

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

JOÃO PAULO MELGUEIRO DE SOUSA LEÃO

**O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA EM AMBIENTE NÃO ESCOLAR:
APROXIMAÇÕES COM A ABORDAGEM CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA**

BELÉM – PA

2019

JOÃO PAULO MELGUEIRO DE SOUSA LEÃO

O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA EM AMBIENTE NÃO ESCOLAR:
APROXIMAÇÕES COM A ABORDAGEM CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Faculdade de Educação Física do Instituto de
Ciências da Educação da Universidade Federal do
Pará como requisito para obtenção do grau de
licenciado em Educação Física, sob a orientação do
Prof. Msc. Osvaldo Galdino dos Santos Júnior.

BELÉM – PA

2019

JOÃO PAULO MELGUEIRO DE SOUSA LEÃO

O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA EM AMBIENTE NÃO ESCOLAR:
APROXIMAÇÕES COM A ABORDAGEM CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Faculdade de Educação Física do Instituto de
Ciências da Educação da Universidade Federal do
Pará como requisito para obtenção do grau de
licenciado em Educação Física.

BANCA EXAMINADORA

Prof.º Msc. Osvaldo Galdino dos Santos Júnior (Orientador)
Faculdade de Educação Física – FEF/ICED/UFPA

Prof.ª Drª. Andrize Ramires da Costa (Examinadora)
Escola Superior de Educação Física - ESEF/UFPEL

Prof.ª Msc. Joselene Ferreira Mota (Examinadora)
Faculdade de Educação Física – FEF/ICED/UFPA

Belém, PA, 16 de dezembro de 2019

Conceito: _____

AGRADECIMENTO

Gostaria de deixar meus profundos agradecimentos à minha família, especialmente aos meus pais, que me deram a oportunidade e acreditaram em mim no egresso dessa universidade e me apoiaram até o fim para poder estar concluindo este curso. A educação é um processo contínuo que se origina no lar, e posso, com muita felicidade, dizer que meu lar sempre se dedicou a me educar com empenho e por amor.

À minha namorada Kysa Melo, que não só me apoiou e acreditou em mim durante a graduação, mas me dá suporte nas dificuldades, ensina a superar as barreiras e é meu porto seguro sempre. Sou imensamente grato por compartilhar meus conhecimentos com alguém que abraça sempre toda forma de educação e que está nessa luta constante por uma educação mais humana e de mais qualidade ao meu lado para todo o sempre. Junto a ela, estendo meus agradecimentos aos seus pais que, sempre se mostraram dispostos a me receber e a entender os dias da produção desse TCC, em que fiz da sua casa meu local de estudo.

Gostaria de prestar meus agradecimentos aos meus amigos do vale, que me acolheram, me deram suporte e transformaram minha graduação em algo com um significado muito além de alcançar notas e ter um diploma. Cada um de vocês fizeram parte das minhas lutas de universitário, sendo nas noites viradas para terminar um trabalho ou pensando em como improvisaríamos na entrega do trabalho que ninguém preparou. Graças a vocês eu sei que o Pará tem professores que mudarão a vida de muitos alunos nas aulas de educação física.

Dentre esses amigos quero destacar a minha amiga Larissa Oliveira, que desde o primeiro semestre teve o azar de me conhecer e dividir tarefas comigo, hora me brigando, hora me odiando por ser esquecido e irresponsável. Quero que saiba que se hoje eu sou mais maduro e responsável, tu és parte dessa conquista. Se não fosse pela nossa amizade eu teria desistido muito antes do meio do caminho.

Aos professores da Faculdade de Educação Física que prezam por uma educação pública de qualidade, ainda que a FEF seja uma faculdade pequena e muito limitada dentro da Universidade.

À instituição de ensino UFPA, que não é só um espaço físico, mas um espaço formado por alunos que lutam pela educação, que se unem em prol das causas nobres e possibilitam que os alunos possam conviver e abrir os olhos para as inúmeras desigualdades sociais que existem em nosso país. Sonho com o dia em que todos possam ter a experiência, que não só oferece a possibilidade de ganhar um diploma, mas também adquirir vivência e visão em uma universidade pública e de qualidade.

Ao meu orientador, Osvaldo Galdino, pelo apoio e encorajamento na elaboração do meu trabalho de conclusão de curso. Sua orientação me possibilitou escrever o trabalho que sempre quis me dedicar a fazer, para contribuir com uma possível mudança, unindo o que há tempos separam na área da educação física e me deixava incompleto por essa prática dualista.

À Jéssica e ao Vinícius, que se dispuseram a fazer parte da minha pesquisa, tornando possível sua realização prática.

Por fim, quero agradecer a Deus, que está presente em todos os momentos e em todas as coisas. Minhas conquistas nunca seriam possíveis sem a sua permissão.

Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou essa aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da *boniteza* de minha própria prática, *boniteza* que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa, mas não desiste. *Boniteza* que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar.

Paulo Freire, Pedagogia da Autonomia.

RESUMO

O presente trabalho tem como tema central a aproximação da abordagem crítico-emancipatória de autoria de Kunz (2004a; 2004b) no trato com a musculação, tendo como objetivos auxiliar no alcance da emancipação e a transformação da sua relação com as práticas vivenciadas na academia, gerado pela falta de abordagens críticas no trato com o treinamento resistido. Quanto a metodologia, trata-se de uma pesquisa-ação (Tripp; Thiollent) e a coleta de dados foi feita por meio de questionários e anotações subjetivas. A pesquisa nos mostra que é possível adaptar uma abordagem crítica em um ambiente não escolar, apresentando um novo olhar para as práticas do professor de educação física nas academias. Podemos concluir que através da abordagem crítico-emancipatória, é possível trabalhar nos alunos de musculação, princípios que despertam novos conceitos para se relacionar com o mundo do movimento e busca a emancipação no que tange o treinamento de musculação.

Palavras-chave: Abordagem crítico-emancipatória. Transformação didática. Musculação. Academias.

ABSTRACT

The presente work has as its central theme the approximation of the critical-emancipatory approach in dealing with bodybuilding, aiming to assist in achieving emancipation and the transformation of its relation with the practices experiences at the gym, a theme generated by the lack of critical approaches in the treatment with bodybuilding training. As for the methodology, it is an action research and the data collection was made through questionnaires and subjective notes. The research shows us that it is possible to adapt a critical approach in non-school environment, presenting a new look at the practices of the physical education teachers in the gyms. We can conclude that through the critical-emancipatory approach, it is possible to work on the bodybuilding practitioners, principles that awaken new concepts to relate to the world of movement and seek emancipation with regard to bodybuilding training.

Key-words: Critical-emancipatory approach. Didactic transformation. Bodybuilding training. Gym.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Representação em quatro fases do ciclo básico da pesquisa-ação, segundo TRIPP (2005)	50
Figura 2	Arranjo bola suíça	55
Figura 3	Arranjo faixa elástica (<i>Mini Band</i>)	55
Figura 4	Arranjo elástico extensor	55
Figura 5	Arranjo barra	55
Figura 6	Arranjo halteres	55
Figura 7	Arranjo cronômetro	55

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Plano de desenvolvimento de aula, segundo Kunz (2004b)	51
Quadro 2	Informações dos sujeitos da pesquisa	52
Quadro 3	Experimentação e seleção das atividades em transcendência de limites pela experimentação	56
Quadro 4	Disposição dos exercícios selecionados e realizados em transcendência de limites pela criação	57
Quadro 5	Plano de desenvolvimento de aula em aproximação a Kunz (2004b)	57

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	OS PRINCÍPIOS NORTEADORES DA BASE TEÓRICA DE ELENOR KUNZ	19
2.1	A fenomenologia	19
2.2	Movimento humano como agente emancipador do ser	24
2.3	Didática comunicativa nas aulas de Educação Física	29
2.4	Momentos áulicos de Elenor Kunz	32
3	A EDUCAÇÃO FÍSICA NÃO ESCOLAR.....	35
3.1	Breve histórico da educação física no Brasil	35
3.1.1	As didáticas de ensino na Educação Física	38
3.2	A Educação Física em academias	40
3.2.1	As academias no Brasil	43
3.2.2	A Musculação.....	46
3.2.3	Protocolos de Treinamento	47
4	TRANSFORMAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DO TREINAMENTO RESISTIDO NAS ACADEMIAS.....	50
4.1	Universo e sujeitos da pesquisa	50
4.2	Transformação didática	51
4.3	Análise de dados	55
4.4	Apresentação dos resultados	59
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	62
	REFERÊNCIAS	63
	APÊNDICES.....	65
	Apêndice A – Questionário de coleta de dados.....	65
	Apêndice B – Termo de consentimento livre e esclarecido	66

1 INTRODUÇÃO

O panorama cronológico da construção de um Projeto de Educação Física no Brasil se iniciou com a organização de grupos de colonos, imigrantes e militares - em diversas regiões do território nacional - para praticarem atividades afins, seja em busca de lazer, formação corporal ou disciplina.

Essas atividades se utilizavam da prática de exercícios físicos, jogos, atividades recreativas e competições. Com o passar do tempo, quanto mais estruturadas estavam essas atividades, maior era a necessidade desses grupos em propagar os efeitos e benefícios dessas práticas, para que por fim, iniciasse o processo de produção bibliográfica especializada no campo das atividades; ficando a cargo prioritariamente de militares e médicos conduzirem e se apropriarem dessa área do saber, surgindo então as primeiras escolas de preparação profissional: Escola de Educação Física da Força Policial - 1910; Marinha (Escola de Preparação de Monitores – 1925); Exército (Centro Militar de Educação Física, 1922 a 1929).

O primeiro modelo de programa civil do curso de Educação Física foi criado em 1931 pela Escola de Educação Física do Estado de São Paulo, e apresentava um programa de conteúdos que romperia –ainda que de forma tímida- com o monopólio militarista no campo do saber da Educação Física. Nesse modelo, a formação se daria com dois propósitos: formar instrutores de ginástica e professores de educação física.

Com o intuito de buscar legitimidade para a área e o reconhecimento social de seus profissionais, a Constituição de 1937 vai tornar a educação física obrigatória nas escolas, fazendo surgir outras reivindicações especialmente relacionadas à profissão, como, por exemplo, a exigência de um currículo mínimo para a graduação com duração de 2 anos. Essa conquista deu-se em 1939, por meio do decreto-lei n. 1.212/39 que criou a Escola Nacional de Educação Física e Desportos e estabeleceu as diretrizes para a formação profissional (Neto et. al, 2004).

Foi somente a partir da década de 1960 que a formação de professores conquistou um novo currículo, regido pela Lei de Diretrizes e Bases – LDB – n. 4.024/ 61. Essa nova grade curricular pretendia garantir a formação cultural e profissional adequadas ao professor de Educação Física, inclusive com a inclusão de carga horária voltada para o saber pedagógico. Neto et. al (2004, p. 117) reforça que:

Em função dessa LDB, o Conselho Federal Educação (CFE) vai apresentar os pareceres n. 292/62 e n. 627/69, visando estabelecer os currículos

mínimos dos cursos de licenciatura sublinhando que “o que ensinar” preexiste ao “como ensinar” e estabelecer um núcleo de matérias pedagógicas.

Foi então que na década de 1980 que se iniciou o período crítico, também conhecido como o período de denúncia, que passa a refletir as abordagens educacionais até então utilizadas no trato pedagógico nas escolas. A teoria questionava o modelo da aptidão física usado nas décadas anteriores nas aulas de educação física, que tinha sua prática pedagógica altamente controlada pelo professor e atendia a objetivos puramente mecânicos, sem espaço para o desenvolvimento criativo do aluno, como foi descrito por Santos e Neto (2012, p. 5) ao afirmarem que “o processo de mecanização e a prática de esportes como forma de alienação constituíram o quadro de críticas que a Educação Física sofreu - e ainda sofre.”.

O período crítico também questionava a obrigatoriedade da educação física em todos os níveis escolares, uma vez que as abordagens utilizadas nas aulas introduziam o aluno desde as séries iniciais ao esporte competitivo e de alto rendimento. O próprio Ministério da Educação (MEC) proibia a iniciação do aluno ao esporte antes dos 10 anos. No entanto, a educação física adotada era a pautada em metodologias tecnicistas que se usavam para preparar os alunos para o mercado de trabalho ao introduzi-los ao esporte de alto rendimento, como nos elucida Kunz (2004a) uma das críticas era fundamentada em modelos teóricos de tendência marxista, que viam no fomento do esporte uma sequência, até mais rigorosa do processo de alienação e reificação do homem que já acontecia na sociedade.

A metodologia crítico-emancipatória está presente na obra “Transformação Didático-Pedagógica do Esporte” de Elenor Kunz, que teve sua primeira edição redigida em 1994 e baseia-se na Escola de Frankfurt, valendo-se dos estudos fenomenológicos, na didática comunicativa e movimento humano. Sua proposta didática defende a ideia de que é necessário que cada disciplina se torne um campo de estudos e pesquisa e, tem como um de seus objetivos conhecer e aplicar o movimento de forma consciente, libertando-se de estruturas autoritárias para as aulas da educação física (Kunz, 2004a).

Sendo o espaço não escolar também um campo de intervenção do professor de educação física, surge a seguinte questão problema: quais as aproximações possíveis a partir da abordagem crítico-emancipatória no trato com a musculação? O objetivo geral: analisar as aproximações possíveis a partir da didática de Kunz almejando a emancipação do sujeito na prática da musculação.

O presente trabalho se debruçou sob as práticas corporais na academia, tendo a abordagem crítico-emancipatória como base de ensino, propondo o desafio de direcionar uma

proposta metodológica de ensino pensada para o âmbito escolar e legitimada pelo campo da Educação Física para um espaço que teve grande profusão na década de 1990, sobretudo com as políticas neoliberais e a reestruturação produtiva.

A prática de exercícios em academias de musculação é muito comum entre as pessoas que buscam mais qualidade de vida, seja para evitar o sedentarismo ou por fins puramente estéticos; tomando como base a minha experiência empírica como estagiário em salões de musculação e, após o cumprimento do estágio supervisionado III, é visível a relação de subordinação existente entre professor e aluno quanto a prática corporal, entendendo que o aluno apenas cumpre com os exercícios propostos pelo profissional de educação física sem questiona-lo.

Em sua obra, Kunz (2004a, p. 164) expõe e critica esse modelo de ensino presente em espaços não escolares, afirmando que:

O ensino do movimento apoia-se numa intencionalidade cujo verdadeiro sentido/significado só o professor/técnico conhece. As soluções são apresentadas e produzidas em determinadas tarefas motoras, bem como as próprias vivências e experiências adquiridas pelo *se movimentar* do aluno devem ser aceitas sem o menor questionamento.

Segundo Vygotsky (1996, apud Souza, 2014) a relação professor/aluno não deve ser uma relação de imposição, mas sim, uma relação de cooperação, de respeito e de crescimento, no qual o aluno deve ser considerado como um sujeito interativo e ativo no seu processo de construção de conhecimento.

Buscamos entender qual a natureza dessa relação professor-aluno dentro das academias que em sua maioria é identificada como uma relação instrutor-aluno, iniciado o distanciamento entre a consciência do aluno como um papel ativo dessa prática e o *locus* ideal de conhecimento absoluto que é designado ao instrutor, gerando assim, o desconhecimento por parte dos alunos em suas práticas corporais como movimento humano. Para Kunz (2004a, p. 163) o movimento é visto, como uma das formas de entendimento e compreensão do homem em relação ao seu contexto de relações, seu mundo. Logo, o movimento humano é indissociável da relação homem/mundo e suas infinitas formas de externalização corporal.

Ainda no que tange um breve conceito sobre o movimento humano, Kunz (2004a, p. 174) nos apresenta que “o movimento humano, do ponto de vista antropológico, deve ser interpretado como um diálogo entre o homem e o mundo, onde o ser humano que se movimenta deve ser analisado de forma integral, como ser humano.

Compreendendo a relevância dessa relação integral, precisamos como professores críticos e ativos no nosso papel, muda-la e nos tornarmos mediadores de conhecimento ainda

que fora do espaço escolar. É necessário, por meio da prática pedagógica, guiar os alunos à compreensão de sua vivência na academia, tornando-os capazes de avaliar seus treinos (não apenas de forma técnica) e reconhecer a intencionalidade e significado existente em cada movimento. Filho (1998, p. 221), comenta de forma bastante enfática seu posicionamento quanto a construção de consciência corporal do humano como ser histórico e repleto de significados:

Aquilo que define a consciência corporal do Homem é a sua compreensão a respeito dos signos tatuados em seu corpo pelos aspectos socioculturais de momentos históricos determinado. É fazê-lo sabedor de que seu corpo sempre estará expressando o discurso hegemônico de uma época e que a compreensão do significado desse 'discurso', bem como de seus determinantes, é condição para que ele possa vir a participar do processo de construção do seu tempo e, por conseguinte, da elaboração dos signos a serem gravados em seu corpo.

Dessa maneira, o aluno se torna um agente ativo no processo de busca por seus objetivos (saúde, estética, melhora na sua performance, etc.), sem jamais deixar de lado a compreensão sociocultural do ser; corpo e consciência alinhados. A dicotomia entre corpo e mente é vista como uma relação superada por diversas áreas do conhecimento e muito discutida na educação física. Para Merlau-Ponty (1994, p.65):

O homem é um ser no mundo e só pode ser compreendido a partir de sua facticidade. O homem, para ele, é ambigüidade. Nele estão presentes os dois mundos – o mundo do corpo e o mundo do espírito -, numa tensão dialética, sendo, ao mesmo tempo, interioridade de exterioridade, sujeito e objeto, corpo e espírito, natureza e cultura, num movimento, que é a própria vida e o tecido da história.

Essa perspectiva de totalidade acaba também se perdendo quando tratamos o gesto motor sem estimular o cognitivo de maneira intencional, causando a falsa sensação de que, em ambientes não escolares como a academia, estamos trabalhando isoladamente o corpo, ignorando a complexidade que o movimento pode proporcionar através de uma vivência corporal mediada por um professor de educação física.

Esse trato simplista com o corpo foi o que experimentei desde que me tornei praticante de exercício físico em academias como aluno, e se reforçou ao ter contato com estágio em academias. Perceber essa realidade me fez questionar qual o olhar que o professor dentro do espaço não escolar deve adotar e, quais metodologias utilizadas para o planejamento de aula escolar podem e devem ser aplicadas ao trato com alunos de academias. Nogueira (2014, p. 4) nos elucida que há algum tempo, a atuação do professor vem pautando-se em tecnicismo, na presença ativa para um grupo passivo de assistentes, em um ciclo ultrapassado de ensinar e avaliar, sem valorizar nenhum outro aspecto envolvido.

A adaptação da abordagem crítico-emancipatória no espaço não escolar é de fundamental importância, vez que possibilitará que o professor de educação física possa mudar seu trato com o aluno de musculação, transformando a relação instrutor-aluno em um vínculo que permite a troca de conhecimento e a mudança do papel de instrutor para um agente ativo nessa mediação, o professor educador.

Educar requer o preparo eficiente dos educandos para que se capacitem, intelectualmente e materialmente, para acionar, julgar e usufruir esse complexo de experiências com o mundo da vida. Esta é uma responsabilidade a ser atribuída ao educador (Rodrigues, 2001, p. 243).

A prática de vivências corporais é fundamental em quaisquer que sejam os espaços de atuação, torna-se indispensável para o meio acadêmico reconhecer que o trato pedagógico é essencial para a atuação do profissional de educação física, além dos conhecimentos técnicos e biológicos que são vistos como os únicos necessários para a atuação no treinamento físico, não considerando que o praticante de exercício é um ser capaz de participar dessa construção, sendo ele um ser crítico para a vida social.

Nos valendo do método de pesquisa-ação buscamos uma proposta de aproximação da pedagogia crítico-emancipatória para a musculação, apresentando uma abordagem crítica nas academias de musculação de Belém, que visa fundamentalmente alcançar a emancipação do aluno, para que assim possa transformar sua relação com as práticas vivenciadas na academia. Para que assim, pudéssemos apresentar uma solução ao problema da falta de abordagens críticas dentro das academias

Compreendendo a relevância de se debruçar sobre o tema, o primeiro capítulo dessa pesquisa baseou-se na teoria desenvolvida por Elenor Kunz (2001; 2004a e 2004b), que defendeu por meio de caminhos educacionais traçar novos rumos para a Educação Física, redimensionando a percepção do que é o movimento humano, para assim, legitimar as implicações políticas e sociais diversas presentes na educação física escolar, mais apropriadamente, a abordagem crítico-emancipatória.

No capítulo seguinte, foi abordada a Educação Física não escolar, com ênfase na construção do entendimento da ginástica como manifestação corporal e objeto de estudo da Educação física, que ao longo dos anos vem perdendo espaço dentro da educação física escolar e migrando para as academias de ginástica. Nas seções secundárias presentes neste capítulo, trabalhamos o histórico e ascensão das academias no Brasil, com destaque à modalidade musculação e seus princípios e protocolos.

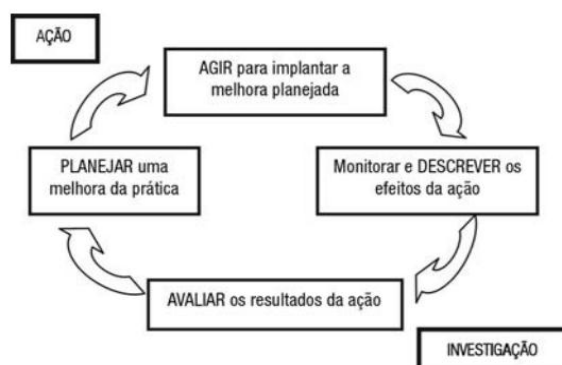
Não considerar o potencial crítico do aluno de musculação nas academias e não proporcionar a ele uma relação como mediador de conhecimento pode ser a causa de uma grande parte dos alunos buscarem informação sobre o meio fitness através da internet, visando resolver questionamentos acerca de suas práticas de exercícios e métodos realizados dentro da academia. Este se mostra um grande problema dentro dos salões de musculação, se levarmos em consideração que o próprio aluno ignora a presença de um professor como alguém capaz de solucionar dúvidas recorrentes ou até o próprio planejamento do treino.

Portanto, buscarei no terceiro capítulo, por meio de pesquisa-ação tratar de quais formas a adaptação da abordagem crítico-emancipatória pode ser realizada no meio não escolar, para comprovar que esta é uma abordagem possível de ser realizada no trato com o aluno de musculação em academias.

Este estudo é classificado como uma pesquisa-ação, visto que na compreensão de Thiollent (2015, p. 20) “é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo”, sendo esse problema, diretamente relacionado a orientação emancipatória e de crítica social, apontado por Carr e Kemmis (1986, apud Tripp, 2005, p. 445) “a pesquisa-ação é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos”.

Através dessa ação-investigativa buscamos uma proposta de aproximação da pedagogia crítico-emancipatória para o ambiente não escolar, apresentando uma abordagem crítica nas academias de musculação de Belém, que visa alcançar a emancipação do aluno transformando sua relação com as práticas vivenciadas na academia. Para que pudéssemos apresentar uma solução ao problema da falta de abordagens críticas dentro das academias, nos valem das quatro fases do ciclo básico de pesquisa-ação, propostas por Tripp (2005).

FIGURA 1: REPRESENTAÇÃO EM QUATRO FASES DO CICLO BÁSICO DA PESQUISA-AÇÃO, SEGUNDO TRIPP (2005)



Fonte: Tripp (2005, p. 446)

Cada uma dessas etapas será descrita na seção *Intervenção*, onde iremos detalhar nossa pesquisa do ponto de vista do planejamento, implementação, descrição dos sujeitos e objetos da ação e possíveis resultados que buscamos alcançar com essa prática.

Assim, com a finalidade de auxiliar no entendimento das etapas propostas pelo autor e, expostas por nós no item 1.4, tem-se na Tabela 1, a seguir, a composição das etapas fundamentais para a emancipação no alunado.

QUADRO 1: PLANO DE DESENVOLVIMENTO DE AULA, SEGUNDO KUNZ (2004)

TEMPO	ETAPAS	DESENVOLVIMENTO	ORGANIZAÇÃO	MATERIAIS
10'	Introdução	1. Esclarecimento da aula; 2. Formas de participação; 3. Esclarecendo dúvidas.	Explicação do professor e discussão com os alunos	-
15'	Transcendência de limites p/ experimentação	1. Montagem de um arranjo material; 2. Livre-experimentação; 3. Seleção das atividades.	Trabalho de grupo e individual	Colchões e trampolim
20'	Transcendência de limites p/ aprendizagem	1. Formação de grupos; 2. Seleção das etapas das atividades; 3. Repetição e correção das etapas; 4. Encenação final da atividade.	Trabalho em pequenos grupos, a dois e grande grupo	Protocolos e formulários, observação e experimentação
15'	Transcendência de limites, criando/inventando	1. Problemática do professor; 2. Apresentação de ideias ao grupo; 3. Execução das ideias em pequenos grupos; 4. Encenação Final das atividades criadas.	Trabalho com grande grupo. Trabalho com pequenos grupos.	Além dos já citados, cordas e arcos
10'	Final	Avaliando as atividades	Grande Grupo	-

Fonte: Kunz (2004b, p. 146)

Para a presente pesquisa, a tabela 1 será adaptada conforme as necessidades de ação e intermediação para a prática da musculação em academias.

A técnica utilizada para a coleta de dados será o questionário que, embora subjetivo e indireto, esse método fornece uma gama de dados que favorecem a coleta referente as informações dos sujeitos da pesquisa.

A coleta também será do tipo grupo focal por intermédio das anotações e percepções do pesquisador durante a aplicação de sua pesquisa, que embora seja subjetiva e flexível – por se tratar do comportamento e movimento humano –, bem como aponta Thiollent (2015, p. 34) “tais formas de raciocínio não excluem recursos hipotéticos, inferenciais e comprobatórios, e também incorporam componentes de tipo discursivo ou argumentativos a serem evidenciados”

No que toca a análise de dados, ela será predominantemente do tipo prescritiva, ao passo que tal análise buscará definir o caminho a ser tomado para uma educação crítica fora da escola e, ao contrário de outros métodos de análise, necessita do elemento humano para se concretizar.

Os resultados serão descritos conforme as percepções do pesquisador, embasando-se em todo o acervo estudado para tal experimentação e na avaliação obtida durante a intervenção realizada.

Ao final da pesquisa, pretendo ter construído um modelo sólido de intervenção no espaço não escolar, tendo a abordagem crítico emancipatória como base dessa prática, capaz de realocar o aluno como centro indiscutível de aprendizagem e sujeito consciente do seu corpo e movimento.

2 OS PRINCÍPIOS NORTEADORES DA BASE TEÓRICA DE ELENOR KUNZ

Em definitivo, a década de 1980 marcou o início do movimento escolar por uma educação mais crítica no Brasil no campo da Educação Física, juntamente a isso, essa área do saber lutava por sua legitimidade no campo escolar para além do campo dos esportes, mas também biológico e sociológico. A isso Boscatto & Kunz (2009, p.1):

Historicamente, a Educação Física tem buscado sua fundamentação e legitimação como atividade científica e profissional principalmente nos conhecimentos oriundos das ciências naturais, como biologia, a fisiologia, a cinesiologia, entre outras áreas afins.

Nos debruçaremos, neste estudo, sob a Teoria Crítico-Emancipatória que tem como principal nome o professor doutor Elenor Kunz. Entretanto, antes de apresentar a proposta defendida por Kunz, é fundamental compreendermos a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, que tanto inspirou os estudos do autor brasileiro.

Compreendendo os preceitos da Escola de Frankfurt, nos debruçaremos sob os estudos do Movimento Humano como base dessa pesquisa para a elaboração da intervenção, compreendendo a importância de criar “momentos aula” fundados nos três aspectos intencionais para a superação de limites, defendido por Tamboer (1985) e tão claramente reforçada por Kunz (2004a).

O presente capítulo busca esclarecer a base teórica defendida por Kunz, ao passo que reorienta seus principais conceitos desenvolvidos para o meio escolar para o ambiente não escolar academia.

2.1 A fenomenologia

A fenomenologia está longe de ser apenas a ciência ou teoria dos fenômenos, como poderia sugerir sua etimologia. Ela é uma atitude filosófica defendida por Edmundo Husserl no século XX que se transformou em um imensurável movimento de pensamentos disseminado entre as mais notáveis tendências da filosofia contemporânea. Esse movimento é o constante esforço pela busca do aprofundamento e entendimento do mundo e vai para além de um sistema de pensamentos, sistema esse que abarcava uma totalidade de realidades das quais os métodos científicos naturais e exatos não davam conta, como bem menciona Husserl (2000, p.78):

Descobre-se a infinitude, primeiro em forma de idealização da grandeza, da massa, dos números, das figuras, das retas, dos polos, das superfícies, etc. A natureza, o espaço, o tempo tornam-se idealmente prolongáveis e idealmente

divisíveis ao infinito. Da agrimensura nasce a geometria, da arte dos números a aritmética, da mecânica cotidiana a mecânica matemática, etc. Agora a natureza e o mundo intuitivos se transformaram, sem que isso se faça uma hipótese explícita, num mundo matemático, o mundo das ciências matemáticas da natureza. Assim, pode afirmar-se, de maneira geral: é um absurdo considerar a natureza do mundo circundante por si só alheio ao espírito e então querer fundamentar, em consequência, a ciência do espírito sobre a ciência da natureza e fazê-la, assim, pretensamente exata.

Em tentativa de colocar a prova fundamentos tidos como absolutos pelas ciências naturais, esse método nos direciona a uma atitude contraposta às explicações científicas do mundo, por conseguinte, sua adesão implica em uma forma de conversão ao modo de pensar o mundo natural, para além daquilo estabelecido pelas ciências naturais e exatas, cuja tendência fundamental é delimitar a realidade do mundo à realidade dos fatos e não a realidade que os envolvidos experienciam, como explica Merleau-Ponty (2006, p. 1):

A fenomenologia é o estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, resumem-se em definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo. Mas a fenomenologia 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'. É uma filosofia transcendental que coloca em suspenso, para compreendê-las, as afirmações da atitude natural, mas é também uma filosofia para a qual o mundo já está sempre 'ali', antes da reflexão, como uma presença inalienável, e cujo esforço todo consiste em reencontrar este contato ingênuo com o mundo, para dar-lhe enfim um estatuto filosófico. É a ambição de uma filosofia que seja uma 'ciência exata', mas é também um relato do espaço, do tempo, do mundo 'vividos'. É a tentativa de uma descrição direta de nossa experiência tal como ela é, e sem nenhuma deferência à sua gênese psicológica e às explicações causais que o cientista, o historiador ou o sociólogo dela possam fornecer.

Para que possamos compreender de quais formas a fenomenologia influenciou a base teórica apresentada por Kunz, é fundamental entender alguns dos conceitos primários desse método; iniciando então, com a noção de consciência. Este conceito está enraizado à crise do pensamento vivido no final do século XIX.

[...] os fundamentos do pensamento estão na linguagem. À pergunta de Kant sobre o que posso saber, se contrapõe a pergunta sobre o que posso dizer. Até aí, nada. Apenas afirmações que, à falta de outras mais consistentes, estão aí registradas como decisivas no pensamento contemporâneo. E são muitos os que se orientam por elas. Essa crise do pensamento foi intensamente vivida por Husserl. (Guimarães, 2015, p. 2)

A crise do pensamento direcionava Husserl a questionar a crença do naturalismo tão radicado na sociedade da época como sendo a unidade do ser no tempo e no espaço. Para o matemático, o fenômeno é consciência enquanto fluxo temporal de vivências, apresentando intencionalidade enquanto estrutura, ou seja, consciência de algo. Essa crença levaria à

conclusão de que a consciência e a razão seriam frutos da natureza, ideia essa que se tornou a grande inquietação de Husserl, como nos aponta Guimarães (2015, p. 3):

A consciência não pode ser passível de naturalização, uma vez que ela funda, ontologicamente, a própria natureza. Como? Na medida em que é a única instância humana capaz de ver de forma absoluta. Antes de mais nada, é preciso ter claro que consciência é intencionalidade. Ou seja, a essência da consciência é a intencionalidade. Consciência não é fenômeno psíquico, não é psique; é intentio, é “dirigir-se a”. Não há consciência vagando no espaço.

A partir destas inquietações sobre a consciência do ser, o autor nos apresenta um novo apontamento: o que é o fenômeno? A noção de fenômeno paira pela ideia do manifestar-se no mundo dos objetos, a partir da interação da consciência com o mundo. Lima (2014) descreve fenômeno e consciência como termos correlatos, os objetos só existem para a intencionalidade da consciência e esta, por sua vez, só existe para os objetos, portanto:

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. (Lima, 2014, p. 12)

Quanto a noção de fenômeno, Guimarães (2015) nos sintetiza esse conceito de forma bastante clara quando diz que:

O fenômeno só é possível em função da intencionalidade e esta é pura direcionalidade ao fenômeno. Um não existe senão em função do outro. E é essa circunstância que, antes de qualquer coisa, nos leva à compreensão do processo de interação consciência-mundo, superando clássicas dicotomias na relação sujeito-objeto.

Para Husserl, o fenômeno é consciência enquanto fluxo temporal de vivências, apresentando intencionalidade enquanto estrutura, ou seja, consciência de algo, aquilo que é genuíno, verdadeiramente possível de ser descoberto e/ou ressignificado.

A fenomenologia considera esse processo de descoberta e percepção do sujeito, de tal modo que:

Não há uma separação entre o percebido e a percepção de quem percebe, uma vez que é exigida uma correlação de sintonia, entendida como doação, no sentido de exposição, entre ambos. Nesta perspectiva não se assume uma definição prévia do que será observado na percepção, mas fica-se atento ao que se mostra (BICUDO, 2012, p.17).

O entendimento do estudo dos fenômenos em sua completude está diretamente relacionado ao sujeito que percebe o mundo e o compreende, o foco não está no objeto estático e passivo, e sim em suas múltiplas significações.

No âmbito da pesquisa, a fenomenologia assume em sua postura metodológica, um modo de proceder que abre possibilidades e caminhos em que aluno, professor, ensino, aprendizagem, bem como as relações interpessoais, cognitivas, afetivas e sociais são vistos

como portadores de significados sociais e culturalmente construídos; é segundo Oliveira (2005, p. 2) uma aprendizagem ao mesmo tempo humana e humanizante; aprender de maneira humana a sermos homens para questionarmos como tais.

Esta postura pedagógica enfatiza aspectos cognitivos que posicionam a educação como um processo crítico e específico do ser humano, bem como Oliveira (2005 p.1) defende ao dizer que “uma educação na perspectiva fenomenológica apresenta uma dimensão humanista ao colocar a pessoa humana e a sua experiência no centro de seus interesses, contrapondo-se às concepções de educação da base psicanalítica e behaviorista”.

A fenomenologia identifica o que existe de único na existência humana, ao reconhecer que o homem se faz num certo tempo e lugar, com um determinado tipo de experiência, ao passo que a existência é uma criação que se realiza a cada dia. (Surdi e Kunz, 2010), tal qual como deve ser a experiência educacional, pautada na vivência em sala de aula e na transcendência de limites, compreendendo que cada aluno carrega consigo conceitos, realidades e um mundo de saberes próprios que não podem, de forma e em momento algum, serem excluídos do seu processo de aprendizagem.

Esta aprendizagem deve ser a todo momento carregada de sentidos e significados, ela, segundo Oliveira (2005, p.2) “busca apreender o sentido das coisas, dos fatos e da própria existência para que possa ser vivida humanamente pelos seres humanos”. Por conseguinte, a aprendizagem significativa é fruto de uma natureza simbólica e cultural que está diretamente identificada à compreensão dos fatos.

Quanto a essa aprendizagem significativa, Rezende (1990) elenca alguns pontos importantes:

[...] a) a existencialidade do fenômeno e a consciência perceptiva; b) a significação propriamente dita e a educação da inteligência; c) a orientação que a existência está tendo ou poderia ter, em função do posicionamento dos sujeitos ante a realidade do mundo e sua significação, tal como percebida existencialmente e interpretada de maneira inteligente. Aprendizagem do reconhecimento da autonomia e da liberdade do sujeito no processo histórico.

Quanto ao ponto descrito em “a) ” podemos depreender ao processo de ensinar o aluno a ver e viver o mundo humano - que não é apenas físico - de uma forma mais imaginativa e sensitiva. Completando essa elucidação, temos em “b) ” o momento de refletir, meditar e acrescentar sentidos aos pensamentos; a aprendizagem significativa é necessariamente interpretação, hermenêutica, provocando descobrir em que sentido há sentido nos sujeitos do mundo. Por fim, em “c) ” a defesa de que a aprendizagem significativa possibilita que o sujeito possa intervir no mundo de forma livre e autônoma.

Conceitos postos, podemos entender a relevância da fenomenologia para a educação como o método que compreende que a própria educação é, por si só e antes de tudo, um fenômeno humano e libertário; um processo e um projeto – defendido por Oliveira (2005) como “passagem da teoria a práxis” –, a dialética entre o tópico e o utópico. Todos esses movimentos dentro do próprio ser educação são manifestações do sentido e norte para a existência humana.

A educação é cultura, que se faz no processo de existir humano, tal como potência transformadora dessa existência, como esclarecem, Surdi e Kunz (2010, p. 265) quanto ao processo de apreensão das experiências individuais dentro de uma realidade coletiva:

A partir desta compreensão o indivíduo adquire um potencial reflexivo para transformar o mundo que o rodeia e melhorar sua vida. Este poder de reflexão é que torna o indivíduo autônomo e crítico sobre a realidade que vive. A tomada de consciência sobre o mundo é um fator decisivo que proporciona ao ser humano ser sujeito de suas ações.

Nessas ações e experiências se encontra o mundo do “se movimentar” – proposto por Tamboer (1985) como uma conduta humana onde a pessoa do *se movimentar* não pode simplesmente ser vista de forma isolada e abstrata - que possibilita a comunicação do homem com o mundo em que está inserido. Entretanto, a padronização constante dos movimentos vai de encontro a esse processo, pondo o sujeito homem como um mero objeto executor de movimentos pré-estabelecidos, muitas vezes direcionados exclusivamente ao rendimento para os esportes, danças ou lutas.

No que se refere a importância do método fenomenológico para a melhor compreensão do movimento humano, Surdi e Kunz (2010, p. 266) nos convidam para a seguinte reflexão:

Podemos perceber, atualmente, que o movimento humano é focalizado principalmente em estudos que possuem as ciências do esporte como principal suporte de investigação. Esta forma de compreensão se torna de certa forma restrita, no sentido que se fundamenta muitas vezes na objetividade e na quantificação, vinculando assim ao estudo do movimento humano as análises de causa-efeito baseada na física, o que caracteriza o paradigma empírico-analítico como forma de compreender o movimento humano. Este paradigma, com seus caracteres matemáticos, são o que garantem a cientificidade da abordagem. Para que isto aconteça, esta abordagem deve adequar as pessoas a movimentos pré-estabelecidos, para que estes sejam quantificados. Portanto, o movimento humano é entendido como um ato puramente físico. Acredita-se que esta forma de entender o movimento humano traduz um reducionismo, que exclui características importantes do homem em movimento.

Para Habermas (1987) a ciência e a técnica ampliam as possibilidades humanas, sendo o desenvolvimento da espécie humana resultado de um processo histórico de desenvolvimento

tecnológico, institucional e cultural, processos que são interdependentes, por tanto, não deve existir uma relação de poder entre ciência e técnica, mas sim uma sincronia entre ambas e o viés social e cultural. Gonçalves (1999, p. 133) argumenta que “Habermas propõe um modelo ideal de ação comunicativa, em que as pessoas interagem e, através da utilização da linguagem, organizam-se socialmente, buscando o consenso de uma forma livre de toda a coação externa e interna”.

A Escola de Frankfurt representou uma importante revolução no modo de pensar e desenvolver o ato comunicativo; revolução essa, que norteou parte expressiva da teoria crítico-emancipatória de Elenor Kunz, ao defender que a emancipação não é possível quando a ação comunicativa é por meio de coibição e exclusão, por tanto, o sujeito prioriza a comunicação como ferramenta de ensino para aproximar os atores às relações de mundo que a eles pertencem. O agir comunicativo, para Boscatto e Kunz (2009, p. 190) “apresenta a ideia de compartilhar saberes e, com isso, a possibilidade de resgatar valores éticos, morais e estéticos embasados em princípios humanos”.

A subjetividade do indivíduo não é construída através de um ato solitário, mas, sim, resultante de um processo de formação se dá em uma complexa rede de interações. Habermas (1987) considera que o trabalho, pela sua essência de dominar a natureza para pô-la a serviço do homem, possui uma racionalidade do mesmo tipo da racionalidade da ciência e da técnica, isto é, uma racionalidade que consiste na organização e na escolha adequada de meios para atingir determinados fins.

Habermas se posiciona de modo fortemente contra a penetração da racionalidade instrumental, em esferas de decisão onde deveria imperar um outro tipo de racionalidade: a racionalidade comunicativa. Quanto a essa racionalização Boscatto e Kunz (2009, p.2) comentam que “essas práticas de ensino são direcionadas a seguir o padrão da racionalidade instrumental, que reduz os sujeitos/alunos a meros executores mecanicistas e reificados. Dessa forma, os conhecimentos são reproduzidos em uma relação unilateral entre sujeito e objeto”.

É possível depreender que a fundamentação filosófica fornecida pela fenomenologia contribuiu para enriquecer e aumentar de modo significativo o entendimento do ser em sua totalidade, e, o movimento humano como fator significativo para o ser.

2.2 O movimento humano como agente emancipador do ser

Dentre as diversas áreas de estudo e atuação das ciências do esporte, o campo que volta seu olhar ao movimento humano tende a, historicamente, defender uma perspectiva em

que prevalece sua compreensão de forma limítrofe, objetivista e totalizadora. Trebels (2003, p. 250) defende que as análises do movimento humano se vinculam ao paradigma empírico-analítico, pareando-se apenas a conceitos da física e que “a violência deste olhar disciplinar é tão grande que ele não apenas procura delimitar os movimentos esportivos, mas procura adequar-se, também a objetos mortos e inanimados”.

O ponto de análise defendido por Trebels (2003) conversa de forma positiva com as teorias de movimento humano criticadas por Hildebrandt (2001) onde expõe dois paradigmas de entendimento do movimento humano; um que se relaciona com as ciências naturais tendo como ponto de partida a compreensão de movimento humano como sendo unicamente o deslocamento do corpo físico no tempo e no espaço. O outro, na perspectiva fenomenológica, que abarca o entendimento do aspecto interno do movimento humano e sua intencionalidade, o corpo e o ser em sua totalidade e individualidade, tal qual é o sujeito, como já foi explicitado na sessão anterior deste trabalho.

Para que possamos entender de quais formas os paradigmas do movimento humano influenciaram na construção da teoria crítico-emancipatória de Kunz, é fundamental criarmos uma linha histórica por esses conceitos, que infelizmente, ainda tem espaço nas mais diversas vivências e atuações do professor de educação física, onde privilegia unicamente a exterioridade do movimento, importando apenas aquilo que é visível e com possibilidade de descrição, correção e sistematização técnica.

Sobre o paradigma físico do movimento humano no âmbito pedagógico, Surdi e Kunz (2010, p. 267) advertem que:

[...] as pesquisas são desenvolvidas com base na biomecânica, biologia e fisiologia, que buscam no movimento sua eficácia, otimização e padronização na melhoria de resultados. Os movimentos esportivos têm grande importância neste sistema. Seus movimentos devem ser ordenados conforme padrões de resultados e normas passíveis de descrição e quantificação.

Portanto, esse modo puramente técnico, físico e biológico do movimento não pode ser visto como uma verdade única e absoluta para todas as realidades que tocam a Educação Física. Hildebrandt (2001, p. 101) critica o teor antipedagógico desse conceito com dois pontos fortes:

a) Essa visão de movimento tem um pré-conhecimento do que é movimento correto. Este pré-conhecimento depende, de um lado, das predeterminações dos desportos e, de outro lado, é produzido pela própria teoria que segue o objetivo estipulado para a otimização do movimento (como a minimização do tempo e a maximização da distância). O modelo desses movimentos corretos é encontrado nos movimentos dos esportistas de alto nível.

b) A ajuda para cada pessoa no processo de aprendizagem motora prende-se ao objetivo de capacitá-las a chegar bem perto daqueles modelos de movimento legitimados biomecanicamente.

Deste modo, o aluno não é o dono de seu próprio movimento, mas sim um imitador de seu professor na busca pela execução perfeita de tal ou qual atividade, excluindo toda e qualquer vivência extraclasse que aquele aluno tenha com o movimento e uniformizando essas práticas. Surdi e Kunz (2010, p. 268) salientam que nesse processo de movimentação puramente física e biológica “o aluno perde um espaço criador de dar um sentido diferente aos seus atos no decorrer das atividades de movimento e relacionar com suas experiências vividas.”.

Neste trajeto de críticas ao paradigma das ciências naturais, Kunz (2001, p. 164) comenta que “o problema deste paradigma é a interpretação puramente técnica do movimento humano, o que fornece um conhecimento muito simples deste movimento, escondendo suas principais possibilidades e potencialidades diante do mundo”. Nos convidando a refletir que, nesses moldes, o importante não é mais o ser humano que realiza o movimento, mas o padrão de movimento a ser copiado e repetido até a sua perfeição técnica, ratificando assim, o teor antipedagógico presente nesse conceito equivocado e limítrofe de movimento humano.

Compartilhamos da mesma opinião que Surdi e Kunz (2009, p. 187) no que se refere ao olhar das ciências naturais sob o corpo humano e seus movimentos. Para os autores:

Esta ciência e seus métodos e modelos teóricos, lidam com os corpos sem vida. Sabem lidar com as estatísticas e as diferenças percentuais dos acontecimentos, mas nunca poderá entender o significado de um corpo vivo, que se expressa e se comunica com o mundo através do seu movimento. Corpo este que não pode ser entendido pela matemática, mas sim pelo silêncio de poder ouvir a sua fala e entender o que ele deseja. Este desejo significa entender a si mesmo como um ser-no-mundo.

Portanto, é evidente que o modo cartesiano, biológico e fisiológico de analisar o movimento não abarca toda a sua intensidade e pluralidade de significados no mundo, sendo assim, um método ineficaz para o trato pedagógico dentro das escolas, e até mesmo fora dela, ao entendermos que o ser-aluno sempre estará inserido no seio da sua comunidade extraclasse. Para melhor compreender o movimento humano é necessário extrapolar a biologia e voltar seu olhar para o *fenômeno movimento* e toda sua complexidade.

Ao entender a multiplicidade do SE-MOVIMENTAR, colocou-se em jogo a relação entre movimento e percepção, uma vez que é fundamental diferenciar o que é movimentado daquele que se movimenta. Trebels (2003, p.3) completa defendendo que “movimentar e perceber são atos biológicos que, por sua vez, delimitam e atualizam os cruzamentos entre organismo e o meio onde ele vive.”. O autor firma seu posicionamento elucidando que:

O encontro entre EU e o mundo deve delimitar-se de maneira diferente do que na física, que formula suas leis como naturais, definindo-as pela casualidade. A coesão entre o humano e o mundo demarca-se pela reação de coincidência, que delimita o contexto, no qual coloca-se a inter-relação entre organismo e meio ambiente. Perceber e movimentar são transitórios um em relação ao outro.

Posto isto, voltemos nosso olhar para o segundo paradigma do movimento humano descrito por Trebels (2003) aquele que se vale da fenomenologia para entender o corpo em movimento, um campo possuidor da capacidade de sentir e de ser ao mesmo tempo sujeito e objeto, é o movimentar-se que atribui ao corpo a sua humanidade, a vida. Surdi e Kunz (2009) entendem esse corpo como meio de revelação da nossa expressividade e criatividade, o modo mais genuíno de ser humano, e completam essa defesa ao introduzir o conceito de corporeidade nessa perspectiva fenomenológica.

Para os autores “a corporeidade é isto, uma unidade corporal indivisível do se-movimentar humano, que proporciona a construção do mundo da vida com todas as possibilidades e dimensões. ” (Surdi e Kunz, 2009, p. 201). Nesses moldes, adotaremos o sentido de corporeidade e expressividade como forma de comunicação com o mundo, ratificando que é na experiência com o nosso corpo, com o outro e com o mundo, que se entende de modo organizado e espontâneo os fenômenos, tal qual nos é apontado por Merleau Ponty (1971).

Ainda em direção a compreensão de movimento humano Merleau-Ponty (2006, p. 11) entende que:

O movimento humano como sendo uma reflexão, que nos remete a uma regra pré-reflexiva pela qual a subjetividade e a objetividade seriam constituintes. As sensações humanas seriam localizadas no corpo. Este seria um campo possuidor da capacidade de sentir e de ser ao mesmo tempo sujeito e objeto.

E se faz ainda mais claro quanto ao sentido de unidade entre a corporeidade e a expressividade, ao defender que:

Só aprendemos a unidade de nosso corpo na unidade da coisa, e é a partir das coisas que nossas mãos, nossos olhos, todos os nossos órgãos dos sentidos nos aparecem como tantos instrumentos substituíveis. O corpo por ele mesmo, o corpo em repouso, é apenas uma massa obscura, e nós o percebemos como um ser preciso e identificável justamente quando ele se move em direção a alguma coisa. (Merleau-Ponty, 2006, p. 17)

Assim entendemos que o corpo é aquilo que movimenta e ao mesmo tempo aquilo que expressa. A presença do homem no mundo pode ser entendida através da sua corporeidade e do conjunto de intenções comunicacionais em cada ato, essas intenções por sua vez, propiciam uma vivência mais direta e mais criativa da realidade. Desta forma, é possível

entender, de quais formas a fenomenologia agrega sentidos ao movimento humano. Daqui em diante, te convidaremos a imergir nas inúmeras contribuições da fenomenologia quanto ao conceito de movimento humano em uma perspectiva educacional.

Para tal, iniciaremos citando, Surdi e Kunz (2009, p. 208) no que se refere ao método fenomenológico aplicado à Educação Física:

Esta prática pedagógica que é a expressão corporal, valoriza toda a possibilidade de inventividade do movimento. Entende o movimento como sendo possuidor de inúmeras interpretações e torna todos os sujeitos especiais por ser possível cada um ter sua individualidade nas diversas formas de realizar movimentos. Mostra que as pessoas estão vivas e são capazes de criar, não apenas imitando formas prontas de movimento.

Kunz (2004, p. 172) acrescenta:

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. [...] pretende-se acentuar, assim, a concepção de ‘Imagem Corpo-Relacional’, não a ‘forma’ ou a ‘força’ do corpo humano, mas sim a intencionalidade e as ‘Possibilidades de Agir do Homem’.

Em seu livro *Educação Física: ensino e mudança*, Elenor Kunz traça uma estreita, porém consistente relação entre a concepção dialógica do SE-movimentar e a dialogia presente no processo de ensino e aprendizagem Freiriano. Essa relação é o sustento para que o paradigma defendido por Kunz seja – ao contrário do primeiro – pedagógico e engrandecedor para o ensino de Educação Física.

Freire (1996) condenou a educação bancária – nomenclatura atribuída pelo autor - imposta no sistema público brasileiro, onde a aprendizagem era um mero processo de transmissão de informações e técnicas. Esse formato de educação desconsiderava toda e qualquer vivência extraclasse do aluno, assim como universalizava todos os meios de ensino e didáticas. Aquilo que era transmitido ao aluno de contexto sócio-econômico-cultural X também era transmitido ao alunado de contexto Y sem que o canal de comunicação ou didática aplicada fossem revisadas e revisitadas àquele contexto.

A proposta apresentada por Freire (1996) então, foi a de uma “pedagogia da autonomia” – título que originou o livro – que prevê um caminho de aprendizagem dinâmico, vivo, que se realiza através do diálogo de todos os atores envolvidos no ato didático e se inter-relaciona sempre com local, vivências e experiências dos educandos. Defendendo e compartilhando do mesmo ponto de vista de Freire, Kunz (2004, p. 180) complementa que “[...] nesse processo, ele não vê uma dicotomia entre Homem e Mundo e nem a aprendizagem

deve concentrar-se num dos polos, mas justamente na inter-relação destes no ‘produto cultural’ que caracteriza o resultado dessa relação. ”.

Para finalizar nossa explanação sobre o movimento humano, trabalharemos a teoria do Se-movimentar defendida por Gordjin (1958 apud Kunz, 2004, p. 180) que separa a aprendizagem significativa em três momentos:

A primeira etapa configura-se pela realização espontânea e não problematizada de movimentos já conhecidos, que pertencem ao domínio do cotidiano. É a própria realização de movimentos pertencentes à cultura do movimento tradicional em seus respectivos mundos de vida. Utilizando esta etapa, o professor poderá desenvolver pelo Se-movimentar aquilo que Freire caracteriza como ‘investigação temática’ e a busca de ‘temas geradores’. [...] A segunda etapa caracteriza-se por uma relação problematizadora do objeto de conhecimento. Exige uma produção de novos conhecimentos/aprendizagens. Para Freire, o conhecimento não deve ser transmitido, mas buscado, produzido. Esta fase problematizada e crítica da aprendizagem leva a ‘superação de situações limites’ pela descoberta/reconhecimento de situações opressoras [...]. A aprendizagem pela busca de soluções não pode acontecer pela ‘imitação da forma’, mas por uma ‘imitação da intenção’.

A terceira etapa da aprendizagem relaciona-se com os atributos do criar e inventar. Nesta o educando – num processo de ‘ação-reflexão’ e por sua natureza plástica e flexível para o ‘compreender-o-mundo-pela-ação’ – descobre a relatividade das exigências opressoras do mundo exterior/meio. Correr, saltar, arremessar, nadar, jogar, etc. deixam-se interpretar como uma forma muito especial de ‘compreender-o-mundo-pela-ação’.

Estas etapas propostas por Gordjin nos orientam quanto as diferentes categorias da aprendizagem que, embora ainda muito formais, direcionam o aluno a descobrirem um mundo de significados através do se-movimentar. Portanto, estas etapas aparentam ter fortes semelhanças entre a concepção dialógica do processo de ensino e aprendizagem defendida por Freire e a concepção do movimento humano como diálogo entre Homem e Mundo de Tamboer, tecendo um ensino a partir da problematização, reflexão e mudanças dentro da Educação Física.

2.3 A didática comunicativa nas aulas de educação física

Com base no que foi exposto nas sessões anteriores, nos propomos a apresentar o alicerce histórico para a compreensão dos processos de ensinar e aprender, voltados especificamente para as aulas de Educação Física, em que se torna imprescindível a interlocução entre os saberes, a realidade e as vivências múltiplas do aluno enquanto ser dentro e fora de sala da escola. Com o intuito de superar o paradigma da racionalidade instrumental, Kunz (1994) apresentam alguns elementos teórico-filosóficos que contribuem

para o entendimento da didática comunicativa para a área da Educação Física e sua relevância como prática emancipatória na escola e fora dela.

Antes de mais nada, é importante demarcar o contexto escolar no qual a maior parte do alunado brasileiro está inserido: um ensino bancário, formal e sob uma perspectiva teórico-metodológica centrada em um padrão funcionalista, focado no resultado final apresentado em detrimento da evolução obtida durante o processo. Voltando nossos olhares especificamente para a Educação Física, o ensino formal veste-se de diversas carcaças nas quais busca legitimar essa perspectiva meramente somativa, como é o exemplo da intervenção higienista – que atua para a formação de hábitos saudáveis – direcionando, assim, a função da atividade física como mero caminho para a obtenção ou manutenção de corpos saudáveis, desconsiderando a individualidade de cada ser. Outra prática comum nos meios escolares brasileiros é o ensino por meio da psicomotricidade e/ou técnica, que tende a segregar o alunado de acordo com suas aptidões físicas e ‘enjaulando-os’ em estereótipos tecnicamente estabelecidos.

Boscatto e Kunz (2007, p. 103) repreendem de forma ostensiva práticas – ditas como pedagógicas – que anulam a presença do aluno como ser ativo e capaz de transformar sua realidade. Essa ideia se faz presente quando os autores afirmam que:

Em toda prática pedagógica, voltada aos interesses de uma sociedade que se diz democrática, é pressuposto básico possibilitar práticas de ensino voltadas para a efetivação do processo da emancipação humana. Para tanto, alguns aspectos relacionados à prática docente tornam-se de estimável importância, como por exemplo: competência profissional – compreendendo os fundamentos teórico-filosóficos, técnico-científicos, epistemológicos, relacionados ao movimento humano - planejamento das ações didático-metodológicas e a conscientização da responsabilidade que o educador deve ter, pois, toda ação pedagógica exerce uma intencionalidade sobre o ser humano.

Portanto, é de fundamental importância, tanto para o crescimento do aluno em seu contexto escolar quanto para o professor de educação física como profissional, apresentar uma ótica diferente daquela vivida nas escolas brasileiras. Ao compreender a relevância do método fenomenológico e a consciência do ser humano em movimento, são largos os caminhos que nos levam a uma mudança na forma do ensinar, priorizando principalmente a troca, o diálogo e, não mais o resultado final quantificado/avaliável.

Para uma pedagogia comunicativa, Freire (1996, p. 165) acrescenta a relação entre os sujeitos no processo de ensino se estabelece entre:

O eu dialógico, pelo contrário, sabe que é exatamente o tu que o constitui. Sabe também que, constituído por um tu – um nãoeu –, esse tu que o constitui, por sua vez, como eu, ao ter no seu eu um tu. Desta forma, o ‘eu’ e

o ‘tu’ passam a ser, dialética destas relações constitutivas, dois tu que se fazem dois eu.

Deste modo, para Boscatto e Kunz (2007, p. 105):

[...] os processos de ensino partem de uma posição comunicativa para a construção dos conhecimentos, na medida em que ambos os sujeitos constituem-se mutuamente (formando as identidades), rompendo, dessa forma, com alguns “distanciamentos perversos” concebidos ao longo do processo de civilização.

Nesse sentido, a presença de uma didática comunicativa é primordial para a emancipação do ser em seu processo educativo. Para compreender a essência dessa dialogia, é necessário separá-la em dois grupos distintos, mas não excludentes e tampouco concorrentes: o agir comunicativo/ação comunicativa e a concepção dialógica do movimento.

Como ação comunicativa – ou agir comunicativo – entende-se o modo de condução da relação professor/aluno que permita, constantemente, a reflexão, o diálogo intersubjetivo e, o questionamento sobre tudo o que for ensinado, usando como principal meio a linguagem verbal. É através desse agir que, para Boscatto e Kunz (2007, p. 116) “os sujeitos, obtêm a possibilidade de re-construir ‘novos’ entendimentos intersubjetivamente, na busca de esclarecer as estruturas que compõem o contexto sócio-cultural.”.

É por intermédio da intencionalidade que a ação comunicativa ganha corpo, ao entender que o educar não se encontra exclusivamente na ação do docente, mas sim nessa mutualidade com seus educandos, onde cria ambiente propício para a problematização de conteúdos, a busca de sentidos e significados, *locus* de acolhimento de anseios e toda complexa subjetividade do aluno, bem como aponta Boscatto e Kunz (2007, p. 117):

Torna-se, pois, importante, em práticas de ensino da Educação Física, o desenvolvimento do diálogo e da argumentação intersubjetiva sobre os saberes em discussão, pois, assim, os sujeitos podem tornar-se conscientes dos elementos práticos, teóricos e sociais apresentados nas ações educativas.

É visível então, a partir de todo o referencial apresentado, que a Educação Física não pode restringir-se a simples soma de atos motores e movimentos técnicos perfeitos, cominando no alto rendimento esportivo a partir de práticas vivenciadas nas escolas; é necessário ir além das ciências biológicas e naturais. Kunz (2004, p. 190) julga fundamental “compreender de uma forma ‘holística’ – numa relação entre os elementos filosóficos, epistemológicos, técnico-científicos, antropológicos como acontecem as relações dos sujeitos em seu ‘SE movimentar’ e o mundo.”.

Boscatto e Kunz (2007, p. 109) nos situa de que:

[...] a concepção dialógica do movimento humano traz como tradição epistemológica a Fenomenologia, que está localizada para além da linguagem verbal, a compreensão do próprio movimento humano como

linguagem e expressão subjetiva e, com base nisso, a comunicação com os outros sujeitos e o mundo, em uma relação de mútua complementaridade com ambos.

Com as ponderações apresentadas, é possível afirmar com asserção de que a didática comunicativa é capaz de transformar a experiência de aula, assim como, a vida dos educandos tocados por ela, por meio da emancipação do ser em sociedade e individual. É por meio do processo que se constrói alunos mais críticos e reflexivos sobre o meio em que estão inseridos, e é por meio do ensino de Educação Física humanizante que os padrões formalistas quebrados.

2.4 – Momentos áulicos de Elenor Kunz

A transformação didático-pedagógica do esporte, segundo Kunz (2004b), perpassa por momentos aula – os quais intitulamos como momentos áulicos – nestes momentos, são desenvolvidas três competências que guiam essa transformação. Sendo elas: i) competência objetiva; ii) competência social e iii) competência comunicativa.

Quanto a competência objetiva Kunz (2004b) descreve ser fundamental para o aluno a compreensão de sua relação com o mundo, para que então, se possa a partir do desenvolvimento do movimento, entender o esporte além de uma perspectiva mecânica. A competência social indica que é necessário que o aluno entenda sua relação com o contexto sócio-cultural - em uma perspectiva mais abrangente - entendendo as contradições em seu entorno social, para que deste modo possam se envolver nessas problemáticas que afetam diretamente seu dia. Por fim, no que se refere a competência comunicativa Kunz (2004b) afirma que as aulas de Educação Física têm sido aulas mecânicas em que os alunos não utilizam a linguagem de forma produtiva para a construção da aula, o que é um grande equívoco, pois precisamos trabalhar não somente a “linguagem corporal” mas também a linguagem verbal, a expressão para que as aulas se tornem mais dinâmicas.

Para o desenvolvimento das três competências anteriormente citadas, Kunz (2004b) nos apresenta três elementos essenciais: i) o significado central de cada modalidade, que é fundamental para que não se perca o elemento central da atividade proposta; ii) os arranjos materiais, que tem o papel de incentivar a interação dos alunos com a atividade e iii) o trabalho como elemento reflexivo (transformação do sentido), sendo ele, a mudança causada pela transformação didática do esporte para o aluno ao praticar a atividade.

Assim, o mesmo processo adotado pelo autor da abordagem em questão, será utilizado por nós para a transformação didática no salão de musculação. A estratégia didática para sua prática pedagógica é composta por cinco etapas fundamentais para o processo de emancipação do alunado. Essas etapas são: i) introdução; ii) Transcendência de limites pela experimentação; iii) transcendência de limites pela aprendizagem; iv) transcendência de limites pela criação e v) momento final. Compreendida esta disposição, explanaremos de forma detalhada cada uma das etapas desenvolvidas por Kunz.

Antes de entender a configuração sistemática e didática apresentada por Kunz, é primordial a sapiência de que o interesse no alcance da emancipação do alunado é, para Kunz (2004b, p. 140, grifo do autor) “[...] o que liberta os indivíduos da coerção auto-imposta, da opressão e submissão alienadora e deve ser possível pelo ensino. Sua constante busca deve ser a nossa *utopia concreta*”.

A primeira etapa é planejada para que ocorra o esclarecimento da aula, o diálogo com os alunos sobre as formas de participação e o esclarecimento de eventuais dúvidas. O autor sugere que o tempo estimado para o cumprimento dessa etapa seja de 10 minutos, mas o fator tempo é uma variante que oscilará bastante conforme for a complexidade da aula e atenção dos alunos.

No segundo momento, denominado Transcendência de Limite pela Experimentação, ocorre a montagem de arranjo material e a partir da escolha desse, sua livre experimentação. Nesse momento também acontece a seleção das atividades a serem desenvolvidas durante a aula. O autor reitera que ao longo dessa etapa, faz-se presente três categorias de ação fundamentais para que se possa ter uma situação concreta de ensino, sendo elas: trabalho, interação e linguagem.

Por trabalho, tem-se o desenvolvimento das competências ou práticas instrumentais, elucidadas por Kunz (2004b, p. 139) em:

A competência objetiva ou prática instrumental é desenvolvida, basicamente, por intermédio da categoria trabalho. Assim, é possibilitado ao aluno, a partir de seus conhecimentos e suas habilidades, desenvolvidos em contato direto com o mundo, uma ‘transcendência de limites’ pela via do controle racional e do planejamento operativo de suas ações.

Enquanto que, a categoria ‘interação’ objetiva desenvolver as competências sociais Kunz (2004b, p. 139):

A competência social é desenvolvida pela tematização das relações e interações sociais. Essa tematização deve ser problematizadora, para que o aluno seja levado a compreender e distinguir interesses individuais e subjetivos de interesses coletivos e objetivos.

Por fim, a categoria ‘linguagem’ se debruça nas competências comunicativas, que para Kunz (2004b, p. 140):

[...] a competência comunicativa deve ser desenvolvida pelo falar, pelo se expressar sobre fatos, coisas e fenômenos, de forma a relacionar, analisar e compreender esses mesmos fatos, coisas e fenômenos do contexto imediato para a abstração hipotética e teórica.

Ainda no que diz respeito as categorias de ação presentes na etapa de transcendência pela aprendizagem, Kunz (2004b, p. 141) sinaliza que “evidentemente elas não são desenvolvidas isoladamente”, reiterando sua simultaneidade.

Dando continuidade às etapas de ensino, o terceiro momento áulico refere-se à Transcendência de Limites pela Aprendizagem, que é para Kunz (2004b) a seleção das etapas necessárias para realizar a atividade, repetição e correção dessas etapas e por fim, o momento de encenação, que para Rego; Freitas; Maia (2011, p. 6) “consiste na exploração das possibilidades e propriedades tanto dos recursos didáticos, como da própria capacidade dos alunos em torná-los descobridores e inventores de diferentes estratégias”.

A quarta etapa concerne na Transcendência de Limites pela Criação, momento em que para Kunz (2004b) deve transcorrer a problematização do professor ao passo que os alunos apresentam suas ideias de atividades, em seguida executam essas atividades para que, então exista a encenação final. É importante destacar que Rego; Freitas; Maia (2011, p. 6) pontuam que “a problematização consiste no confronto e na discussão das diversas situações de ensino levadas a efeito pela encenação”.

Por fim, o autor sugere que exista um momento de finalização, em que seja possível realizar a avaliação da aula como um todo e também das atividades construídas pelos alunos, assim como suas participações.

As cinco etapas expostas fazem parte do grupo de atividades propostas por Kunz (2004b, p. 149) para uma educação emancipatória, mas é fundamental que não sejam lidas como “um modelo metodológico de ensino, isolado, mas como uma proposta para um efetivo desenvolvimento político-pedagógico da Educação Física brasileira.

3 A EDUCAÇÃO FÍSICA NÃO ESCOLAR

A ginástica é entendida como uma manifestação corporal e objeto de estudo da Educação física. Ao longo dos anos esta forma de manifestação social vem perdendo espaço dentro da educação física escolar e migrando para as academias de ginástica. A educação física escolar vem se configurando cada vez mais como uma disciplina pautada em esportes, deixando à parte a ginástica e outros conteúdos da cultura corporal. Freitas e Frutuoso (2016, p.1) nos expõe acerca disso que:

Os currículos não têm acompanhado a dinâmica da construção histórica do universo de conhecimento da área da ginástica. Os docentes têm apresentado uma visão tecnicista, com dificuldade para visualizar os aspectos pedagógicos da ginástica. Nesse sentido, percebe-se a urgência em se ampliar a abordagem dos conteúdos da ginástica nos cursos de formação inicial em educação física.

Com base nos motivos expostos, neste capítulo apresentaremos o contexto e as práticas da educação física não escolar no que tange à ginástica, para que a partir disso, possamos apresentar uma intervenção pautada na Abordagem Pedagogia Crítico-Emancipatória de Elenor Kunz, como forma de trabalhar a musculação enquanto conteúdo de ginástica dentro e fora da escola.

As subseções que seguem no presente capítulo trabalharão três pontos cruciais para a compreensão do papel do professor na educação física não escolar. Apresentaremos o contexto histórico da educação física no Brasil, para entendermos os caminhos que levaram à divisão entre bacharel e licenciatura na formação do professor de educação física - que acreditamos ser um dos principais motivos para a falta do trato pedagógico nas academias - e guiaram a ginástica como objeto de estudo prioritariamente do campo da educação física não escolar. Em seguida, mostraremos como a ascensão das academias se deu no Brasil a partir deste contexto e, por fim, apresentar brevemente a musculação e seus protocolos como o conteúdo a ser explorado.

3.1 – Breve histórico da educação física no Brasil

Situar a Educação Física em um dado momento histórico no Brasil não é uma tarefa fácil, podemos pô-la tão intrinsecamente ligada a história de nosso país que é possível, segundo Soares (2012), situa-la ainda no primeiro ano de colonização portuguesa com os relatos presentes na carta de Pero Vaz de Caminha ao descrever elementos de recreação da cultura indígena, como dançar ao som de tambor, saltar e jogar.

Enquanto estivemos à missa e à pregação, seria na praia outra tanta gente, pouco mais ou menos como a de ontem, com seus arcos e setas, a qual andava folgando. E olhando-nos, sentaram-se. E, depois de acabada a missa, assentados nós à pregação, levantaram-se muitos deles, tangeram corno ou buzina, e começaram a saltar e dançar um pedaço. E alguns deles se metiam em almadias — duas ou três que aí tinham — as quais não são feitas como as que eu já vi; somente são três traves, atadas entre si. E ali se metiam quatro ou cinco, ou esses que queriam não se afastando quase nada da terra, senão enquanto podiam tomar pé. (VAZ DE CAMINHA, 1501)

O trecho acima é apenas um dos inúmeros recortes presentes na “Carta de Achamento do Brasil” que cita o movimento humano em sua forma mais natural. Ao caminhar da história o movimento humano, tornou-se área de estudo, e objeto de análises cada vez mais sistematizadas como bem vimos no capítulo anterior, entretanto não podemos de forma alguma esquecer que esse estado de “pureza” do movimento descrito por Vaz de Caminha é a essência fenomenológica do ‘ser em movimento’ no mundo.

Com isto, podemos refletir sobre o quão natural é o movimento humano antes mesmo de se pensar em uma educação para o corpo, como foi legitimado séculos depois no Brasil Império (de 1822 a 1889). Neste período se teve início aos primeiros grandes tratados de educação física - ainda intitulada como ginástica. Em 1823, Joaquim Antônio Serpa, elaborou o “Tratado de Educação Física e Moral dos Meninos”, esse tratado pleiteava que a educação englobava a saúde do corpo e a cultura do espírito, e considerava que os exercícios físicos deveriam ser divididos em duas categorias: 1) os que exercitavam o corpo; e 2) os que exercitavam a memória (Gutierrez, 1972).

Já no ano de 1851, por intermédio da Reforma Couto Ferraz, a Educação Física (descrita como ginástica pela história) passou a pertencer oficialmente ao currículo escolar. Entretanto, somente 30 anos depois, com a “Reforma do Ensino Primário, Secundário e Superior” de Rui Barbosa, que a ginástica se tornou obrigatória em todas as escolas de ensino normal da capital (Rio de Janeiro) e para todos os gêneros.

Darido e Rangel (2005) sinalizam que a reforma proposta por Rui Barbosa também inseriu a Ginástica nos programas escolares como matéria de estudo e em horas distintas ao recreio e depois da aula; além de buscar a equiparação em categoria e autoridade dos professores de Ginástica em relação aos professores de outras disciplinas.

Soares (2012), considera que a Educação Física no Brasil república pode ser subdividida em dois momentos: o primeiro remete o período de 1890 até a Revolução de 1930; e a segunda fase, configura o período após a Revolução de 1930 até 1946.

É em meados desta primeira fase – a partir de 1920 – que outros estados brasileiros passaram a incluir a ginástica em seus currículos escolares, e conseqüentemente a isso, se fez

necessária a criação de escolas de educação física, com o objetivo predominantemente de formação militar. Mas tão somente na década de 1930 – com a criação do Ministério da Educação e Saúde – que a Educação Física ganha destaque como área de ensino escolar. Soares (2012, apud Ramos, 1982) afirma que “nessa época, a Educação Física é inserida na constituição brasileira e surgem leis que a tornam obrigatória no ensino secundário”.

No que diz respeito a consolidação da Educação Física escolar, Darido e Rangel (2005, p. 12) dialogam que:

Na intenção de sistematizar a ginástica dentro da escola brasileira, surgem os métodos ginásticos (*gímnicos*). Oriundos das escolas sueca, alemã e francesa, esses métodos conferiam à Educação Física uma perspectiva eugênica, higienista e militarista, na qual o exercício físico deveria ser utilizado para aquisição e manutenção da higiene física e moral (*Higienismo*), preparando os indivíduos fisicamente para o combate militar (*Militarismo*).

Como também nos esclarece Soares (2012, p. 5) ao expor que “o higienismo e o militarismo estavam orientados em princípios anátomo-fisiológicos, buscando a criação de um homem obediente, submisso e acrítico à realidade brasileira”, bem como pregava e ainda prega o militarismo. Este sistema se fortificou na década de 1960, com o início da ditadura militar e se ampliou ao ensino privado, fato exposto por Darido e Rangel (2005, p. 17):

Com a tomada do Poder Executivo brasileiro pelos militares, ocorreu um crescimento abrupto do sistema educacional, onde o governo planejou usar as escolas públicas e privadas como fonte de programa do regime militar [...] naquela época o governo investia muito no esporte, buscando fazer da Educação Física um sustentáculo ideológico, a partir do êxito em competições esportivas de alto nível, eliminando assim críticas internas e deixando transparecer um clima de prosperidade e desenvolvimento [...]. No entanto, o modelo esportivista, também chamado de mecanicista, tradicional e tecnicista, começou a ser criticado, principalmente a partir da década de 1980.

É então, a partir da década de 1970, que se iniciou o período crítico para o ensino de Educação Física. Porém Darido e Rangel (2005, p. 23) apontam que somente durante a década de 1980 se firmaram as críticas em relação ao predomínio dos conteúdos esportivos gerando então “diversas concepções, modelos, tendências ou abordagens, que tentam romper com o modelo mecanicista, esportivista e tradicional embutido aos esportes”.

Caminharemos de forma breve entre algumas dessas concepções pedagógicas, dando posterior ênfase ao dado momento em que a educação física passou a não ser estritamente escolar, alcançando novas formas e percepções de ensino e trabalho.

3.1.1 As Didáticas de Ensino da Educação Física

Para darmos início a nossa explanação, voltemos uma década. Ainda nos anos de 1970 principiou-se o que conhecemos hoje como modelo de psicomotricidade. Ao inserir a “Reforma do Ensino Primário, Secundário e Superior”, Rui Barbosa deixou a Educação Especial aquém de sua reforma, não orientando de quais formas a ginástica se aplicaria a esse grupo de alunos. Soares (2012) reforça que, ainda que com a criação do Ministério da Educação e Saúde, esse alunado não foi inserido ao modelo pedagógico vigente, considerando o viés eugenista do militarismo. Sobre essa concepção pedagógica Darido e Rangel (2005, p. 32-33) nos explicam que:

A concepção pedagógica psicomotricidade, foi divulgada inicialmente em programas de escolas “especiais”, voltada para o atendimento de alunos com deficiência motora e intelectual. É o primeiro movimento mais articulado que surgiu a partir da década de 1970, em oposição aos modelos pedagógicos anteriores [...]. A concepção psicomotricidade tem como objetivo o desenvolvimento psicomotor, extrapolando os limites biológicos e de rendimento corporal, incluindo e valorizando o conhecimento de ordem psicológica. Para isso a criança deve ser constantemente estimulada a desenvolver sua lateralidade, consciência corporal e a coordenação motora. [...] no entanto, sua abordagem pedagógica tende a valorizar o fazer pelo fazer, não evidenciando o porquê de se fazer e como o fazer.

Em resposta a esse “fazer pelo fazer”, criou-se a concepção desenvolvimentista que buscava ajustar o comportamento motor do aluno à sua faixa etária, tentando aproximar a sua experiência de aprendizagem aos movimentos adequados. Para Dorido e Rangel (2005, p. 33):

[...] o modelo desenvolvimentista por sua vez, busca propiciar ao aluno condições para que seu comportamento motor seja desenvolvido, oferecendo-lhe experiências de movimentos adequados às diferentes faixas etárias. Neste modelo pedagógico, cabe aos professores observarem sistematicamente o comportamento motor dos alunos, no sentido de verificar em que fase de desenvolvimento motor eles se encontram, localizando os erros e oferecendo informações relevantes para que os erros sejam superados.

Silva et. Al (2015, p. 2) complementam que para o modelo desenvolvimentista o movimento é:

[...] o principal meio e fim da Educação Física. Esta deve privilegiar a aprendizagem do movimento e proporcionar ao aluno condições para que seu comportamento motor seja desenvolvido mediante uma prática de interação entre a diversificação e a complexidade dos movimentos. Assim, o principal objetivo da Educação Física é oferecer experiências de movimentos que acompanhem o nível de crescimento e desenvolvimento do aluno, afim de que a aprendizagem das habilidades motoras seja alcançada. A partir dessa perspectiva os conteúdos a serem desenvolvidos devem seguir uma ordem de habilidades, respeitando sequência pedagógica, indo do mais

simples, que são as habilidades básicas, para as mais complexas, as habilidades específicas.

Concomitante ao modelo desenvolvimentista, tivemos a ascensão da concepção puramente biológica da saúde renovada, que tem como principal convicção segundo Soares (2012, p. 4) “ressaltar os aspectos conceituais acerca da importância de se conhecer, adotar e seguir conceitos relacionados à aquisição de uma boa saúde”. Silva et. Al (2015, p. 3) evidenciam que:

Nesta nova perspectiva de Abordagem Pedagógica para Educação Física, considera-se de fundamental importância a promoção da prática da atividade física que conduza ao aperfeiçoamento das áreas funcionais, sendo elas, cardiovascular, flexibilidade, resistência muscular e a composição corporal como fatores coadjuvantes na busca de uma melhor qualidade de vida por meio da saúde

Era necessária e urgente a transformação desse cenário, visto é importante ressaltar a década de 1980 em um contexto mundial, como por exemplo, o movimento ativista nos EUA, a luta racial na África do Sul, a questão de gênero na França e, no Brasil, o movimento estudantil e a luta pelas Diretas Já. Paralelamente no campo da educação e da Educação Física, temos a entrada das teorias que pautam sua ação docente sob o aspecto crítico, sendo elas: Teoria do Ensino Aberto, Teoria Crítico-Emancipatória e, Teoria Crítico-Superadora.

Sob outra perspectiva, as abordagens intituladas como críticas, propõe que a Educação Física escolar se apresente com conteúdos que propiciem a leitura da realidade do aluno e engajem a criticidade ao sistema. Darido e Rangel (2015, p. 45) expõe que deste modo:

[...] a Educação Física é entendida como uma disciplina que trata do conhecimento denominado cultura corporal, que tem como temas, o jogo, a brincadeira, a ginástica, a dança, o esporte, etc., e apresenta relações com os principais problemas sociais e políticos vivenciados pelos alunos.

Kunz (2001) tece suas críticas à Educação Física escolar do ponto de vista da exacerbação do conteúdo esporte presente no ensino brasileiro, depreendendo que existe uma forte incoerência entre os valores do esporte institucionalizado (competição, sucesso de um e insucesso de outro, concorrência, etc.) e os valores e princípios necessários à intencionalidade pedagógico-educacional.

Ao passo que essa visão de Educação Física Escolar vai se contrapondo a nomeada tradicional, vai-se delimitando a concepção de educação defendida por esta tendência. Ela assume a postura por uma educação libertadora, emancipatória; entendendo que, a educação, para além de uma qualificação de indivíduos, no sentido individual, deve, também, promover uma qualificação para que os sujeitos atuem por meio de uma ação comunicativa para a emancipação da sociedade.

Compreendido o caminho da Educação Física no Brasil e visualizando nitidamente o viés educacional da ginástica no Brasil, em que momento histórico esse caminho exclusivamente escolar se transpôs ao mercado não escolar brasileiro? Essa mudança tem relação direta com o cenário político da época, que propiciou um movimento de flexibilização do mercado, intensificada pela ascensão do neoliberalismo.

Para que consigamos compreender o processo de dependência da educação aos interesses do capital e esse êxodo do profissional de educação física para os espaços não escolares, é fundamental conhecer as diversas reestruturações produtivas que a política neoliberal impõe, impactando ferozmente no exercício da profissão. Essa reestruturação se legitimou de tal forma, que abriu um novo mercado de trabalho para os professores de educação física, como veremos de forma mais profunda na subseção seguinte.

3.2 A educação física não escolar nas academias

Com o término da ditadura militar – no ano de 1985 – o país precisava resolver o seu mais urgente problema econômico: a inflação. Para tal, o Presidente de José Sarney propôs mudanças nas leis trabalhistas, abertura de mercado e privatização de estatais. Tais medidas só foram possíveis a partir do governo de Fernando Collor – de 1990 a 1992 – e ratificadas no governo de Fernando Henrique Cardoso – de 1995 a 2003.

Por meio dessas medidas que buscavam a estabilidade econômica do país mediante a perda de protagonismo do Estado como principal investidor, setores que eram protegidos pelo poder público, como a educação, sofreram contenção severa de investimentos ao passo do crescimento ostensivo de capital privado, assim, consolida-se a política neoliberal no Brasil.

O projeto neoliberal de educação advém do aprofundamento do liberalismo, considerado uma vertente do capitalismo, que orienta novos rumos liberais para fortalecer o projeto do capital, sem necessariamente romper com ideários anteriores aos moldes dessas orientações, visto que, os programas de governo que encaminham as políticas de Estado, reajustam os serviços sociais para atender a produção capitalista (Orso, 2007).

Cardozo et. Al (2009, p. 3) apontam que “a educação passa a ser compreendida a partir das determinações sociais, que estão constituídas de relações de poder que se constroem historicamente como um campo social de disputa hegemônica de classes” ideia reforçada também por Frigotto (1995, p. 2) em que afirma que essas disputas mostram-se “na articulação de concepções, na organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola, bem como, nas diferentes dimensões sociais, mediante os interesses de classes”.

Portanto, com a diminuição considerável do poder de intervenção do Estado na manutenção social, ocorreu o fenômeno de flexibilização de mercado, que influenciou de forma direta o êxodo de professores de Educação Física do campo escolar a buscarem novas formas de acumulação de capital. Este fenômeno foi muito bem sintetizado por Quelhas (2012, p. 14):

[...] importa reconhecer o grande processo de mudanças vivido pela sociedade brasileira perante as três últimas décadas do século XX, no bojo de processo análogo em nível mundial. A década de 1980 foi marcada pelo processo de redemocratização política que pôs fim aos governos do período da ditadura civil-militar pós 1964 e trouxe inúmeras transformações no campo político, social e cultural. Além disso, a crise do projeto industrializante da ditadura encerrou um período de cerca de 50 anos no qual houve expansão do emprego e da riqueza no país, embora sem distribuição. Com ela, teve início uma desestruturação do mercado de trabalho que se aprofundou nos anos de 1990, com a implantação do processo de liberação da economia de cortes neoliberal, tendo em vista a inserção do país na chamada globalização financeira internacional, que até os dias de hoje vem afetando a vida dos trabalhadores brasileiros.

Marx (2001) postula que a acumulação do capital propicia um ciclo de crescimento ao passo que gera elementos desencadeadores de crises. Compreendendo essa crise como um processo estrutural natural ao capitalismo, para Quelhas (2012, p. 15-16):

[...] a reestruturação produtiva e o neoliberalismo são duas interfaces de uma mesma resposta do capital à sua própria crise. Por um lado, o processo de reestruturação produtiva se encarregou da rotação do capital, enquanto o neoliberalismo, com o aspecto político, ideológico e econômico, teve o papel de garantir as condições da lucratividade: (a) interna – pela desregulamentação e flexibilização dos mercados, principalmente o de trabalho e, (b) externa – pela pressão por desregulamentação e abertura dos mercados comerciais e financeiros.

Essa reestruturação produtiva causou um reordenamento do trabalho do professor de Educação Física, gerando dois caminhos estritamente interligados, porém distintos: a secundarização da educação física escolar e a construção de uma visão de profissão liberal fora das escolas próspera. Porém, segundo Quelhas (2012, p. 20) “a regulamentação profissional não se contrapôs aos detentores do capital no mundo das atividades físicas, nem a enorme precarização do trabalho que atingiu também aos trabalhadores desta área”.

Ainda em Quelhas (2012, p. 17) sobre o processo de terceirização e deslocalização industrial próprio da descentralização produtiva:

[...] promove a destruição do mundo do trabalho, pois a subcontratação provoca uma pressão cada vez maior pela redução dos custos da produção, que implicam numa maior exploração do trabalho, além de promover uma precarização e instabilidade do emprego e salários nos últimos elos da cadeia

produtiva. [...] outro elemento fundamental do processo de reestruturação produtiva no Brasil foi a flexibilidade do contrato de trabalho.

Portanto, podemos afirmar que a aplicação de um modelo neoliberal no Brasil tornou-se um divisor de águas para a Educação Física, visto que desencadeou um profundo cenário de crise econômica e educacional, provocando um processo de desvalorização do magistério e refletindo diretamente nos trabalhadores da área. Caminhando ao lado da quase inexistente política pública para o setor, para Quelhas (2012, p. 20) “pôde-se observar também, uma expansão da prática de atividades corporais, que foram cada vez mais mercantilizadas, evidente no caso das academias de ginástica” visto que, o desemprego estrutural causado por essa desvalorização desencadeia um novo e precário mundo do trabalho.

Esta cadeia Quelhas (2012, p. 18) “é um elemento estrutural da ‘condição de proletariado’ sob o capitalismo global, caracterizada pelo aumento da taxa média de exploração, cá que ocorre o aumento médio da taxa de extração de mais-valia”.

Essa nova inserção do profissional de Educação Física ao mercado de trabalho é fruto da flexibilização do modo de produção capitalista, que relativiza o mercado de trabalho, mas exige que o profissional se mantenha em acúmulo de capital – para sustentar a si e ao sistema – se condicionando ao rebaixamento salarial do setor privado (considerando o piso salarial de R\$ 2.372 pelo SINDACAD-RJ, correspondente a R\$11,86 hora/aula, enquanto que o piso salarial do professor de educação básica é de R\$ 2.557,74, segundo o Ministério da Educação) agregado enorme recuo do Estado em investimentos na educação.

Com este cenário bem delimitado, o interesse pela profissionalização na área de Educação Física para atender ao mercado não escolar aumentou de forma expressiva. No início dos anos de 1970, existiam apenas 10 cursos de ensino superior voltados à educação física, 2.927 matriculados e 583 concluintes (Brasil, 1971). Já nos anos 2000, foram criados cerca de 400 cursos superiores de Educação Física, sendo o oitavo maior curso com alunos matriculados, aproximadamente 136 mil (Brasil, 2004). Esses dados são cada vez mais expressivos, no ano de 2009 houve um acréscimo de 4% no número de alunos ingressos no curso de Educação Física em Instituições Públicas (Brasil, 2009).

Os dados apresentados são enérgicos no que toca o crescimento do interesse pela formação em Educação Física por toda a Federação, ainda que o ambiente fosse de afastamento do trabalho em escolas públicas. Em Belém, esse crescimento se deu de forma expressiva na concorrência do Curso de Educação Física nos vestibulares de egressão à educação superior pública.

Em 2011 o curso de Educação Física esteve entre os 5 mais concorridos, com 1.186 inscritos (entre cotistas e não cotistas) com uma relação candidato/vaga de 27,85 (UFPA, 2011). Já no ano seguinte, o Curso de Licenciatura em Educação Física tornou-se o mais concorrido entre candidatos cotistas, com relação de 45.87 candidatos por vaga e o quinto mais concorrido para vagas não cotistas, com 26.17 candidatos por vaga (UFPA, 2012).

Em análise feita a partir dos documentos de demanda fornecidos pela Universidade Federal do Pará em seu site oficial, foi possível constatar que o curso de Educação Física se manteve como o mais concorrido entre alunos cotistas até o vestibular de 2019, chegando a 161.4 candidatos por vaga, enquanto se manteve entre os três mais concorridos para alunos não cotistas nos anos de 2014, 2015 (quando foi 1º lugar) e 2016, onde chegou a concorrência máxima entre não cotistas de 32.86 por vaga.

Concomitante a crescente busca pela formação profissional em Educação Física, tivemos a ascensão do setor *fitness* no Brasil, cominando no crescimento exponencial do número de academias de ginástica no Brasil e gerando uma nova demanda profissional: o bacharel em Educação Física. As seções terciárias seguintes trabalharão de forma mais detalhada a influência do setor *fitness* na criação do bacharelado em educação física e de quais formas esse bacharelado interfere no exercício da profissão de Professor de Educação Física.

3.2.1 As Academias no Brasil

A academia como um espaço destinado ao treinamento do corpo não é uma exclusividade da contemporaneidade, embora o termo seja relativamente recente. Em pesquisa de levantamento de dados sobre o mapeamento de espaços destinados ao físico Capinassú (2006, p. 10) constatou que “as academias se situavam principalmente nas grandes capitais brasileiras próximas ao litoral, principalmente no Rio de Janeiro e São Paulo, embora haja informações a respeito de espaços para aulas de natação em São Luís, no Maranhão, em 1893, e de lutas em Belém do Pará, em 1914”.

Este perfil de espaço por modalidade específica é fruto do processo migratório do início do século XX, predominantemente japonesa, que carregou consigo a práticas das artes marciais (Mendes, 2014) reforçando o registro apontado por Capinassú (2006) na capital paraense. Ao caminhar da história, entre os anos de 1920 e 1930 chegaram os imigrantes europeus, ocasionando o surgimento de academias de danças clássicas e ginástica, mas mantendo-se sempre o caráter especializado com apenas uma prática dominante.

O modelo de academia por segmento específico se manteve forte até o início dos anos de 1940, como nos esclarece Mendes (2014, p. 36):

Apenas na década de 1940, Professores de Educação Física juntaram-se a empresas para finalmente gerar o eclético modelo que prevaleceu no país. [...] O primeiro censo das academias existentes no país consta que somente algumas capitais estaduais faziam registro destes estabelecimentos em órgãos da prefeitura. Em 14 estados havia registros de 202 academias (exceto SP, MG e PR), o que levou a probabilidade de não haver mais de mil entidades deste tipo em âmbito nacional.

Furtado (2009, p. 2) complementa que “foi a partir de 1940 que o modelo de academias de ginástica existente atualmente, com base na ginástica, lutas e halterofilismo ou culturismo se delineou”. Furtado (2009, p. 3) aponta que “o predominante nessa época ainda eram as especializações com as academias de halterofilismo, as de ginástica, as de lutas, as de natação, embora a presença de mais de uma modalidade na mesma academia já começasse a aparecer.

É relevante destacar que os espaços de treino especializado se mantiveram ativos e muito procurados ainda pós processo de reconfiguração. Mendes (2014, p. 37) aponta que “O caratê constituiu a inovação da década de 1960, seguido pela ginástica aeróbica na década de 1970, pela capoeira na década de 1980, e por natação, hidroginástica, yoga e métodos variados ao longo da década de 1990”.

Foi então que de acordo com Capinussú (2006), “a ‘academia’ na versão brasileira relacionada aos exercícios físicos surgiu no Brasil”, mesclando diversas modalidades em um único espaço e inserindo a musculação (até então citada como halterofilismo) como protagonista.

Chegados os anos 1990 o modelo neoliberalista estava em processo de firmação no país, como bem vimos no capítulo anterior. Os reflexos dessa economia que beneficiava exclusivamente a iniciativa privada, dando-lhes a falsa sensação de acúmulo de capital, aliado ao início de um novo seguimento de trabalho para o Professor de Educação Física – o setor *fitness* – foi plano de fundo para o caminho que nos explica Furtado (2009, p. 6):

[...] o aumento divulgação do halterofilismo e das academias de ginástica através dos filmes como os de Arnold Schwarzenegger e das competições de fisiculturismo nos âmbitos regionais, nacionais e mundiais, como os prêmios de Mister Universo e Mister Olímpia, as academias foram crescendo aos poucos [...]. Assim, o público frequentador de academias foi aumentando, mas ainda era centrado essencialmente no halterofilismo e fisiculturismo e, em alguns casos, apresentando algumas modalidades de ginástica, como a calistênica. [...] com o aumento do público frequentador, o desenvolvimento das academias como espaço de negócio lucrativo foi se estabelecendo. Acompanhando esse processo, empresas fornecedoras de aparelhos, máquinas e outros instrumentos também se desenvolveram. Tem-se aí um

primeiro movimento de passagem de academias que surgiram, principalmente, a partir do interesse pessoal de seus donos com a área, para academias que começaram a se estabelecer, desde o início, como um negócio visando fundamentalmente ao lucro.

Por tanto, as academias adotaram esse novo formato demandado pela economia neoliberalista. A procura pelos diversos serviços oferecidos cresceu, houve um processo de investimento de capital de outros ramos no setor *fitness*, como o da moda, nutrição esportiva, beleza, fisioterapia e outros. Com isso, a academia passa a ser socialmente legitimada como um negócio, e rompe o seu vínculo administrativo obrigatório com o Professor de Educação Física, transformando-se em empreendimentos geridos a partir de teorias do campo administrativo com o intuito fundamental de acúmulo de capital. Deste modo, as academias entram no contexto da acumulação flexível, perfeitamente justificado por Pereira (2005, p. 22):

As transformações do mundo contemporâneo estão obrigando as academias a repensar a forma de gerenciar seus colaboradores e espaços. Novos concorrentes, novas tecnologias, novos métodos de gerenciamento e uma sociedade voltada para a competição ditam o ritmo das atividades nos negócios.

Mendes (2014, p. 39) nos fornece os seguintes dados:

A rápida expansão das “academias” no país iniciada na década de 1970, culminou em mais de 20.000 unidades, tornando o Brasil o quarto maior mercado do mundo neste setor, com receita anual de US\$ 1,2 bilhões de dólares em 2003. Ao todo, o setor econômico que inclui as ‘Academias’ gera 140.000 empregos diretos no Brasil e agrega 3,4 milhões de usuários – aproximadamente 2% da população brasileira. Cerca de cinco e oito mil academias do total estimado do país são pequenos negócios, geralmente sem registro e sem vínculo sindical.

E é sob este cenário que o mercado passa a exigir uma nova demanda de Profissionais de Educação Física, aptos a atenderem esse novo perfil de trabalho e dispostos ao rebaixamento salarial exigido por esse modelo econômico.

Fazendo um panorama da oferta de cursos de Educação Física em Instituições de Ensino Superior, Mendes (2014, p. 42) notou “a prevalência da habilitação em Licenciatura em Educação Física, visto que os dados apontaram 154 IES com habilitação em Licenciatura, 37 IES com habilitação em Bacharelado, e 103 IES com habilitação em Licenciatura e Bacharelado”.

Diante dos dados apresentados, fica evidente a supremacia dos cursos de Licenciatura em Educação Física sob os de Bacharelado em Educação Física, ainda que o mercado de trabalho atual seja propício a inserção do Professor de Educação Física no espaço não escolar. Tal fato nos instigou a questionar até onde caminha a legitimidade epistemológica de atuação

do licenciado em Educação Física em atividades que não são próprias da educação básica? O campo não escolar é isento de práticas pedagógicas e estas, ficariam restritas a instituição educacional? Após o caminho trilhado pela Educação Física, buscando retirar o protagonismo da técnica e entrega-lo a construção de um conceito de movimento, a exclusão de uma prática pedagógica nessa área de atuação não se tornaria uma regressão para a educação física, ao reforçar a ideia do “exercício pelo exercício”?

Motivados por esses questionamentos, o capítulo seguinte apresentará nossa proposta de intervenção em academias, adotando a abordagem crítico-emancipatória como base pedagógica fundamental para tornar cada aluno consciente e capaz de intervir em seu movimento. Mas anteposto, trabalharemos a modalidade musculação, vivenciada dentro das academias no Brasil e seus principais protocolos.

3.2.2 A Musculação

Buscar a origem exata e datada da musculação é uma tarefa praticamente impossível. Há quem diga que o levantamento de peso iniciou na Grécia Antiga outros não atribuem a musculação como sinônimo as práticas de treinamento realizadas na época – como carregamento e arremesso de peso e halterofilismo –. A prática da musculação cresce em popularidade, principalmente pela preocupação com uma aparência saudável, culto ao corpo, e a massificação da modalidade através da mídia (Murer, 2007). Mas será que os pontos citados por Murer são os únicos benefícios da musculação? O essencial é entender que a musculação aos moldes que praticamos hoje, é fundamental para a boa manutenção do nosso organismo, trazendo inúmeros ganhos à saúde e qualidade de vida.

A musculação se tornou legitimamente uma forma de treinamento nas academias brasileiras a partir da década de 1940, dividindo o espaço com modalidades esportivas praticadas nesses locais, como vimos na seção anterior. Os exercícios resistidos ou, para Santarém (1999 p. 11) exercícios contra a resistência, “geralmente são realizados com pesos, embora existam outras formas de oferecer resistência à contração muscular”, possibilitando uma infinidade de ações estimulantes para os músculos. Murer (2007, p. 35) acrescenta que:

Do ponto de vista funcional, os exercícios com pesos desenvolvem importantes qualidades de aptidão, constituindo uma das mais completas formas de preparação física. Uma das características mais marcantes dos exercícios com pesos é a facilidade com que podem ser adaptados à condição física individual, possibilitando até mesmo o treinamento de pessoas extremamente debilitadas.

Essa facilidade de adaptação foi um dos fatores principais para o decurso dessa prática, que poderia e deveria ser desempenhada por homens ou mulheres, crianças, jovens ou idosos, com ou sem o uso de aparelhos e etc. Murer, (2007 p. 34-35) ratifica os benefícios do exercício resistido ao defender que:

Devido as suas qualidades, a musculação passou a ocupar lugar de destaque nas academias, onde o objetivo é a preparação física das pessoas, independentemente de objetivos atléticos [...]. Os exercícios com pesos estimulam o aumento da massa óssea e da massa muscular, e a proliferação do tecido conjuntivo elástico nos músculo, tendões, ligamentos e cápsula articular. O resultado é uma estrutura músculo-esquelética mais forte e mais resistente a lesões.

Destarte, podemos inferir que a prática da musculação como principal atividade física acarreta em incalculáveis benefícios ao corpo, não apenas externamente, mas como agente ativo da manutenção da nossa saúde. Para que esses benefícios sejam alcançados, é crucial que o Professor de Educação física tenha domínio dos protocolos de treinamento; ponto que estudaremos a seguir.

3.2.3 Protocolos de Treinamento

Parte integrante fundamental do treinamento de musculação são os protocolos ou métodos de treinamentos, através deles, conseguimos sistematizar a prática da musculação visando alcançar os objetivos do praticante com maior eficiência e segurança. Existem dezenas de protocolos com fortes evidências científicas, entretanto, separamos cinco para explicar, sendo eles: pausa-descanso, isodinâmico, pico de contração, super séries e intervalos decrescentes.

Os protocolos foram selecionados visando serem dispostos à escolha dos alunos na fase de intervenção dessa pesquisa, no momento áulico da experimentação – conforme vimos no item 2.4 – e por todos respeitarem os princípios básicos de treinamento dispostos por Teixeira (2014). Dentre um universo de dezenas de princípios, delimitamos três fundamentais para explicar de modo mais detalhado, que são: princípio da sobrecarga progressiva, princípio da variabilidade e princípio da individualidade biológica.

O primeiro princípio a ser trabalhado será o da sobrecarga progressiva, porém para isso, precisamos de antemão compreender que a sobrecarga é o ajuste de carga ideal para provocar estresse nas fibras musculares. Para Teixeira (2014, p. 15):

[...] é necessário um estímulo que perturbe o seu estado de equilíbrio dinâmico, referido por alguns como homeostase. Diante dessa perturbação, O organismo inicia uma série de reações que visam reestabelecer o estado de

equilíbrio dinâmico. No treinamento físico, essas perturbações são denominadas sobrecargas.

Portanto, de forma simplificada a sobrecarga progressiva se refere a progressão dessa carga conforme a evolução do treinamento, visto que para Teixeira (2014, p. 16):

[...] com o passar do tempo, o organismo vai ficando menos responsivo à sobrecarga, havendo então a necessidade de aumentá-la de forma gradativa, para que o estresse continue estimulando adaptações progressivas.

Ao passo que o organismo se adapta a esses estímulos, eles tendem a perder sua capacidade responsiva ao estresse dessas fibras musculares, gerando uma adaptação ao organismo do indivíduo, prejudicando a progressão dos treinos. Para que isso não ocorra, é necessário que haja variação entre os estímulos através de diferentes estratégias, sendo este, o princípio da variabilidade.

Teixeira (2014, p. 16) sugere a variação constante de estímulos “através da manipulação do volume e, principalmente, da intensidade do treinamento” acrescentando que “essa necessidade se torna mais evidenciada em praticantes experientes”. Portanto, o autor evidencia que existem diferentes respostas ao mesmo estímulo a depender de variantes individuais de cada praticante, sendo este, o princípio da individualidade biológica.

Teixeira (2014, p. 17) explica este princípio de forma consistente:

Todo ser é único e responde de forma única a diferentes estímulos. Assim, estímulos igual podem proporcionar adaptações diferentes em dois organismos distintos. Por isso, nenhuma publicação científica substitui as avaliações individuais do praticante. A ciência deve seguir como norte, mas não garante que os resultados observados nos estudos sejam 100% reproduzíveis em toda a população.

Partindo desses três princípios dispostos, trabalharemos os protocolos de treinamento resistido.

- i. Pausa-Descanso: por meio da utilização de cargas elevadas, realiza-se repetições até a falha concêntrica. Após a falha atingida, dá-se descanso de 5 a 15 segundos e então, retoma-se a execução novamente até a falha concêntrica; o intervalo é dado entre as séries. Esse protocolo pode ser repetido até a impossibilidade de execução de repetições (Teixeira, 2014). Esse método tem por objetivo possibilitar o aumento do volume de treino sob alta intensidade.
- ii. Isodinâmico: a execução desse método se dá através da sustentação da contração voluntária isométrica máxima, de 15 a 20 segundos, no ponto de maior encurtamento do músculo treinado; imediatamente após a isometria, inicia-se a execução dinâmica do movimento – para o mesmo grupo muscular

já ativado – até a falha concêntrica, utilizando carga de leve a moderada (Teixeira, 2014). Esse método eleva o estresse metabólico ainda que em treinamentos com cargas baixas.

- iii. Pico de Contração: utiliza-se cargas leves a moderadas, executando a série proposta, adicionando ações isométricas com duração de 2 a 3 segundos ao final da fase concêntrica de cada repetição (Teixeira 2014). Esse método também eleva o estresse metabólico em treinos com baixa carga, mas se valendo das contrações isométricas em meio às repetições dinâmicas da série.
- iv. Super Séries: por meio da execução de dois ou mais exercícios para o mesmo grupo muscular, de forma sequencial e sem intervalos entre eles. As super séries podem ser bi-sets, tri-sets ou circuitos (Teixeira, 2014). Permite aumentar o tempo de estímulo através da execução sequencial, estimulando fibras musculares diferentes na mesma série.
- v. Intervalos Decrescentes: estabelece uma área fixa de repetições máximas e a mantém ao longo de algumas semanas; inicia-se com cargas elevadas e intervalos longos entre as séries, ao passar das semanas, diminui-se o tempo de intervalo até que se atinja o intervalo máximo de 30 segundos (Teixeira, 2014). Podemos assim, elevar o estresse metabólico ao passo que se diminui as cargas de treino devido a diminuição do tempo de intervalo.

4 TRANSFORMAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DO TREINAMENTO RESISTIDO NAS ACADEMIAS

Dando sequência, explanaremos o trabalho de intervenção prática da pesquisa, discutindo-a em duas subseções, sendo elas, análise da intermediação e os resultados obtidos por ela.

4.1 – Universo e sujeitos da pesquisa

Esta pesquisa abrangeu praticantes e não praticantes de exercício físico, de todos os gênero e idade entre 26 e 31 anos. Ao todo, o questionário (disponível em Apêndices) foi aplicado a 6 pessoas, sendo elas: 4 que se reconhecem como mulheres e 2 que se reconhecem como homens; todos já praticaram alguma atividade física, entretanto apenas 2 estão praticando musculação, enquanto 1 pratica outra modalidade e 3 não estão praticando exercício físico.

A seleção dos sujeitos deu-se de modo não probabilístico do tipo “conveniência”, uma vez que, de todo o universo pesquisado, 4 alegaram indisponibilidade para a realização da intervenção e 2 se mostraram disponíveis a realizarem o treino no mesmo local, hora e data.

Buscando melhor visualização, tem-se em Tabela 2, a seguir, a disponibilidade das informações coletadas em Questionário:

QUADRO 2 – INFORMAÇÕES DOS SUJEITOS DA PESQUISA

	SUJEITO 1	SUJEITO 2	SUJEITO 3	SUJEITO 4	SUJEITO 5	SUJEITO 6
Idade	31 anos	28 anos	30 anos	28 anos	31 anos	26 anos
Gênero	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Feminino	Feminino
Quanto a prática de exercício físico	Não praticante	Não praticante	Praticante	Praticante	Praticante	Não praticante
Modalidade que pratica	-	-	Futebol	Musculação	Musculação	-
Modalidade que já praticou	Musculação e Basquete	Musculação, Handebol e Dança	Musculação, Natação, Hóquei e Patinação	Natação, Vôlei, Corrida, Bike Indoor, Ciclismo, Funcional e Dança	Natação, Vôlei e Futsal	Musculação, Dança e Futebol Americano

Fonte: Elaboração do autor (2019)

4.2 Transformação didática

A pesquisa foi realizada no dia 05/12/2019, ao meio dia na academia AG Fitness de logradouro Rua Diogo Mória, 458 no bairro do Umarizal. A escolha do local deu-se por conveniência, posto que, o responsável administrativo do local aceitou nossa presença e livre uso de seu espaço, ainda que com sujeitos não matriculados.

Os momentos áulicos aqui descritos foram elaborados pelo autor desta pesquisa a partir da adaptação e aproximação da abordagem crítico-emancipatória de Elenor Kunz. Tal aproximação buscou elementos próprios do trato pedagógico vivenciado nas escolas sem descaracterizar o significado da musculação. Utilizamos como base de planejamento e ação o modelo disponibilizado por Kunz (2004b), anteriormente descrito em Tabela 1.

O momento inicial se deu a partir do diálogo, onde pudemos expor a metodologia que seria trabalhada, esclarecendo as formas de participação dentro do universo da musculação e alertando para os principais cuidados que se deve ter, como a atenção a incômodos e dores articulares. Essa etapa de explanação foi realizada em 1 minuto e 30 segundos e acreditamos ter sido cumprida de forma satisfatória, atendendo ao desenvolvimento descrito por Kunz (2004b)

Na etapa denominada “Transcendência de Limites pela Experimentação” apresentamos os 6 arranjos disponíveis a serem trabalhados, sendo eles: Bola Suíça, Faixa Elástica (*Mini Band*), Elástico Extensor, Barra, 2 Halteres (3kg cada) e cronômetro. Dispostos a seguir:

FIGURA 2 – ARRANJO BOLA SUÍÇA



Fonte: Registro do autor (2019)

FIGURA 3 – ARRANJO FAIXA ELÁSTICA (MINI BAND)



Fonte: Registro do autor (2019)

FIGURA 4 – ARRANJO ELÁSTICO EXTENSOR



Fonte: Registro do autor (2019)

FIGURA 5 – ARRANJO BARRA



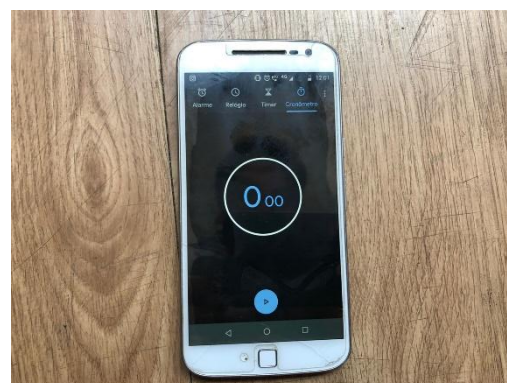
Fonte: Registro do autor (2019)

FIGURA 6 – ARRANJO DOIS HALTERES (3KG CADA)



Fonte: Registro do autor (2019)

FIGURA 7 – ARRANJO CRONÔMETRO



Fonte: Registro do autor (2019)

Após a apresentação dos arranjos, foi mostrado aos alunos propriedades como capacidade elástica, peso dos objetos, modo de uso do cronômetro no celular, apenas de forma expositiva, sem induzi-los a partir da demonstração de algum exercício. Delimitamos o tempo de experimentação entre 10 minutos e 15 minutos, sendo esse período destinado a livre experimentação dos arranjos, onde os sujeitos da pesquisa foram incentivados a interagirem com os arranjos, usá-los como ferramentas na construção do treino e dialogar com os outros

sujeitos da pesquisa, entendendo a comunicação como troca de experiência válida para a transcendência.

Concomitantemente ao processo de experimentação, os sujeitos passam a selecionar as atividades que testaram. O Sujeito 1 experimentou 4 exercícios, utilizando 3 arranjos e concluindo 4 dos exercícios experimentados. O sujeito 2 experimentou 7 exercícios, utilizando 4 arranjos e concluindo 3 dos exercícios experimentados. Quanto aos protocolos selecionados, o Sujeito 1 utilizou 3 séries de 12 repetições, sem contagem de intervalo entre séries, enquanto que o Sujeito 2 realizou 3 séries de 12 repetições em um dos exercícios selecionados e, 2 séries de 10 repetições em outro. Conforme demonstrado na Tabela 3, abaixo:

QUADRO 3 – EXPERIMENTAÇÃO E SELEÇÃO DAS ATIVIDADES EM TRANSCENDÊNCIA DE LIMITES PELA EXPERIMENTAÇÃO

SUJEITO 1			SUJEITO 2		
Exercícios experimentados	Protocolos experimentados	Arranjos	Exercícios experimentados	Protocolos experimentados	Arranjos
• Abd. Bola • Rosca Direta • Rosca Alternada • Prancha	3x12	Bola	• Rosca Alternada • Agachamento • Abd. Bola • Rosca • Manipulação do Elástico Extensor • Manipulação da Faixa Elástica • Prancha	3x12	Halteres
	3x12	Barra		Não realizou	Barra
	-	Halteres		2x10	Bola
	3x12	Bola		-	Barra
				Não realizou	Elástico
				Não realizou	Faixa
				Não realizou	Bola

Fonte: Elaboração do autor (2019)

Durante a etapa descrita não houve interferência do pesquisador na experimentação, seleção e realização dos exercícios.

Passado esse momento, iniciou-se a etapa da Transcendência de Limites pelo Aprendizado, em que o pesquisador tem sua fala direcionada a todos os sujeitos da pesquisa, realizando as correções dos exercícios selecionados sem direcioná-las a tal ou qual aluno. Durante essa correção, o pesquisador introduz noções básicas de biomecânica, como o trabalho com grupos musculares e o modo como utilizar alguns dos arranjos fornecidos. É neste momento também, que o pesquisador dialoga sobre os protocolos de treinamento e tira todas as dúvidas do grupo geradas até então. O tempo destinado a essa etapa foi de 15 minutos a 20 minutos.

Dado o momento de aprendizagem e tendo as dúvidas sanadas, o pesquisador direciona ao quarto momento áulico, a Transcendência de Limites pela Criação. É então, neste momento que o pesquisador problematiza algumas escolhas feitas no momento da experimentação, propondo um segundo momento de criação e prática do treino dada as

informações na etapa anterior. É então, a partir dessa nova criação que os sujeitos da pesquisa dialogam entre si e apresentam suas ideias de exercício, protocolos e arranjos. O tempo não foi uma variante delimitada nesta etapa, compreendendo que um treino de musculação pode ser realizado de forma eficaz em diferentes tempos. A encenação final – entende-se como o treino realizado – ficou disposto conforme Tabela 4, abaixo:

QUADRO 4 – DISPOSIÇÃO DOS EXERCÍCIOS SELECIONADOS E REALIZADOS EM TRANSCENDÊNCIA DE LIMITES PELA CRIAÇÃO

SUJEITO 1			SUJEITO 2		
Exercícios selecionados	Protocolos selecionados	Arranjos	Exercícios selecionados	Protocolos selecionados	Arranjos
• Abdução de perna	2x10	Faixa	• Rosca Direta	2x10	Elástico
• Rosca Alternada	2x10	Elástico	• Abdução de Perna	2x10	Faixa
• Agachamento	2x10	Barra	• Rosca Direta	2x10	Halteres
• Desenvolvimento	2x10	Halteres	• Agachamento	2x10	Barra

Fonte: Elaboração do autor (2019)

Para finalizar a intervenção, Kunz (2004) propõe o momento final. Este momento se deu em resultado de uma avaliação processual, em que, por meio do diálogo foi possível perceber se os sujeitos da pesquisa haviam tomado decisões a partir das etapas anteriores vivenciadas, para que enfim alcancem a transcendência.

Empenhando-se em situa-los no quadro de desenvolvimento da aula construída, segue abaixo a Tabela 5:

QUADRO 5 – PLANO DE DESENVOLVIMENTO DE AULA EM APROXIMAÇÃO A KUNZ (2004)

TEMPO	ETAPAS	DESENVOLVIMENTO	ORGANIZAÇÃO	MATERIAIS
5'	Introdução	1. Apresentação da metodologia; 2. Noções de segurança; 3. Formas de participação.	Explicação do professor e discussão com os alunos	-
15'	Transcendência de limites p/ experimentação	1. Apresentação dos arranjos; 2. Delimitação do tempo; 3. Livre-experimentação; 4. Seleção das atividades; 5. Incentivo a interação.	Trabalho de grupo e individual	Bola Suíça, Barra, Halteres, Faixa Elástica e Elástico Extensor
20'	Transcendência de limites p/ aprendizagem	1. Formação de grupos; 2. Introdução de noções básicas de princípios, protocolos e biomecânica no treinamento; 3. Repetição e correção das etapas; 4. Encenação final da atividade.	Trabalho em pequenos grupos, a dois e grande grupo	-
15'	Transcendência de limites, criando/inventando	1. Problemática do professor; 2. Encenação Final das atividades criadas; 3. Explicação das ideias.	Trabalho com grande grupo. Trabalho com pequenos grupos.	Barra, Halteres e Faixa Elástica
5'	Final	Avaliando as atividades	Grande Grupo	-

Fonte: Elaboração do autor (2019)

4.3 Análise de dados

Tendo a intervenção descrita e os sujeitos da pesquisa bem delimitados, seguiremos com a análise dos dados fornecidos durante a mediação na academia de musculação.

Na primeira etapa foi possível perceber a curiosidade por parte dos alunos em descobrir como seria uma aula de musculação com o trato diferente do habitual na academia, ainda que, seja aparente a relação de subjugação aos comandos do professor. Essa relação se faz evidente em pequenos atos comunicacionais, como por exemplo, quando os alunos foram perguntados sobre uma possível mudança de espaço para a realização dos exercícios e, a resposta do Sujeito 2 foi “Só diz o que a gente tem que fazer, que eu faço”. Desde esta primeira fala é possível fazermos a breve reflexão sobre o quanto as formas de pesquisa no campo tecnicista extraem a subjetividade e ensejos dos sujeitos, colocando-os no simples papel de executor de uma atividade para obter o resultado esperado, tornando esse o padrão comportamental reproduzido. Boscatto e Kunz (2009, p.2) questionam essa tomada de subjetividade:

O campo científico e pedagógico da Educação Física, ao tratar de fenômenos complexos – como o movimento humano – deve superar o modelo clássico da ciência, considerando-se que o movimento apresenta algumas particularidades, como por exemplo, ser fundado na intencionalidade, historicidade, sentido subjetivo [...] que ‘progresso’ se obtém ao se pesquisar uma determinada população e através de sua amostragem submeter padrões sistematizados aos demais sujeitos, sem considerar as subjetividades e suas singularidades?

Após a apresentação dos arranjos, o sujeito 1 prontamente se sentiu seguro em realizar o exercício de abdominal na bola suíça, enquanto o sujeito 2 escolheu realizar a rosca alternada com halteres. Neste momento, inicia-se a livre experimentação para que mostrem quaisquer noções prévias de musculação e, se há o conhecimento de princípios de treinamento e biomecânica.

Foi perceptível a existência de noções de protocolos, ainda que superficiais por parte dos sujeitos da pesquisa, ao perceber em ambos a realização de dose repetições seguidas de intervalo, de duração entre 1 minuto e 2 minutos.

O sujeito 2, após a realização de duas séries de rosca direta alternada, selecionou o arranjo barra para experimentar. Durante sua experimentação, tornou-se nítido o esforço que exercia para lembrar a execução do agachamento, após diversas tentativas de posicionar a barra sob o corpo – linha abdominal e coxas – e trocar a pegada na barra – supinada e pronada – o sujeito 2 desiste de realizar o exercício.

Neste momento houve a intervenção do professor para reforçar que os indivíduos estão em uma situação em que é importante a interação e observação mútua para buscar alcançar novas conclusões a partir da categoria interação, explicada por Kunz (2004b), que esclarece que a interação é importante neste processo de ultrapassar barreiras de medo, insegurança e falta de habilidade. Mesmo após esse processo de interação, o sujeito 2 desiste de sua nova experimentação com a barra.

Ainda no momento da transcendência de limites pela experimentação, o sujeito 1 orienta o sujeito 2 quanto as noções prévias de biomecânica, como o posicionamento dos ombros e pés. Após isso, realiza a execução da rosca direta, fazendo uso do arranjo barra, enquanto o sujeito 2 realizava o abdominal na bola, a exemplo da escolha anterior do sujeito 1, mostrando insatisfação por ainda não lembrar da execução do agachamento com barra, se encontrando constrita a praticar um exercício que não gosta.

A subjugação no universo da musculação é comum e recorrente por parte dos alunos. Enxergando nos professores a imagem daquele que é detentor do conhecimento, se dispõe a realizar exercícios a contragosto por acreditarem que esta é a melhor opção e, se sentirem incapazes de interferir em seus treino, reflexo do uso da abordagem tecnicista em academias. No sujeito 2, a barreira do medo é perceptível ao relutar em fazer algo de sua criação pelo temor ao erro. Explica Boscatto e Kunz (2009, p.4):

Esclarecimento significa a emancipação intelectual, ou seja, servir-se da própria corporeidade racional para agir com autonomia, desprendendo-se do apoio e de instruções providas das instituições formadoras de consciências ofuscadas.

Dando continuidade a esse momento de análise, destacamos que em dado momento ambos tomam a decisão de praticar o mesmo exercício pela segunda vez, realizando apenas algumas alterações (mudança de arranjos). Ao término da rosca direta (exercício selecionado), o sujeito 2 faz tentativas de descobrir possibilidades para o uso do arranjo faixa elástica, perguntando sobre o acessório para o sujeito 1, que por sua vez responde ter pouca noção de como pode ser usada.

Após alegar não ter experiência, o sujeito 2 desiste de explorar a faixa elástica, passando a questionar o que vinha a ser o elástico extensor. Ao explorar e conhecer o elástico extensor, pareceu enxergar mais possibilidades e indagou “posso inventar?”. Reforçamos que esta etapa é destinada à livre experimentação, levando em consideração o sentido explorativo do movimento humano descrito por Kunz (2004a, p. 166):

O sentido explorativo manifesta-se nos movimentos com a intenção de conhecer e interpretar objetos materiais pelo seu uso, pelo contato com os mesmos e com o mundo material e social. Neste sentido o movimento

realizado não tem a intenção de melhorar especificamente o rendimento esportivo, mas apenas busca explorar novas formas de movimentos e jogos.

Esta busca por um novo sentido é um dos objetivos da proposta da abordagem crítico-emancipatória, que visa alcançar uma transformação didático-pedagógica. Após algumas tentativas de explorar possibilidades, o sujeito 2 desiste novamente de criar um movimento a partir do uso do arranjo selecionado (elástico extensor), sendo previsto por Kunz (2004) ao passo que delimitou essa etapa como experimentação, sendo apenas o quarto momento áulico o de criação. Por fim, o sujeito 2 seleciona o arranjo bola para reproduzir o exercício prancha, já conhecido, ainda que nunca praticado.

Durante a realização da prancha surgiu a intervenção do sujeito 1, sugerindo colocar os pés da parede para auxiliar o sujeito 2 no equilíbrio, mudando a distância da bola em relação a parede. Apesar da assistência, o sujeito 2 não conseguiu realizar o exercício alegando ter um alto nível de dificuldade.

É importante comentar que cada exercício pode ser adaptado para o nível de treino de cada sujeito, respeitando um dos princípios do treinamento denominado “Princípio da Sobrecarga Progressiva”, como já explanamos no item 3.2.2.1 deste trabalho, o que torna todo exercício possível para alunos de iniciante a avançado.

Se encerra a etapa da transcendência de limites pela experimentação e inicia a transcendência de limites pela aprendizagem. Neste momento, acontece a mediação do professor iniciando um questionamento acerca da condição física dos sujeitos, dando vez a explanação dos princípios do treinamento, explicando o que são e o porquê de serem seguidos.

É importante perceber neste momento o uso da didática comunicativa – apresentada na seção 2.3 deste trabalho - através da linguagem com os alunos, para que participem do processo de construção do conhecimento de maneira ativa. Em seguida os protocolos de treino foram explanados e por fim, as noções básicas de biomecânica, realizando breves análises práticas dos exercícios escolhidos pelos sujeitos da etapa anterior, demonstrando também, exercícios não experimentados.

Dando início a análise da etapa Transcendência de Limites pela Criação, percebemos a elaboração do treino em conjunto pelos sujeitos, especulando qual seria o número de séries e repetições a se seguir durante o treino, e ocorreu a escolha de quais exercícios seriam realizados.

Nesta etapa foi proposta a problematização da elaboração do treino e execução dos exercícios de forma autônoma, levando-se em consideração as etapas já vivenciadas. Em

momento algum se faz perceptível uma relutância na elaboração autônoma do treino, o que nos demonstra que um dos objetivos da pesquisa – emancipação dos sujeitos – foi alcançado, dentro da compreensão proposta por Kunz (2004b, p. 138):

O objetivo que venho propondo desde o início deste trabalho é justamente superar o interesse técnico do ensino e assumir um interesse crítico-emancipatório. Essa possibilidade, no ensino da Educação Física, não é possível ser alcançada pela simples transformação das atividades práticas rotineiramente realizadas. É necessário que cada disciplina se torne um verdadeiro campo de estudo e pesquisa, também, a Educação Física.

É importante perceber que o primeiro exercício realizado por ambos se deu com o uso de arranjos não utilizados anteriormente, se apropriando do conhecimento adquirido na etapa anterior e pela interação entre os sujeitos para buscar as descobertas de novas possibilidades. É significativo também, analisar a coletividade para a construção, uma vez que foi aparente a concordância de ambos em todas as tomadas de decisão, vencendo as barreiras do medo e possibilitando um processo criativo e mais espontâneo.

Apesar do sucesso na proposta da autonomia, foi possível atestar que a emancipação dos sujeitos é um processo árduo e contínuo que requer esforço para ser alcançada. Isso se torna ainda mais claro no momento em que o sujeito 1 decide um exercício ainda não explorado, e ao ser indagado pelo sujeito 2 sobre tal escolha, responde “não sei se tá certo, mas já me ensinaram assim. O que que a gente pode fazer, né? Nada. Se o cara que é o professor diz, é *pra* fazer assim, tu *acredita*. Se tá certo ou não, não tem como saber” e continuou em analogia a construção de uma ponte, dizendo que “ninguém vai lá e diz ‘não é assim’”. A partir desta fala, é nítido o enraizamento da educação bancária, descrita por Freire (1997), que não permite a reflexão acerca do que lhe é ensinado ao longo de toda a vida.

Destacamos ainda, sua comparação entre o corpo humano e uma ponte, em que dois profissionais são detentores absolutos do conhecimento, sem levar em conta que o corpo humano não é apenas um objeto material. Voltamos ao conceito do SE-MOVIMENTAR descrito por Kunz (2004a) e desconhecido pelo sujeito 1, que conecta cada movimento a uma complexa rede de relações e significados com o mundo. Este SE-MOVIMENTAR traz ao corpo humano uma subjetividade que o torna claramente algo maior do que um objeto ou uma construção.

Ao fim da etapa Transcendência de Limites pela Criação aconteceu a apresentação das ideias realizadas na encenação final. Em seguida, iniciamos a Etapa Final destinada para a avaliação das atividades propostas.

Iniciamos indagando o treino experimentado na etapa da criação e comparando-a com a etapa de experimentação. Os sujeitos responderam de forma unânime terem mais

consciência do que estavam fazendo, inclusive, sentindo mais efeito em seu corpo, ainda que com as mesmas cargas, tornando o treino mais eficiente da visão dos sujeitos.

Saliento a observação de que não houve durante a realização dos exercícios a presença de dores ou indícios de alguma lesão, ainda que ambos fossem sedentários. Esta análise nos indica também que na busca de um novo sentido para o treino, preocupações exacerbadas com movimentos lesivos passam a ter menos importância. Foi realizada uma avaliação em conjunto, expondo as análises dos participantes e pudemos concluir que o treino foi realizado com sucesso, atingindo tanto o objetivo de praticar um exercício físico eficaz, quanto o de construir este treino a partir das etapas anteriores. Evidenciou-se que o fim desta aula, abriu espaço para a superação de futuras dificuldades acerca do treinamento e dá continuidade ao processo de emancipação.

Para concluir, demos abertura ao compartilhamento das experiências vivenciadas nessa nova proposta. O sujeito 1 comentou ter gostado da experiência de praticar exercícios, o que foi colocado como algo positivo pelo seu entendimento, mas evidenciou que ainda teria condições físicas para prolongar o tempo de exercício, enquanto que o sujeito 2 estava satisfeito com o treino realizado. Esta diferença na condição física ao término do treino é bastante comum na prática de aulas coletivas vivenciadas nas academias, sendo este mais um dos desafios a serem superados a partir do conhecimento que cada aluno adquirirá sobre características de treino e do seu corpo.

De modo geral o sujeito 1 se mostrou satisfeito com a abordagem proposta, ao passo que o sujeito 2 também se mostrou feliz e surpreso com a possibilidade de um novo olhar e das várias opções para se trabalhar com apenas alguns arranjos, se afastando das máquinas que comumente são usadas na musculação, salientou ainda que enxerga de modo positivo o exercício da criatividade.

4.4 – Apresentação dos resultados

Após a análise realizada, obtivemos como resultado quanto ao auxílio no processo de emancipação dos alunos, que a abordagem crítico-emancipatória se mostrou eficiente ainda que este processo apenas seja plenamente possível a médio e longo prazo e após a manutenção e reorganização do planejamento de aula, uma vez que a pesquisa-ação é uma metodologia que não se encerra ao passo que é implantada em seu primeiro ciclo.

Pudemos constatar que, ao buscarmos no aluno o seu SE-MOVIMENTAR, construindo cada movimento lado a lado e dando-lhe a oportunidade de descobrir seu movimento, observamos nestes alunos o empenho em adquirir habilidades através da experimentação da técnica e pelo raciocínio lógico desenvolvendo, por sua vez, uma autonomia na prática do exercício físico. É crucial que os conhecimentos mediados pelo professor sejam relacionados às descobertas dos alunos, para que este conhecimento transforme cada descoberta dos sujeitos em uma constatação, tornando-o mais conhecedor e explorador. Este processo faz parte de uma construção mediada a cada aula e é capaz de desenvolver no aluno sua competência objetiva.

No que se refere à competência social, observamos que o despertar de uma consciência social é um processo subjetivo. A consciência da importância daquele momento para a sociedade enquanto política pública ou, enquanto uma necessidade para a população não pode ser observada nos sujeitos durante sua vivência. Esta dificuldade será investigada em futuros trabalhos para que possamos ajustar as aulas a fim de que esta competência também possa ser desenvolvida nos sujeitos, como propõe Kunz (2004b).

Ainda no que concerne as competências, temos por último a competência comunicativa, que foi evidentemente alcançada no momento em que é perguntado aos sujeitos quanto a avaliação do treino e, nos foi demonstrado um grande interesse quanto a oportunidade de desenvolver sua criatividade e nas diferentes possibilidades de praticar a musculação, ainda que de uma maneira diferente da qual normalmente é proposta, despertando a criticidade dos sujeitos, atingindo assim, objetivos propostos pela abordagem crítico-emancipatória.

Destacamos como pesquisadores que o plano de aula ainda merece algumas observações para a sua melhoria, podendo assim se adequar ainda mais aos desafios propostos pela abordagem estudada. Temos a exemplo dessa melhoria o momento da Transcendência de Limites pela Criação, em que não foi problematizado de forma necessariamente clara a superação dos limites a serem alcançados. Também podemos citar a possibilidade de tratar como conteúdo não apenas a musculação em sua totalidade, mas propormos também conteúdos específicos da musculação, conforme a necessidade de se trabalhar com os alunos uma especificidade. Estes resultados também nos atentam ao importante papel do professor enquanto mediador nessa busca por uma transformação didático-pedagógica.

Por fim, resultamos com a realização da pesquisa, que apresentar uma abordagem crítica e exercer a função de um professor que educa nas academias é um trabalho possível e necessário para rompermos com a ideia errônea de que os sujeitos praticantes de musculação

devem ser meros imitadores de movimentos e não participantes no seu processo de criação no treino.

5 – CONCLUSÃO

A vivência desta pesquisa-ação teve por objetivos principais auxiliar no alcance da emancipação dos alunos e transformar sua relação com as práticas vivenciadas na academia, gerado pela falta de abordagens críticas no trato com a musculação e estruturado a partir da abordagem crítico-emancipatória, com vistas a promover atitudes de autonomia nos alunos participantes do processo e com isso, coloca-los na posição de ação, reflexão e independência, onde estes sujeitos não só executam exercícios, mas realizam a tomada de consciência dos movimentos.

Ao planejar a Intervenção Didático-Pedagógica, foi envolvido um longo e prazeroso estudo quanto aos fundamentos ensinados por Elenor Kunz no que tange o ensino de Educação Física e, os princípios metodológicos e protocolares próprios da musculação. Buscamos assim, aproximar essas duas áreas da educação física que aparentemente não se relacionam, mas que se engrandecem na presença uma da outra.

Pode-se considerar que o objetivo principal dessa pesquisa foi atingido. Proporcionar, ainda que inicialmente, o processo de autonomia no aluno, antes de tudo, é um exercício de persistência e muito estudo. Ainda que possa parecer um degrau pequeno e isolado, mediante a toda construção histórica pautada na não criticidade, nosso papel como educadores é o de olhar para cada aluno com toda a subjetividade que ele carrega, seja em seu corpo ou em seu movimento, e não apenas mecanizar exercícios.

Compreender que o papel do professor de Educação Física dentro do salão de musculação vai para além da prescrição de exercícios físicos, e por mais nova que possa parecer esta relação entre movimento humano e a subjetividade do ser, ela existe, é forte e precisa ser compreendida por todos nós da área de Educação Física.

Ainda há muito que fazer, tanto no campo de atuação, quanto na área da pesquisa, mas acredito que a construção desse trabalho foi fundamental para ampliar os caminhos da Educação Física não escola. Precisamos oferecer diariamente estratégias pedagógicas e oportunidades concretas de autonomia para nossos alunos, pois a educação de qualidade está longe de ser uma mera transmissão e recepção de conteúdo, independentemente do meio em que é praticada.

REFERÊNCIAS

- BICUDO, M. A. V. **A contribuição da fenomenologia à educação**. In: BICUDO, M. A.V. e CAPPELLETTI, I. F. **Fenomenologia: uma visão abrangente da Educação**. 1ª Edição. São Paulo: Olho d'Água, 1999, v.1, 1º capítulo, p. 11-55.
- BOSCATTO, J. D.; KUNZ, E. **Didática comunicativa: contribuições para a legitimação pedagógica da Educação Física Escolar**. Journal Of Physical Education. Maringá, PR, v 20, n 2, 183-195.
- CARDOSO, E. N. R. **Educação e neoliberalismo em contexto brasileiro: elementos introdutórios à discussão**. EDUCERE, v. 4. 2009.
- CARRARO, L. G. **Por uma educação física histórica e crítica: uma possibilidade metodológica**. Dissertação de Mestrado em Aprendizado e Ação Docente – Universidade Estadual de Maringá – PPGE, Maringá, 2008.
- Darido, S. C. e Rangel, I. C. A. **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan. 2005.
- FILHO, C. L. **Política educacional e educação física: polêmicas no nosso tempo**. 4ed. Campinas Autores Associados, 1998.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GONÇALVES, M. A. S. **Teoria da ação comunicativa de Habermas: Possibilidades de uma ação educativa de cunho interdisciplinar na escola**. 1999, vol.20, n.66, pp.125-140.
- GUIMARÃES, A. C. **Uma aproximação aos conceitos básicos da fenomenologia**. 2015.
- HUSSERL, E. **A ideia da fenomenologia**. Rio de Janeiro: Edições 70, 2000.
- HUSSERL, E. **Meditações Cartesianas**. São Paulo: Madras, 2001.
- KUNZ, E. (Org.). **Didática da educação física 1**. Ijuí: Unijuí, 1999
- KUNZ, E. **Educação física: ensino e mudanças**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2004a.
- KUNZ, E. **Esporte: uma abordagem com a fenomenologia**. Movimento, Porto Alegre, v.6, n.12, p. I -XIII, 2000.
- KUNZ, E. **Se-Movimentar**. In: GONZÁLES Fernando; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. (orgs). **Dicionário Crítico de Educação Física**. Ijuí: Editora Unijuí, 2005. p.383-386.
- KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2004b.
- LIMA, A. B. M (Org.). **Ensaio sobre fenomenologia: Husserl, Heidegger e Merleau-Ponty**. 1ed. Bahia: Ilhéus. 2014
- NOGUEIRA, C. M. et al. **Professor ou Educador? Limites e Desafios**. 2014.
- OLIVEIRA, I. A. de, **A fenomenologia na Educação**. Elaborado para os fins didáticos. Belém: UEPA, 2005.

RAMOS, J. J. **Os exercícios físicos na história e na arte**. São Paulo: Ibrasa. 1982.

SANTOS, V. G.; NETO, A. C. B. **Parâmetros teóricos e metodológicos para o ensino da técnica esportiva no âmbito da teoria pedagógica crítico-emancipatória**. Belém: Universidade do Estado do Pará, 2012.

SAVIANI, D. **A pedagogia histórico-crítica: contextualização histórica e teórica**. Caderno Pedagógico Publicação Comemorativa dos 50 anos da APPSindicato, volume único, Curitiba, APP, 1997.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum a consciência filosófica**. 14. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 30. ed. São Paulo: Autores Associados, 1995.

SOARES, E. R. **Lecturas: Educación Física y Deportes**. Revista Digital. Buenos Aires, Ano 17, n. 169, Junho de 2012.

SOUZA, C. M. **A compreensão da afetividade como elemento propulsor da melhoria do desempenho escolar – uma necessidade do saber docente**. Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE. Curitiba, PR, v 1, 2014.

SURDI, A. C. **A Educação Física e o Movimento Humano Significativo: Uma Possibilidade Fenomenológica**. Videira, SC: Êxito, 2010.

SURDI, A. C.; KUNZ, E. **Fenomenologia, movimento humano e a educação física**. Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, SC. 2010.

TREBELS, A. **A concepção dialógica do movimento humano: Uma teoria do semovimentar**. In: KUNZ, E.; TREBELS, A. (orgs.) **Educação Física Crítico-Emancipatória**. Editora Unijuí. Íjuí, 2006. p. 23-48.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE COLETA DE DADOS

Nome:

Idade:

Gênero que se identifica:

Pratica alguma modalidade de exercício físico?

SIM ☐ **NÃO** ☐

- Se sim, qual?

- Se não, já praticou alguma modalidade de exercício físico?

SIM ☐ **NÃO** ☐ **--Se sim, qual?**

APÊNDICE B –TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

TÍTULO DA PESQUISA: O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA EM AMBIENTE NÃO ESCOLAR: aproximações com a abordagem crítico-emancipatória

Caro (a) aluno (a)

Venho convidá-lo (a) a participar como voluntário (a) da referida pesquisa, que está sendo desenvolvida por mim discente/pesquisador João Paulo Melgueiro de Sousa Leão do Curso de Licenciatura em Educação Física, orientada pelo Professor Msc. Osvaldo Galdino dos Santos Júnior. A pesquisa tem como objetivo auxiliar no alcance da emancipação e a transformação da relação do aluno com as práticas vivenciadas na academia. Contudo, faz-se necessária a disponibilidade para a realização de um treino de musculação na Academia AG *Fitness*, com logradouro no bairro do Umarizal. Após a realização do referido treino, os dados obtidos por meio da observação e anotações serão analisados e discutidos, sendo de seu total direito acrescentar, excluir ou modificar qualquer alteração realizada por sua pessoa na transcrição. Para a defesa da pesquisa, será necessário também o uso de sua imagem em vídeo.

Pesquisador
João Paulo Melgueiro de Sousa Leão
E-mail: joaopaulosleao@gmail.com
Telefone: (91) 982208259

TERMO DE CONSETIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____ declaro que li as informações sobre a pesquisa e me sinto perfeitamente esclarecido (a) sobre o conteúdo da mesma. Declaro ainda que, por minha livre vontade, aceito participar, contribuindo com a coleta de informações para realizar a mesma.

Belém __/__/__.

Assinatura