

**A CONCEPÇÃO CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA: AVANÇOS,  
POSSIBILIDADES E LIMITAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

**Ana Paula Henklein<sup>1</sup>**

**Marcelo Moraes e Silva<sup>2</sup>**

**Resumo:** O presente trabalho consiste em discutir e problematizar a possibilidade da utilização da abordagem crítico-emancipatória na educação física escolar, propondo debates acerca dos preceitos filosóficos que constituem a concepção, tais como os conceitos de esclarecimento e da racionalidade comunicativa, ambos elaborados pelos filósofos das diferentes gerações da Escola de Frankfurt. Discutem-se essa que demonstra a dificuldade de implementação de um ensino problematizador em um cenário educacional coordenado pela racionalidade instrumental e que questiona alguns aspectos, como o envolvimento do professor neste processo de esclarecimento e a busca de um “conhecimento perfeito” em nome de um projeto emancipador.

**Palavras Chave:** Educação Física escolar. Abordagem crítico-emancipatória. Razão comunicativa.

***CONCEPTION CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA: ADVANCES, POSSIBILITIES AND  
LIMITATIONS FOR THE PERTAINING TO SCHOOL PHYSICAL EDUCATION***

**Abstract:** *This paper consists of discussing and questioning the possibility of using the critical and emancipative approach of physical education in school. In this way debates are proposed as to the philosophical bases which constitute its conception, such as the concepts of clarification and of the rationality in communication, both elaborated by the philosophers of the different generations of the Frankfurt School. Discussion which demonstrates the difficulty of implementation of a questioning method of teaching in an educational scenario coordinated by the rationality of the methods and which questions certain aspects, such as the involvement of the teacher in this process of clarification and the search for “perfect knowledge” in the name of a liberating project.*  
**Keywords:** *Pertaining to school Physical education. Critical-emancipatória boarding. Communicativa reason.*

---

<sup>1</sup> Aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino UFPR – Professora de Educação Física da Prefeitura Municipal de Curitiba

<sup>2</sup> Aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino UFPR – Professor de Educação Física da Prefeitura Municipal de Araucária

## INTRODUÇÃO

### **A Abordagem Crítico-Emancipatória: Bases e Preceitos**

A abordagem crítico-emancipatória foi posta em discussão no Brasil por Elenor Kunz no ano de 1991, por ocasião da publicação do seu livro “Ensino e Mudanças”. Esta concepção de ensino, juntamente com a metodologia crítico-superadora, elaborada pelo Coletivo de Autores (1992), tornaram-se os principais referenciais das denominadas pedagogias críticas da Educação Física no Brasil. Porém, a concepção apresentada por Elenor Kunz difere da abordagem crítico-superadora, principalmente no seu aporte teórico, pois as análises propostas pelo Coletivo de Autores se pautam principalmente num referencial materialista histórico dialético e visa um ensino baseado nos interesses da denominada classe trabalhadora. Já a metodologia de ensino para a Educação Física proposta pelo idealizador da concepção crítico-emancipatória, tem por objetivo a formação de sujeitos críticos e autônomos para transformação (ou não) da realidade em que estão inseridos, por meio de uma educação de caráter crítico, reflexivo e fundamentada no desenvolvimento de três competências: 1) A competência objetiva, que visa desenvolver a autonomia dos alunos através da técnica; 2) A competência social, referente aos conhecimentos e esclarecimentos que os alunos devem adquirir para entender o próprio contexto sócio-cultural; 3) A competência comunicativa, que assume um processo reflexivo responsável por desencadear o pensamento crítico, e ocorre através da linguagem, que pode ser de caráter verbal, escrita e/ou corporal. (KUNZ, 1998).

Em função desses três pressupostos é que a concepção em questão, possibilita a melhor compreensão da forma de institucionalização e legitimação do esporte no contexto social. Isso propiciará aos alunos um entendimento para além da prática corporal, alcançando assim uma maior percepção da realidade em que esta manifestação se insere. Segundo Elenor Kunz (1998), é por meio de um processo de reflexão-ação, possibilitado pelos três planos apresentados, que os discentes tomam consciência de que o esporte nada mais é do que uma invenção social e não um fenômeno natural, pois sendo uma instituição socialmente construída na moderna sociedade industrial, acaba reproduzindo as ideologias e a imagem do homem e mundo propostos por este modelo social.

Elenor Kunz (2001), também acredita que as proposições metodológicas presentes neste processo de ensino, possibilitam aos alunos uma permanente busca por soluções individuais e/ou coletivas, permitindo ao aluno um agir independente, uma cooperação e uma comunicação com o grupo, e com o professor, adquirindo, assim um saber de maior relevância para sua emancipação<sup>3</sup>. Deste modo, a abordagem em questão visa à formação de um sujeito crítico e emancipado, que deve ser instrumentalizado para além da capacidade técnica. Pois o aluno não precisa apenas reproduzir movimentos, mas deve também ser incentivado a compreender os fenômenos e contextos que permeiam a sociedade e, por meio de um agir comunicativo<sup>4</sup>, questionar as manifestações corporais presentes em seu contexto sócio-cultural.

### *A base filosófica da concepção crítico-emancipatória: a Escola de Frankfurt*

A relação entre emancipação e ação comunicativa utilizada na abordagem crítico-emancipatória elaborada por Elenor Kunz, é discutida, especialmente, nas obras do filósofo alemão Jüergen Habermas, pertencente à segunda geração da denominada Escola de Frankfurt<sup>5</sup>. O teórico alemão, afirma que, só é possível atingir a emancipação, através da crítica, compreendida como auto-reflexão, pois só assim, o conhecimento poderia ser reelaborado extirpando, com isso, as distorções sofridas pelo processo histórico. Para Jüergen Habermas (2000), o Estado encontra uma nova forma de legitimação na técnica/ciência, que assumem assim o papel de ideologias. Seria, na visão do autor, um sistema tecnocrático, que se caracteriza pela supressão de suas normas, ou seja, “o poder não é legítimo por obedecer a normas legítimas, e sim por obedecer a regras técnicas, das quais não se exige que sejam justas, e sim que sejam eficazes”<sup>6</sup>. (FREITAG, ROUANET, 1980, p. 16).

Nesse sentido, como consequência desta nova forma de legitimação do poder, os problemas técnicos que afetam toda a coletividade passam a serem resolvidos por uma

<sup>3</sup> Conceito trabalhado pelos filósofos frankfurtianos e que será discutido com mais detalhes no transcórre do presente estudo.

<sup>4</sup> Termo retirado do pensamento habermasiano e que se torna eixo central da metodologia de ensino proposta por Elenor Kunz.

<sup>5</sup> Os estudiosos da Escola de Frankfurt, em especial Theodor W. Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse (pertencentes à primeira geração) e Jürgen Habermas (segunda geração) parecem ter exercido grande influência na construção desta concepção de ensino, pois Elenor Kunz utiliza-se de várias questões discutidas por estes filósofos. Não se comenta neste trabalho a aproximação do autor em relação ao pensamento de Paulo Freire e Maurice Merleau-Ponty, nem com sua aproximação ao plano da fenomenologia, pois se acredita que a abordagem frankfurtiana possui maior relevância na fundamentação na metodologia de ensino proposta por Elenor Kunz.

<sup>6</sup> Entende-se que Jüergen Habermas realiza essas reflexões baseado principalmente no legado teórico, sobre a burocracia, apresentado pelo sociólogo alemão Max Weber.

minoria: os denominados especialistas e *experts*. Passando a ocorrer o que Jüergen Habermas (2000), nomeia de despolitização das massas, pois a redução das decisões políticas a uma minoria significa a penetração do Estado em outras instâncias da sociedade (política, social e econômica), que são submetidas a uma crescente administração. Esse fenômeno, que implica, portanto, na perda do controle do poder pela coletividade, acarretaria na imposição da lógica do sistema ao “mundo da vida”, anulando assim os princípios de expressividade e verdade<sup>7</sup>.

Dessa forma, essa despolitização ou mitologização das massas, termo proferido por Theodor W. Adorno e Max Horkheimer (1985), carrega em seu cerne o esclarecimento enquanto razão científica e instrumental<sup>8</sup> demonstrando, claramente, a dominação ideológica a que a sociedade padece. Neste processo, segundo Herbert Marcuse (1982), os indivíduos são submetidos a interesses conformados segundo os modelos ideológicos das sociedades industriais, que preconizam a eficiência acima da humanidade e assumem a forma de “falsas necessidades<sup>9</sup>”, não atendendo aos interesses do homem enquanto indivíduo e nem do sujeito enquanto coletividade. Isso vem estabelecer premissas que buscam a legitimação ideológica da ciência e da tecnologia, perfazendo uma coação auto-imposta e ilusória, pois se apresentam como uma verdade inquestionável. Segundo Bárbara Freitag e Sérgio Rouanet (1980), é buscando esta racionalidade emancipadora que Jüergen Habermas rompe com a primeira geração de Frankfurt e desenvolve a teoria da razão comunicativa<sup>10</sup>. Paulo Evaldo Fensterseifer

<sup>7</sup> Habermas trabalha com a hipótese de que a racionalidade instrumental, presente na lógica científica da sociedade tecnocrática, “coloniza”, o denominado mundo vivido, no qual os princípios de moralidade e verdade seriam expressos através de uma razão comunicativa.

<sup>8</sup> Termo que designa a instrumentalização da razão, ou seja, a transformação da ciência em instrumento de dominação e controle em nome de um suposto progresso técnico preconizado pela sociedade tecnocrática. (ADORNO E HORKHEIMER, 1985). Max Horkheimer (2002), no livro denominado “Eclipse da Razão”, denomina este termo de razão subjetiva.

<sup>9</sup> Este termo é retirado do pensamento do filósofo frankfurtiano Herbert Marcuse, no livro intitulado “Ideologia da Sociedade Industrial: O homem unidimensional”, obra na qual o autor aponta que falsas necessidades são: “... aquelas superimpostas ao indivíduo por interesses sociais particulares ao reprimi-lo: as necessidades que perturbam a labuta, a agressividade, a miséria e a injustiça. Sua satisfação pode ser assaz agradável ao indivíduo, mas a felicidade deste não é uma condição que tem de ser mantida e protegida caso sirva para coibir o desenvolvimento da aptidão (dele e de outros) para reconhecer a moléstia do todo e aproveitar as oportunidades de cura. Então, o resultado é euforia na infelicidade. A maioria das necessidades comuns descansar, distrair-se, comportar-se e consumir de acordo com os anúncios, amar e odiar o que os outros amam e odeiam, pertencem a essa categoria de falsas necessidades”. (MARCUSE 1982, p. 26).

<sup>10</sup> Com a teoria da ação comunicativa Jürgen Habermas rompe com a primeira geração da Escola de Frankfurt, mas se mantém atrelado ao projeto emancipatório, ou seja, ao mesmo tempo em que o filósofo dá continuidade aos pressupostos da Teoria Crítica, rompe com a mesma, ao formular a razão comunicativa, pressupondo que o problema estaria nos meios teóricos presentes na teoria idealizada pelos autores frankfurtianos da primeira geração. (ROUANET, 1996; HABERMAS, 1998; FENSTERSEIFER, 2001).

(2001, p.212), coloca estas questões da seguinte forma: “Habermas visualiza nessa forma de racionalidade (razão comunicativa) o potencial emancipatório da razão, perspectiva que o afasta do pessimismo dos autores da Dialética de Esclarecimento, Horkheimer e Adorno”<sup>11</sup>.

Sendo assim, chega-se à temática do discurso na qual Jüergen Habermas (2000), procura validar a sua teoria da razão comunicativa. O autor alerta que nesse processo podem surgir influências externas ou deformações inerentes à própria ação comunicativa, que levariam a um falso consenso, invalidando o discurso, que passaria a ser permeado por uma realidade distorcida. Como o filósofo alemão acredita que as ideologias têm como função impedir a tematização discursiva, seria somente através de sua superação que se estabeleceria uma condição capaz de permitir uma ação comunicativa pura<sup>12</sup>. Para Bárbara Freitag e Sérgio Rouanet (1980), Jüergen Habermas teoriza em busca de uma possível emancipação, realizada através da superação da razão instrumental e da dominação política ideológica, sugerindo o desenvolvimento de uma racionalidade não deformada pela ideologia tecnocrática e sim, uma razão constituída pela linguagem visando a emancipação.

Theodor W. Adorno e Max Horkheimer (1985), acreditam que esta razão instrumental, a qual Jüergen Habermas busca superar pelo processo da razão comunicativa, seria decorrente do medo dos homens, pois segundo os autores da Dialética do Esclarecimento, desde os tempos mais antigos o homem desenvolve mecanismos de proteção e explicação para tudo que é estranho, ou seja, aquilo que não tenha ainda controlado e dominado na natureza. É com esse intuito, que surgem os mitos e, posteriormente, a ciência, pois tanto o mito, quanto à ciência, provém do medo humano, cuja expressão se converte na explicação.

O esclarecimento surge então, como ânsia na superação dos mitos existentes, assumindo a forma da razão, da técnica e da ciência, afirmando-se capaz de fornecer uma explicação “verdadeira” e “científica” a todos os fenômenos presentes na sociedade. Contudo, de acordo com Theodor W. Adorno e Max Horkheimer (1985, p.23), “os mitos que caem vítimas do esclarecimento já eram o produto do próprio

---

<sup>11</sup> Discorda-se do autor no que se refere ao pessimismo do pensamento dos autores da Dialética do Esclarecimento. Se estudar mais atentamente o legado deixado pelos dois teóricos frankfurtianos, principalmente as produções de Theodor W. Adorno, se visualizará inúmeras estratégias para se pensar o agir político. (ADORNO, 1995).

<sup>12</sup> Segundo Habermas, uma ação comunicativa pura ocorre quando os sujeitos participantes agem de acordo com normas que lhes parecem justificáveis, e não movidos por coações e mentiras intencionais ou inconscientes. (FREITAG E ROUANET, 1980)

esclarecimento”. Pois, assim como o mito, o esclarecimento busca explicar, expor e fixar.

Do mesmo modo que os mitos já levam a cabo o esclarecimento, assim também o esclarecimento fica cada vez mais enredado, a cada passo que dá, na mitologia. Todo conteúdo, ele o recebe dos mitos, para destruí-los, e ao julgá-los, ele cai na órbita do mito (ADORNO, HORKHEIMER, 1985, p. 26).

Segundo Theodor W. Adorno e Max Horkheimer (1985, p.52), “o esclarecimento só se reencontrará consigo mesmo quando tiver a ousadia de superar o falso absoluto que é o princípio da dominação cega”, caso contrário, o esclarecimento se converte em simples mistificação das massas. Enfim, todo esclarecimento passa a ser mito à medida que impõe verdades inquestionáveis, criando um fenômeno cíclico que só terá fim com a emancipação, ou seja, quando for aceito que todo esclarecimento não é absoluto. Sendo assim, segundo Theodor W. Adorno (1995), a emancipação seria uma superação do próprio esclarecimento, que deve partir do questionamento dos conceitos e verdades estabelecidos pelo modelo científico positivista e tecnológico.

Assim é a partir deste questionamento reflexivo que surge a razão comunicativa teorizada por Jüergen Habermas e que de uma forma diferenciada dos teóricos da primeira geração da Escola de Frankfurt, busca superar os reducionismos<sup>13</sup> da razão instrumental, bem como transcender as patologias que impedem a emancipação como forma de libertação frente às ideologias tecnocráticas que levam a alienação dos sujeitos (ROUANET, 1996; MUHL, 1998). Em nome desta emancipação por uma racionalidade comunicativa atestada pela teoria habermasiana, é que Elenor Kunz argumenta em favor de uma nova forma de ensino do esporte. O autor da Educação Física brasileira acredita que para se discernir os reais interesses dos falsos (criados ideologicamente pela sociedade), torna-se necessário uma compreensão do fenômeno esportivo em toda sua dimensão polissêmica. Para isso, os alunos devem ser incentivados de modo que não fiquem somente presos as capacidades técnica e instrumental que lhes possibilitam somente, a reprodução de movimentos. Os discentes, por meio de um agir comunicativo, devem ser “incentivados” a realizar uma auto-reflexão que propiciará a compreensão da coerção auto-imposta de que padecem, conseguindo com isto, dissolver a objetividade desta dominação, assumindo um estado de maior liberdade e

---

<sup>13</sup> Jüergen Habermas acredita que a razão científica assumiu uma forma atrofiada, especializada em uma única pretensão de validade e que não considera a prática moral e a estético-expressiva. (FENSTERSEIFER, 2001).

conhecimento de seus verdadeiros interesses, ou seja, esclarecimento com emancipação<sup>14</sup>.

### **Educação Física escolar e emancipação: avanços, possibilidades e limitações<sup>15</sup>**

Entende-se que um ensino fundamentado nos pressupostos da pedagogia crítico-emancipatória possibilita um grande avanço no que se refere à relação professor-aluno. Isso se deve ao fato de que a metodologia elaborada por Elenor Kunz (1991; 1998), priorizar o diálogo e maior abertura durante o transcorrer das aulas, proporcionando por parte dos educandos uma maior participação no processo pedagógico.

Porém, questiona-se se esta concepção proporciona aos alunos conscientização no sentido de reflexão das práticas corporais a que são submetidos, ou ainda, se a metodologia em questão, é capaz de fazê-los perceber os componentes sociais que influenciam o esporte. E é justamente devido a esta dificuldade de percepção social por parte dos alunos que se acredita que se possa fazer menção à teoria comunicativa. Jüergen Habermas cita em diversos textos sobre essa temática, o que ele nomeia de estruturas patológicas que inibem a livre comunicação, ou seja, as distorções que viriam a obstruir todo o processo comunicativo. Pois, pensa-se que à medida que os alunos, não conseguem superar a coação imposta pela ideologia tecnocrática, não é possível criar condições capazes de permitir uma ação comunicativa pura, o que também impediria o processo de emancipação. Além disso, pode-se dizer que o sistema de ensino atual, de certa forma impede o desenvolvimento de um agir comunicativo. (FENSTERSEIFER, 2001). Isso ocorre porque, a razão comunicativa proposta pela teoria habermasiana, se apresenta como uma alternativa capaz de fomentar através do processo educativo o diálogo e o consenso, o que vem se tornar inviável à medida que as ações pedagógicas normalmente são coordenadas pela racionalidade instrumental. Portanto, essa perspectiva de racionalidade comunicativa implicaria em um redimensionamento da estrutura educacional, pressupondo procedimentos que tornem o ato educativo num processo de construção do diálogo racional.

Para romper com este modelo educativo tecnocrático é que a teoria da razão comunicativa se insere, esboçando assim um papel central para os professores. Neste

---

<sup>14</sup> De acordo com Elenor Kunz (1998), o processo de ensino da Educação Física deve assumir um caráter teórico-prático, dando conta de três categorias: trabalho (a *performance* propriamente dita); interação social (processo coletivo de ensinar e aprender); linguagem (que viabiliza o conjunto).

<sup>15</sup> As reflexões presentes neste tópico são baseadas principalmente em um estudo de caso realizado para conclusão do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Paraná (HENKLEIN, 2005).

ponto surge o maior eixo problematizador deste trabalho. Se o objetivo é instigar os alunos a questionarem, refletirem e problematizarem novos horizontes como será possível não influenciá-los neste processo? Como estabelecer racionalidades comunicativas, amparadas na competência argumentativa, sem direcionar para determinado local? Seria o mesmo que afirmar que um pesquisador é imparcial em sua investigação ou que é possível um escritor produzir uma obra sem que suas características estejam implícitas na linguagem e na forma que este se utiliza para elaborá-la. Cada um entende o mundo de forma diferente e seria impossível não revelar seus princípios e idéias na sua maneira de agir. Imagine então um professor que está em contato com seus alunos cotidianamente e que deve imprimir em sua postura educativa um agir que favoreça esta ação comunicativa a que a proposta crítico-emancipatória sugere.

Será que de certa forma não se passa durante o processo de aprendizagem conceitos, verdades e ideologias pré-definidas? Nessa visão este processo educativo que busca a racionalidade comunicativa estaria impregnado de patologias que impedem o que Jüergen Habermas denomina de ação comunicativa pura, pois os sujeitos participantes desta ação, no caso os alunos, estariam sendo influenciados por idéias e reflexões colocadas pelos seus professores durante o processo educativo.

Existe a consciência que a proposta crítico-emancipatória, bem como a teoria comunicativa, pressupõem que os professores devem postar-se como mediadores de um agir comunicativo, possibilitando aos seus alunos a problematização de todas as idéias. No entanto, acredita-se que mesmo sem intenção explícita, os professores passam para seus alunos modos de pensar e de agir que fazem parte de sua formação como sujeito.

Como os educadores, indivíduos com consciência coisificada, como quaisquer outros, poderiam reverter a lógica das relações sociais na escola, o peso da burocracia escolar, da competição, das relações mercantis? As crianças e os alunos em geral estão submetidos a este mundo concentracionário, carregando seus valores, reproduzindo a consciência coisificada, que é mais um obstáculo externo para uma educação emancipadora. (VIANA, 2005).

Acredita-se que um professor não possa interferir “pouco” no aprendizado do aluno, servindo apenas como “mediador do conhecimento”, como propõe a abordagem

crítico-emancipatória. É possível possuir um “conhecimento perfeito” acerca dos esportes e das demais manifestações corporais, como também de todos os seus variados componentes que influenciaram e influenciam na sua conformação como uma prática social? Ou será que a partir do momento em que possuímos este conhecimento não se estará sucumbindo à outra forma de mitologização?

Esta discussão não nega as pretensões de uma abordagem crítico-emancipatória, mas questiona o processo de esclarecimento explicitado na mesma, principalmente na relação com a teoria habermasiana da razão comunicativa, pois a filosofia frankfurtiana não acredita em um conhecimento perfeito como propõe Elenor Kunz e sim em um conhecimento inacabado que deve ser repensado continuamente, no que Theodor W. Adorno (1995), denominaria de inflexão em direção ao sujeito.

Nesse sentido, acredita-se que as próprias discussões trazidas pelos estudiosos da primeira geração da escola de Frankfurt são capazes, por si só, de fornecerem subsídios suficientes para a construção de uma prática educativa que visa à emancipação dos sujeitos<sup>16</sup>. Além disso, não se sabe se os professores devem adotar uma concepção de ensino específica ou se devem agir de acordo com a realidade corporal que os alunos apresentam no cotidiano escolar. Afinal, deve-se ou não levar em conta as marcas corporais nas quais os alunos estão inseridos? Ou será que se tem que centrar as forças em reflexões sobre as práticas sociais institucionalizadas historicamente como objeto de ensino da Educação Física escolar? Desta forma, questiona-se se uma única abordagem de ensino possui elementos suficientes para o desenvolvimento de uma prática educativa que considere diferentes tempos e espaços sociais como também delimite conteúdos e práticas a serem tematizadas nas aulas de Educação Física. Será que seguir pressupostos advindos de uma concepção de ensino específica não acabaria por limitar o potencial emancipatório anunciado pelos frankfurtianos e idealizado por Elenor Kunz em sua proposta? Afinal, como alerta Francisco Eduardo Caparróz (2001), a escolha por uma única abordagem educativa implica no risco do professor não conseguir pensar sua prática pedagógica para além dos manuais de ensino, já que, segundo o autor, há uma grande dificuldade por parte do educador em se desvencilhar dos modelos metodológicos que conhece:

---

<sup>16</sup> A série de artigos, conferências e debates pedagógicos realizados por Theodor W. Adorno (1995), compilados no livro publicado no Brasil sob o título de “Educação e Emancipação”, são exemplos interessantes e instigantes para se pensar o processo educativo.

Há também a idéia de que as proposições, mesmo não apontando isso, transformam-se em manuais, em guias para dar aulas. Isso é extremamente confuso e estranho, pois, mesmo as proposições que não trazem uma sistematização da prática educativa do ensino de Educação Física transformam-se em livros mágico, na “bíblia” em que se encontra a resposta para todas as situações enfrentadas ou a enfrentar no cotidiano escolar; em alguma página, a saída estará lá. (CAPARROZ, 2001, p.205).

Acredita-se que uma metodologia cumpre seu papel quando indica reflexões que possibilitem novas intervenções no campo da prática cotidiana dos professores. Caso isso não ocorra uma concepção de ensino pode assumir uma dimensão restrita, que ao invés de auxiliar o professor acaba se tornando um limitador e engessador de seu trabalho, tornando sua prática docente algo inflexível e linear. Cabe também ressaltar que o professor deve sempre buscar elementos que possam instigá-lo a (re)construir constantemente sua concepção de ensino, revendo e refletindo acerca dos pressupostos que conformam seu cotidiano.

Nessa perspectiva pensa-se que é preciso dialogar com as experiências pedagógicas realizadas no país<sup>17</sup>, que se utilizaram ou não dos pressupostos da metodologia crítico-emancipatória. Trata-se de trabalhos que se aproveitam, de alguma maneira, das reflexões postas em discussão pela abordagem metodológica anunciada por Elenor Kunz. É importante notar que apesar destes professores se servirem deste arcabouço teórico, não parecem encará-los como uma doutrina metodológica e utilizam-se de suas contribuições para desenvolver uma educação crítica e não uma abordagem metodológica específica. (AMARAL, 2004; MUÑOZ PALAFOX, 2004; TERRA, 2004).

Mesmo porque transferir propostas metodológicas para o cotidiano escolar sem pensar as particularidades e possibilidades deste âmbito acaba produzindo uma prática pedagógica que não considera os sujeitos escolares e o contexto no qual estão inseridos. Postura que vai contra qualquer tentativa de se desenvolver um ensino crítico e emancipatório. Nesse sentido, não se nega a importância das propostas metodológicas,

---

<sup>17</sup> É interessante citar as experiências realizadas pelo grupo de Uberlândia, bem como algumas práticas realizadas no estado de Santa Catarina. Tais reflexões têm servido de referencial em termos de ensino crítico, desenvolvendo uma prática pedagógica ancorada em princípios desenvolvidos na perspectiva crítico-emancipatória. Mais detalhes sobre as experiências do grupo de Uberlândia consultar o site <http://www.nepecc.fae.fi.ufu.br>, bem como as contribuições realizadas por artigos, relatos de experiência, dissertações e teses realizadas na Universidade Federal de Santa Catarina, instituição na qual Elenor Kunz é docente e pesquisador.

pois o contato com as mesmas pode transformar o cotidiano do professor, trazendo novas perspectivas e possibilitando o surgimento de uma educação problematizadora e reflexiva. Assim sendo, é imprescindível que o professor ao entrar em contato com uma concepção de ensino adote uma postura crítica em relação a esse material. O docente deve analisar todas as possibilidades de uma metodologia de ensino, procurando aproveitar-se de suas contribuições da melhor forma possível e não a transformando em um elemento limitador da prática pedagógica.

Dessa forma, acredita-se que as práticas pedagógicas em Educação Física devem levar em conta a realidade educativa presente em cada cotidiano escolar. Assim, não é possível saber se existe uma abordagem, metodologia ou princípios específicos que possam conformar o ensino de maneira que esta forme indivíduos capazes de compreender “criticamente” os componentes culturais, sociais e históricos. Tal incerteza deve-se principalmente as questões que permeiam o processo trilhado na busca pela emancipação, todavia, é importante destacar que essas dúvidas não se traduzem em ceticismo à medida que se crê nas possibilidades de uma educação reflexiva.

Abordando essa perspectiva Valter Bracht (2001) afirma que a busca pela educação reflexiva é a última justificção da Educação Física enquanto componente curricular, pois, segundo o autor, a sua contribuição da forma como foi concebida para o projeto moderno liberal burguês teria se esgotado, transformando as bases de sustentação do modelo que a legitimava na escola, ou seja, a Educação Física associada ao corpo biológico, ao civismo e ao discurso médico-higienista. Desse ponto de vista, essa disciplina escolar, não seria, portanto, mais capaz de explicar-se enquanto currículo, perdendo sua importância no projeto educacional. Valter Bracht (2001), afirma que a inserção da Educação Física na escola foi condicionada pela emergência de uma nova ordem social, que acabou denotando a área uma perspectiva de “educação do físico”, pautada, sobretudo, na dimensão biológica do indivíduo. Entretanto, segundo o autor as condições de possibilidades que deram origem a este modelo mudaram significativamente, esgotando sua função na escola e provocando questionamentos acerca de sua legitimidade como componente curricular.

Dessa forma, torna-se imprescindível discutir os pontos levantados pelos frankfurtianos e por Elenor Kunz, bem como as reflexões indicadas em todas as propostas de ensino de Educação Física escolar, pois é somente refletindo acerca das questões que permeiam o âmbito educacional e investigando as possibilidades deste

contexto, é que se poderá avançar na construção de uma prática educativa relevante para os educadores, alunos e para a sociedade. Pois se essa problematização não ocorrer existe o risco muito grande das pedagogias críticas da Educação Física caírem num profundo “vazio teórico”.

Por fim, torna-se importante destacar que este texto configura-se em uma tentativa de discutir, por vezes de forma insuficiente, os princípios que regem o ensino emancipador, tendo como base as reflexões da Escola de Frankfurt e as indagações apresentadas na abordagem crítico-emancipatória, já que as poucas pesquisas sobre o ensino no cotidiano escolar não permitem elaborar afirmações categóricas, mas apenas questionamentos que merecem um maior aprofundamento, como é o caso de todas as concepções críticas de ensino.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, T. W. HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda., 1985.
- AMARAL, G. A. Produzir Currículo na Educação Física: possibilidades de um projeto coletivo. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 10 n.1, p. 133-155, 2004.
- BRACHT, V. Saber e fazer pedagógicos: acerca da legitimidade da Educação Física como componente curricular. In: CAPARRÓZ, Francisco Eduardo. **Educação Física Escolar**: política, investigação e intervenção. Vitória, Proteoria. Vol. 1., 2001, p. 13-29.
- CAPARRÓZ, F. E. Discurso e prática pedagógica: elementos para refletir sobre a complexa teia que envolve a educação física na dinâmica escolar. In: CAPARRÓZ, F. E. **Educação Física Escolar**: política, investigação e intervenção. Vitória, Proteoria. Vol. 1., 200 p. 193-214.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- FENSTERSEIFER, P. E.; **A Educação Física na crise da modernidade**. Ijuí: Unijuí, 2001.
- FREITAG, B.; ROUANET, S. (orgs.) **Habermas: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1980.
- HABERMAS, J. **O discurso filosófico da modernidade**: doze lições. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- \_\_\_\_\_. Modernidad: un proyecto incompleto. **Revista Punto de Vista**. Buenos Aires, nº 21, p.1-9, agosto de 1998: Disponível em: [www.cenart.gob.mx/datalab/download/Habermas.pdf](http://www.cenart.gob.mx/datalab/download/Habermas.pdf) .Acesso em abril de 2006.
- HENKLEIN. A. P. **A concepção crítico-emancipatória no cotidiano escolar**: um estudo de caso. 2005. Monografia apresentada como requisito para conclusão do curso de Licenciatura em Educação Física. Departamento de Educação Física – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2005.
- HORKHEIMER, M. **Eclipse da Razão**. São Paulo: Centauro, 2002.
- KUNZ, E. **Transformação Didático-Pedagógica do Esporte**. Ijuí: Unijuí, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Ensino e Mudanças**. Ijuí: Unijuí, 2001.
- \_\_\_\_\_. (Org.). **Didática da Educação Física 1**. Ijuí: Unijuí, 2003.
- MARCUSE, H. **A Ideologia da Sociedade Industrial**: O Homem Unidimensional. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.
- Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, v.3, n.2, julho/dezembro, 2007.

MUHL, E. H. Modernidade, Racionalidade e Educação: A reconstrução da teoria crítica por Habermas. In: ZUIN A. A. S.; PUCCI B.; OLIVEIRA, N. R. (orgs.) **A Educação Danificada**: contribuições à teoria crítica da educação. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: Universidade Federal de São Carlos, 1998. p. 243-261.

MUÑOZ PALAFOX, G. H. Planejamento coletivo do trabalho pedagógico da educação física – PCTP/EF como sistemática de formação continuada de professores: a experiência de Uberlândia. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 113-131, 2004.

ROUANET, S. P. A Deusa Razão. In: NOVAES, Adauto. (org.). **A Crise da Razão**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 285-299.

TERRA, D. V. Orientação do trabalho colaborativo na construção do saber docente: a perspectiva do Planejamento Coletivo do Trabalho Pedagógico (PCTP). **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 10 n.1, p. 157-179, 2004.

VIANA, N. A. Educação e Emancipação. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, Número 4, maio/2005-outubro/2005. Brasília – DF. Disponível em: [www.booklink.com.br/nildoviana/adorno\\_edu.htm](http://www.booklink.com.br/nildoviana/adorno_edu.htm) Acesso em setembro de 2006.

**Contatos:**

Ana Paula Henklein  
Rua das Carmelitas - 2943  
Bairro Boqueirão - Curitiba-PR  
Cep: 81650060  
E-mail: [anapaulaef@gmail.com](mailto:anapaulaef@gmail.com)  
ou [moraes\\_marc@yahoo.com.br](mailto:moraes_marc@yahoo.com.br)

**Recebido em: 02/04/07**  
**Aprovado em: 03/09/07**