dos mesmos. Nem mesmo no recreio era possível, devido ao barulho que poderia atrapalhar as aulas em andamento.

Entendendo como os alunos compreendem a educação física, Kunz percebeu através da sua pesquisa que os alunos habilidosos têm grande interesse pela disciplina. Primeiramente pela oportunidade de se destacar no jogo e por poder participar na equipe de treinamento, mas, principalmente por poder jogar em um jogo com pessoas com mais habilidades. Já para os alunos menos habilidosos a aula representa menor atratividade, porém expressam expectativas sobre a existência de espaços para realizar jogos ou exercícios mais participativos do que aqueles que são ofertados nas aulas. O autor afirma que a participação efetiva dos alunos menos habilidosos aconteciam quando, em casos extremos, não havia possibilidade de se esquivar da bola e obviamente, quando era necessário realizar o fundamento “saque”.

Na exposição sobre as características destes alunos, principalmente sobre seus ambientes de moradia, o autor retoma o “mundo do movimento em relação às condições habitacionais”. Os alunos considerados mais “fortes” possuíam melhores condições de acesso a espaços livres, além de se localizarem próximos a clubes esportivos. O autor chama atenção

de que, mesmo com tanto acesso, são eles que mais procuram atividades de brincadeiras e jogos. De acordo com Kunz (1991, p. 55) “além das atividades escolares, são as brincadeiras e jogos com seus amigos da vizinhança, onde o pátio de casa e/ou áreas livres na redondeza são utilizados para este fim, com o uso de bolas, bicicletas, brinquedos eletrônicos e etc.”.

É na exposição dos alunos considerados “fracos” que podemos entender as consequências que o modelo de ensino da escola e das aulas de educação física desenvolvem nos sujeitos. Pois, estes alunos já com sua moradia restrita em quesito espaço, e mesmo tendo acesso a clubes esportivos (segundo o autor, os pais destes eram sócios de um), não tinham interesse em participar pois, para os alunos, esses espaços são para quem sabe jogar, suas atividades eram limitadas a compras nos supermercados e ajudas nas tarefas domésticas. Para Kunz as relações socioeconômicas e o interesse dos pais no campo das atividades esportivas é fator de grande influência para a participação nessas atividades.

De acordo com o autor, há uma diferença da concepção de desenvolvimento infantil em relação ao mundo de movimento dos pais dos alunos “fracos” em relação aos “fortes”. Pois, os pais dos alunos “fortes” têm conhecimento de que o se-movimentar das suas crianças é maior no tempo livre e, assim, influenciam a maior participação em clubes esportivos e grupos de treinamento. Sobre o rendimento escolar, há uma preocupação das mães, mas as dúvidas em geral ficavam sobre as tarefas escolares e o treinamento/jogos. Para Kunz há uma transparência de que o bom aluno é um bom atleta que possui boas notas.

Já os pais dos alunos “fracos” afirmaram que o se-movimentar na infância de suas crianças era notório, justificam que o baixo rendimento nas aulas de educação física (“baixo rendimento” nos termos de Kunz) é devido a mudança de residência para apartamento e sobretudo, o conteúdo que é pautado no treinamento esportivo. Vale notar que o aluno era do meio rural e a aluna da periferia da cidade. Assim sendo, Kunz afirma que o ensino centrado nas técnicas pelos professores de educação física, de um lado gerava motivos de felicidades para os pais dos alunos “fortes”, e de outro tristeza para os pais dos alunos “fracos”. Pois os primeiros com destaque poderiam participar das equipes de treinamentos e os segundos, com as vivências de insucesso, deixavam cada vez mais de participarem de atividades de movimento, seja no tempo livre ou no lazer.

Tais alunos, os mais habilidosos e os menos habilidosos, são perguntados por Kunz a respeito da “avaliação da educação física e dos esportes praticados”. É importante lembrar que, os mais habilidosos aqui são os considerados pelo professor e pelos próprios alunos, mas

que ainda não fazem parte do grupo de treinamento esportivo da escola, e ressentem a insatisfação sobre isto. Já os alunos menos habilidosos demonstram insatisfação com a não aceitação dos mesmos em jogos nas aulas de educação física. Relataram ao autor que não sentiam tanta discriminação em outros espaços, pois realizavam outras atividades mundo infantil, contrariando assim a exigência do esporte normatizado na escola com suas técnicas e padrões rígidos.

Disto podemos deduzir que a Educação Física escolar parece contribuir para que esportes normalizados e com os padrões rígidos da competição sejam privilegiados nas atividades infantis fora do contexto escolar em detrimento de atividades lúdicas, composto por movimentos e jogos informais e tradicionais da infância, além disto a Educação Física escolar ensina também, e de forma muito rápida, quais os papéis que devem ser assumidos nos esportes: de “bons” e “fortes” ou de “fracos”. (KUNZ, 1991, 58)

Por conseguinte, o caráter competitivo do esporte, quando não mediado pelos professores de educação física, podem gerar sequelas irreversíveis como o medo de jogar e o sentimento de inferioridade, assim como, a confiança para tentar novamente no esporte ou em outras atividades. Kunz chama de etiquetagem a situação de considerar um indivíduo mais forte ou mais fraco em relação ao seu desempenho dentro de jogo, o que aumenta a discriminação e “esta socialização esportiva [...] tem por consequência o afastamento cada vez maior [...] dos considerados “fracos” nas atividades” (Kunz, 1991, p. 58) desenvolvidas pela educação física.

Portanto, esses alunos tinham uma concepção de esporte que denominava-se “prática correta”, padronizada pelo esporte normatizado/de competição. O esporte normatizado era de domínio dos mais “fortes” e os mais “fracos” aceitavam sua posição de completar as equipes (quando não eram ridicularizados pelo desempenho que empenharam) ou lhes restavam outras atividades, como jogos infantis. O que restava de experiência com o se-movimentar para esses os estudantes não habilidosos eram as atividades realizadas passivamente em casa; os jogos eletrônicos ou assistir televisão.

Elenor Kunz (1991) afirma que ao tomar como conteúdo central, “os elementos técnicos das destrezas esportivas, [...] da realidade esportiva de competição, tem-se por consequência que as possibilidades de ação da criança nas suas brincadeiras e jogos esportivos sejam já pré-definidas” (p. 59), a educação física se desdobra na não identificação subjetiva das ações que poderiam fazer no contexto de brincadeira e jogo esportivos infantis por parte dos alunos. Desse modo, as aulas na escola, segundo o autor, não satisfazem totalmente os desejos dos alunos “fortes” por não terem alunos com habilidades o suficiente

para que o jogo aconteça e, por outro lado, para os alunos “fracos”, há uma insatisfação porque para eles apenas jogam aqueles considerados habilidosos.

Destarte, o autor investiga “a educação física sob o ponto de vista do professor”. Primeiro descreve as condições do espaço e material que a escola possui para esportes. Ambos professores afirmam que há uma limitação no espaço esportivo (ginásio), mas que não há carência nos implementos, redes e aparelhos de musculação. Quanto aos campos (atletismo, futebol, áreas abertas de voleibol, bosque), há uma reclamação devido à distância que se localizam da escola. Está claro que o único empecilho para estes professores são os meios para que suas aulas aconteçam, pois exigem melhores condições para o treinamento. Conforme aponta Kunz (1991)m, o foco desses professores é exercitar os alunos para o desenvolvimento do padrão esportivo e da formação de equipes de competição. Tal fato reduz as aulas da disciplina em ambiente de treinamento.

Quanto à “organização e divergência na concepção do ensino”, por um lado um dos professores não vê a necessidade de brincadeiras e jogos do respectivo mundo do movimento; outro já demonstra interesse, mas somente para melhorar habilidades nos alunos com déficit, como por exemplo, a coordenação motora. É notório, de acordo com a pesquisa do autor, que as aulas visam a competência da ação motora desenvolvida no treinamento.

Sobre a concepção do esporte, objetivos de ensino e a interação do professor com os alunos, o autor aponta os seguintes aspectos: os objetivos das aulas são primeiramente desenvolver os fundamentos mínimos para que os alunos considerados “fracos” possam jogar; para os grupos de treinamento há um aprimoramento das destrezas técnicas, pautadas no condicionamento físico, técnico e tático. De acordo com o autor essa concepção de ensino é pautada na reprodução do esporte normatizado e de competição, mas esse modelo de ensino é favorável apenas aos alunos com boas habilidades, separando os demais em atividades de reforço para, posteriormente, caso desenvolvam habilidades, entrarem para a equipe de treinamento.

De acordo com o autor, o planejamento das aulas tem uma preocupação que é “com o início da aula (aquecimento), com os exercícios dirigidos às habilidades específicas para o jogo a ser treinado, e com o final da aula” (Kunz, 1991, p. 62). Assim o enfoque na especialização esportiva acaba por excluir a expansão do mundo de movimento e seus significados sociais, culturais e educacionais. Isto é consequência da própria formação dos professores e de suas experiências formativas como atletas, o que reflete no ensino, pois é um

ensino de imitação, em que o professor é quem domina o saber e os alunos devem apenas respeitar suas ordens e reproduzir seus movimentos. O professor é, segundo o autor, o depositário do conhecimento, e é aqui que aparece a sua apropriação de um dos maiores educadores brasileiros:

FREIRE (1973) diria que este processo ensino-aprendizagem se caracteriza por uma “Educação Bancária”. Os alunos devem aprender tudo passivamente. O desenvolvimento de uma consciência crítica é excluído do processo. (KUNZ, 1991, p. 62-63)

Para os estudantes que não conseguem realizar o desempenho exigido pelo professor, pelas próprias aulas e colegas, o que lhes resta é aceitar essa condição, ficando sujeitos apenas a comandos do professor e exercícios para que desenvolvam as destrezas físicas necessárias. Os estudantes ficam, assim, limitados, no seu fazer corporal, ao saber fazer corretamente, e deste modo, “a participação do aluno com sujeito do seu agir numa perspectiva crítica do Esporte, vista como uma realidade pré-construída, não é permitida” (Kunz, 1991, p. 63), o diálogo não existe, é uma educação forçada, imposta e não crítica.

É difícil acreditar que a preocupação dos pais e dos próprios alunos é com a participação nas equipes de treinamento. Alguns problemas surgem quando os mesmos não são incluídos nestas, se sentindo “marginalizados” e “normais” conforme aponta Kunz. Como solução para os questionamentos de alunos e pais, os professores tomam como ponto de partida o argumento de que para estes ainda restam chances de participarem da equipe de treinamento. O que incomoda o autor é que “a concepção de esporte e de Educação Física não é questionada, significa que tais problemas são vistos apenas sob o aspecto particular do aluno.” (Kunz, 1991, 64), necessitando assim de uma reconfiguração no entendimento do que é a educação física e seu papel escolar.

Na maneira de “preparação de aula, planejamento anual e o apoio à literatura específica” não há um planejamento que reflita e aborda conceitos, reflexões, valores e aprendizagens baseadas na experiência e no desenvolvimento humano. Há um tipo de aula voltada para os fundamentos da modalidade que a escola ensina (atletismo, voleibol e basquetebol), existe um apelo para a forma correta do jogo e para as equipes de treinamento baseada na prescrição de “manuais práticos sobre o ensino técnico do esporte em questão e os da aprendizagem motora” (Kunz, 1991, p. 64). A literatura que dá suporte a esse modelo de ensino consiste realmente em conhecimentos para o treinamento, tanto físico, como técnicos, isto é, dos esportes normalizados.

Sobre este estudo de caso, da escola privada/particular, o autor conclui com um “resumo e avaliação sob o ponto de vista pedagógico” da experiência observada e afirma que os professores pautam seu ensino baseados em fundamentos técnicos, que as aulas visam a competência da ação para os esportes em questão, perspectivando possibilitar aos alunos “saúde, fornecer a compensação ao stress do trabalho escolar, além de prestar auxílio no desenvolvimento do talento esportivo para o esporte de competição clubístico.” (Kunz, 1991, p. 65), o que torna as experiências nas aulas de educação física uma vivência reduzida e limitada a respeito do mundo de movimento. Também afirma-se que o olhar desses professores para com a educação física é de uma perspectiva técnica-esportiva.

Quanto ao estudo de caso da escola pública, Kunz descreve que esta pertence à “Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul”, construída em 1955, situada em bairro periférico da cidade, habitado pelas classes trabalhadoras. É uma escola de primeiro grau, conta com trinta e dois professores, onze salas de aula, uma sala para secretaria, uma para diretoria, uma sala de professores, uma biblioteca, uma cozinha e banheiros (são dez), sua expansão territorial é de quatro mil metros quadrados, a área livre em que se situa o recreio é de três mil metros quadrados. Segundo Kunz (1991) a escola no ano de 1986 (em outubro) contava com 538 alunos matriculados. Sobre a situação socioeconômica dos alunos, estes não possuíam renda maior do que dois salários mínimos. O índice de evasão escolar é alto e o índice de repetência escolar também, devido o não alcance dos conteúdos mínimos para o avanço escolar.

Em relação às “instalações para a prática da educação física e esportes”, é utilizado um espaço esportivo da prefeitura municipal que contém: uma quadra cimentada para futebol de salão e handebol; uma praça infantil; um campo oficial de futebol e vestiários. O material escolar é oferecido pelo estado assim como a merenda escolar, em quantidades insuficientes.

No “relatório de aula observada” o autor toma como observação o acontecimento da aula na quadra esportiva de futebol de salão e handebol da prefeitura municipal que fica de frente para a escola. Mesmo com as diferenças de estrutura física da escola privada, esta não apresentou maiores diferenças na metodologia da aula, pois o desenvolvimento metodológico se repercutiu em “aquecimento através de corrida lenta ao redor da quadra [...] exercícios de condicionamento físico em forma de exercícios calistênicos e, por final, um jogo.” (Kunz, 1991, p. 69). O autor ainda destaca que há maior liberdade de espaço nesse ambiente e que o enfoque não foi somente em destrezas técnicas mas, sobretudo, o condicionamento geral.

As características dessa aula são a manutenção da ordem e disciplina, evocadas pelo professor, tanto no início da aula como na realização dos exercícios. Os exercícios eram de cunho ginásticos e, assim como na aula da escola privada, os alunos conseguiam prever com exatidão os exercícios seguintes, desvelando assim o caráter rotineiro dessas aulas. A aula possui as características de ser mista (no condicionamento geral), porém, os alunos do sexo masculino (futebol) ficavam em espaços diferentes dos de sexo feminino (handebol). Após isso, houve um afastamento do professor e os alunos sem a mediação do mesmo começaram a jogar. Destaca-se que não houve quantidades necessárias de indivíduos para que o jogo acontecesse, mas com o tempo alunos de outras escolas e ex-alunos completaram as equipes, e o professor somente retorna à aula ao final do período da manhã para recolher os implementos e liberar os alunos. Quanto ao uniforme, não se via satisfação desta regra, alguns participavam da aula descalços, mesmo na quadra descoberta e com o efeito do sol sobre o cimento.

Na descrição desta aula realizada por Kunz é considerável seu argumento sobre o papel da escola para a manutenção dos interesses da ordem social estabelecida, pois a escola tem suas normas e regras diferentes do mundo vivido dessas crianças fora da escola. Os alunos ao se defrontarem com as diferenças culturais e as dificuldades encontradas, começam a desenvolver conflitos, restando-lhes: a evasão escolar, a repetência ou se adaptar para continuar indo à escola sem perspectivar a aprendizagem (em busca de outras condições, como a merenda, por exemplo). Ao que parece, a escola não consegue lidar com esses desafios, continuando na reprodução desse modelo para os novos alunos na esperança de que sejam “disciplinados e educados” conforme o padrão requerido de inspiração burguesa. “Não se encontram, neste ensino, condições para que uma ação de autonomia e independência por parte dos alunos possa ser fomentada.” (Kunz, 1991, p. 72).

No que diz respeito aos “alunos e alunas da escola pública”, o autor começa sua caracterização com a diferença desses para os da escola privada, cujo a principal diferença familiar diz respeito ao número de componentes e também o fato de que todos trabalhavam, irmãos e irmãs com idade superior e até o próprio aluno. Igualmente na escola anteriormente analisada, estes alunos são do sexto ano. Na definição da “escola como ambiente para movimentos e jogos”, a aluna “forte” e o aluno “fraco” relatam que têm um interesse na escola para com as amigas e para com o parque infantil. O aluno “forte” trabalha como auxiliar de mecânico e tem preferência para o futebol de pelada em terrenos baldios e a aluna “fraca”, devido a problemas de saúde, não tem interesse em atividades de jogos.

Sobre a educação física e as expectativas dos alunos sobre esta, o aluno classificado como mais habilidoso apresentou muito interesse em relação ao jogo de futebol e às atividades de condicionamento físico; a aluna considerada “forte” demonstra ter grande interesse em todas as atividades oferecidas, sejam os exercícios ou jogos e brincadeiras. O aluno considerado “fraco” tem interesse devido ao jogo no final das aulas e a aluna tratada como “fraca” não tem interesse devido ao problema citado. O que mantém o interesse dos alunos é o jogo no final da aula, denominado de “jogo recreativo” pelos professores, que serve como premiação para o bom comportamento durante as atividades de condicionamento físico, além de descanso dessas atividades e inclusão dos alunos “fracos”.

Já sobre o “mundo do movimento em relação às condições habitacionais” observa-se que suas condições de vida (de duas das famílias observadas) são carentes de condições mínimas de espaço, higiene e salubridade, pois as desigualdades sociais no Brasil condicionam a isso e, para as crianças, “a falta do brinquedo e do espaço só poderá acarretar mais prejuízos em sua vida futura, além da já essencial falta alimentar e higiênica” (Kunz, 1991, p. 75), o que conforme o autor, limita o se-movimentar das crianças.

Ao evidenciar a desigualdade social e seus desdobramentos sobre o mundo da vida dos estudantes da escola pública, o autor aponta algumas questões: o estudante considerado “forte” (o aluno tem quatorze anos) sempre apresentava pressa quando acabava as aulas ao meio dia, porque deveria se deslocar para seu ambiente de trabalho. Os demais alunos, como não trabalham fora de casa, ajudam nas obrigações caseiras e no cuidado com irmãos menores. Há um centro social urbano, perto da escola, que é utilizado para atividades esportivas, mas que devido a falta de organização e fiscalização, somente os mais habilidosos jogam.

Ao expor a ótica dos pais sobre “a vida do movimento e o seu desenvolvimento”, o autor observa que estes eram oriundos do mundo rural, experimentaram o êxodo para a cidade e passaram a vivenciar jornadas de trabalho cada vez maiores, afastando-os do acompanhamento cotidiano das atividades escolares dos filhos. Uma das questões que nos chama atenção no texto do autor é o relato sobre a realidade de um desses pais, que não sabia que um de seus filhos já havia abandonado a escola e outro estava prestes a também evadir, e que não o fez devido ao interesse pelo futebol e teatro da escola. Para os pais, o mundo de movimento de seus filhos se apresenta como interesse apenas quando da idealização de uma possível profissionalização como atletas, sem muitas preocupações com formação e cultura.

Ao abordar sobre a “a avaliação da educação física e dos esportes pelo aluno/aluna” da escola pública, Kunz deixa claro que, para os alunos observados, um dos grandes motivos para se manterem na escola são as aulas de educação física. Outra questão é que a descrição do autor aponta conflitos de gênero no cotidiano, onde, por um lado os meninos afirmam que as meninas tornam o condicionamento físico fraco e de outro as meninas dizem que os meninos se acham melhores do que elas. Sobre isso os professores atuam com ações disciplinares. Os alunos preferem jogar futebol em terrenos baldios, as meninas, atividades em ruas e praças infantis. As questões de gênero mencionadas são um problema e, não sendo mediadas essas problemáticas, contribuem com a reprodução e reforço do machismo.

Para finalizar as análises da escola pública, o autor relata e discute o ponto de vista dos professores sobre as problemáticas emergentes de sua pesquisa, da mesma forma como o fez com a escola privada. Começa sobre “a avaliação das condições de espaço e material esportivo da escola”. Para um dos professores as condições materiais e espaciais não eram problemáticas, isto é, devido ao seu uso somente do ambiente esportivo do futebol. Mas, para o outro professor, há algumas deficiências, como o espaço aberto e possibilidades de vento que atrapalha a prática, as condições climáticas devido ao frio e ao calor, espaços com limpeza inadequada e sem vestuários para o retorno adequado dos alunos para a sala de aula. A falta de materiais para outras modalidades também são relatadas por esses professores que se veem impossibilitados de trabalharem o esporte de competição para formação de equipes como a escola privada detalhada acima.

A “diferenciação e organização do ensino” são baseadas em aulas mistas como já dito. Porém, mesmo com a falha desse ensino, que deixa os alunos juntos em mesmo ambiente para o treinamento de destrezas técnicas e em momento de jogo os separa, mesmo com essa limitação, essa escolha foi realizada pela direção escolar (e os professores não concordam com tal decisão), com a argumentação de que após os horários das outras disciplinas muitos alunos trabalham não sendo obrigados a ficar para a aula de educação física. Deste modo, as aulas mistas não têm a função de realizar coeducação, mas, tão somente, dar condições numéricas para que a aula aconteça.

Quanto à “concepção de esporte e objetivos da educação física” um dos professores tem igualmente as concepções dos professores da escola privada, o esporte normatizado e de competição. O outro professor investigado acredita que diferentes modalidades esportivas podem contribuir para a prática fora do contexto da escola. Mas, mesmo com essas informações, o autor argumenta que a concepção de educação física e esportes dos mesmos é

o esporte normatizado e de competição, mesmo que exista a diferença de perspectivas dos usos do aprendizado: de um lado considerando o ensino da forma “correta” para utilizarem esse conhecimento fora da escola e do outro o foco nas competições esportivas. Quanto à interação professor e aluno, um leva em consideração a forma institucionalizada e o outro leva em conta o mundo vivido bem como as condições de classe social.

Sobre o “planejamento do ensino e plano anual em apoio à literatura específica”, este, não se diferencia do planejamento da escola particular/privada, pois não existe. O único planejamento são aqueles pautados nas “séries rotineiras” de destrezas técnicas e em sua maior parte, condicionamento geral/físico, além da premiação que são os “jogos recreativos”. Kunz relata que há um plano anual voltada para a educação física que “[...] trata especialmente da seleção do conteúdo em conformidade com cada série escolar, sendo que nele não foi reservado espaço para a reflexão sobre a estruturação deste conteúdo [...]” (Kunz, 1991, 83) e sua contextualização para a realidade escolar, assim como, a abordagem dos procedimentos didáticos metodológicos para o ensino, deixando a mercê do que poderia ser o ensino da disciplina pelos professores.

Finalizando esta análise da aula o autor faz o “resumo e avaliação sob o ponto de vista pedagógico”, em que, interpretando os dados mencionados, indica certo contraste na orientação dos professores: uma pautada em caráter mais pedagógico e outra no esporte-competição (este não tinha formação em educação física, conseguiu a vaga por causa de insuficiência de professores). As aulas destes professores tem como finalidades os objetivos de disciplina e saúde, o que se distancia de fins pedagógicos. Kunz, faz um apelo para o compromisso dos professores, essencialmente os de escola pública, para com a formação humana, cultural e educacional dos alunos, através do mundo de movimento das crianças, partindo do pressupostos de que gostam bastante da disciplina e que a mesma permite uma co-participação relevante, o que é interessante para a socialização dos conteúdos necessários a formação.

Como último tópico da primeira parte de seu livro, o autor começa com suas reflexões a respeito dos estudos de caso, chamado de “tensão existente entre escola e mundo vivido de crianças” Kunz pergunta qual o papel da educação física e da escola com relação ao mundo vivido das crianças, isto é, envolvendo seus contextos, movimentos e jogos, condições de vida e moradia. Mundo vivido, conceito este utilizado por Kunz, “é definido por MARAUN (1981) como contexto social, onde as condições objetivas tornam-se subjetivamente significativas” (Kunz, 1991, p. 86). Assim, as experiências dessas crianças, têm influência do ambiente da

educação física escolar, o que, pelas observações, possibilitam aos alunos apenas a forma do esporte normatizado e de competição, limitando outras experiências.

O autor faz uma crítica à urbanização e à construção dos centros urbanos e seu constante desenvolvimento que, por um lado, favorece a vida dos adultos, mas, por outro, limita os espaços disponíveis para a experiência do se-movimentar humano. Os clubes esportivos aproveitam e constroem centros para a prática, mas como já está evidenciado, são atividades que visam o esporte normatizado, influenciando assim as experiências destas crianças, inculcando nelas e na própria sociedade, o significado de comparação de rendimento. Sobre os clubes esportivos:

Prevalece assim nestes locais o predomínio de jogos esportivos normalizados e fortemente orientados no princípio da concorrência e do rendimento, onde a maioria das crianças são levada ao fracasso na tentativa de uma participação mais ativa e especialmente aquelas crianças que em aulas de Educação Física são caracterizadas como “fracas” no rendimento esportivo. (KUNZ, 1991, p. 87)

As problematizações dos dois últimos parágrafos se concentraram no “mundo vivido e respectivo mundo do movimento de crianças nas áreas centrais” ou seja, o mundo das crianças privilegiadas. O autor também descreve as problematizações a respeito do mundo das crianças pobres que moram na periferia urbana. Para estes não há local esportivo definido, utilizam de terrenos baldios ou da própria rua, além de não terem equipamentos. Há uma política do município para a construção de quadras, mas estas sempre são construídas com cimento e sem cobertura, e com a estrutura do esporte normatizado. As crianças, na falta de equipamentos públicos, procuram a rua como ambiente para manifestação de jogos e brincadeiras informais, incluindo aí, das culturas tradicionais do movimento. Kunz aponta que este pode ser um dos modos de sobrevivência dessas tradições de movimento.

Sobre o êxodo rural, fator determinante para a mudança dos pais dos alunos pobres para a cidade, “em consequência da mecanização e racionalização agrícola e do monopólio da monocultura do soja pelos latifundiários, foram forçadas a se transferirem para as áreas urbanas” (Kunz, 1991, p. 89). Essa situação impactou significativamente o mundo vivido das crianças, devido às novas exigências e necessidades do mundo urbano - principalmente a do trabalho -, situação que, frequentemente, leva ao trabalho infantil. Kunz ainda esclarece seu contexto argumentando:

Para um País altamente endividado como o Brasil, fica transparente que para a manutenção do sistema político, as categorias “produtividade”, “progresso”, “ocupação do tempo livre”, “capacidade de competição”, etc. são muito mais importantes do que “democracia”, “justiça social” e

“autodeterminação”. A escola enquanto tal situação não mudar, tem uma chance mínima de fomentar qualquer tipo de mudança significativa no contexto social. (KUNZ, 1991, p. 91)

Kunz se apropria de Von Hentig²¹ para clamar a necessidade de entender o que é política para debruçar-se sobre os problemas sociais, “[...] Política é o recurso de auto- e da co-determinação no âmbito de uma comunidade, seja formado por indivíduos grupos ou por toda uma população [...]” (Von Hentig, 1973:10 e 60 apud Kunz, 1991, p. 91). Quanto ao “planejamento urbano, infraestrutura e considerações sobre as necessidades infantis” o autor retoma o processo de urbanização e a limitação de espaços para o público que mora nos grandes centros, a classe média, e também nas periferias, em que cada vez mais se limita o se-movimentar do mundo das crianças com a construção de grandes projetos urbanos e instalações esportivizadas ou, conforme o autor nomeia, “instalações esportivas padronizadas”.

Realizando um “contraste entre a riqueza e a pobreza”, é perceptível que a educação familiar das classes privilegiadas contribuem para o aperfeiçoamento e são consonantes com a educação que a escola almeja, aquela pautada nos interesses das classes dominantes. Já para as famílias desprivilegiadas a única educação que resta é para o trabalho, devido a necessidade de sobrevivência. Assim o significado para a escola para as classes privilegiadas é o desenvolvimento humano e a formação para a dominação, já para as classes desprivilegiadas, resta-lhes, o aprender a ler e escrever, o divertir-se com os amigos, sobretudo nas aulas de educação física. Deixando claro o tipo de formação que cada classe possui, o que resulta em cada vez mais em desigualdades sociais, se não intervimos para a formação humana, corremos o risco de prevalecer nessa estrutura, conforme a passagem,

Isto significa que, na verdade, a estrutura social tem caráter decisivo sobre o destino do ser humano. Existe o desenvolvimento de um grau cultural para a classe desprivilegiada e um outro para a classe privilegiada, a burguesia. E enquanto a scola[sic] permanecer objetivando e transmitindo a cultura da classe burguesa apenas, ela não terá significado para as crianças da classe pobre. E mudanças concretas realmente só podem acontecer concomitantemente com o conjunto de mudanças na estrutura sócio-político-econômica. (KUNZ, 1991, p. 94)

Desse modo, “sobre a função geral da escola” esta deve “além de repassar o conhecimento social de caráter pragmático e técnico, deverá também auxiliar os jovens no pleno desenvolvimento de sua personalidade sócio-cultural.” (Kunz, 1991, p. 95), isto é, através do conhecimento historicamente produzido e acumulado pela espécie humana, que é

²¹ Apropriação deste autor pelo livro “Lerngelegenheiten fuer den Sport”, na revista Sportwissenschaft, de 1972.

sistematicamente reproduzido e mediado na escola. Kunz expõe as diretrizes curriculares do estado do Rio Grande do Sul, que almeja uma formação humana, crítica e reflexiva, porém, em ambas as escolas o que se pretende é a reprodução do saber da classe dominante, o que prejudica todos os alunos, principalmente os da classe desprivilegiada. É notório as leituras do autor e dos escritores da área da educação como Paulo Freire, Gadotti, Saviani e Libâneo. Kunz cita-os e argumenta que avanços para uma organização do saber escolar têm sido proporcionados por estes pensadores e, apesar de alguns contrapontos, há ideias em comuns, como a intervenção em determinada direção, voltada para a classe desprivilegiada. O autor faz a opção por estudar Freire.

Enfatizando o conteúdo e método de ensino, o autor reflete sobre a escola privada, primeira sobre a questão da escola particular possuir professores mais qualificados e segundo aponta novamente os objetivos da educação física escolar neste contexto, que é o ensino das destrezas técnicas e táticas para o esporte de competição (normatizado), isto é, através da condução do “máximo desenvolvimento de suas potencialidades de rendimento motor, através dos exercícios de condicionamento e do treinamento do gesto técnico.” (Kunz, 1991, p. 97). Para o autor, a reprodução dessa concepção propaga uma visão de competição e concorrência, formando valores como o de hierarquização em função do sucesso ou fracasso desportivo, forma contrária a valores pedagógicos e educacionais para a formação humana.

Já na escola pública, este fenômeno é caracterizado pelo ensino disciplinar devido a não aceitação dos alunos com as normas e regras da escola, isto é, devido ao confronto entre as culturas e entendimento de mundo, os alunos não se reconhecem na escola, nem mesmo ao que lhes é imposto dentro dela. Os conteúdos de ensino juntamente com os métodos são baseados na fundamentação da ordem, por meio dos exercícios de condicionamento físico e seus ensinamentos como regras e condutas.

Quanto “às concepções de esporte e de ensino das duas escolas, semelhanças e diferenças” o autor afirma que não há, para os professores de ambas escolas, fundamentação teórico-metodológica explícita e consciente em suas aulas. O que de fato realizam é a reprodução do saber padronizado do esporte normatizado. As aulas são subsidiadas pelas condições dos materiais e pelas ações motoras necessárias à forma “correta” do ensino dos esportes. A única diferença é sobre a concepção dos alunos para os professores. Aqueles professores da escola pública não conseguem se encaixar no padrão avaliado pela escola, restando-lhes apenas a avaliação disciplinar, para que possam “transmitir” a cultura que a escola propõe.

A respeito da “formação profissional do professor de Educação Física” naquele período (décadas de 1980/90) era típico a ocupação de vagas de professores formados por ex-atletas ou pessoas com grandes experiências esportivas. Mesmo aqueles formados não buscavam literatura que complementam as do objeto de estudo da área, como aquelas de áreas pedagógicas, filosóficas e sociológicas. Essa formação reducionista e esportivizada exclui saberes que poderiam contribuir para um ensino mais qualitativo e humano, o que condiz com a profissão de professor.

Retomando a cultura de movimento e jogos tradicionais elucidados em momento anterior, o autor retoma “o significado do movimento na sua manifestação tradicional-popular formalizada ou informal” e argumenta que, a partir do mundo esportivo normatizado e pautado na competição, expressando uma concepção de educação pautada nos interesses burgueses, fazendo com que as culturas de movimento tradicionais entrem em processo de extinção. Abordando a indústria cultura e os delineadores tecnológicos que propagam uma ilusão esportiva das sociedades industriais, Kunz afirma que há uma modificação das formas tradicionais de movimento para se encaixar nos padrões burgueses, o que é alimentado pela escola, devido a não contextualização e consideração pelos sentidos e significados desses conhecimentos no mundo infantil.

Todos esses elementos problemáticos geram “consequências sobre o mundo vivido e respectivo mundo do movimento de crianças” sobretudo pela Educação Física escolar. A pesquisa de Kunz observa nas aulas de educação física a reprodução de atividades que visam a formação do aluno como atleta e a participação do esporte de competição dentro ou fora da escola. O se-movimentar das crianças é reduzido ao esporte normatizado no ambiente escolar representando uma contribuição insignificante daquilo que a educação física escolar poderia oferecer.

Elenor Kunz finaliza a primeira parte do seu livro com o tópico “As deficiências da Educação Física e as perspectivas para uma mudança”, aponta os elementos como: deficiência pedagógico-educacional pautada numa concepção crítico-progressista; falta de relevância ao mundo vivido e respectivo mundo de movimento das crianças; e a transmissão de um limitado repertório de movimentos e jogos. Retoma a irresponsabilidade pedagógica do professor de pautar suas aulas no foco em alunos com maior habilidade motora e no treinamento esportivo para competição e na falta de planejamento pedagógico que se traduz em aulas rotineiras sem objetivos educacionais claros e distintos dos já salientados (destrezas técnicas). O autor ainda propõe que o aluno seja o centro do processo educativo, juntamente com o movimento

humano e, sobretudo, sujeito de sua própria ação. Sugere que as mudanças devem ser pautadas nos conteúdos, objetivos e na metodologia do ensino.

[...] é necessário que o professor de Educação Física reflita mais sobre as suas atividades de ensino. Mudanças e inovações fundamentadas só poderão ser desenvolvidas quando estas perspectivas poderão ser teoricamente legitimadas. Isto requer inicialmente que a disciplina possa ser interpretada realmente como um componente curricular do sistema de ensino, com tarefas pedagógico-educacionais relevantes a cumprir. (KUNZ, 1991, p. 105)

Após essas considerações finais de sua primeira parte, há uma necessária exposição e fundamentação sobre qual é o referencial teórico que fundamenta a teoria de Elenor Kunz. Alguns elementos já podem ser considerados, como o mundo vivido, o se-movimentar e a concepção dialógica de educação, que na sequência do texto o autor passa a esclarecer conceitos e argumentos, fazendo transparecer sua apropriação da teoria fenomenológica nas ideias de seu livro que subsidiam a concepção crítico-emancipatória da educação física.

É neste ponto que começamos a responder a pergunta central desta monografia: quais perspectivas e quais autores tal teoria se apropria no campo da filosofia Fenomenológica para constituir seus fundamentos? A primeira parte da pergunta - quais os pontos de partida teórico-metodológicos e o percurso do desenvolvimento teórico da teoria crítico-emancipatória da Educação Física brasileira no interior da obra de Elenor Kunz - a esta altura já deve ter sido compreendida com a extensa exposição da primeira parte do livro do autor. É com esses dados da pesquisa empírica que o autor começa a se apropriar das teorias das ciências humanas e sociais para fundamentar sua proposta.

Desse modo, o autor começa a segunda parte do livro com o tópico “Diretrizes curriculares: o planejamento oficial para a educação física de 1º grau”. Na introdução apresenta o caráter esportivo da disciplina pautada na competição e um produto do comércio voltado para o consumo. Kunz legitima sua argumentação a respeito dos esportes institucionalizados a partir da “legislação oficial da educação física de 1º grau” e da apropriação que faz de Maraun sobre as manifestações das intencionalidades esportivas a partir de dois princípios: o da “regra da sobrepujança” e da “regra das comparações objetivas”, mas os explica a partir de seu orientador, Trebels²².

Sendo o princípio da sobrepujança um conceito que se pauta na vitória mediada pelo ato de sobrepujar o adversário ou equipe, esse acaba por se configurar como o principal objetivo dos esportes para os autores. Já o princípio das comparações objetivas, baseia-se nas

²² A partir do livro “Unterrichtseinheit; vorschriften und Regeln im Sport”, publicado em 1986.

oportunidades iguais para que as disputas esportivas aconteçam com equilíbrio. Assim, o espaço, o local da disputa, às normas e regras são principiadas na padronização esportiva, que produz ações mecânicas e automatizadas (Parlebas, 1987 apud Kunz, 1991, p. 110), exigências do esporte de rendimento.

A partir de Maraun²³, Kunz apresenta outros três conceitos para entender esse tipo de esporte no ambiente escolar: o primeiro é a tendência de selecionamento que tem como foco a seleção e classificação dos alunos pelas suas habilidades motoras/esportivas. Esse modelo, leva em consideração as características biológicas dos indivíduos; o segundo, é a tendência da especialização, que acontece quando há uma excelência no rendimento técnico de determinada modalidade esportiva, determinando assim o seu foco de treinamento; e, por último, a tendência da instrumentalização, caracterizada pelo uso das teorias do treinamento e da medicina esportiva para o aperfeiçoamento esportivo, a partir de métodos racionais.

Como mencionado anteriormente, Kunz explicita o planejamento oficial da educação física de 1º grau e identifica os conceitos supracitados nessas diretrizes. No tópico “a educação física no planejamento curricular a nível nacional”, ele argumenta que a educação física, nesse modelo, dá importância somente ao caráter biológico e, perceptivelmente, há uma concepção que “[...] fragmenta o Homem em Corpo e Alma com base na velha concepção grega [...]” (Kunz, 1991, p. 113) que é aquela que diz: “mente sã em corpo sã”. Quanto às diretrizes analisadas não há uma especificação do papel do professor, deixando essa finalidade de forma geral. Ao analisar dois documentos da secretaria de educação do Rio Grande do Sul, o autor expõe “os objetivos da área de comunicação e expressão”, onde educação física é localizada, isto é, por tratar da “[...] linguagem não-verbal, onde percepções e sensações se expressam pelo movimento corporal.” (Kunz, 1991, p. 114).

Contrariamente ao modo como o documento descreve a educação física como meio de comunicação e expressão para a própria educação, o autor destaca que todos os argumentos só são válidos se forem levados em consideração o mundo vivido e seu respectivo mundo de movimento:

Pois, conforme me foi possível detectar na análise do mundo vivido de crianças, existe um potencial muito grande de jogos e brincadeiras no mundo do movimento das crianças que se configuram principalmente através dos sentidos comunicativo e expressivo. Esta característica do se-movimentar ficou melhor exemplificada através do “futebol-pelada”, jogado pelas crianças da periferia urbana. (KUNZ, 1991, P. 114)

²³ Apropriação dos conceitos da obra “Unterrichtssituationem verstehen lernen” na revista “Sportpaedagogik”, de 1982.

Daí a importância de ter descrito detalhadamente cada fundamentação da primeira parte do livro, pois, a partir dos conceitos que serão desenvolvidos pelo autor e descritos aqui poderemos entender a luz da teoria o que foi verificado empiricamente na realidade vivida. Kunz, apresentou até aqui um interesse pelos jogos e brincadeiras e o se-movimentar das crianças Talvez, daí tenha se originado as ideias para o livro “Brincar & Se-Movimentar: tempos e espaços de vida da criança” do ano de 2015.

Ainda sobre os documentos, em tópico denominado de “a fundamentação pedagógica para a educação física”, ela é elaborada em três planos: o plano das funções da disciplina; o plano que interpreta o aluno como sujeito da ação, tendo em vista que a educação física tem como pretensão desenvolver a cognição, afetividade e psicomotricidade do alunos, apesar da se concentrar em aspecto psicomotores; o plano das perspectivas de ação e seus correspondentes produtos de ensino, que se concentra nas atividades de execução do conhecimento da disciplina como ações motoras, técnicas, expressão, atitudes e valores.

Quanto às “funções e objetivos da educação física” analisados no documento, o autor descreve os três planos: o biológico, o cinestésico e o integrador, ou sócio-educacional. Mas desvela com seu pensamento crítico, os interpretando como:

[...] a função biológica deve atender à formação das qualidades físicas básicas, como a força, a velocidade, a resistência e a flexibilidade; a função Cinestésica ocupa-se com a formação de destrezas motoras para as diferentes modalidades esportivas, e a função integradora deve desenvolver a competência social, especialmente através dos esportes. (KUNZ, 1991, p. 117)

Assim é o que se faz entender a leitura desses planos no documento, pois está sobressalente que é pautado em um paradigma do rendimento esportivo e em funções motoras voltadas para aptidão física, saúde biológica e comportamentos reproduzidos com base no modelo esportivo ou conforme Kunz (1991) moderno sistema esportivo. Quanto a isso, o autor cita Trebels e sua conceituação sobre as intencionalidades perseguidas pela educação física e esportes tradicionais, sendo a competição e o sucesso, a saúde, a qualidade estética do movimento e a ação comunicativa. Estas não são diferentes das citadas nas diretrizes analisadas pelo autor, assim ele faz o seguinte questionamento de forma retórica: “[...] como o professor de Educação Física pode concretizar na sua prática cotidiana o conjunto destas intencionalidades?” (Kunz, 1991, p. 119).

Já sobre o “conteúdo e o planejamento de sua transmissão”, o autor faz uma análise de como o conteúdo da disciplina é entendido. Avalia que o documento sugere a ginástica, jogos,

atletismo, futebol, handebol, voleibol, dança, saúde e esporte para todos como conteúdos, porém não como determinação obrigatória, mas das condições materiais das escolas. Através de alguns exemplos do documento e da forma como ele entende como deve ser ensinado esses conteúdos (em objetivos como; executar, identificar, comparar, constatar, conscientizar e expressar) Kunz reflete que há “[...] uma orientação baseada no princípio da otimização do rendimento. [...] se anuncia uma concepção ideológica na tese que de o Homem, para sobreviver nesta sociedade de concorrência e de competição, precisa trabalhar com tenacidade [...]” (Kunz, 1991, p. 121), isto é, para alcançar o máximo rendimento através do esforço na escola. A criticidade não aparece, nesse documento, como elemento elucidador das contradições presentes na sociedade.

No “planejamento e controle dos resultados do ensino” o documento faz algumas indicações, porém não avança sobre aspectos importantes da pedagogia na formação do aluno para sua formação humana, crítica e reflexiva, pois, de acordo com o autor, são planejamentos pautados na mensuração e avaliação do rendimento do aluno e a participação efetiva nas aulas. O autor indica também a existência de uma referência sobre os aspectos cognitivos, afetivos e psicomotor, mas que, no final, se baseia totalmente nas competências esportivas. Quanto à relação “professor-aluno”, essa se reduz a observação do professor para com os interesses dos alunos. Mas estes, novamente, devem ser pautados pela identificação de desejos para o aprimoramento esportivo.

E sobre esse modelo de ensino pautado em uma estruturação do movimento humano que tem como finalidade o ensino de destrezas motoras, o autor argumenta que “fica muito difícil ao professor realizar e alcançar uma função sócio-educacional, ou seja, crítico-emancipatória” (Kunz, 1991, p. 126). Percebe-se então a limitação educacional deste documento, que é contraditório, pois assume, de um lado princípios da sobrepujança e, de outro, princípios sócio-educacionais, em um mesmo contexto de ensino. Conforme argumenta o autor, é impossível a conciliação desses dois princípios. Vale mencionar que é a primeira vez que aparece o conceito “crítico-emancipatório” na obra do autor, ainda não fundamentada, mas com o caráter significativo de exposição de uma perspectiva que almeja uma formação crítica e humana.

Na sequência do livro Kunz passa a descrever “semelhanças e diferenças na concepção de ensino e de Educação Física e Esportes, com a Educação Física observada nos estudos de caso”, ou seja, faz uma análise das diretrizes do documento investigado com o seu estudo empírico. Como já mencionado, o documento apresenta uma orientação

didático-pedagógica e outra orientação para a prática, que envolve os conteúdos da disciplina. Ambos têm como foco o desenvolvimento das funções biológica, cinestésica e sócio-educacional em que o objetivo central é “[...] a melhoria do rendimento esportivo através de exercícios técnicos, táticos e físicos com auxílio de conhecimentos da teoria do treinamento esportivo, onde o progresso alcançado pode ser facilmente mensurado e comparado [...]” (Kunz, 1991, p. 127), o que acaba por justificar o esporte normatizado.

Além disso, o ensino das modalidades esportivas tem como legitimidade a questão da saúde, a partir das representações de que, por um lado, ao praticarem essas atividades na escola os alunos fortaleceriam a saúde. Porém as formas de atividades prescritas atendem apenas aqueles alunos já saudáveis, excluindo os alunos que não tem boa saúde, como o caso da aluna “fraca” da escola pública que não participava das aulas e não tinha interesse. Situação que revela o caráter anti-pedagógico das aulas de educação física de um dos professores, por não considerar as necessidades de todos estudantes, excluindo aqueles que não se adaptam às condições e exigências esportivas, motoras e morfofuncionais. O autor ainda considera que essa conceituação de saúde, necessita de novos entendimentos, pois é pautada no caráter individual e biológico.

Elenor Kunz afirma que nas análises das entrevistas não foi possível verificar se os professores se apropriaram das diretrizes do documento analisado, apesar de que, as concepções de educação física e esporte não apresentaram diferenças. Ressalta-se que o aspecto central objetivado pela diretriz, o sócio-educacional, não foi identificado e muito menos mencionado pelos professores de ambas as escolas (pública e privada, seu ensino era pautado, como já enfatizado aqui, no ensino de destrezas motoras.

Kunz, em tópico denominado de “o atual desenvolvimento da educação física”, começa a problematizar a necessidade de mudança para o quadro geral do país, principalmente na área da educação, bem como nas questões sociais, econômicas e políticas, isto é, por parte de profissionais que se propõe partir de um modelo crítico de entendimento da realidade e comprometidos em mudanças reais. No caso da educação física, o autor aponta que as mudanças significativas começam a partir dos anos 1970, devido a grande formação dos profissionais da área, substituindo a herança dos militares e, paulatinamente, dos que tinham formação profissional como atletas, e mesmo quando:

[...] estes profissionais tenham sido praticamente todos substituídos nas escolas até a década de 80, pode-se sentir hoje ainda uma certa influência dos mesmos na concepção de ensino da Educação Física e que persiste, especialmente, na visão de muitos diretores de escolas. Pode-se observar isto

quando os profissionais da Educação Física são convocados a disciplinar o aluno pelo condicionamento físico. (KUNZ, 1991, p. 130)

Atualmente esta concepção não é identificada nas aulas de educação física, tomo como base a própria experiência de minhas aulas durante o ensino fundamental e médio. Não havia um caráter de condicionamento geral e nem mesmo competitivo, ainda que também não houvessem aulas de educação física que possibilitasse um conhecimento científico e educativo, ou melhor, não se tinham aulas de educação física, apenas a ocupação do horário da disciplina para formas recreativas de uso deste tempo.

Ainda sobre os escritos do autor, é mencionado um trabalho de Faria Junior de 1972 (Introdução à Didática da Educação Física) que apresenta um caráter didático-pedagógico para a disciplina, mas que, não há muito aprofundamento e encaminhamento para mudanças na área. Também nos últimos anos da década de setenta há uma preocupação com as séries iniciais, em que o profissional da área não tinha lugar devido às recomendações das diretrizes da época em que a criança não poderia se submeter ao treinamento com menos de dez anos. Tal fato fez com que a busca por alternativas circulassem em cursos de formação de professores e na literatura da área, o que possibilitou, também, a oferta de especializações sobre aprendizagem motora e psicomotricidade. O autor ressalta que o importante foi o fato de que esse incômodo possibilitou a reflexão sobre a validade e o sentido do esporte de rendimento para as áreas de ensino (Kunz, 1991).

Valendo das concepções aqui apresentadas o autor se pergunta:

Qual deve ser a concepção de ensino, de Educação, de Movimento e do próprio esporte? E ainda, com quais concepções e critérios científicos deve-se solucionar os problemas da Educação Física? São problemas que nos remetem às questões epistemológicas/metodológicas da prática pedagógica. Ou seja, com que conhecimentos trabalhar a educação emancipatória/crítica e como produzi-los? (KUNZ, 1991, p. 131)

De acordo com isso, o autor afirma que a nova geração de profissionais, denominados críticos ou progressistas, estão seguindo o caminho para que isto aconteça (e posso afirmar que aconteceu). Kunz ainda afirma que é para estes que sua obra “educação física: ensino & mudanças” pretende contribuir.

Ao descrever a “crítica à educação física atual” o autor aponta que há uma mudança que transcende os objetos da disciplina e que aponta para caminhos que desvelam o que tem acontecido nas aulas, que é a reprodução do sistema atual no sentido de fortalecer as contradições e injustiças sociais. Nesse sentido, os estudos críticos ajudam a desvelar as desigualdades sociais com aprofundamento da compreensão da realidade e ajudam, ainda, a

disciplina a cumprir sua função sócio-educacional. Para que mudanças significativas sejam efetivadas o autor aponta a necessidade de aprofundamento em uma concepção para o movimento humano e uma qualidade maior nos critérios de orientação científica.

Propondo “uma concepção para o conceito de educação”, Elenor Kunz se apropria do conceito de Educação Bancária de Paulo Freire²⁴ que, nas palavras de Kunz “[...] fica evidenciado um conceito de Homem que é capaz de se adaptar, de calar e de ser domesticado através da Educação e dos interesses da Classe dominante (opressora) [...]” (1991, p. 135). Desse modo, o sistema educacional da forma como foi analisado pelo autor é uma mecanismo de reprodução dos interesses da classe hegemônica. O caminho a seguir para concretas mudanças sociais seria a educação libertadora, através da emancipação humana possibilitada pela ação comunicativa. A mesma “[...] só é possível na concepção Freireana, através de um processo de ensino “dialógico, crítico e problematizador”, capaz de conduzir as relações a um elevado grau de responsabilidade política, social e reflexiva” (Kunz, 1991, p. 136).

É evidente em sua obra uma compreensão política da educação e, para isso, o autor no tópico “as ações políticas e pedagógicas”, define sua apropriação e as fundamenta. O autor se apropria de Mollenhauer²⁵, e afirma que há uma característica específica na ação educacional, que é a política, mas que se difere dos sistemas políticos. O que difere as ações políticas do sistema político do sistema educacional é o discurso e a ação. O primeiro envolve colocar em questão as problemáticas do mundo social para um possível consenso, a segunda, é a ação sobre o mundo a partir do consenso que seja justo.

Para completar o argumento do parágrafo anterior, no próximo tópico, denominado “a ação pedagógica como ação comunicativa”, o autor estabelece o argumento de que tanto o professor como o aluno, na relação educacional, são sujeitos dessa ação e que os sentidos e objetivos da ação devem ser compreendidos por ambos. No tópico seguinte “o sentido como categoria central de referência” o autor expõe três dimensões do sentido no campo pedagógico desenvolvidos por Mollenhauer: o primeiro afirma que o sentido dos campos educacionais é constantemente construído; o segundo, afirma que há uma manutenção desses sentidos educacionais; já o terceiro sentido, entende que à constituição dos sentidos podem ser explorados por novos caminhos de intervenção, possibilitando assim ao educando, a

²⁴ Kunz tem contato com as obras do educador brasileiro em alemão: “Paedagogik der Unterdruekten” (1971), “Erziehung als Praxis der Freiheit” (1974), “Paedagogik der Solidaritaet” (1974), “Der Lehrer ist politiker und Kuenstler” (1981) e “Educação e Mudança” (1981).

²⁵ Obra: “Theorien zum Erziehungsprozess” de 1972.

criticidade frente a manutenção dos modelos tradicionais que são historicamente determinados e passíveis de mudanças.

Em “o discurso como um dos níveis para a transformação de sentidos” o autor argumenta que toda ação comunicativa é detentora de um sentido, e tal, é enunciada no discurso. Portanto, uma ação educativa necessita de um discurso que fundamenta as ações. Adiante em “equilíbrio entre identidade pessoal e identidade social”, o autor esclarece o conceito de identidade social que é construído através das experiências “interacionais” que acontecem nas relações de interação entre os sujeitos, em seus respectivos contextos (mundos vividos); já a identidade individual (pessoal) se baseia no caráter das experiências próprias, sua própria autobiografia. Ambas para serem realizadas de forma que não comprometa o desenvolvimento do indivíduo devem estar em constante equilíbrio.

Afirma o autor que a “institucionalização da educação” pode contribuir para a alienação e entendimento do sujeito humano como uma coisa dentre as coisas, isto é, a ideia de manipulação do ser humano. Portanto, o autor sugere que deve-se ter uma atenção para interações nas experiências dos sujeitos dentro do contexto educacional para que os indivíduos possam ter papel ativo nas suas ações. É por isso que na “tensão entre teoria e prática” o autor diz que é necessário uma dialética entre teoria e prática, em sua respectiva reciprocidade, para o entendimento da realidade educacional onde as experiências das atividade possam ser esclarecidas pelo ideal teórico.

Dessa forma o autor começa a descrever sua apropriação de Paulo Freire no campo educacional, a partir do tópico “a educação como processo que se realiza na prática social concreta”. Kunz defende, a partir de Freire, que a escola não deve se ater a conteúdos fechados, pré-determinados, e sim, abrir-se para a realidade do mundo vivido, isto é, partindo de uma ação comunicativa que faça a crítica e problematize a realidade concreta. Daí a crítica a noção de conteúdos fechados que, segundo o autor, servem para alienar e reproduzir a ideologia dominante. A superação desse modelo de educação necessita de “mudanças na relação professor-aluno” e, como argumenta Freire na interpretação de Kunz, para que haja uma mudança é necessário que o professor morra como tal e renasça como aluno, e o aluno faça a mesma coisa. No ensino do mundo de movimento, jogos e esportes, em uma relação dialógica tanto professor como aluno podem nas suas interações aprenderem em conjunto.

É por isso que há uma “necessidade de um ensino relacionado ao mundo vivido”, pois, a partir dos conteúdos presentes no mundo de movimento do educando, e a leitura crítica e

reflexiva sobre eles, é possível desenvolver uma educação crítica e emancipatória, para o autor. “No ensino da Educação Física isto deve significar que pelo ensino de Movimentos, Jogos e Esportes, o aluno também apreenda e “decifre”, além da Realidade esportiva [...]” (Kunz, 1991, p. 149), ou seja, uma compreensão da realidade social. Kunz observa também que, entender o se-movimentar dos estudantes nas relações dialógicas entre os sujeitos é de grande importância para a transformação desta realidade.

É por isso que o autor considera que a tarefa do professor é a educação libertadora, pois, busca-se uma intervenção na realidade social a partir da classe oprimida pelo sistema capitalista. Portanto, o professor, deve conduzir o processo de libertação pelo conhecimento crítico da realidade que supera a fala/palavra, pelas ações pedagógicas concretas e efetivas. Ainda é necessário uma compreensão epistemológica, que caracteriza o ensino, em que o sujeito que educa e o que é educado, em uma situação dialógica, conhecem o objeto, mas que acima de tudo, reconhecem na prática outros objetos que são passíveis de compreensão, enriquecendo assim a realidade social e objetiva.

Realizando um contraste epistemológico para fundamentar a concepção de Educação Física, Kunz se apropria da teoria crítica e social dos conteúdos de Libâneo²⁶, apesar de sua maior apropriação ser de Freire. Sabendo das divergências, aponta que tal razão é para uma teoria que sustente a educação física na escola. Assim sendo, parte da concepção histórico-crítica dos conteúdos que busca desenvolver a passagem “[...] do conhecimento da prática social concreta para o conhecimento crítico-teórico e novamente retornando à prática social concreta.” (Kunz, 1991, p. 151). Também afirma que tal conhecimento historicamente produzido e acumulado dentro de uma perspectiva crítica deve contribuir para a consciência de classe, o que de forma assertiva deve proporcionar uma intervenção na realidade social. Com perguntas que relacionam o “como” e a “finalidade” dos conteúdos pode-se ter uma compreensão do mundo vivido dos alunos e, então, se partirá o ensino, o que ele defende no tópico “a educação libertadora” com a concepção freireana de liberdade e:

Transportando isto para a Educação Física, poder-se-ia dizer que o Mundo do Movimento fora da Escola – sua história, sua função e sua “linguagem” – deverá ser interpretado e compreendido, para também poder ser transformado. Não é possível continuar eternamente “domesticando” os alunos para os “esportes modernos”. (KUNZ, 1991, p. 154)

Seguindo esse raciocínio Freireano, partindo da “relação entre realidade e consciência”, o autor descreve que a consciência do sujeito e o mundo são constituintes da

²⁶ Obra; “Democratização da Escola Pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos”, de 1985.

subjetividade e entendimento objetivo do mundo, isto é fundado pela apropriação de Freire pelo filósofo Sartre. A consciência do sujeito sobre a realidade social é uma ação de conhecimento, e esse é necessário para a intervenção e transformação na/da prática. A formação da consciência crítica é o caminho para uma educação libertadora, livre das alienações do sistema. Para se livrar de tais alienações é necessário uma “competência de ler a realidade” e isto “[...] só pode acontecer quando houver uma melhor compreensão, uma melhor leitura de todo o Contexto, ou seja, do Mundo do Movimento bem como do Mundo dos Esportes normatizados e suas relações no âmbito das dimensões políticas, econômicas e sociais” (Kunz, 1991, p. 156).

A educação e a ação pedagógica está fundada no “contexto social concreto”, como aponta Kunz em “o educador como político”. Isso exige do professor uma não neutralidade no seu processo educativo, ou seja, não existe educação neutra, ou ela é alienante ou libertadora. Assim há uma “tensão entre a ação política e a ação pedagógica”, pois a educação que acontece na escola não está desvinculada de todo o sistema social, exigindo do professor uma intervenção que sobreponha a educação bancária (esta, evidenciada nas aulas observadas por Kunz), autoritária e que exija do professor a ação dialógica com os saberes dos alunos. A intervenção pedagógica do professor deve possibilitar o pensamento holístico dos alunos para com a realidade vivida.

O autor conclui a sua concepção para um conceito de educação tratando dos seguintes pontos: relação entre mudanças sociais e educação transformadora; os limites da educação: consequências políticas das possibilidades históricas; e “uma ação pedagógica é sempre uma ação política”. O autor coloca seu ponto final nas ações educativas do professor que, a partir da educação, deve buscar provocar mudanças no sistema político, econômico e social, isto é, tornando a sociedade mais democrática e igualitária, pela intervenção do conhecimento. Isso possibilitaria o preenchimento dos “espaços vazios” (apontados por Freire na leitura de Kunz). Os chamados espaços vazios devem ser ocupados pelos educadores e, em um projeto social coletivo, a partir da união da classe trabalhadora e em conjunto com sistema políticos (partidos), buscarem a intervenção na prática social e na educação física:

[...] também podemos encontrar “espaços vazios” com a utilização de alguns elementos da Cultura do Movimento mantidos no Mundo Vivido de muitas crianças e Jovens. Nesta cultura, estes elementos configuram resistências às culturas dominantes, hegemônicas, e podem facilitar-nos a busca daqueles “espaços vazios”, remetendo-nos ao “historicamente possível” e possibilitando uma educação no sentido de sua dimensão política e pedagógica. (KUNZ, 1991, p. 160)

Dessa forma, os espaços vazios contribuem para entender os significados da realidade concreta que perpassa o indivíduo, assim, a educação que intrinsecamente é pedagógica e política, deve, considerar o contexto histórico e social dos indivíduos, os conteúdos necessários ao entendimento da realidade não devem ser impostos como um depósito, mas estarem assentados no mundo vivido dos sujeitos, que são históricos. A educação que se propõe libertadora deve proporcionar aos educandos uma compreensão crítica que percebe as ideologias subjacentes a realidade, isto é, os próprios professores devem se antecipar a isso na organização social de seu planejamento educacional e, ao intervir sobre sua função social, possibilitar aos indivíduos o atendimento aos seus interesse e necessidades, assim como, as competências necessárias para sua própria intervenção.

Finalmente, após essa longa exposição dos fundamentos que nortearam a pesquisa, o trato dos dados da empiria, das diretrizes e da concepção de educação do autor, podemos adentrar o universo fenomenológico desenvolvido na obra, buscando responder a pergunta: “quais perspectivas e quais autores tal teoria se apropria no campo da filosofia Fenomenológica para constituir seus fundamentos?”.

Até o momento do texto acredito ter exposto o processo de construção da teoria crítico-emancipatória da Educação Física e a identificação de seus pressupostos epistemológicos. Agora devo me centrar em apreender o modo, as perspectivas, os autores e os conceitos fenomenológicos na teoria crítico-emancipatória

Começando a parte final de sua obra, Educação Física: Ensino & Mudanças com o tópico “uma concepção para o conceito de movimento humano” o autor se pergunta “o que é o movimento humano?” e começa a discorrer sobre. Para ele, as ciências naturais fomentam o conhecimento para as ciências dos esportes, entendendo o movimento humano apenas como um tipo de “fenômeno físico que pode ser reconhecido e esclarecido de forma muito simples e objetiva, independente, inclusive, do próprio Ser Humano que o realiza.” (Kunz, 1991, p. 162). Dentre esse corpo teórico, habita a biomecânica, em que o esporte se baseia e para ela o movimento humano é como se fosse um objeto se deslocando no espaço e tempo.

Ao se apropriar das reflexões de Tamboer, Kunz denomina os saberes predominantes sobre o movimento humano na educação física de mono ou multidisciplinar, pois há uma análise do movimento voltada para a capacidade de rendimento físico que se pauta nas disciplinas como a fisiologia, a biomecânica, a psicologia, e até a sociologia, isto é, no meio esportivo, para fomentar um progresso no rendimento esportivo pautado nessas disciplinas

científicas. Estas, afirma o autor, não contemplam toda a realidade do movimento humano e há poucos estudos que pesquisam temas como “[...] a percepção, emoções e sentimentos e suas relações com o “Se-movimentar” do homem ou as imagens de homem e mundo que se manifestam nos estudos do movimento humano [...]” (Kunz, 1991, p. 163), e ainda, não só nos estudos do movimento humano mas a relação dele com a educação.

Percebe-se aqui o aprofundamento do conceito “se-movimentar”. Aquelas análises das ciências, citadas anteriormente, fazem referência a um entendimento técnico que não abrange a condição humana em sua totalidade. Portanto, a análise do se-movimentar contempla o ser humano em todas as suas dimensões e relações, contempla o seu mundo. Kunz, se apropriando das formulações de Trebels sobre o tema, compreende o se-movimentar como o sujeito ligado ao mundo e suas ações perante o mesmo, em seu contexto ou meio, ações essas repletas de sentidos e significados. Essa concepção, no nosso entendimento, supera as idéias mecanicistas e naturalizantes do movimento humano e do ser humano.

Ao esclarecer sobre quais circunstâncias e problemas os conteúdos esportivos imbricam, Kunz enfatiza a ideia de que a apropriação de destrezas técnicas de forma automática e por mera reprodução, nessa ação, promove a perda do real significado do se-movimentar. Indica ainda que a reprodução do esporte normalizado, de forma “ahistórica”, termina por naturalizar esse fenômeno social, como se ele já existisse por si só sem uma constituição elaborado pelos seres humanos, como se já nascessem (nós) com esses conhecimentos motores, excluindo a historicidade.

As consequências disto são evidentes na observação de uma aula de Educação Física onde, na tentativa de copiar de forma irrefletida o esporte competitivo e normatizado do Mundo dos Esportes Organizados e de Competição, introduzem-se no interior da Escola, ou da Educação Física Escolar, os “princípios básicos” deste esporte, citados anteriormente, ou seja, os princípios da “Sobrepunção” e das “Comparações Objetivas” e suas consequências imediatas: as tendências do “Selecionamento”, da “Especialização” e da “Instrumentalização”. (KUNZ, 1991, p. 165)

E esta concepção não é a que o autor, obviamente, defende, para fomentar ainda um conceito de movimento humano que supere essas concepções. Kunz se apropria também da produção intelectual de Tamboer²⁷ (quem, por sua vez, faz uma leitura das contribuições de Gordijn para compreender o movimento humano) e argumenta que o movimento humano é um fenômeno tanto histórico, sócio-cultural como antropológico. Esse movimento humano é

²⁷ Em especial as obras: “Sich-bewegen – ein Dialog zwischen Mensch und Wel” da revista “Sportpaedagogik” de 1979, “Menschenbilder hinter Bewegungsbilder” de 1986 e “Philosophie der Bewegungswissenschaften” de 1989.

composto pelas relações materiais e sociais nas experiências dos indivíduos, que são significativas, que, para o autor mencionado, é um contato dialógico entre homem e mundo. Esse movimento humano ainda é baseado tanto em um efêmero se-movimentar com nas atividades até aqui mencionadas (brincadeiras/jogos, esportes) como no contexto social que acontecem.

Mencionando a educação física e as observações que foram realizadas na pesquisa empírica, o autor faz observações das concepções de movimento humano em ação naqueles espaços e o faz de maneira comparativa. O autor descreve que os significados do movimento reproduzido nas aulas é o comparativo, ou seja, significados comuns nos esportes normalizados que tem como objetivo o rendimento e suas derivações de comparação e competição. Outras formas de sentido, no entanto, podem ser ressignificadas por formas diversas do se-movimentar: sentido exploratório, em que, se busca a exploração de novos movimentos e jogos; o sentido produtivo, que envolve a construção de objetos artístico e necessários as modalidades; o sentido comunicativo baseado na comunicação corporal; e o sentido expressivo que envolve as emoções, os sentimentos e outras manifestações que contempla o mundo da expressão corporal.

A ideia que Elenor Kunz defende para a concepção de ser humano e movimento humano, leva em consideração esses múltiplos sentidos do se-movimentar, considerando as situações em que o sujeito vive e o próprio contexto em que esse se-movimentar está sendo realizado. Analisando a concepção de homem e mundo em que o autor explora ao discutir “as pré-determinações antropológicas implícitas nas concepções do movimento humano”, observamos as influências de Merleau-Ponty. Nesse tópico o autor busca esclarecer uma fundamentação de corpo e movimento humano.

[...] como diz MERLEAU-PONTY (1966), o corpo é uma realidade que é, simultaneamente, corpo e espírito. Sempre que se quer falar desta realidade, defrontamo-nos com conceitos que pertencem às concepções dualísticas dos filósofos e pensadores da antiga Grécia, especialmente. Portanto, sempre que se discute sobre as questões do corpo, com a intenção de superar ou negar o dualismo, fica-se condicionado aos conceitos dualistas. “Devíamos construir novos conceitos para podermos realmente expressar o Corpo-Sujeito”, diz MERLEAU-PONTY (1966). (KUNZ, 1991, p. 168)

Esse e outros autores ajudaram a contribuir para a desconstrução do dualismo entre corpo e mente desenvolvido na Idade Moderna, em especial aquele dualismo oriundo do pensamento cartesiano (filósofo René Descartes) já mencionado no referencial teórico desta monografia.

Na área da educação física há uma supervalorização do corpo, porém, voltado para as questões do rendimento esportivo. Há uma excessiva fundamentação nas disciplinas das ciências naturais/biológicas como a anatomia, fisiologia, psicologia e aquelas que embasam a biomecânica (biologia e física) para justificar e orientar essa prática social. Kunz ainda faz uma analogia das mudanças científicas de concepção de corpo-movimento, citando a evolução da física do paradigma Newtoniano pela teoria da relatividade geral de Einstein; “A moderna física não mais concebe a natureza em forma de “partículas sólidas e isoláveis”, mas sim como uma “complexa e dinâmica rede de relações e inter-relações.” (Kunz, 1991, p. 169). Assim, nem mesmo na física o movimento é algo simples, como um objeto que apenas se desloca no tempo e espaço.

Kunz continua as reflexões a respeito do corpo ao esclarecer o conceito de corpo-substancial e corpo-relacional, com base em Tamboer. O primeiro entende o corpo como substância, que existe por si mesmo, podendo ser isolado e entendido como algo fechado em si, o que legitima a concepção de entendimento do corpo separado da alma ou do corpo separado da alma, como se corpo, alma e mente pudessem ser compreendidos isoladamente. Kunz (1991, p. 170) assevera que “se verificarmos nos estudos, pesquisas e teorias formadores do saber existente para a Educação Física e Esportes [...] encontraremos, exatamente, esta separação [...]”, uma separação que divide o corpo em dois mundos. O primeiro mundo denominado de exterior, visto pelo olhar anatômico, fisiológico, biomecânico e o segundo, mais interior, visto pela psicologia, fragmentando o ser humano em partes internas e externas. A citação seguinte esclarece essa situação:

Na “imagem de Corpo-substancial”, o Corpo é visto como “Mundo exterior”, uma entidade “fechada em si”, onde o limite a linha divisória – é constituído pela própria pele. A pele e tudo o que ela envolve constitui o “Corpo-substancial”. Há nesta concepção uma clara tentativa de separar Homem e Mundo. Para MERLEAU-PONTY somos um “ser-no-mundo” e nunca movimentamos o nosso “corpo-objeto”, mas sim o nosso “Corpo-fenomenológico”. (KUNZ, 1991, p. 170)

Percebe-se que nas elaborações de Elenor Kunz, a compreensão da substância do fenômeno corpo é uma construção para uma teoria que almeja apreender sua essência no campo da Educação Física. Visando a superação de unilateralidades, visões disciplinares ou multidisciplinares que trazem à tona uma concepção mecanicista do ser humano, ele propõe uma relação dialético-fenomenológica para o campo da educação física, fazendo um contraponto nas teorias que considera mecanicista como a pautada na psicomotricidade e no desenvolvimento motor.

O corpo-substancial mencionado anteriormente, afirma Kunz, tem grande semelhança com as teorias dos “[...] filósofos da fenomenologia-existencial de MARCEL, SARTRE E MERLEAU-PONTY [...]” (Kunz, 1991, p. 171), principalmente o conceito de corpo-objeto, que tem uma similaridade com o corpo-substancial. O que é interessante ressaltar é que há um conceito de corpo-sujeito em Merleau-Ponty que é também semelhante ao que propõe Tamboer: o da Imagem de Corpo-Relacional. Corpo-sujeito tem haver com as relações que estabelecemos com o mundo a partir de nossas ações, que são sempre dotadas de sentido/significado; o corpo não é meramente um objeto ou um substância como no corpo-substancial.

Fazendo uma relação do corpo-sujeito de Merleau-Ponty ao conceito de imagem de corpo-relacional de Tamboer, Kunz afirma que as relações que o corpo estabelece nessa perspectiva são internas e possuem sentido/significado, isto é, a partir da intencionalidade do sujeito com o mundo, e seus sentidos e significados, estabelece-se uma relação do homem para com o mundo que surge em um fluxo constante de relação, de modo que ambos são inseparáveis. O autor ainda descreve que a ação do ser humano é significativa e é comprovada no agir dele. Desse modo, expõe outro conceito de Merleau-Ponty: o “compreender-o-Mundo-pela-ação”. Este conceito expressa que, na relação do homem com o mundo, se estabelecem uma atitude que sustenta as possibilidades de ação do sujeito sobre o mundo:

Com esta concepção pretende-se superar a dicotomia de “Mundo externo” e “Mundo Interno”, já vista anteriormente, justamente porque na relação Homem-Mundo pela Ação não é possível definir homem e mundo de forma independente, separados um do outro, como se faz na concepção da “Imagem de Corpo-substancial”, ou seja: pelas análises empírico-analíticas. Nestas análises (empírico-analíticas), “relações significativas” são transformadas em “relações causais”. Pretende-se acentuar, assim, com a concepção de “Imagem de Corpo-relacional”, não a “forma” ou a “função” do Corpo-Humano, mas sim a Intencionalidade e as “Possibilidades de Agir do Homem”. (KUNZ, 1991, p. 172)

Rompendo com o paradigma empírico-analítico e toda e qualquer concepção que almeja criar um dualismo sobre o corpo em sua obra, Elenor Kunz, a partir desses autores (Tamboer e Merleau-Ponty) fundamenta concepção de corpo e movimento humano. O autor descreve que o corpo não se diferencia das atividades que não envolvem a motricidade, como o pensar ou escutar, o perceber ou falar. Porém, observa, todos os sentidos do corpo e inclusive o pensar, fazem parte de uma só relação: o corpo próprio, ou conforme na apropriação de Kunz por Tamboer, o corpo-relacional.

Em “a concepção dialógica para o movimento humano”, Elenor Kunz descreve a concepção dialógica do movimento humano:

O movimento Humano, do ponto de vista antropológico, deve ser interpretado como um “diálogo entre o Homem e Mundo”. “O Se-Movimentar do homem é sempre um diálogo com o Mundo” (TAMBOER:1985), onde o Ser Humano que Se-movimenta deve ser analisado de forma integral, como Ser Humano. “Não são corpos que correm, saltam e brincam, mas sim Seres Humanos que se movimentam” (GORDJIN:1970. In: TAMBOER, 1979:132). O Se-movimentar é, assim, interpretado como uma conduta humana, onde a Pessoa do “se-movimentar” não pode simplesmente ser vista de forma isolada e abstrata, mas inserida numa rede complexa de relações e significados para com o Mundo, que configura aquele “acontecimento relacional”, onde se dá o diálogo entre o Homem e o Mundo”. (KUNZ, 1991, p. 174)

Dessa forma fica claro que não foi o autor Elenor Kunz que elaborou o conceito do “se-movimentar”, mas sim, que aquele fez apropriações de outros autores e o continuou desenvolvendo no Brasil. Esse conceito é importante para a concepção de ser humano que fundamenta a teoria em elaboração pelo autor, sobretudo, quando se considera o ambiente escolar, em que as crianças necessitam ser compreendidas na sua totalidade, no seu contexto e no mundo vivido. O se-movimentar envolve a intencionalidade do sujeito para com o mundo (suas ações sobre ele) e isto constrói os sentidos/significados da ação. Tais significações são construídas na relação homem-mundo, a intencionalidade é voltada para o exterior do sujeito mas, a relação dialógica entre sujeito e objeto, cria na ação um mundo de significações.

Kunz afirma que as significações podem ser em um mundo de significado motor, e existem três aspectos motores ou formas de transcender limites: primeiro, a forma direta. Essa é a forma mais espontânea (pré-reflexiva) de resolução de problemas em movimento; segundo, a forma aprendida. A partir da reflexão os movimentos são interpretados pelos sujeitos que o realizam. Parte-se de uma intenção educacional e a formação de uma imagem ou ideia do movimento e sua relação com o mundo e com as coisas; e, por último, a forma criativa/inventiva, composta por uma intencionalidade criativa que só é possível a partir da forma aprendida. O sujeito na sua relação com o mundo o transforma e se transforma pela invenção. O autor observa também que essas formas de transcendência de limites só podem ser realizadas e interpretadas na relação com o contexto sócio-cultural e histórico concreto.

Os Movimentos Humanos como correr, saltar, arremessar, nadar, andar, etc. são, para estes autores, uma forma especial de “compreender-o-Mundo-pela-Ação”, ou seja, são Ações que permitem conhecer a realização e o reconhecimento de determinadas relações significativas. E estas ações de movimento manifestam-se, por sua vez, na sua singularidade, numa “rede complexa de relações significativas”,

interpretação do movimento que corresponde para TAMBOER (1985), também, a uma troca do conceito de “mudança de lugar” para o “mudar a localização”. * A justificativa disto para o autor é de que no conceito de “mudar a localização”, obrigatoriamente também se deverá falar sobre a “singularidade da complexa rede de relações significativas, que se manifestam nas ações do movimento” (:157), intermediada, naturalmente, pela intencionalidade deste agir. (KUNZ, 1991, p. 179)

Dessa forma, o movimento humano do sujeito que o realiza é não apenas uma mudança de lugar, mas uma ação que visa uma direção a partir de uma intencionalidade. A ação intencional deve considerar os seguintes aspectos: a pessoa, isto é, o sujeito que é ator do seu movimento pela intencionalidade; o meio ambiente, que é o próprio mundo; e, por último, o modo como se muda a localização no espaço e tempo. Kunz ainda aponta que a relação dos três aspectos é necessária para o movimento e que isso caracteriza a “conduta-no-se-movimentar”, que imbrica uma significação nestas ações.

O autor relaciona a concepção de ensino “dialógico-problematizador” de Paulo Freire com a aprendizagem do “Se-movimentar-dialógico”. Para ele há uma relação estreita entre as duas formulações teóricas. Tais aproximações consistem na relação entre homem e mundo, que é sempre dialógica, estão sempre relacionados, sem maior peso para a subjetividade e objetividade. A aprendizagem é um processo dinâmico que acontece pelo diálogo considerando todo o contexto dos sujeitos (professor e aluno), as transcendências de limites se aproxima da investigação temática e temas geradores, da problematização e do caminho para humanização propostos por Paulo Freire (o autor não desenvolve esses conceitos em sua obra). O que é interessante perceber é o diálogo que o autor faz dos autores do “Se-movimentar” com o educador brasileiro e, com isso, o autor reúne um fundamento teórico-metodológico que vai nortear sua obra para a busca de perspectivas e mudanças na educação física brasileira.

No último subtítulo, “Perspectivas para as mudanças”, Elenor Kunz, começa a esclarecer o caráter ideológico do esportes, suas origens nas modernas sociedades industriais, e o fato de que esse fenômeno reproduz a imagem de mundo/sociedade na qual tem gênese e se desenvolve. O problema é que este modelo é reproduzido e aceito na escola como algo natural, favorecendo a legitimação dos problemas sociais que se associam a este contexto esportivo. Para que mudanças efetivas possam acontecer, é necessário, afirma o autor, mudanças na concepção de educação física e no ensino-aprendizagem. Assim:

[...] ela não pode ser visualizada como uma atividade ou disciplina isolada do Contexto da Educação nacional e muito menos do Contexto social onde ela se realiza. Ela deve ser vista como uma práxis social com estreitas

relações no Plano Sócio-político-cultural. Trata-se, portanto, de desenvolver e ampliar o mundo do movimento das crianças, respeitando-se o Contexto de Mundo Vivido das mesmas. (KUNZ, 1991, p. 182)

Na tentativa de superar o esporte normatizado e de rendimento como é ensinado nas escolas e foi possível ser identificado no estudo de caso do autor, ele propõe fundamentar uma concepção que “[...] pela aprendizagem de determinadas competências pelo movimento o aluno seja capacitado a ser Sujeito do seu próprio agir.” (Kunz, 1991, p. 183). Portanto, a situação e o contexto sócio-cultural, conforme já foi descrito aqui nesta monografia, são para ele categorias básicas para possíveis mudanças. Afirma, ainda, que a função da educação física, de modo “aberto às experiências”, deve superar os modelo tradicionais de ensino, pautados no esporte normatizado, tornando presentes a “ação comunicativa” e “ação-reflexão-ação”, visando o contexto (social e cultural) dos indivíduos e por último, proporcionar ao aluno o pensar e o fazer na reflexão dos sentidos que cercam o mundo.

Esse pensar e fazer estão relacionados com as formas criativas, comunicativas, exploratórias do movimento humano. Para isso, o ensino deve estar orientado para “[...] refletir sobre as relações sócio-políticas e os condicionantes históricos e culturais do esporte e do movimento humano em geral.” (Kunz, 1991, p. 184). Portanto, as “mudanças na concepção do conteúdo” para o autor não devem ser fechadas e sim aberto às experiências. Tal conteúdo deve permear o mundo do movimento humano e superar o esporte normatizado e o ensino para o rendimento a partir de destrezas técnicas. O autor também afirma que o movimento humano que considera a relação dialógica do homem-mundo e contextualizado e considera as experiências dos sujeitos com a cultura tradicional de movimento, no sentido de fazer uma releitura do mundo, que já é, na sua própria realidade, muito rica em saberes. Para o autor, tal releitura do mundo de movimento tradicional possibilita uma reflexão dialógica e crítica da realidade vivida (social).

Sobre o esporte de rendimento, Kunz propõe uma necessária “transformação didática do esporte”. O autor não nega o esporte normativo de rendimento, mas tece uma crítica aos princípios do rendimento e da concorrência que passam e perpassam o ensino deste esporte, classificando e hierarquizando os alunos em fortes e fracos e eliminando as suas vivências possíveis no se-movimentar. O autor observa que mudanças realmente significativas devem ser efetivadas no plano político-social e os alunos devem estar cientes da realidade social para conscientemente participar da promoção de mudanças possíveis que superem as ideologias dominantes do mundo esportivo. Ressalta, ainda, a influência das mídias de comunicação (televisão) na propagação dessa concepção. O autor retoma a cultura tradicional de

movimento, indicando sua importância para o mundo de movimento das crianças e seu caráter educativo e crítico, que deve procurar superar a mera reprodução, pela transformação de sentidos e ideologias que os acompanham.

Finalizando sua obra, “Educação Física: ensino & mudanças” com reflexões sobre as “Mudanças na concepção de ensino”, Elenor Kunz, problematiza a necessidade de que as concepções de ensino-aprendizagem questionem “o que”, “como”, “por que” e “para quem”, quando da definição das finalidades do ensino da Educação Física Escolar. A consideração do contexto sociocultural e das situações de ensino é importantíssima para que o ensino dos movimentos na disciplina aconteça de forma reflexiva.

Mudar a concepção da relação Ensino-aprendizagem significa, também, que os alunos sejam capacitados para atuarem, agirem de forma independente, isto é, que eles possam, nas aulas, reconhecer por si suas possibilidades de atuar; que eles mesmos possam, por exemplo, de acordo com suas condições, estabelecer e definir de forma responsável as situações e o desenrolar dos movimentos no esporte, ou no jogo, bem como participar nas decisões da estruturação e organização das aulas. Para adquirirem uma competência social e um agir independente através do processo de ensino, os alunos deverão adquirir também determinado Saber, determinados conhecimentos que, sem dúvida, não podem ser alcançados somente pelo fazer prático. (KUNZ, 1991, p. 190)

Isso significa que o ensino-aprendizagem deve ser concretizado de tal forma que possibilite aos estudantes, pelo diálogo entre homem-mundo e professor-aluno, uma consciência crítica sobre a realidade do mundo da vida. O autor afirma que isso só é possível em uma “concepção de ensino aberta às experiências”. Nesta concepção o aluno tem a autonomia de participar da construção das decisões no ensino, considerando de forma crítica os interesses subjetivos e objetivos dos alunos; interesses estes relacionados com o mundo vivido e as condições socioeconômicas e culturais que o influenciam constantemente.

Para que essa concepção de ensino-aprendizagem seja realizada de forma efetiva, é necessária uma orientação para a problematização dos conteúdos, pois, o mundo vivido e o respectivo mundo de movimento dos alunos precisam ser compreendidos na sua significação política e sócio-cultural. Isto significa que, a partir das resoluções dos problemas pela ação e reflexão é possível proporcionar a eles uma permanente criação e descoberta, seja individual ou coletiva, que acaba por desenvolver no indivíduo mais saberes, experiências e consequentemente a sua emancipação (Kunz, 1991). Tal emancipação deve proporcionar ao aluno um senso crítico e ação para intervenção fora da escola.

De forma a subsidiar essa problematização dentro do ensino da disciplina educação física, Elenor Kunz, novamente se apoia na perspectiva/concepção de ensino antropológica de Gordijn e Tamboer e propõe cinco etapas para essa problematização do ensino. A primeira “desvelar o problema básico relacionado com o Movimento”. Aqui as tarefas que envolvem o movimento são descobertas pelos alunos, possibilitando assim uma autonomia para a realização das mesmas. A segunda “acentuar o significado individual das situações de movimento”, ressalta a relevância das experiências subjetivas dos alunos para depois apresentar as significações objetivas do conteúdo. A terceira, “favorecer o sentir-se responsável pelas ações de movimentos”, aponta que após a apresentação do problema para ser resolvido, os alunos são estimulados a partir das próprias experiências e vivências, favorecendo a autonomia dos alunos. Ou seja, ao invés de partir de soluções pré-determinadas, criar situações pedagógicas para que os alunos exerçam papel ativo na descoberta. A quarta, “aceitar diferentes soluções para a tarefa de movimento”, busca-se superar os padrões de movimentos normalizados, ao abrir a possibilidade de descoberta e criação de tipos diferentes de movimentos para resolução de problemas. Na quinta, “aceitar orientações oriundas de experiências subjetivas com atividades de movimento”, o aluno reconstrói sentidos e significados a partir dos próprios movimentos vivenciados no processo.

Consideramos essas problematizações sobre a ação pedagógica na proposta de Elenor Kunz como profundamente relevantes no processo de formação de professores de educação física, comprometidos com processos de emancipação humana. Nas leituras realizadas até essa etapa do curso, na minha própria trajetória como estudante, pesquisador e leitor, ainda não havia travado contato com essas possibilidades de se pensar questões importantes como o movimento e o corpo humano desde uma ótica fenomenológica e, muito menos, uma proposição pedagógica fundamentada nessas perspectivas. Consideramos que as contribuições do autor para o ensino de educação física escolar aponta instrumentos para o trato pedagógico problematizador e enriquecedor do se-movimentar, possibilitando ao aluno ser sujeito de suas ações, compreendendo o espaço-tempo da educação física como aquele em que é possível experimentar, se apropriar e criar, de forma individual e coletiva, aumentando suas rede de conexões de sentido do mundo em que se vive.

Como ponto final, o autor em “O ensino da Educação Física – uma contribuição para a efetivação de tarefas educacionais na escola” retoma a sua pesquisa empírica ao afirmar que havia um abismo entre os objetivos dos documentos que davam diretriz ao ensino de educação física na escola e a realidade cotidiana por ele observada, situação que aumentava

sua convicção de produzir uma teoria que propunha mudanças concretas na área. Para superar esses objetivos o autor fundamentou-se em uma concepção de movimento humano e de educação, mas ao final de seu livro, alerta aos profissionais da área que o “uso” dessas concepções devem estar envolvidas em uma constante dialética de reflexão-reformulação, isto é, sempre de acordo com a realidade vivida que se apresenta a escola, os alunos e o próprio professor.

Dessa maneira, o professor não pode desconsiderar as fortes influências sócio-políticas sobre a escola, assim como, as próprias forças e concepções que se movimentam no interior da escola. Porém, advoga que o professor não deve se render e esperar por mudanças, tanto fora da escola, como dentro, e deve agir com base em uma fundamentação teórica que encontre os “espaços vazios” e partir disso possibilitar a compreensão dos sentidos/significados da totalidade que é essa realidade. A partir dessas contribuições, o autor constrói sua obra, densa, profunda e rica, e por isso a entendemos como um clássico da área.

4.2 – Transformação didático-pedagógica do esporte: por uma racionalidade comunicativa e dialógica

A obra “Transformação Didático-Pedagógica do Esporte” foi publicada em 1994 pelo autor Elenor Kunz. Livro publicado pela editora Unijuí na cidade de Ijuí, tem diversas reimpressões e, aqui, estudamos a 9ª edição de 2020. É constituída por 160 páginas, possui prefácio, apresentação, introdução, 7 capítulos e referências bibliográficas. Cada uma dessas partes será descrita aqui para compreender o todo a partir das partes. Conforme considera o pensamento fenomenológico, entendemos as partes, seus perfis e aspectos, para depois compreendermos o todo. Isto significa que os objetos são sempre transcendentais e para nos aproximarmos da imanência (experiência possível do objeto), devemos compreender sua constituição pelas partes.

Já no prefácio, Elenor Kunz, objetiva sua pretensão com este livro, que é apresentar uma proposta didático-pedagógica para a Educação Física escolar. O texto está centrado no ensino dos Esportes e argumenta que, apesar de ter esse conteúdo como centro, ele não desmerece outras manifestações culturais de movimento humano. Sendo fiel ao fenômeno propriamente manifestado em palavras materializadas no livro:

Este trabalho nasceu de reflexões iniciais contidas na minha primeira publicação, mais especificamente no livro *Educação Física: Ensino & Mudanças* (1991), 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 do ensino, no âmbito das objetivações culturais do movimento humano. (KUNZ, 1994, p. 9)

E na experiência mesma deste livro, acredito que o autor tenha conseguido construir uma fundamentação teórica a partir de experiências didático-pedagógicas em escolas fundamentadas nos pressupostos teórico-metodológicos concebidos pelo autor na sua obra anterior. Este novo livro tem como objetivo primordial apontar perspectivas concretas para que os professores se tornem capazes de compreender a realidade escolar e educacional, proporcionando-lhes instrumentos reflexivos e críticos para melhor atuarem profissional e intelectualmente. O autor, neste livro, tem a necessidade de contribuir para os profissionais da área com a atualização dos conhecimentos necessários à prática docente. O autor não pretende que seu livro solucione os problemas existentes, mas sim, que contribua com as reflexões e produções didático-pedagógicas da Educação Física progressista.

A obra se apresenta como crítica às concepções de ensino da educação física escolar da época e a partir disso busca concretizar mudanças possíveis para a concepção de ensino, conteúdo e método, isto é, a prática pedagógica. A ação de se afastar do que Kunz chama de “pessimismo teórico”, que está presente nos trabalhos de tendência crítica, tem como principal motivo alcançar o “otimismo prático” no sentido de intencional mudanças efetivas na ação docente. Dessa forma conclui o prefácio, afirmando que o fundamento real deste livro é fazer uma reflexão sobre as possibilidades do ensino do esporte na sua transformação didático-pedagógica, e que tal livro possibilite uma educação pautada em competência crítica e emancipada.

Na apresentação de seu livro, “Transformação didático-pedagógica do esporte 20 anos depois”, o autor destaca a grande utilização de sua obra nas escolas e universidades, e, também, a apropriação por parte dos leitores para utilizarem seus conceitos fundantes para reinterpretar de outras manifestações do movimento humano que não apenas o esporte, objeto central do livro. Nessa obra Kunz coloca uma reflexão diferente da obra de 1991, pontuando que não se trata mais de superar a vinculação da educação física com a formação de atletas, mas sim, a veiculação do consumo do esporte olímpico apresentado pela mídia, e como esse consumo reflete no pensamento das crianças e jovens sobre o esporte. Trata-se de

propor uma reflexão crítica sobre esse modelo esportivo, o olímpico. Então é perceptível que esta obra está ligada ou, como o próprio autor afirma, é um complemento da obra de 1991, *Educação Física: Ensino e Mudanças*.

Se apropriando das reflexões de Peter Heijn²⁸, para fundamentar a prática pedagógica do ensino da disciplina através de uma ética-pedagógica, Kunz refletiu sobre as questões do “o quê”, “para quê” e “como” ensinar a educação física. O “o quê” se refere aos objetivos, aquilo que se pretende alcançar, o “para quê”, ainda não muito bem respondido, diz respeito a saúde e competência esportiva, e o “como”, são os caminhos que esses objetivos precisam passar para que sejam alcançados. Citando Fensterseifer²⁹, Kunz observa a existência da problemática de que, com as evoluções teóricas e metodológicas da área, os profissionais da área encontram dois problemas: o “não mais” e o “ainda não”. Não mais ensinar o esporte normatizado e ainda não terem proposta objetivas para o contexto/realidade escolar.

Dessa forma, o ensino da educação física, nas palavras do autor, deve ser considerado em um conjunto pedagógico-educacional, pois tem o compromisso de desenvolver um “campo existencial”, o que significa dizer que, as dinâmicas relacionadas à aprendizagem e experiência mudam em consonância com as perguntas citadas anteriormente (o quê, para quê e como). O campo existencial é um modo de existir, uma forma de vivenciar o mundo da vida. Nos esportes frequentemente produz-se, entre os sujeitos que o praticam, muitas vivências de fracasso. Evitar tais vivências, significa não limitar o campo existencial dos estudantes, pois o mesmo é como um mundo de significações que envolve a vida das pessoas.

A educação física, para o autor, precisa ter como princípio a ampliação dos campos existenciais dos estudantes, desde a escola até a vida cotidiana. Estes campos são determinados pelas várias experiências de aprendizado de seu mundo vivido, porém, vivências de insucesso e fracasso, ocasionam na redução de tal campo. O “se-movimentar” dos alunos, através do mundo vivido de movimento, pode abri-lo e ampliá-lo, através da ética-pedagógica e com a intenção pedagógica de proporcionar vivências de sucesso.

Na introdução de seu livro, Kunz apresenta um breve panorama a respeito do modelo tradicional e as novas tendências. Um dos pontos de partida em sua obra são as propostas práticas para o ensino escolar da disciplina. Para o autor, o modelo tradicional tem como objetivo manter o desenvolvimento de modalidades esportivas. Já as novas tendências,

²⁸ Obra de 2006 denominada de “Grondslagen van, verantwoord’ bewegingsonderwijs - Filosofische en pedagogische doordenking van relationeel gefundeerd bewegingsonderwijs”. Kunz, se apropria do conceito de campo existencial deste autor.

²⁹ Obra de 2008 denominada de “Desafios da Educação Física Escolar: entre o não mais e o ainda não”.

apontam para as questões político-educacionais, isto é, apontam questões consideradas pelo autor como problematizações que ultrapassam a especificidade da área. Estas últimas, não apresentam sugestões teóricas e práticas reais pautadas na realidade escolar. Dessas novas tendências o autor aponta dois livros, o primeiro é “Visão Didática da Educação Física: Análise Crítica e Exemplos de Aula” o segundo é “Metodologia do Ensino da Educação Física”, que, se contribuem para reflexões teóricas, carecem de propostas práticas para a realidade escolar brasileira.

Assim, o autor baseado em pressupostos e fundamentações do que ele mesmo chama de teoria educacional crítica, propõe uma concepção de ensino nova para as modalidades esportivas tradicionais no âmbito escolar. O autor, neste livro, leva em consideração os pressupostos de seu livro anterior e um projeto do curso de especialização em educação física escolar da Universidade Federal de Santa Catarina, denominado de “Educação Física enquanto Prática Pedagógica Crítico-Emancipatória e Didática Comunicativa” realizado entre 1991 e 1992. O autor aponta sua justificativa e também, defesa para sua concepção:

[...] para uma concepção crítico-emancipatória do ensino da Educação Física Escolar, com intenção de esclarecer as razões e as necessidades de introduzir, na escola, uma nova forma de tematizar o ensino, neste caso, o ensino do movimento humano, em especial os esportes. (KUNZ, 1994, p. 22)

Este pode ser entendido como o objetivo em si do livro que é constituído por considerações práticas das modalidades esportivas tradicionais, crítica do ponto de vista humano e pedagógico, apresentando assim dimensões que o autor chama de inumanas do esporte de rendimento e reflexões teóricas a respeito da concepção pedagógica do se-movimentar. Na leitura e experiência mesma do livro, com a intencionalidade de identificar “à própria coisa”, busco aqui descrever quais modalidades são essas, quais são as críticas, quais são as dimensões e propostas práticas que o autor pretende expor e como elas se fundamentam enquanto propostas educacionais. Aparentemente o autor já toma como pressuposto toda a teoria do movimento humano, através do se-movimentar, proposta no livro anterior. Este capítulo tem a pretensão de manifestar o pensamento do autor nesta obra, o que se distancia da identificação já feita no capítulo anterior de seus fundamentos e pressupostos teóricos, em específico, da fenomenologia.

No capítulo denominado de “Uma pedagogia crítico-emancipatória e uma didática comunicativa na educação física escolar” o autor começa a refletir teoricamente sobre os interesses e preocupações da prática do professor. Desse modo, propõe sua concepção denominada de pedagogia crítico-emancipatória e, também, o que ele chama de didática

comunicativa. Antes, porém, o autor realiza uma “análise da concepção de ensino e esportes nas novas propostas metodológicas para a educação física escolar”. Kunz argumenta que na década de 1980 ocorreu na área um período histórico de crítica (movimento renovador), sob a influência de diferentes referenciais teóricos.

Kunz observa as influências do pensamento marxista na construção de uma concepção de crítica, que visava a crítica das situações de alienação e reificação do homem pelo esporte, e outra teoria de cunho psicológico, denominada de psicomotricidade, que visava a formação integral do indivíduo. Esta primeira não apontava mudanças práticas (somente após dois anos começou a ter uma prática coerente com os pressupostos teóricos) e a segunda não considerava as relevâncias sociopolíticas e educacionais.

Em “as mudanças didáticas em desenvolvimento”, o autor considera o ano de 1991 como o momento das primeiras publicações progressistas para a prática da educação física escolar. Destaca o seu próprio livro, de mesmo ano, e também a obra de título “Concepções Abertas no Ensino da Educação Física” de Reiner Hildebrandt³⁰. Nesta obra Kunz tece uma crítica, pois os programas ensino de longo prazo ficam em aberto na obra e os momentos distintos do ensino-aprendizagem dos esportes não são esclarecidos, além de apontar para a não existência de uma consideração do mundo vivido dos estudantes na constituição daquele livro dos autores alemães.

Além dessa obra “aberta às experiências”, o autor comenta sobre o clássico “Metodologia do Ensino da Educação Física” desenvolvido por um coletivo de autores. Anuncia que o livro tem uma preocupação de cunho epistemológico e metodológico e que, para seus autores, o conhecimento da área é a “cultura corporal”, que parece “[...] destinado apenas a reforçar uma cultura desenvolvida pela via do movimento humano.” (Kunz, 1994, p. 29). Para o autor, este conceito parece entrar em um dualismo de separação que lembra o dualismo de corpo e mente, mas, argumenta o autor que o “coletivo de autores” sabe desta concepção dualista de homem. Ainda argumenta que:

É, de qualquer forma, um conceito tautológico, uma vez que não pode existir nenhuma atividade culturalmente produzida pelo homem que não seja corporal. O homem como um “ser-no-mundo” é sempre a presença de um corpo fenomenológico, na concepção de Merleau-Ponty (1966). Nesse conceito de corpo o pensar é tão corporal como o correr, não podendo, então, haver essa distinção como muitos pretendem mostrar, ou seja, que atividades lúdicas como o jogo tenham de pertencer à chamada “cultura corporal” e a leitura tenha de pertencer à “cultura intelectual”. (KUNZ, 1994, p. 29)

³⁰ Professor alemão, visitante da Universidade Federal de Santa Maria (1985/1986).

É interessante que aqui aparece a apropriação fenomenológica do autor, principalmente de Merleau-Ponty e o conceito de “ser-no-mundo”. Portanto, com este conceito fenomenológico o ser humano não é concebido de maneira fragmentada (em corpo e mente, mente e espírito, por exemplo). Ele é um só, o corpo é a mente, e a mente é o corpo, o corpo é a alma, e a alma é o corpo. O ser humano é compreendido, nesta concepção, de forma completa, o que é interessante para um concepção de educação física. Citando Habermas e o conceito de “nova intransparência”, mas sem explicar o que é esse conceito, Elenor Kunz afirma que não há uma transparência teórica nesta obra que se propõe como uma metodologia de ação para proporcionar ao profissional da rede escolar subsídios metodológicos.

Em tópico denominado “Da teoria crítica à teoria instrumental”, começa uma discussão a respeito das problemáticas do esporte normatizado, retomando os conceitos do esporte de rendimento. Por meio de uma análise dos sentidos do esporte, o autor enfatiza novamente seus princípios e/ou regras básicas que são: sobrepujança e as comparações objetivas. Princípios que implicam em relações fundamentadas na seleção, especialização precoce e instrumentalização no/do esporte, repercutindo sobre a educação física escolar. O autor ainda retoma o conceito de Cultura do Movimento que são os jogos tradicionais e populares, assim como todas as manifestações de movimento do mundo vivido em que o ser humano seu se-movimentar dialoga com o mundo. Discute também que a ciência que é dominante neste meio esportivo, é uma que objetifica o ser humano, visando somente o rendimento e os avanços tecnológicos para o mesmo.

Através de pressupostos teóricos da teoria crítica, isto é, a Escola de Frankfurt (escola Alemã de teoria social e filosofia crítica), argumenta que “[...] com a modernização tecnológica e com a indústria cultural, os homens passam a ser, pelas suas possibilidades e sua própria existência, alienados.” (Kunz, 1994, p. 32). Dessa forma os meios mecânicos/automáticos do processo de produção tomam a capacidade humana de reflexão para criação/invenção, gerando uma racionalidade instrumental em que as relações humanas e sociais são transformadas e reinterpretadas como objetos ou coisas. No esporte não é diferente; através da fundamentação do esporte normatizado, que é o rendimento no máximo nível possível, o ser humano é entendido como um objeto com a função de rendimento máximo, não importa o que aconteça com o mesmo, contanto que chegue lá. Sabemos que isto é um pensamento desumano, e o autor segue tecendo as críticas que são apresentadas aqui. Para o autor:

Nesse processo de racionalização por que passa o esporte nos padrões e nos princípios da civilização industrial, o movimento realizado se reduz a ações regulamentadas e padronizadas que se orientam em grandezas mensuráveis e abstratas. Os movimentos são realizados de forma independente das próprias vivências subjetivas de medo, esperança, alegria, etc., dos praticantes. As categorias “Instrumento” e “Função” são as mais importantes. O corpo é entendido unicamente como um instrumento que quando bem-ajustado pode trazer bons rendimentos, e o movimento é entendido apenas pela sua funcionalidade técnica. (KUNZ, 1994, p. 33)

Esse argumento confirma a objetificação humana pelo rendimento na mediação do esporte normatizado. Ainda construindo um questionamento “[...] sob quais condições e de que forma o esporte deve e pode ser praticado na escola?” (Kunz, 1994, p. 34), é apontado que a influência da indústria cultural nos desejos e interesses do ser humano é ideologicamente construída pelos interesses da classe dominante e do mercado, questão que se reflete na escola. O professor de educação física, com sua formação pautada em aspectos biomecânicos e do treinamento esportivo, proporciona uma aula com ênfase nas destrezas técnicas e táticas do esportes, o saber fazer é o auge da aula em si. Quanto ao esporte de alto rendimento e competição, através dos instrumentos ideológicos eles têm origem:

[...] nas estruturas das necessidades que constitui a disposição e a personalidade de cada indivíduo. Assim, as instâncias geradoras de ideologia de dominação, anteriormente referidas, conseguem formar nos indivíduos uma “segunda natureza”, composta de interesses, desejos e necessidades que não são mais resultado da natureza individual e social de cada um, mas são “formados” pelas agências ideológicas”. (MARCUSE, 1955; ADORNO, 1967 apud KUNZ, 1994, p. 35)

Ao se apropriar de autores da Escola de Frankfurt, Kunz revela os verdadeiros interesses impostos pelo esporte de alto rendimento: a ilusão da “grande massa” que não teve oportunidade de ter um pensamento crítico a respeito deste esporte normatizado, inculcando na população um sentimento individualização e meritocracia. Tal ideologia vela os determinantes e condicionantes sociais, como as condições de classe e acesso à cultura. Ao desvelar tal problemática o autor argumenta que essa reflexão é necessária para uma proposta de ensino pautada em uma transformação didático-pedagógica que vise a construção do sujeito estudante através de competências necessárias para sua formação livre e emancipada, sendo elas, a autonomia, interação social e competência objetiva.

Desse modo o autor propõe que uma pedagogia que se volta para o ensino dos esportes exige bases sólidas, sendo elas a teoria crítica para entendimento da realidade humana e valoração da mesma, ultrapassando entendimentos positivistas e tecnológicos. Para Kunz, um “agir racional-comunicativo” seria o fundamento dessa teoria; além disso,

argumenta que a teoria instrumental³¹ precisa fomentar fundamentos para a pedagogia crítico-emancipatória, em toda a sua sistematização. Finalizando este tópico, esclarece que, a teoria deve estar para a prática, assim como a prática deve estar para a teoria, de modo que relação entre ambas forneça consistência para uma prática pedagógica.

Em “pedagogia crítico-emancipatória e didática comunicativa: um *playdoyer* para um projeto utópico no ensino dos esportes”, o autor defende o esclarecimento e a racionalidade comunicativa no agir educacional, isto é, uma pedagogia que se coloca enquanto crítico-emancipatória necessita estar atrelada a estes fatores. Esses são princípios orientados para a emancipação do sujeito (aluno), de modo que esse possa fruir, usufruir e desfrutar daquilo que historicamente foi produzido, ou seja, as manifestações da vida, da cultura, e no caso específico da área, os esportes. É uma formação que vai para além das questões procedimentais do saber fazer, uma vez que visa “[...] a capacidade de conhecer, reconhecer e problematizar sentidos e significados nesta vida, pela reflexão crítica.” (Kunz, 1994, p. 39). Se apropriando de Habermas³², diz que a capacidade comunicativa é um elemento construído pela espécie humana, que nos diferencia dos animais. Por isso, um elemento fundamental é a linguagem, elemento necessário à formação do juízo crítico.

O desenvolvimento do juízo crítico através do esclarecimento exige esforço e rigor racional/intelectual do sujeito Citando Kant³³ e o conceito de esclarecimento, menoridade e maioridade, é identificado na obra a seguinte manifestação do pensamento do autor para com a superação da menoridade: para Kunz a superação da menoridade não é somente pelo motivos da ausência de razão, mas sim, pela autodeterminação da razão, ou seja, o sujeito por falta de vontade e determinação própria pode induzir a menoridade, isto é, ficando dependente sempre de alguém denominado de tutor intelectual para esclarecer aquilo que ele pretende. Na contemporaneidade, afirma Kunz, isso não é diferente, principalmente nos esportes. Nessa perspectiva os jovens são dependentes desses tutores para compreenderem o mundo, assim emancipação é “[...] esse processo de libertar o jovem das condições que limitam o uso da razão crítica e com isso todo o seu agir social, cultural, esportivo, que se desenvolve pela educação.” (Kunz, 1994, p. 41).

³¹ Até a página 38 de seu livro o autor não argumenta sobre o que é.

³² Autor alemão. Aqui o autor menciona a obra de 1981 denominada de “Theorie des kommunikativen handelns”, esta possui a edição “a” e “b”.

³³ Filósofo alemão, foi precursor do idealismo alemão, nascido em 1724 e faleceu em 1804.

Nesse sentido, segundo a teoria crítica e se apropriando da síntese de Geuss³⁴, há uma transição social do processo de emancipação e esclarecimento que se constitui em dois estados, o inicial e o final. O primeiro é a não liberdade ocasionada por falta de conhecimento pertencente a ilusão ou amarras impostas e até auto-impostas. Para que seja alcançada a liberdade de consciência o sujeito deve estar livre de toda falta de consciência e quando isto acontece, o sujeito se emancipa. Nos esportes este estado inicial é percebido pelo ato de acreditar que o esporte de alto rendimento é para todos, as exigências de destrezas técnicas e condições físicas podem ser entendidas como atos coercitivos, os modelos padronizados, impedem a liberdade do sujeito para criação.

Baseado em Habermas e Geuss, Kunz afirma que o processo de emancipação do sujeito necessita de uma reflexão sobre os processos de dominação e alienação, assim como sobre os processos de coerção e suas forças. O exercício da reflexão se dá por uma “auto reflexão” e esta, por si só, é o próprio conhecimento que garante a emancipação do indivíduo, pois este desvela os mecanismos auto impostos de repressão. A auto-reflexão é um instrumento fundamental para a superação das ilusões objetivas impostas pela realidade habitada pelo indivíduo.

Porém, apesar de haver uma crítica a este tipo de coerção, há uma forma de coerção necessária para o processo de aquisição da liberdade e emancipação do sujeito, sob a intencionalidade de problematizar o esporte institucionalizado/normatizado. “Para que os alunos possam se libertar desse “comodismo da menoridade voluntária”, o professor deverá exigir que eles lutem contra “a falsa consciência e as ilusões objetivas” do esporte.” (Kunz, 1994, p. 43). Dessa forma, para agir sobre o próprio esporte de forma livre e autônoma é necessário superar o saber fazer (saber procedimental), por meio da competência social e comunicativa. O autor defende a necessidade de estudar a manifestação do esporte em sua totalidade, o que é uma ação difícil por isso coercitiva, mas que gera frutos. Assim a pedagogia crítico-emancipatória nas palavras do autor:

Em lugar de ensinar os esportes na Educação Física Escolar pelo simples desenvolvimento de habilidades e técnicas do esporte, numa concepção crítico-emancipatória, deverão ser incluídos conteúdos de caráter teórico-prático que além de tornar o fenômeno esportivo transparente, permitem aos alunos melhor organizar a sua realidade de esporte, movimentos e jogos de acordo com as suas possibilidades e necessidades. (KUNZ, 1994, p. 44)

³⁴ Apropriação da obra: “Teoria crítica: Habermas e a escola de Frankfurt” de 1988.

Por isso as competências de interação social e de linguagem são importantes para a superação deste ensino de esporte normatizado. Estas duas competências são importantes porque “[...] valoriza o trabalho coletivo de forma responsável, cooperativa e participativa [...] todo o “ser corporal” do sujeito se torna linguagem, a linguagem do “se-movimentar” enquanto diálogo com o mundo.” (Kunz, 1994, p. 44).

É interessante notar a importância do conceito se-movimentar para a constituição da teoria do autor e, principalmente, a concepção de ser humano influenciada pela fenomenologia de Merleau-Ponty. O argumento central, desde essa perspectiva, é que o “ser corporal” remete ao “ser-no-mundo” e sua significância para a compreensão deste ser que habita o mundo é importantíssima para a superação de fragmentações.

Há ainda uma categoria denominada de trabalho, que fundamenta o ensino organizado e sistematizado da técnica e de suas exigências. Esses também são considerados conhecimentos fundamentais, na medida em que, desde uma perspectiva aberta, leve ao sujeito a experiência e o aprendizado do saber objetivo. E o ensino disto, como é coletivo, deve ser concentrado em um agir que seja solidário entre as relações dos alunos com alunos, dos professores com os alunos, e dos alunos com os professores. E esta relação acontece pela linguagem que garante a comunicação e entendimento. De acordo com essas duas características, a interação e a linguagem, haveria uma compreensão do esporte em sua totalidade cultural, social e técnica do esporte, respeitando o mundo vivido e a formação da subjetividade pelas relações sociais.

Ao se apropriar das ideias de Hilbert Mayer³⁵ para desenvolver as categorias do trabalho, da interação e da linguagem, Kunz esquematiza um quadro. Essas categorias estão vinculadas a competências, e o autor enfatiza os aspectos do conteúdo, do método e do objetivo de cada uma. A categoria trabalho está vinculada a competência objetiva, seu conteúdo propicia o acesso a informações relevantes e devem possuir sentido na aquisição de habilidades do esporte, o método se baseia na possibilidade de propiciar acesso a estratégias de aprendizagens dos componentes procedimentais dos esporte em relação a capacidade física, já os objetivos se concretiza na manifestação da autonomia dos estudantes para com os esportes em seus momentos de lazer e tempo livre.

A categoria de interação está vinculada a competência social; esta tem como conteúdo a cultura de movimento do contexto social que habita os indivíduos. O método busca

³⁵ Apropriação da obra “Unterrichts methoden I: theorieband” de 1987 edição “a”.

possibilita a capacidade de entender sua função social e agir sobre ela, também, há a necessidade de compreender o se-movimentar, este sendo uma necessidade humana, já o objetivo tem como propósito possibilitar a capacidade de agir solidariamente de forma cooperativa e participativa. A categoria da linguagem está vinculada a competência comunicativa, que tem como conteúdo os elementos simbólicos e linguísticos dos esportes, como método o entendimento das relações sociais de forma racional e como objetivo, o desenvolvimento das capacidades criativas, exploratórias e juízo crítico.

Tais categorias e competências, assim como seus conteúdos, métodos e objetivos são fundamentais para uma pedagogia que se pretenda crítica e emancipatória. O ensino da educação física escolar, além dos elementos já manifestos no capítulo anterior desta monografia, fica mais rico e humano.

Ainda sobre “a competência objetiva, social e comunicativa” o autor busca aprofundar a compreensão sobre tais competências, do seguinte modo: a competência objetiva está relacionada aos conhecimentos e informações das técnicas dos esportes e suas demandas estratégicas como ações individuais e coletivas, isto é, para o indivíduo ter autonomia de agir sobre sua realidade social, tanto no tempo livre, no próprio esporte, como no trabalho; a competência social tem como objetivo desenvolver uma compreensão e esclarecimento das relações socioculturais do indivíduo, isto é, no seu contexto social; o entendimento destas situações repercute em entender nosso papel social e as próprias contradições sociais para superá-las de forma solidária e cooperativa, o ensino dos esportes que problematize isto, pode possibilitar a superação deste problema e outros. Na competência comunicativa, Kunz defende o falar e o pensar, apesar da linguagem do movimento ser entendida pelo se-movimentar. O autor explica que nas aulas de educação física professores e alunos precisam superar a exclusividade da linguagem do movimento e ter abertura para o falar, pois é neste ato de comunicação que entendemos o outro, processo necessário para a constituição de nossa subjetividade³⁶. Ao falar da linguagem, o autor cita novamente Merleau-Ponty, pois este desenvolveu também em sua obra estudos da linguagem, argumentando que “É no próprio exercício da palavra que se aprende a compreender” (Merleau-Ponty, 1991 apud Kunz, 1994, p. 49).

³⁶ Ao tratar do tema da subjetividade Kunz se apropria de Giroux e McLaren na obra “Linguagem, escola e subjetividade: elementos para um discurso pedagógico crítico” que é capítulo de um livro “Educação e Realidade” do ano de 1993.

O autor argumenta que a utilização da linguagem no contexto educativo é necessário para passar do que ele chama de fala comum (podemos entender como senso-comum) para as formas mais complexas que é o discurso³⁷ (se apropriando do conceito de discurso de Habermas). Esse discurso é alcançado nas oportunidades de exposição das ideias dos alunos e sua partilha. O discurso é necessário em uma concepção crítico-emancipatória para o desenvolvimento da interpretação e, portanto, leitura crítica dos fenômenos, no caso, o fenômeno esportivo. Assim, o discurso pode ajudar a chegar à emancipação³⁸ e esta é entendida como a “[...] libertação do sujeito [...] das condições que limitam a sua racionalidade, bem como de um agir social de forma racional” (Kunz, 1994, p. 50).

Essa libertação acontece por intermédio da razão comunicativa, pelo saber crítico, que, segundo Kunz (1994), tem raízes no mundo vivido e se desenvolve por meio de uma sistematização e elaboração, um processo de interação e comunicação sobre determinado fenômeno. O autor pondera sobre a permanente existência de uma brecha para que aconteça o desenvolvimento de falsas verdades (consciência), principalmente no esporte, uma vez que este se caracteriza pelo poder de repressão, capaz de produzir um “massacre corporal”, fato percebido no treinamento de alta performance. Assim, neste capítulo percebe-se a importância dos conceitos de liberdade, emancipação, consciência, e das categorias e suas competências para uma pedagogia que se pretende crítico-emancipatória.

No capítulo denominado de “Excurso: As dimensões Inumanas do Esporte de Rendimento”, há um desvio da jornada do livro e do tema principal, por isso denominado de excurso. Entretanto, tal excurso é fundamental para a compreensão do esporte rendimento, tendo em vista que se trata de transformar didático e pedagogicamente esse esporte. Aqui o autor faz uma crítica ao treinamento especializado precoce e ao *doping*, pois ele tem uma preocupação com a formação dos jovens e crianças, em específico, no ensino dos esportes. Esse tema é um problema ainda pertinente hoje, mas que na época de Kunz por ser um elemento em ascensão se tornou problemático na sociedade. Nesta monografia tem se falado muito de esporte de rendimento, mas é necessário esclarecer o que é isto para o autor. Para Kunz (1994, p. 53) “[...] refere-se a um tipo de esporte que é sistematicamente treinado com o objetivo de participar periodicamente de competições esportivas”.

³⁷ Ainda cita Marques e sua apropriação de McCarthy para discutir o tema da linguagem, que em breve síntese, está relacionada com a busca da verdade das objetivações do mundo. Obra “Conhecimento e modernidade em reconstrução” de 1993.

³⁸ Sobre o conceito de emancipação Kunz se apropria de Mollenhauer na obra “Theorien zum erziehungsprozess: grundfragen der erziehungswissenschaft” de 1972, e também de Habermas.

A crítica que o autor estabelece é a de que, de um lado esse modelo de esporte pode prejudicar a infância devido às intensas rotinas de treinamento, reduzindo as experiências do mundo de movimento das crianças, e, de outro, na busca de superação de seus limites adultos vem se utilizando de meios auxiliares como compostos químicos para alcançar resultados para além do habitual. Esses dois problemas acabam por tecer uma perspectiva inumana do esporte de alto rendimento.

O “treinamento especializado precoce” consiste naquele tipo de atividade introduz crianças em sessões de treino sistematizadas e periodizadas, cuja finalidade é o rendimento para participação em competições. Devido a destinação de esforços e tempos a este tipo de atividade (treinamento) outras áreas da vida podem ser prejudicadas, tais como, os estudos, o afastamento da cultura e mundo de movimento infantil (jogos e brincadeiras), além dos problemas a saúde biológico e psíquica dos indivíduos.

Ainda, há os problemas relacionados ao sofrimento físico causado pelo treinamento, mas principalmente, o moral e o de ordem psíquica que, devido ao insucesso no meio esportivo e vivências de fracasso, podem causar no indivíduos estes estados ou modos de compreensão do mundo negativos e prejudiciais para a vida do indivíduo e a sua própria saúde. Ao analisar um documento de 1983 da Confederação Alemã de Esportes e o capítulo de livro “A criança no treino e no desporto de rendimento” de Bento do ano de 1989, o autor identifica semelhanças e contradições nas propostas: as primeiras são as questões de desenvolvimento corporal, vivências e experiências em coletivo e fomento de conhecimento para atividade no tempo livre; há também uma preocupação nessa literatura com o treinamento da criança, o que é contraditório pois este visa competições e rendimento e para crianças isso é inaceitável devido aos prejuízos que a alta performance causa.

Sobre “o *doping* no esporte de rendimento”, tema muito divulgado nos meios midiáticos de forma sensacionalista, o autor desenvolve uma reflexão, tendo como suporte o estudo de uma ex-atleta alemã, que se tornou professora de educação física; esta publicou um livro denominado “A decadência do Esporte” onde desvelou documentos que eram arquivados em segredo e continham evidências dos problemas do *doping*. Kunz faz uma abordagem histórica argumentando que há evidências do uso de meios auxiliares desde as olimpíadas da Grécia antiga e que, no século XIX os atletas utilizavam cocaína e heroína para melhores desempenhos. Já no seu período (década de 1990), há dois problemas: o uso de anabólico esteróide para fins de rendimento e para fins estéticos (estética corporal).

Devido ao seu conhecimento do idioma alemão e de sua história com esse país o autor faz um estudos de cientistas do esporte a respeito do tema do doping, relatando que havia estudos que se comprometeram com o estudo de químicos para o alto rendimento visando seus benefícios atléticos, e também malefícios, isto é, o seu uso “correto”. Kunz aponta os benefícios de força, resistência e demais vantagens, e os malefícios como problemas hormonais e nos órgãos. Há os especialistas defensores e os que são contra e, para Kunz (1994), os defensores fazem a apologia do doping porque partem da relação do esporte com o sistema econômico o que exige a manutenção e o avanço do rendimento esportivo e de suas marcas.

Concluindo este capítulo o autor reflete sobre uma questão que historicamente tem impactos sobre a educação física escolar: o “talento esportivo na escola”. Para o autor as pesquisas das ciências do esporte no Brasil, deveriam se concentrar nas investigações para possibilitar um se-movimentar que seja livre e espontâneo, especialmente com os problemas do ambiente urbano (falta de espaço) e da perspectiva de políticas públicas para esporte e lazer (Kunz, 1994). E a finalidade dessas problemáticas é para que através do se-movimentar no esporte as “[...] crianças possam crescer, desenvolver-se e tornar-se adultas através dele e, quando isto acontecer, quando se tornarem adultas, possam praticar esportes, movimentos e jogos como crianças” (Kunz, 1994, p. 66).

Denominado de “O fenômeno esportivo enquanto realidade educacional”, o terceiro capítulo, problematiza o esporte em sua forma ampla e restrita. Para isto se apropria de Bracht³⁹, afirmando que o que se configurava em sua época como conceito de esporte, era o de ordem restrita. Entender o esporte de forma ampla, significa dizer que são manifestações da cultura do movimento que, para Kunz (1994), pode ser andar de bicicleta, a ginástica, o dançar e até as brincadeiras e jogos. Já o restrito está vinculado ao esporte rendimento que tem como bases o treinamento, formação de atletas e competições. Argumenta ainda que os meios de comunicação de massa transformam o esporte em esporte espetáculo e que isso desencadeia um processo de mercadorização.

Para entender os conceitos de esporte amplo e restrito a partir de sua fundamentação teórica, o autor recorre a Habermas e seus conceitos de mundo vivido e sistema. “Habermas (1981a) define mundo vivido como o horizonte de possibilidades das pessoas na busca de entendimentos no mundo social, objetivo ou subjetivo” (Kunz, 1994, p. 68). Sobre o sistema,

³⁹ Autor brasileiro, professor de educação física. Apropriação da obra “Educação física e aprendizagem social” de 1992.

Kunz aponta que “[...] sistema vale a racionalização e a complexificação objetiva do mundo que se relaciona especialmente ao trabalho, em que o principal objetivo é alcançar sucesso por meio da razão tecnológica [...]” (Kunz, 1994, p. 69). Mundo vivido é aquele que aparece de forma imediata e direta, sem problematizações a respeito e este existe ao mesmo tempo que o sistema, portanto não são compreendidos de forma separadas, mas relacionados. E esse mundo vivido, argumenta o autor, é colonizado pelo sistema de forma a transformá-lo em mercadoria.

A tematização do esporte enquanto mundo vivido permite, assim, questionar de forma contextualizada os momentos em que corporeidade e movimento ganham significado na infância e na adolescência. E, neste sentido, percebendo-se a relação do *mundo vivido* enquanto *mundo de movimento*, pode-se compreender a importância do *se-movimentar* do homem na constituição de uma relação muito especial de *homem-mundo*. (KUNZ, 1994, p. 69)

Percebe-se neste trecho a conexão dos conceitos que articula o *se-movimentar* com o mundo de movimento e o mundo vivido, estabelecendo uma relação de sentido ampla para o movimento humano, aqui entendido como mundo de movimento vivido através do *se-movimentar* e que estabelece relações de sentido e significado entre homem e mundo, no caso, sentido/significado nos esportes. Acredito que este conceito homem-mundo seja apropriação fenomenológica dos autores da fenomenologia, em especial, Merleau-Ponty.

Já é entendido que Kunz apropriou o conceito “*se-movimentar*” do alemão Trebels, e assim ele novamente problematiza sua conceituação diferenciando o *se-movimentar* de um simples movimento a partir deste autor alemão. O movimento em si tem um interesse no resultado e/ou produção eficiente em tarefas específicas, já o *se-movimentar*, se caracteriza como um campo em que a unidade primordial de homem e mundo é manifesta (Kunz, 1994). Essas tarefas específicas podem ser entendidas como o sistema de Habermas, ou no conceito restrito de esporte; já a unidade primordial de homem e mundo, pode ser compreendida como mundo vivido e, no caso específico do esporte, no conceito amplo. Argumenta o autor que esses conceitos são importantes para o entendimento da análise de movimento humano e seus interesses, pois ele desvela esses interesses e diferencia o conceito amplo e restrito manifestos.

Há algumas expressões na época do autor, denominadas de “cultura do movimento”, “mundo do movimento” e “atividades lúdicas” que se aproxima do conceito amplo de esporte. Mas, para o autor, uma pedagogia que seja crítico-emancipatória no seu ato educativo deve entender o fenômeno esportivo em seus aspectos sociais, culturais e históricos. Portanto, o

objeto de estudo esporte e suas relações, devem estar atrelados às manifestações contextuais do mesmo, de forma a garantir o agir e pensar nas relações dos seres humanos. Mas nem todas as manifestações podem ser consideradas como interesses pedagógicos. O autor se apropriando de Dietrich e Landau⁴⁰, esclarece que o se-movimentar deve ser abordado a partir da “[...] experiência sociocultural com o meio circundante, de forma relevante e enriquecedora para o desenvolvimento do ser humano [...]” (Kunz, 1994, p. 71).

O conteúdo deste se-movimentar deve ser compreendido pelos sentidos e significados contextuais. É um entendimento do se-movimentar do ser humano na realidade histórica, social e subjetiva. Isso significa que corpo e movimento devem estar relacionados à educação para o desenvolvimento humano dos jovens por meio daquilo que Kunz denomina de “cultura do movimento”:

[...] todas essas atividades do movimento humano, tanto no esporte como em atividades extraesporte (ou no sentido amplo do esporte) e que pertencem ao mundo do se-movimentar humano, o que o homem por esse meio produz ou cria, de acordo com a sua conduta, seu comportamento, e mesmo as resistências que se oferecem a essas condutas e ações, “tudo isto podemos definir como a cultura do movimento”. (KUNZ, 1994, p. 72)

Assim a cultura do movimento e, portanto, o esporte podem ser compreendidos no seu contexto cultural amplo, e sua tematização no ensino deve ser mediada através da encenação. O autor o apropria do teatro o conceito de encenação, que segundo Kunz (1994, p. 72), “significa pôr-se de forma sempre renovada em cena”. Para ele, isto é identificado nos esportes, pois há papéis determinantes que seguem regras bem definidas. As encenações para são formas de se compreender o fenômeno esportivo em sua manifestação, pois, através dos papéis pode-se identificar seus percursos históricos, vivências de várias perspectivas e entender o consumo do produto esporte. Esse conceito se liga às categorias do trabalho, interação e linguagem.

Na sequência de suas reflexões, Kunz retoma o conceito de educação de uma forma diferente da obra de 1991 “Educação Física: Ensino & Mudanças”. De acordo com sua leitura de Dietrich e Landau, argumenta que a criança não nasce sabendo e necessita de um outro para se desenvolver. Portanto há uma intencionalidade para o desenvolvimento da criança mediado pelo adulto e em cada sociedade há particularidades culturais para o desenvolvimento da criança

⁴⁰ Obra “Sportpädagogik: Grundlagen, Positionen, Tendenzen” de 1990.

Ainda sobre as encenações do esporte, é necessário que haja uma determinação de quais encenações serão tratadas no ato educativo por meio da intencionalidade pedagógica, (Kunz, 1994). Portanto, a intencionalidade orienta as finalidades de desenvolvimento da compreensão e reflexão crítica sobre o fenômeno esportivo, encenado pedagogicamente. Esse encenar acontece pelo agir comunicativo, que deve considerar as particularidades do contexto social e político, das subjetividades envolvidas, do mundo do movimento, as modalidades e os sentidos e significados envolvidos no esporte, caracterizando assim um ensino problematizador de questões individuais e coletivas, das próprias vivências e experiências do esporte, das formas de criação/invenção e solução de problemas dos esportes.

O autor esclarece que, apesar dessa conceituação de encenação e educação, a pedagogia crítico-emancipatória reserva mais aprofundamento para superar o saber fazer, pelo que ele chama de “saber-pensar” e “saber-sentir”. Essa pedagogia que se caracteriza em uma didática comunicativa “[...] privilegia, pelos planos do agir para o trabalho, para a interação e para a linguagem, estes três atributos máximos da capacidade heurística humana: saber-fazer, saber-pensar e saber-sentir” (Kunz, 1994, p. 78). Assim, através das categorias (trabalho, interação e linguagem), das competências (objetiva, social e comunicativa), da encenação e educação, são criados instrumentos para um agir comunicativo que possibilite a libertação e emancipação do indivíduo, proporcionando assim autonomia para se apropriar do mundo de movimento e do mundo vivido, através de seu se-movimentar.

Em quarto capítulo, com o título de “O estudo do movimento humano”, o autor analisa os interesses do estudo do movimento humano no esporte, na aprendizagem motora, na dança e nas atividades lúdicas. O propósito desta análise é elaborar um elemento norteador para a prática pedagógica do professor de educação física escolar. No subtópico “as diferentes interpretações do movimento humano”, o autor expõe o conceito de *movendum*, de Göhner⁴¹, em que, analisa-se tudo o que se movimenta, independente do que seja, é considerado como um objeto em movimento, mesmo que seja o homem. Neste conceito é visado o rendimento dos movimentos, e para Kunz (1994) não é levado em consideração o sentido/significado do movimento.

Ao citar Buytendijk, Kunz argumenta (1994, p. 80) que “[...] no estudo do movimento humano [...] deve ser observada [...] o sujeito que se movimenta, a situação ou o contexto em que o movimento é realizado e o significado ou o sentido relacionado ao movimento”. E de acordo com Tamboer (mencionado em Trebels, e este mencionado por Kunz), o movimento

⁴¹ Apropriação da obra: “Bewegungsanalyse in Sport” de 1979.

humano se configura como uma “compreensão-de-mundo-pela-ação” no respectivo mundo do movimento, assim:

Nosso mundo é sempre um mundo vivido, que se vive, e, por isto, o movimento que realizamos não pode ser entendido como simples reação a estímulos e consequência de determinadas forças ou energias. Movimento é sempre uma conduta para algo. Neste sentido o movimento passa a ser visto como “um diálogo entre Homem e Mundo”. (KUNZ, 1994, p. 81)

E novamente aparece Merleau-Ponty, principalmente quando adentra o tema do mundo do movimento e da linguagem, isto é, para se referir a ação dos sujeitos sobre o mundo, que é sempre intencional, sempre se dirige para algo, um correr, saltar ou nadar para algo, há uma relação de intencionalidade do indivíduo no seu se-movimentar. O sujeito, a pessoa que é autor do movimento, age sobre um mundo do movimento e neste envolve a linguagem e esta é sempre para algo; assim, todo movimento possui um significado, não sendo apenas um objeto em movimento.

Devemos, ainda, ampliar esta reflexão do movimento enquanto “diálogo entre Homem e Mundo”, ou seja, ampliar a concepção do *se-movimentar* enquanto acontecimento fenomenológico relacional, ou melhor, como relação intencional de ações significativas. Esta concepção deve servir de base para a interpretação pedagógica que se pretende fazer do movimento humano, ou seja, para estudar o movimento com o objetivo de orientar e fundamentar um trabalho de intencionalidade pedagógica emancipatória para a Educação Física Escolar. (KUNZ, 1994, p. 82)

Essa passagem explicita, mais uma vez, uma das principais entradas do autor no pensamento fenomenológico. Essa apropriação da fenomenologia se expressa, sobretudo, nas reflexões a respeito da relação homem e mundo, do ser no mundo e, também, no conceito de se-movimentar.. É interessante esse desenvolvimento fenomenológico por parte do autor, pois, torna a compreensão da relação entre sujeito e mundo mais humana, completada pela perspectiva relacional das intencionalidades das ações dos indivíduos que possuem sempre um significado. Compreende-se assim, que Kunz se apropria até esse ponto da obra da teoria crítica, da Escola de Frankfurt, mas do conceito de educação de Geuss, de sistema e mundo vivido de Habermas e dos fundamentos fenomenológicos de Merleau-Ponty.

No “interesse pedagógico-educacional no movimento humano”, esse tópico em particular é desenvolvido a partir de uma síntese dos interesses já descritos nesta monografia. O autor aponta que o esporte ensinado em uma perspectiva que visa o esclarecimento crítico no desenvolvimento dos sujeitos visa formá-los para serem autores de suas ações, concretizarem um mundo fenomenológico em que, o se-movimentar é livre e espontâneo,

com base crítica, livre de coerção. Isso pode acontecer pela transformação didático-pedagógica.

Pedagogicamente a Educação Física deveria se interessar pelo mundo fenomenológico dos movimentos, ou seja, onde o movimento passa a ser compreendido e interpretado na sua apresentação “natural” em contraste com o mundo objetivo dos movimentos em que o mesmo se apresenta de forma artificial e fragmentado do real. (KUNZ, 1994, p. 102)

Assim a fenomenologia novamente aparece na obra do autor como base primordial para o entendimento do movimento humano na área. Trata-se de um se-movimentar livre e espontâneo sem determinações prévias padronizadas. São aqueles movimentos do cotidiano que fazemos de forma intuitiva, ou seja, de forma direta e imediata sem amarras, sem padrões já estabelecidos.

Em relação ao mundo fenomenológico, a transformação didática-pedagógica deve levar em conta o mundo “natural” de movimento e através deste no/pelo se-movimentar, resgatar o mundo de movimento fenomenológico em que o mundo seja compreendido pelas próprias ações dos indivíduos, garantindo a intencionalidade do conceito fenomenológico “compreender-o-mundo-pela-ação” e garantindo que toda ação seja entendida no seu sentido/significado. As manifestações simples do movimento precisam ser tomadas como relevantes, o ser-no-mundo desses indivíduos, independente de como estão, animados ou não, felizes ou tristes, limpos ou sujos, deve ser compreendido como fenômeno educacional e pertencente a esse mundo vivido.

O autor embasado teoricamente pela fenomenologia, pelos paradigmas educacionais deste livro e da obra Educação Física: ensino & mudanças e pela teoria crítica, fundamenta sua pedagogia crítico-emancipatória, que visa através do movimento humano o desenvolvimento de competências como autonomia, a competência social e a competência objetiva (Kunz, 1994), isto é, para a emancipação e liberdade do sujeito. Kunz defende que já “[...] ficou bem claro que o objeto central, o conteúdo principal do trabalho pedagógico da Educação Física Escolar, é o movimento humano” (Kunz, 1994, p. 107).

No tópico “o objetivo fator subjetividade”, para entender o indivíduo para além de um objeto em deslocamento é necessário o entendimento da subjetividade do sujeito, e principalmente o que é subjetividade⁴². Esta, de acordo com Kunz (1994, p. 108) “[...] pode ser entendida, assim, como este processo por meio do qual o homem se desenvolve no

⁴² Para abordar a subjetividade o autor cita Guattari e Rolnik na obra de 1993 chamada “Micropolíticas: cartografias do desejo”.

contexto social concreto, numa relação tensa entre um “ser social” e um “ser individual””. Esse conceito é fundamental para o ensino, pois, a subjetividade tem, quando encontra a verdade, um caráter de objetividade. Essa objetividade se efetiva pelo agir e pensar do ser-no-mundo, das capacidades do ser humano de sentir, pensar e agir que estão relacionadas de forma intencional com a totalidade das relações. Portanto, entender a subjetividade, nesse sentido, é importante para superar dicotomias e restrições do homem e do movimento. enológico:

Nossa subjetividade é assim, na ideia de Merleau-Ponty, objetivada na nossa maneira de “habitar” o mundo, de tratá-lo, de interpretá-lo, e isto se manifesta em diferentes estilos, diferentes modos de agir e sentir: no caminhar, no vestir, no olhar, no falar, etc. E o mundo não é um “mundo em si”, mas é o mundo de todas as possibilidades do agir e perceber ou sentir. Ele é o nosso meio circundante. Subjetividade vai constituir-se, assim, na “nossa” forma de conhecer o mundo, onde se incluem os objetos, a natureza, outros e nós mesmos. (KUNZ, 1994, p. 110)

Portanto o se-movimentar deve estar atrelado a questões subjetivas e objetivas, se de um lado esse se-movimentar tiver significados em si mesmos, de forma livre e espontânea o mundo de movimento pode ser prazeroso e instigante. Mas, por outro, se for um mundo das objetivações dominantes do esporte normatizado e de rendimento, pautados em paradigmas que estabelecem padrões de movimento, esse mesmo se-movimentar se torna reificado, coisificado e, assim, o movimento é controlado pelo padrão, o que pode causar vivências de insucesso e isso tem consequências severas na vida do sujeito. Portanto, uma pedagogia crítico-emancipatória visa uma subjetividade crítica.

Em sexto capítulo, “reflexões didáticas a partir de práticas concretas”, o autor começa a esclarecer que a partir de então começará com propostas práticas, para não cair no que ele chama de idealismo pedagógico. Segundo o autor:

“[...] na concepção crítico-emancipatória deve ser um ensino de libertação de falsas ilusões, de falsos interesses e desejos, criados e construídos nos alunos pela visão de mundo que apresentam a partir de “conhecimentos” colocados à disposição pelo contexto sociocultural onde vivem.” (KUNZ, 1994, p. 119)

Na sua proposta, a subjetividade do indivíduo deve estar livre das amarras da coerção social e, através de um agir comunicativo desenvolvido pela categoria da linguagem, o sujeito pode manifestar através das relações intencionais do seu contexto, entendimentos e conhecimentos objetivos e que contribuem para sua própria subjetividade. Portanto, um ensino que supera o restrito ensino de destrezas técnicas, habilidades e aptidões, deve

manifestar-se por meio de estratégias didáticas. Kunz, na obra denominada de Educação Física: ensino & mudanças, manifesta essas estratégias e aqui as aprofunda. São elas: as formas direta, aprendida e criativa/inventiva de transcender limites. Essas são ferramentas/instrumentos para o desenvolvimento das aulas “práticas”, isto é, com fundamentação.

Sobre “a transformação didático-pedagógica dos esportes”, o autor retoma quatro pontos contraditórios do esporte, sendo sua forma hegemônica não educadora e também não promotora da saúde devido ao seu modo de operar. O esporte na escola ensinado do ponto de vista do rendimento desenvolve vivências de insucesso para o indivíduo e isso tem consequências negativas, representando uma irresponsabilidade pedagógica,

O autor aponta situações para o caminho que deve seguir para a superação do ensino do esporte tradicional. Para ele, a perfeição dos gestos técnicos a partir das destrezas motoras não é objetivo do professor, mas o se-movimentar dos esportes, esse se caracteriza pela essência do movimento, qual seria no atletismo? Correr o mais rápido que conseguir, ou na prova de salto em altura, que é saltar o mais alto que conseguir. Para isso o professor pode se valer de arranjos materiais para que esse se-movimentar possa ser experienciado, pois a transformação do esporte requer uma alteração no sentido do esporte pelo se-movimentar. O ponto de referência é o aluno, os arranjos materiais contribuem para que o aluno possa experienciar o mais perto possível o que os atletas experienciam na perfeição da técnica, ou seja, no saltar, com um arranjo material trampolim o indivíduo poderia saltar mais alto e se sentir solto no espaço, como o faz os atletas, assim ele sentiria mais o movimento (Kunz, 1994).

Esses arranjos materiais podem contribuir para atualizar as experiências de movimentos sempre em novas formas, alterando o sentido padronizado dos esportes, para um sentido subjetivo mesmo que o conteúdo seja objetivo. A destreza técnica e o gesto perfeito, não é objetivo primário, mas de outra ordem. O que chamo aqui de essência do movimento, pode ser entendido nas palavras do autor como, elementos significativos centrais, que não podem faltar no ensino dos movimentos no esporte. Vale ressaltar que esse compromisso para a transformação didático-pedagógica do esporte está centrado nas categorias pedagógicas centrais que Kunz propõe, do trabalho, da interação e da linguagem.

Dessa forma nas “situações de ensino” realizadas através de experiências concretas, o autor, através do se-movimentar pelos elementos centrais do ensino e das transcendências de

limites (direta, aprendida e criativa/inventiva), demonstra exemplos do ensino da modalidade de atletismo para tornar esse esporte acessível a todos e possibilitar vivências bem-sucedidas, considerando assim o valor pedagógico-educacional. Além disso, demonstra como operacionalizar a reflexão e a comunicação como instrumentos fundamentais para a ação do indivíduo na superação do interesse técnico por um interesse crítico-emancipatório. Por isso, em “possibilidades didáticas por meio de: trabalho, interação e linguagem”, as categorias por meio do estudo podem possibilitar ao indivíduo uma competência do agir que se resume nas competências, objetivas, sociais e comunicativas, pautadas pelas categorias.

A respeito dos interesses dessa pedagogia crítica-emancipatória, o autor argumenta que ela “[...] liberta os indivíduos da coerção autoimposta, da opressão e submissão alienadora, deve ser possível pelo ensino escolar. Sua constante busca deve ser a nossa *utopia* concreta” (Kunz, 1994, p. 136). Para o professor, cabe-lhe conhecer o aluno e sua cultura, principalmente a de movimento, para saber os limites e possibilidades do horizonte de seu aprendizado. O ensino através de situações e problemas deve estimular o indivíduo a se engajar nas atividades de experiência, assim, com esse envolvimento ele fica mais propenso a aprendizagem, e quando esta é efetivada, traz alegria e satisfação imediatas.

Essas contribuem para vivências de sucesso, pois o indivíduo consegue de forma satisfatória no seu se movimentar alcançar os elementos centrais das modalidades, mas não é só isso, nas encenações dos esportes normalizados é necessário o trabalho coletivo pela categoria da interação, e o expressamente verbal da categoria da linguagem para tornar o diálogo mais rico e intelectualmente estimulante, pois é com a racionalidade que podemos nos livrarmos das amarras de ideologias falsas e alcançamos a humanização. Essas categorias assim como a da experimentação dos gestos técnicos culturalmente construídos, depende das categoria de continuidade e ruptura de Snyders⁴³ (conforme Kunz), pois na continuidade o professor contrasta o conteúdo novo com o que o aluno já sabe, e pela ruptura do habitual, possibilita novos conhecimentos. E como de práxis, para além das técnicas aprendidas, o diálogo deve ser constante por perguntas estimulantes, subjetivas e objetivas, para concretizar o aprendizado, e o conhecimento de si mesmo e do outro.

Em “concluindo: minha utopia concreta”, o autor afirma que a obra não foi pensada como um modelo metodológico isolado da realidade, mas como uma proposta político-pedagógica da Educação Física Brasileira (Kunz, 1994). Argumenta de forma clara que em seu contexto histórico era necessário um programa mínimo de conteúdo e métodos,

⁴³ Obra “Alunos felizes” de 1993.

assim como melhores materiais e locais para o ensino da disciplina. Como hoje, não havia um programa de conteúdo norteador da prática pedagógica, não havia hierarquia dos conteúdos e destinação dos mesmos em cada série, muito menos objetivos do conteúdo, como ele diz, era uma bagunça interna. A educação crítica em uma pedagogia crítico-emancipatória, visa sobretudo, a formação da cidadania de crianças e jovens, para além do caráter pragmático do trabalho, argumenta que a utopia de sua obra é semelhante a dos educadores Paulo Freire (este bem apropriado na obra de 1991), Saviani e Gadotti. E ainda, a disciplina em si, não é responsável por essa formação crítica e emancipatória, mas a escola.

Finalizando a obra, no sétimo e último capítulo, “Transformação Didático-Pedagógica do Esporte: Contribuições Para a Liberdade e a Criatividade”, é enfatizado o contexto da obra e suas intenções precursoras. Essa obra está contextualizada no movimento renovador da área e, para Kunz, sua particular contribuição está localizada na concepção do se-movimentar do sujeito dentro de uma unidade relacional intencional entre homem e mundo, esse mundo é fenomenológico, e deve estar junto da cultura de movimento vivida do indivíduo.

É interessante que esta obra é inspirada na sua obra “Educação Física: Ensino & Mudanças”, com aprofundamentos dos problemas expostos lá e da superação dos mesmos por um ensino didático comunicativo. Mas ainda afirma que teve grande inspiração na concepção de esporte desenvolvida pelo seu orientador de doutorado, Andreas H. Trebels, que buscou uma transformação da Ginástica ou Turnen da Alemanha, para um ensino prazeroso e educativo nas aulas da disciplina de educação física. Esse desenvolvimento do autor alemão, não pautava na didatização dos movimentos em si, mas na busca de mudanças verdadeiras para a concepção de esporte, ensino e movimento humano, como vimos nos pressupostos teóricos abordados por Kunz ao longo do livro. Essas mudanças são sugestões profundas por meio da proposta de Concepção Dialógica do Movimento Humano (Kunz, 2012 *apud* Kunz, 1994, p. 148).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de considerar as relações estabelecidas nesta pesquisa, gostaria de apresentar o capítulo; a concepção dialógica do movimento humano - uma teoria do “Se-movimentar” do livro “Educação Física Crítico-Emancipatória: com uma perspectiva da pedagogia alemã do esporte” de 2006 organizado por Kunz e Trebels. A opção por isto é para um ponto de chegada a respeito do tema e problema desta pesquisa, pois, o objeto em si é a obra de Elenor Kunz, com ênfase nas obras de 1991 e 1994, porém, é substancialmente importante discorrer sobre esse capítulo de autoria de Andreas H. Trebels, o orientador de Kunz no doutorado. A sua obra “Educação Física: Ensino & Mudanças” na década de 80 foi sob orientação do professor alemão, e depois a outra obra estuda aqui “Transformação didático-pedagógica do Esporte” desenvolveu-se enquanto continuação da sua tese. Antes de uma síntese a respeito do capítulo, há uma apresentação feita pelo autor estudado nesta monografia que diz respeito ao movimento renovador e as mudanças percorridas pela educação física, e aponta, que a principal investigação da área deve ser com a própria prática e deve-se refletir mais sobre ela (Kunz; Trebels, 2006).

E defende: que as teorias elaboradas na área acadêmica devem servir ao profissional da prática. Para iniciar a síntese, antes é necessário responder a pergunta que Kunz faz na apresentação; Educação Física, Para Quê? E responde: para fundamentar uma resposta adequada é necessário uma preocupação com o sentido/significado do ensino da educação física na escola (Kunz; Trebels, 2006). “Uma Pedagogia Crítico-Emancipatória da Educação Física precisa analisar e testar muito bem a forma e o sentido da utilização da cultura de movimento [...] como corpo e movimento” (Kunz; Trebels, 2006, p. 19). Dessa forma, o autor argumenta que para fundamentar um objeto central precisa-se superar a carência de aprofundamento em conhecimentos antropológicos, filosóficos, sociológicos e culturais, isto é, sobre o conceito de movimento humano. Para Kunz a especificidade da educação física é o “se-movimentar humano”.

Do ponto de vista filosófico e na tradição da fenomenologia, Trebels formula as relações de sentido/significado entre ser humano e mundo que se estabelecem pelo movimentar-se, como uma experiência estética e que precisa, desta forma, ser caracterizado como um “se-movimentar”. A análise de sujeitos que *se movimentam* necessita, portanto, levar em consideração diferenças fundamentais em relação aos movimentos analisados apenas sob os aspectos de sua natureza física. Um “se-movimentar” natural nunca é neutro, ele sempre é dirigido a algo, mostra algo, realiza algo, etc. O movimento, assim, não é objeto, mas sim meio e condição para as experiências humanas mais ricas e variadas. (KUNZ; TREBELS, 2006, p. 20)

Portanto, reivindica, conforme no livro “Transformação didático-pedagógica do Esporte”, uma análise do movimento humano que considera o se-movimentar do sujeito em relação com seu mundo vivido. É importante ressaltar minha consideração a respeito do conceito de se-movimentar que aparece em Trebels, apesar das esgotadas definições já salientadas no capítulo um e dois desta pesquisa. Percebo uma intencionalidade no se-movimentar, que é sempre dirigida a algo, a um objeto, sempre há uma intenção do sujeito para com o objeto, o que me lembra, particularmente, muito a fenomenologia, é óbvio que já é sabido que para fundamentar esse conceito Trebels se aprofunda e se apropria na fenomenologia, o que quero dizer é que, o cerne da fenomenologia nesse conceito é nítido. A consciência do indivíduo é sempre consciência “dê”, de algo, é sempre o ato intencional do sujeito para com o objeto, o conteúdo disto é uma vivência, e essa vivência é se torna consciência para o indivíduo, portanto é um diálogo na ligação entre homem e mundo.

Sem mais delongas, eu vou tratar brevemente da concepção dialógica do movimento humano, uma teoria do “se-movimentar”, pois é fundamental compreender esse conceito que o autor Elenor Kunz classifica como objeto/especificidade central da Educação Física. Para superar a concepção empírica-analítica, baseada em princípios da física, que objetifica o ser humano, Trebels, se fundamenta em autores das ciências humanas e pontos de vistas da biologia, fisiologia e principalmente na antropologia médica, e esta se fundamenta na fenomenologia (Kunz; Trebels, 2006). Daí percebemos a fundamentação teórica do autor alemão, eu me pergunto se o mesmo chegou a ler Husserl, e não somente Merleau-Ponty, para chegar a essa conclusão necessitaria ir na obra de Trebels e a partir da experiência mesma, afirmar.

É importante ressaltar que Kunz se apoia em Trebels, e este se apoia em Gordijn que se baseia “[...] nos pressupostos da Fenomenologia francesa, principalmente a de Merleau-Ponty (1966) e sua obra Fenomenologia da Percepção [...] além de Gordijn, apoio-me, também, em Tamboer (1985), seu aluno” (KUNZ; TREBELS, 2006, p. 38). Assim compreendemos os autores que atravessam Elenor Kunz no interior de sua concepção do “se-movimentar”. E este se-movimentar pode ser entendido como o lugar onde a unidade primordial entre homem e mundo se manifesta, tanto no pensar como no falar e outras ações, “[...] a forma de um agir original do ser humano por meio da qual ele se garante como ser no mundo e na qual [...] ele mesmo, como sujeito, e o mundo, como sua contraface imaginária, adquirem contornos visíveis” (KUNZ; TREBELS, 2006, p. 40), isso é o se-movimentar.

Dessa forma o se-movimentar do sujeito é completo de significados motores, portanto nas aulas de Educação Física é necessário que professor, mesmo com arranjos materiais,

consiga possibilitar situações de ensino que esse se-movimentar seja alcançando nas possibilidades da individualidade do indivíduo, alcançando assim a intencionalidade, e está significa a ligação do indivíduo com o mundo, de forma relacionada. Gordijn propõe uma concepção dialógica de movimento humano e esta, está relacionada com a intencionalidade do sujeito com o mundo, e em movimentos, há um diálogo entre homem e mundo, e isto corresponde a sentidos e significados nos atos motores. O se-movimentar então “[...] significa, assim para, Gordijn, a atualização dos significados motores em situações concretas, correspondendo à realização de movimentos a partir de possibilidades individuais” (KUNZ; TREBELS, 2006, p. 41). É por a significância e complexidade desse conceito que o autor, na minha concepção, coloca-o como objeto/especificidade da Educação Física, pois este conceito ultrapassa a concepção objetificadora de corpo-substancial, para um corpo-relacional, que está atrelada a unidade primordial do ser humano com o mundo.

Não irei me estender na profundidade desta obra, devido às limitações de tempo e por ser uma monografia, deixando aqui as limitações desta pesquisa, acredito que outros artigos do autor deveria ser consultados e estudados, assim como, dissertações de quem foi orientado por Elenor Kunz, como por exemplo, o Aguinaldo César Surdi, que construiu uma dissertação chamada de “A fenomenologia como fundamentação para o movimento humano significativo”, e livros como os da “Didática da Educação Física” em seus volumes, 1, 2, 3 e 4, assim como o “Brincar & Se-Movimentar: tempos e espaços de vida da criança”. Outra limitação foi a própria fundamentação na fenomenologia como método, que exigiria mais tempos de estudos para a compreensão tanto da fenomenologia transcendental de Husserl, como da fenomenologia existencial de Merleau-Ponty. E também, os diálogos entre Elenor Kunz e os autores da educação física que se apropriaram da fenomenologia para um entendimento da educação física como Silvino Santin, Manuel Sérgio, Wagner Wey Moreira e Petrucia Terezinha da Nóbrega.

Acredito que o problema da pesquisa foi respondido com clareza e aprofundamento teórico, assim como, a fidelidade ao método para abordar o objeto de estudo, as obras de Kunz. Ter evidenciado pela descrição (redução fenomenológica) do pensamento do autor materializado na obra, o seu percurso metodológico e o desenvolvimento teórico para a constituição da pedagogia crítico-emancipatória, não foi trabalho fácil, e ser fiel ao método pela suspensão de juízo, é uma ação que exige rigor e compromisso científico a respeito da fidelidade com a obra. Os pontos de partida do autor, são a necessidade de elencar uma pedagogia para a educação física que resolva os problemas do ensino, para isso o autor coloca uma fundamentação de movimento humano e educação, isto é, para superar a objetificação do

corpo, a concepção de esporte normatizado ensinada nas aulas de educação física da época, ultrapassando os aspectos técnicos, por uma didática comunicativa e reflexiva que almeja a liberdade e emancipação do indivíduo.

Recorrendo a uma fundamentação de movimento humano e o caminho que seguiu sua vida para fazer doutorado na Alemanha e tendo conhecido Trebels e sua bagagem científica, Kunz teve a oportunidade de conhecer a Fenomenologia e autores que se apropriaram dela para compreender o corpo e o movimento humano em geral e na Educação Física, assim se apropria desses autores como Trebels, Tamboer, Gordjin, para fundamentar o se-movimentar e a concepção dialógica de movimento humano. Mais tardar na sua segunda obra de 1994, o autor começa a elaborar sugestões fundamentadas práticas para os profissionais que estão exercendo a função de professor, elencando concepções advindas da teoria crítica social para nortear o trabalho pedagógico, como os conceitos de trabalho, interação e linguagem, e suas devidas competências, a objetiva, social e comunicativa, isto é, para que o professor tenha instrumentos na ação comunicativa com os estudantes, isto é, para transcender limites.

As transcendências de limites como bem visto, ocorre pela experimentação (forma direta), aprendizagem (forma objetiva) e criação (forma criativa/inventiva), isto é, nas situações de ensino que podem acontecer com arranjos materiais, para possibilitar maior aproximação com elementos que acontecem de fato no esporte normatizado, fazendo construir no mundo vivido e respectivo mundo de movimento de crianças, adolescente e jovens, sentidos e significados que possibilitem uma compreensão de seus próprios movimentos e do outro, superando vivências de fracassos pelas de sucesso, contribuindo assim para a formação da subjetividade do indivíduo de forma qualitativa. Dessa forma o sujeito pode se formar enquanto cidadão, com uma reflexão e diálogo crítico do mundo, pelo pensar e falar racional, pelas sensações de alegria e felicidade experimentadas, e principalmente pela maioridade intelectual o indivíduo pode com a sua formação contribuir para uma sociedade mais humana.

Em conclusão, após um longo trabalho acadêmico/científico, considero que as duas obras centrais do autor, Elenor Kunz, em seu contexto histórico contribuiu para melhorias no ensino e na concepção da área, e que ainda pode contribuir, quando bem aprofundadas e estudadas, para uma bagagem científica, histórica, filosófica, sociológica e cultural do professor da área, assim como, instrumentalizá-lo para o seu trabalho, o concebendo uma concepção de objeto/especificidade da disciplina e principalmente uma concepção de educação, movimento humano e ensino, de forma a humanizar o ensino do professor, vislumbrando um projeto de formação para seus alunos que contribua para a melhoria da sociedade, pelos ideais propostos nas obras.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Felipe Quintão; BRACHT, Valter; GHIDETTI, Filipe Ferreira. **A presença da fenomenologia na educação física brasileira: implicações para o estudo do corpo e outras problematizações**. *Educación Física y Ciencia*, vol. 15, n°2, 2013.

PÁGINA DE ANDREAS TREBELS. In: **Wikipédia – A enciclopédia livre**. Status da edição: 15 de setembro de 2021, 16h53 UTC. Disponível em:

<[https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Andreas Trebels oldid=215611795](https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Andreas_Trebels_oldid=215611795)>. Acesso em: 18 de jul. de 2023.

BETTI, Mauro *et al.* **Por uma didática da possibilidade: implicações da fenomenologia de Merleau-Ponty para a educação física**. *Rev. Bras. Cienc. Esporte*, Campinas, v. 28, n. 2, p. 39-53, jan. 2007.

CERBONE, David R. **Fenomenologia**. Tradução de Caesar Souza. 3. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. - (Série Pensamento Moderno).

COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DOS ESPORTES. **#1 - Seminário Comemorativo Elenor Kunz: Trajetória, Contribuições, Atualidade**. Youtube, 16 de nov. de 2021. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=3BY8XIAcy90>>. Acesso em: 10 de jan. de 2023.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. – [Reimpr.]. – Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. - 2. ed. - [Reimpr.]. - Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2019. - (Educação física no ensino superior)

DARTIGUES, André. **O que é a fenomenologia**. 3° ed. São Paulo: Editora Moraes, 1992.

FRANÇA FILHO, José Luiz de França. **Acerca da fenomenologia existencial de Maurice Merleau-Ponty**. In: LIMA, Antonio Balbino Marçal. *Ensaio sobre fenomenologia: Husserl, Heidegger e Merleau-Ponty*. Ilhéus, BA: Editus, 2014.

FRANCO, Marcel Alves; MENDES, Maria Isabel Brandão de Souza. **Fenomenologia e educação física: uma revisão dos conceitos de corpo e motricidade**. *Motrivivência* v. 27, n. 45, p. 209-218, setembro/2015.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antonio; YAMAUCHI, Nancy Itomi . **O projeto de pesquisa na pesquisa fenomenológica**. Revista Baiana de Enfermagem (Online), v. 26, p. 565, 2012.

KUHN, Thomas Samuel. **A estrutura das revoluções científicas**. Tradução Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. – São Paulo: Perspectiva, 2018. (Debates; 115)

KUNZ, Elenor. **Educação física: ensino & mudanças**. – Ijuí: UNIJUÍ, Ed., 1991. – 207 p. – (Coleção educação; 11).

KUNZ, Elenor. **Limitações no fazer ciência em educação física e esportes: CBCE, 20 anos auxiliando na superação**. Número Especial – 20 ANOS CBCE – SETEMBRO/98.

KUNZ, Elenor. **Pressupostos de uma teoria educacional crítica para a educação física**. Movimento - Ano V - Nº 10 – 1999/1, p. 35 -39.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 9. ed. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2020. 160p. – (Coleção educação física).

KUNZ, Elenor; TREBELS, Andreas Heinrich. **Educação Física crítico-emancipatória: com uma perspectiva da pedagogia alemã do esporte**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. – 208 p. – (Coleção educação física).

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. ed. 5 - São Paulo : Atlas 2003.

LIMA, Antonio Balbino Marçal. **A relação sujeito e mundo na fenomenologia de Merleau-Ponty**. In: ____, Antonio Balbino Marçal. Ensaios sobre fenomenologia: Husserl, Heidegger e Merleau-Ponty. Ilhéus, BA: Editus, 2014.

LIMA, Antonio Balbino Marçal. **O que é fenomenologia?**. In: ____, Antonio Balbino Marçal. Ensaios sobre fenomenologia: Husserl, Heidegger e Merleau-Ponty. Ilhéus, BA: Editus, 2014.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. 5º. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes. 2018.

MELO, Victor Andrade de. **História da educação física e do esporte no Brasil: panorama e perspectivas**. 4. ed. – São Paulo: IBRASA, 1999.

MOTRIVIVÊNCIA. **Homenagem a Elenor Kunz**. v. 27, n. 44, p. 219-220, maio/2015.

Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/38538/29371>>. Acesso em 12 dez. 2022.

ONTOLOGIA. In: **DICIO, Dicionário Online de Português**. Porto 7Graus: 2023.

Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/ontologia/>>. Acesso em: 14 de jul. de 2023.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. **O que é educação física**. – São Paulo: Brasiliense, 2011. – (Coleção Primeiros Passos; 79).

PEIXOTO, Adão José. **O método fenomenológico e a educação**. In: VI EDIPE - GOIÁS, 2015, Goiânia. Anais do VI EDIPE. Goiânia: PUC Goiás, 2015. p. 1-15.

PEIXOTO, Adão José. **Fenomenologia: diálogos possíveis**. – Campinas, SP: Editora Alínea; Goiânia, GO: Editora da PUC de Goiás, 2011.

SANTIN, Silvino. **Educação física: da alegria do lúdico à opressão do rendimento**. Porto Alegre: EST/ESEF-UFRGS, 1994.

SOARES, M. G. **Três décadas de movimento renovador: alcançamos a maioria epistemológica?**. UNICAMP, Campinas, v. 8, n. 3, p. 24-34, set./dez. 2010.

SOARES, Carmen Lúcia *et al.* **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física: raízes européias e Brasil**. – 5. ed. rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012. – (coleção Educação contemporânea).

SURDI, Aguinaldo Cesar. **A fenomenologia como fundamentação para o movimento humano significativo**. Orientador: Dr. Elenor Kunz. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, Fevereiro de 2008.

SURDI, Aguinaldo Cesar. **Fenomenologia, movimento humano e a educação física**. Movimento, Porto Alegre, v. 16, n. 04, p. 263-290, outubro/dezembro de 2010.

ZAHAVI, Dan. **Fenomenologia para iniciantes**. Tradução Marco Antonio Casanova. 1º ed. Rio de Janeiro: Via Vertia, 2019.