

# POSSIBILIDADES INTEGRADORAS DO ATLETISMO EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A TEORIA CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA E DIDÁTICA COMUNICATIVA: FRAGMENTOS DE UMA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA

Dra. CARMEN LÚCIA DA SILVA MARQUES

Doutora em Ciências do Movimento Humano pela UFSM  
Professora do Curso de Educação Física da UFSM

MATIELE BUENO LEAL

Aluna Especial de Especialização em Educação Física Escolar UFSM

MÁRCIA MORSCHBACHER

Aluna de Especialização em Educação Física Escolar UFSM

**Resumo** | Este é um relato de experiência do projeto extensionista – Possibilidades Integradoras do Atletismo em Aulas de Educação Física: a Proposta Crítico-Emancipatória e Didática Comunicativa em Turmas Mistas – em uma escola pública municipal de Santa Maria – RS. Objetivou-se proporcionar vivências do atletismo em aulas de educação física, promovendo sua legitimidade enquanto atividade de interação/socialização entre os gêneros masculino e feminino, utilizando a proposta crítico-emancipatória e didática comunicativa. Verificou-se uma boa aceitação do conteúdo e da forma de intervenção, atingindo-se assim a meta de emancipar e integrar os alunos.

**Palavras-chave** | Atletismo escolar; proposta crítico-emancipatória; gênero.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O projeto Possibilidades Integradoras do Atletismo em Aulas de Educação Física: a Proposta Crítico-Emancipatória e Didática Comunicativa em Turmas Mistas surge como uma ideia desenvolvida durante as atividades da disciplina atletismo II – Curso de educação física (EF), Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria. Esse projeto foi direcionado pelo trabalho desenvolvido nas práticas curriculares do primeiro semestre de 2007, na disciplina de atletismo I, do mesmo curso, realizado em uma escola pública municipal<sup>1</sup> – instituição observada –, onde diagnosticamos a negação do conteúdo atletismo nas ações didáticas em aulas de EF e, ainda, que, apesar da turma ser mista, os professores promoviam, de maneira intrínseca, métodos diferentes entre os gêneros masculino e feminino, por meio das atividades propostas – nos jogos coletivos, os meninos jogavam futebol e as meninas, *handebol*.

Essa forma limitada de trato do conhecimento, tanto em relação à negação de conteúdos quanto à divisão dos gêneros masculino e feminino, no desenvolvimento das atividades, foi diagnosticada em estudos realizados por Calvo e Matthiesen (2005), confirmando que o atletismo ainda é pouco explorado como conteúdo das aulas de EF escolar. Conforme Kunz (2006), para revogar essa lógica, é preciso superar a visão de altas *performances*, mudando a concepção de ensino, sem deixar, contudo, de utilizar o modo “correto” dessa modalidade e, de forma oposta, restringi-la às “brincadeiras”. Nessa perspectiva, o professor necessita oportunizar experiências práticas do correr, saltar e lançar/arremessar, ampliando os seus sentidos e os significados<sup>2</sup>.

1. Devido a princípios éticos, preserva-se a identidade da instituição lócus da observação realizada e da intervenção do projeto extensionista.
2. Para Kunz (2006, p. 129), “isto não tem nada a ver com o ensino técnico destes elementos na forma requerida em competições de atletismo. Não se perde, no entanto, a atração e o estímulo na realização prática. Para que isso ocorra é preciso que toda a escola, com o restante da sociedade, passe por algum tipo de transformação, para que tais objetivos sejam alcançados, libertando o aluno das condições alienantes de suas capacidades racionais críticas e sua participação no contexto sociocultural”.

Logo, como matriz teórica, utilizamos a teoria crítico-emancipatória e didática comunicativa, que, segundo Kunz (1994), possibilita a formação dos alunos para além das capacidades de conhecimentos que lhes possibilitem a praticar o esporte, utilizando-se deste como um instrumento para o desenvolvimento da capacidade de conhecer, reconhecer e problematizar os sentidos e significados da vida, refletindo acerca deste, em um processo comunicativo, para todo o seu relacionamento com o mundo social, político, econômico e cultural.

Em relação à questão dos gêneros masculino e feminino, consideramos relevante refletir acerca dos aspectos histórico-sociais presentes na constituição da EF brasileira, a qual historicamente se caracteriza por ações segregadoras da mulher em relação à prática de esportes. Em 1971, por exemplo, é assinado um decreto, em que a separação das turmas de EF passa a ser baseada no sexo e no nível de aptidão física. Segundo Abreu (1993 apud MIRANDA, 1999), essa forma de divisão compreendia a EF tecnicista, pois, nessa prática, o objetivo visado é o desempenho e a descoberta de talentos, assim há necessidade de turmas homogêneas, e o sexo, aqui, é um dos critérios para garantir essa homogeneidade.

Mesmo com as transformações legais e estruturais expostas na LDB<sup>3</sup> e nos PCNs<sup>4</sup>, a divisão das turmas por gênero se perpetua até hoje não pela legalidade, mas por questão de tradição e estratégias dos professores, ou seja, dirige-se ao campo social e nessa perspectiva Louro (2001) nos diz que

É no campo social que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos. “As justificativas para as desigualdades precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas (se é que mesmo essas podem ser compreendidas fora de sua constituição social), mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação” (p. 22).

---

3. Lei n. 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

4. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: educação física, Secretaria de Educação Fundamental, 2000.

Considerando as observações realizadas na escola, mencionadas anteriormente, essa proposta, além de trabalhar com o conteúdo atletismo, teve por *objetivo* contextualizar as questões de gênero masculino e feminino em turmas mistas, sendo permeado, sobretudo, pela reflexão acerca da EF enquanto componente curricular da educação básica e suas ações efetivas no espaço escolar.

## **TEORIA CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA E DIDÁTICA COMUNICATIVA: PERCURSOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS**

No que se refere ao esporte presente no âmbito escolar, a sua apresentação na condição de cópia irrefletida do sistema esportivo institucionalizado (esporte de rendimento) tende a coagir os sujeitos a atuarem em seu mundo da vida de forma alienada sob uma lógica imposta em consonância com os códigos normativos sistêmicos que lhes são característicos – sobrepujança, reificação, alienação, acriticidade, dentre outros aspectos.

Nessa perspectiva, a teoria crítico-emancipatória e didática comunicativa, fundamentada na teoria crítica da Escola de Frankfurt<sup>5</sup> e na teoria do se-movimentar humano<sup>6</sup>, propõe ressignificar a prática pedagógica em EF escolar, ampliando-a a escopos educacionais cuja referência demanda o fomento à formação de sujeitos críticos e emancipados, capazes de “co-

- 
5. Slater (1976 apud FREITAG, 1988) refere-se à Escola de Frankfurt, simultaneamente, enquanto um grupo de intelectuais e a uma teoria social (denominada teoria crítica). Tendo como ponto de partida veemente postura crítica à sociedade e ao pensamento modernos, postula o resgate do ideal de emancipação humana. Jürgen Habermas, um de seus representantes, conforme Freitag (1988), o faz a partir da razão comunicativa, atribuindo ao agir comunicativo caráter eminentemente emancipatório.
  6. Em contraposição à análise e compreensão do movimento humano a partir de uma visão fundamentada nas ciências naturais e que o considera meramente na condição de deslocamento de um corpo físico no espaço e no tempo (HILDEBRANDT-STRAMANN, 2003), a teoria do se-movimentar humano, cuja base epistemológica provém da fenomenologia, concebe o movimento humano como um diálogo entre homem e mundo, em que há três elementos essenciais: o sujeito que se movimenta, a situação (mundo) a que essa ação se relaciona e os sentidos e significados atribuídos a esse diálogo (GORDJIN, 1970 apud KUNZ, 2004).

nhecer, reconhecer e problematizar sentidos e significados nesta vida, a partir da reflexão crítica” (KUNZ, 2006, p. 31). A tematização pedagógica dos elementos que compõem a cultura de movimento<sup>7</sup> – incumbência pedagógica da EF escolar (KUNZ, 1998, 2006) – coloca-se como necessidade à ampliação dos sentidos e significados destes para além do limiar de suas manifestações normatizadas e standardizadas.

Os elementos basilares que caracterizam a teoria crítico-emancipatória e didática comunicativa e que se constituem nas suas diretrizes didático-pedagógicas são as categorias trabalho, interação e linguagem, consubstanciadas no desenvolvimento das competências objetiva, social e comunicativa respectivamente. Nesta, o desenvolvimento das competências representam significativo papel de sistematização das intervenções.

A competência objetiva compõe os conhecimentos, as informações e as experiências necessárias à “compreensão-do-mundo-pela-ação”<sup>8</sup> de modo competente e bem-sucedido. Isso significa a impossibilidade de que o processo ensino-aprendizagem dos esportes – aqui, destacando-se o atletismo – se exima da encenação pedagógica dos seus elementos técnico-objetivos. O que, corrobora Kunz e Souza (2006), demanda mudanças de concepção tanto do ensino quanto do esporte:

As formas tradicionalmente conhecidas do atletismo [...] devem servir de base para as transformações didático-pedagógicas, mas suas formas devem abranger múltiplos e vários campos de experiências e aprendizagens para os alunos e não apenas serem canalizadas para os modelos padronizados de realização dessas atividades. É isso que permite perceber criticamente uma realidade, no caso, o esporte (p. 21).

A competência social, representada pela categoria interação – que na proposta é referenciada, especialmente, pelas relações entre os gêneros

- 
7. O termo “cultura de movimento” abrange todas as atividades pertencentes ao semovimentar humano, cujas características expressivas, comunicativas e produtivas podem ser reconhecidas pelos sujeitos como uma atividade distintiva e/ou típica de seu meio, de sua cultura. Assim, inserem-se nessa asserção os jogos, as brincadeiras, a ginástica, os esportes e as lutas reconhecidos social e culturalmente (KUNZ, 2005).
  8. Expressão de Maurice Merleau-Ponty (1966) apud Kunz (2004).

masculino e feminino –, compreende as interações sociais que incidem no contexto da aula de EF escolar e que, indubitavelmente, tendem a se prolongar às relações sociais estabelecidas na sociedade. Assim, essa competência abarca os conhecimentos e esclarecimentos alusivos à compreensão crítica e à ressignificação das relações sociais cujo fundamento emana de um agir solidário, cooperativo e participativo (MAYER, 1987 apud KUNZ, 2006). No caso das relações entre os gêneros masculino e feminino, o desenvolvimento da competência social deve possibilitar e fomentar o esclarecimento das diferenças e discriminações desveladas a partir da socialização específica para os sexos e contribuir à ressignificação dessas interações, de modo que os sujeitos compreendam os diferentes papéis sociais que permeiam o esporte, assumam esses papéis – a partir do agir solidário, cooperativo e participativo – e que, ainda, compreendam o outro nesses mesmos papéis e/ou assumindo papéis diferentes (KUNZ, 2006).

Por fim, a competência comunicativa, integra, por meio do agir comunicativo, as competências objetiva e social. A didática comunicativa consolida-se a partir do “plano de entendimento” alcançado entre os sujeitos da prática pedagógica (professores e alunos), em que estes orientam suas ações por meio do desenvolvimento da capacidade questionadora e consciente sobre os temas abordados. Para Kunz e Souza (2006), “se o ensino oferecer possibilidades ao aluno para as múltiplas formas de relações e entendimentos linguístico-comunicativos oferecerá, também, a chance para as possibilidades de uma capacidade crítica e emancipatória como processo consciente” (p. 26).

Consideramos, portanto, que a tematização pedagógica do atletismo se coloca para além do mero exercício de habilidades motoras com um fim em si mesmo, e não raras as ocasiões de restrita significação aos sujeitos (KUNZ, 2004, 2006). A teoria crítico-emancipatória e didática comunicativa possibilita, assim, ressignificar as concepções didático-pedagógicas inerentes à prática pedagógica do atletismo no âmbito escolar, propiciando, assim, que os sujeitos estabeleçam significativas relações com o conhecimento, com o mundo e com os seus pares com vistas à promoção das condições a uma formação crítica e emancipada.

## **EXPERIÊNCIA/ESSÊNCIA DA PROPOSTA: LEGADOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS**

As intervenções são realizadas em uma escola pública, com turmas mistas das séries finais do ensino fundamental como atividade extracurricular no turno inverso das disciplinas regulares, a partir de 2008, obedecendo-se a alguns critérios para a inserção dos alunos na proposta.

Quanto à receptividade da equipe gestora, é importante salientar a percepção desta em relação à proposta, segundo a qual seria um complemento na formação dos alunos. Todavia a pré-disposição ao diálogo não caracterizou necessariamente o acompanhamento da comunidade escolar como um todo, sendo claro um distanciamento entre os condutores da proposta e os demais membros do corpo docente da escola, da gestão escolar e dos espaços de discussão pedagógica conduzidos na instituição.

Essa constatação nos remete às afirmações de Pinto (2002), que, no tocante às dificuldades de diálogo entre a universidade e as escolas, afirma que

São poucas as iniciativas de aproximação da universidade com a realidade escolar que transcendem a visão utilitarista, em direção à relação baseada na construção coletiva, na qual universidade e escola, dois polos distintos, tecem dialeticamente de forma a encontrar soluções coletivas para os problemas educacionais (p. 27).

Desse modo, consideramos que a existência de barreiras se revela de modo recíproco em ambas as instâncias. A intencionalidade relacionada à relação dialógica e coletiva necessita emergir tanto da universidade quanto da escola, do contrário, o utilitarismo evidenciado pelo autor tende a perpetuar-se.

Logo, concordamos com Bracht (2003 apud BOSCATTO, 2007), que, para legitimar a EF, é fundamental “entender que a atividade acadêmica na área de educação física deve se organizar em função de problemáticas teóricas que se orientem na intervenção social” (p. 23), corroborando, assim, a importância de um projeto de extensão inserido no âmbito escolar.

Em nossas intervenções, o agir coletivo teve importância significativa, mesmo em um esporte considerado individual. Para que isso se

concretizasse, ampliamos os sentidos e significados desse esporte, em uma perspectiva pedagógica dos diferentes momentos do se-movimentar, abrangendo as múltiplas e variadas formas do correr, saltar, lançar e arremessar e não apenas as evidentes e canalizadas formas objetivas utilizadas em competições de atletismo (KUNZ; SOUZA, 2006).

Nesse sentido, utilizamos espaços alternativos, como quadra de areia, gramado, quadra de cimento, pista de corrida estreita e “com buracos”, assim como equipamentos alternativos, como bancos, trave de goleiras, pneus, pedaços de tábua, cordas etc. Ao trabalharmos o salto em distância e em altura, por exemplo, propomos diferentes formas de saltar, como pular corda, elástico, pneus, *jump* – também utilizado como trampolim –, transpor buracos, cones, aros etc.

Quando utilizamos o *jump*, os alunos questionaram porque em competições oficiais ele não existe, já que esse utensílio otimizava os saltos, consolidando vivências bem-sucedidas, diferentemente do esporte *performance*, que poderia proporcionar experiências de insucesso devido à padronização dos movimentos e à supremacia dos mais habilidosos. Assim, contextualizamos com os alunos os diferentes objetivos do esporte institucionalizado e do escolar, lembrando que este último, por sua vez, nos permite uma “encenação” do esporte com metas pedagógicas e não de rendimento:

Através destas “técnicas transformadoras” é possível perceber a relevância de algumas concepções educacionais no sentido de modificar o “modo de submissão” em que o processo educativo se encontra, permitindo aos alunos agir de forma autônoma, compreendendo a realidade em que vivem e o mundo à sua volta com competência crítica e objetiva (MARQUES, 2008, p. 147).

Outras modalidades sistematizadas em nossas intervenções foram a corrida de velocidade e a de resistência, também trabalhadas de maneira simultânea em forma de circuito, possibilitando unirmos as referidas modalidades de corrida, além do revezamento, da corrida com barreiras e dos diferentes tipos de salto. Já no que se refere aos arremessos e lançamentos, além das modalidades institucionalizadas – dardo, disco, martelo e peso –, trabalhamos com diferentes jogos, como o taco, o caçador, jogos



de mira etc., a fim de que os alunos compreendessem as diversas formas do arremessar e por meio desses jogos refletissem acerca da competência objetiva já elaboradas e legitimadas socialmente em contrapartida às técnicas e estratégias sistematizadas autonomamente pelos alunos no decorrer das aulas.

Em relação à interação/socialização entre os gêneros masculino e feminino, pelas atividades propostas, é importante salientar que, alcançados nossos objetivos, estes não se deram com a ausência de resistências por parte dos alunos, principalmente das meninas. Dois aspectos foram suscitados em relação a essas oposições, no que alude às experiências entre os gêneros masculino e feminino, que se situam no plano das interações sociais, seja no âmbito escolar, dos esportes ou em demais instâncias. O primeiro, arraigado na concepção hegemônica do esporte – o esporte de rendimento, reiterando perspectivas supracitadas, afirma-se na separação entre os gêneros masculino e feminino, para obter determinados desempenhos em detrimento das experiências significativas dos sujeitos. O segundo aspecto, fundamentado em princípios matizados por normas e valores deturpados no tocante às relações sociais entre os sujeitos, tende a “naturalizar” modelos de interação/socialização entre os gêneros masculino e feminino, estabelecidos a partir de critérios de exclusão e de afastamento mútuo.

Tais elementos, evidenciados ainda pela insuficiência de possibilidades de experiências pregressas dos alunos em relação à interação entre os gêneros masculino e feminino, se consolidaram como elementos a serem constantemente problematizados e, ainda, “aprendidos” pelos alunos sob conotação distinta, baseados em um agir solidário, cooperativo e participativo (MAYER, 1987 apud KUNZ, 2006).

Quando trabalhamos o salto em distância, por exemplo, as meninas rejeitaram que os meninos visualizassem seus saltos, pois se sentiam inferiores a eles, sendo as ações propostas mediadoras da interação entre meninos e meninas, na medida em que a cooperação caracterizada pelas atividades os mantinha próximos.

Essas questões de gênero nos remetem à importância de concretizarmos nossa proposta pedagógica e de transpor mais um desafio enquanto professores, pois, mesmo com esse aporte teórico, não nos consideramos suficientemente preparados, tanto que consideramos que não é incomum a falta de suporte didático e pedagógico para trabalharmos especificamente com essa questão nos cursos de formação, com a qual muitas vezes somente nos deparamos no decurso de nossa inserção na instituição escolar, em que a separação por gênero masculino e feminino pode ser explícita, devido à organização da escola, ou de maneira implícita, quando esta se dá na aula propriamente dita.

Com isso, é possível concluir que nossa meta de instituir o processo de emancipar os alunos por meio da encenação do esporte e o desenvolvimento das competências objetiva, comunicativa e social foi obtida; todos tiveram participação ativa durante as aulas, passando a ter uma atitude de questionamento e de participação na construção das ações didáticas.

Assim, concretizamos nossa perspectiva de produzirmos e ampliarmos os conhecimentos sistematizados, intensificando, portanto, pela práxis, o processo de democratização e desmistificação do atletismo enquanto conteúdo de ensino da EF escolar, unindo-nos, sobretudo, ao coro que se faz na comunidade acadêmica e científica, que tem aclamado por transformações por intermédio da produção do conhecimento e das incessantes reflexões acerca da EF e seu espaço legítimo na escola.

## REFERÊNCIAS

BOSCATTO, Juliano Daniel; KUNZ, Elenor. Contribuições teóricas para uma didática comunicativa na educação física escolar. *Motrivivência*, ano XIX, n. 28, p. 101-114, jul. 2007.

CALVO, Adriano Percival; MATTHIESEN, Sara Quenzer. O atletismo como conteúdo das aulas de educação física escolar: comparando dois estudos realizados com universitários da Unesp – Rio Claro. In: *CONVERSAS COM QUEM GOSTA DE ATLETISMO IV, Anais*. Rio Claro: Grupo de Estudos Pedagógicos e Pesquisa em Atletismo, Departamento de Educação Física, Unesp, 2005, p. 14-15.

FREITAG, Bárbara. *A teoria crítica: ontem e hoje*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner. *Textos pedagógicos sobre o ensino da educação física*. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.

KUNZ, Elenor. *Transformação didático pedagógica do esporte*. Ijuí: Editora Unijuí, 1994.

\_\_\_\_\_. Educação física escolar: seu desenvolvimento, problemas e propostas. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO EM PEDAGOGIA DO ESPORTE: FUNÇÕES, TENDÊNCIAS E PROPOSTAS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 1998, Santa Maria. *Anais*. Santa Maria: CEFD–UFSM, 1998, p. 114-119.

\_\_\_\_\_. Esclarecimento e emancipação: pressupostos de uma teoria educacional crítica para a educação física. *Movimento*, Porto Alegre, ano V, n. 10, p. 35-39, 1999.

\_\_\_\_\_. *Educação física: ensino & mudanças*. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

\_\_\_\_\_. *Transformação didático pedagógica do esporte*. 7. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

KUNZ, Elenor. Cultura de movimento. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (Orgs.). *Dicionário crítico de educação física*. Ijuí: Editora Unijuí, 2005.

KUNZ, Elenor; SOUZA, Maristela de. Unidade didática 1: atletismo. In: KUNZ, Elenor (Org.). *Didática da educação física 1*. 4. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006, p. 19-54.

LOURO, Gracira Lopes (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2. ed. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MARQUES, Carmen Lúcia da Silva. Estratégias pedagógicas para o ensino do atletismo, o atletismo no Curso de Licenciatura – recursos didáticos a partir de reflexões teóricas. In: MARIN, Elizara Carolina; GAMA, Maria Eliza (Org.). *Aportes teórico-metodológicos: contribuições para a prática da educação física escolar*. Santa Maria: UFSM, Programa de Consolidação das Licenciaturas, 2008, p. 135-152.

MIRANDA, Conceição de Maria Carvalho. *A separação de turmas por sexo nas aulas de educação física: uma revisão de literatura*. Monografia de Especialização, Universidade de Brasília (UnB), 1999.

PINTO, Fábio Machado. A prática de ensino nos cursos de formação de professores de educação física. In: VAZ, Alexandre Fernandes; SAYÃO, Deborah Thomé; PINTO, Fábio Machado (Orgs.). *Educação do corpo e formação de professores: reflexões sobre a prática de ensino de educação física*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2002, p. 13-44.

**Recebido: 9 nov. 2009**

**Aprovado: 4 fev. 2010**

**Endereço para correspondência**  
**Carmen Lúcia da Silva Marques**  
**Rua Venâncio Aires, 701 – Centro**  
**Santa Maria – RS**  
**CEP 97010-001**  
**carminhahidro@yahoo.com.br**