

## ENTRE EMANCIPAÇÃO E INDÚSTRIA CULTURAL: UMA LEITURA CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA DA ABORDAGEM CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA DE ELENOR KUNZ

Marcus Nascimento Coelho<sup>1</sup>  
Luciana Machado Lopes Gutinieki<sup>2</sup>  
Rodrigo Carlos Costa Bertello<sup>3</sup>  
Kleison André Rodrigues<sup>4</sup>  
Cynthia Cristina de Almeida Ribeiro Melo<sup>5</sup>  
Kaio Fernando Bertone da Silva<sup>6</sup>

**RESUMO:** Este artigo analisa criticamente a abordagem pedagógica crítico-emancipatória de Elenor Kunz na Educação Física escolar, tomando como eixo a articulação entre os conceitos de crítica, emancipação e indústria cultural. A partir de uma análise teórico-conceitual de caráter ensaístico, dialoga-se com a Teoria Crítica, com a psicologia histórico-cultural e com estudos da sociologia do esporte e da mídia-educação, confrontando os pressupostos da proposta de Kunz com as condições concretas da escola básica brasileira. Argumenta-se que a concepção crítico-emancipatória contribui ao explicitar vínculos entre esporte de alto rendimento, mídia e processos de mercantilização da cultura corporal, bem como ao reivindicar um tratamento pedagógico do esporte que vá além da reprodução acrítica de técnicas e regras. No entanto, o exame de suas bases teóricas evidencia limites na transposição da crítica frankfurtiana à indústria cultural para o campo da Educação Física, tendendo a produzir uma leitura homogênea e predominantemente negativa da mídia esportiva, que pouco considera as ambivalências do

1

<sup>1</sup>Mestrando em Educação Física pela Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista (Unesp) - Presidente Prudente. Graduado em Educação Física pela ESEFEGO. (1980) Graduado em Filosofia pela Universidade Federal de Goiás (1985). Pós-graduação em Metodologia de Pesquisa Psicopedagogia Institucional e Clínica Docência em Filosofia. (420 h. 2013). Faculdade Integrada A Educação Especial Inclusiva (360 h. 2021. Centro Universitário Leonardo da Vinci) Treinamento Desportivo (360 h. 2021). Centro Universitário Leonardo da Vinci) ID Lattes: 0151917801652044. [marnascoelho@gmail.com](mailto:marnascoelho@gmail.com)

<sup>2</sup>Mestranda em Educação Física em Rede Nacional (PROEF) pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Presidente Prudente. Possui graduação em Educação Física pela Escola Superior de Educação Física da Alta Paulista (1998). Atualmente, é professora efetiva de Educação Física da rede municipal de ensino de Tupã - SP, atuando na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Também atua como professora de natação. Desenvolve investigações na área da Educação Física escolar, com ênfase nas práticas lúdicas, brincadeiras tradicionais e protagonismo infantil. [lucianalopesguti@gmail.com](mailto:lucianalopesguti@gmail.com) Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2853340620451874>

<sup>3</sup>Mestrando em Educação Física em Rede Nacional (PROEF) pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Presidente Prudente. Possui graduação em Educação Física pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Atualmente, é professor de Educação Física da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul, atuando no Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Desenvolve pesquisas sobre a Educação Física escolar, com ênfase no conhecimento docente acerca do *diabetes mellitus*. [rodrigo.bertello@unesp.br](mailto:rodrigo.bertello@unesp.br) Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3454501178729918>

<sup>4</sup>Mestrando em Educação Física em Rede Nacional (PROEF) pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Presidente Prudente. Possui especialização em Treinamento Desportivo pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), além de pós-graduações em Educação Física Adaptada, Educação Especial e Inclusiva, Psicomotricidade e Pedagogia do Esporte. Graduado em Educação Física pela Escola de Educação Física de Assis (IEDA). Atualmente, é professor de Educação Física da rede estadual de ensino de São Paulo, atuando na E.E. Prof. Clotilde de Castro Barreira. Desenvolve pesquisas sobre os efeitos de programas de atletismo no desenvolvimento motor, tempo de tela e níveis de atividade física de escolares. [kleison.rodrigues@unesp.br](mailto:kleison.rodrigues@unesp.br) Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2886596223120770>

<sup>5</sup>Mestranda em Educação Física em Rede Nacional (PROEF) pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Presidente Prudente. Possui graduação em Educação Física pela FCT/Unesp de Presidente Prudente (2004) e Pedagogia pela Faculdade São Brás (2020). Atualmente, é professora efetiva de Educação Física da rede municipal de ensino de Quatã - SP, atuando na Educação Infantil e no Ensino Fundamental séries iniciais. Possui pós-graduação em Educação Especial (2018), Pós-graduação em Gestão Escolar (2022) e pós-graduação em Psicomotricidade (2019). Desenvolve investigações na área da Educação Física escolar, com ênfase nas práticas lúdicas, brincadeiras e jogos tradicionais relacionados à Alfabetização. [cy33ribeiro@gmail.com](mailto:cy33ribeiro@gmail.com) Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2170344813337611>

<sup>6</sup>Mestrando em Educação Física em Rede Nacional (PROEF) pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Presidente Prudente, SP. Possui graduação em Educação Física pela Universidade do Oeste Paulista (2010). Graduado em Educação Física Bacharelado pela Universidade do Oeste Paulista (2012). Pós-graduação em Educação Física Escolar pela Universidade do Oeste Paulista (2014). Pós-graduação em Psicomotricidade, Neuro psicopedagogia e Educação Inclusiva pela Faculdade Campos Elíseos (2018). Atualmente, é professor de Educação Física na Rede municipal de Sandovalina e Naranjiba, SP. Desenvolve pesquisas no Eixo Temático sobre a Educação Física escolar na Perspectiva da Psicomotricidade e da Educação Inclusiva. [kaio\\_fernando17@hotmail.com](mailto:kaio_fernando17@hotmail.com) Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2425786127531670>.  
**ORCID:** <https://orcid.org/0009-0004-0065-532X>

fenômeno e as formas de agência dos estudantes. Além disso, problematiza-se a exequibilidade de exigir uma postura sistematicamente crítico-emancipatória na escola básica, diante de restrições de letramento, formação docente e assimetria de forças entre instituição escolar e mercado midiático. Conclui-se que a proposta de Kunz é mais fecunda quando compreendida como horizonte crítico a ser recontextualizado e negociado nas práticas pedagógicas concretas, e menos como modelo metodológico plenamente aplicável ao cotidiano das aulas.

**Palavras-chave:** Educação Física escolar. Abordagem crítico-emancipatória. Indústria cultural. Esporte e mídia. Emancipação.

**ABSTRACT:** This article critically analyzes Elenor Kunz's critical-emancipatory pedagogical approach in school Physical Education, focusing on how it articulates the concepts of critique, emancipation and cultural industry. Based on a theoretical and conceptual essay-type analysis, it draws on Critical Theory, historical-cultural psychology, sports sociology and media-education studies, confronting Kunz's assumptions with the concrete conditions of Brazilian basic schooling. The argument is that the critical-emancipatory conception contributes by making explicit the links between high-performance sport, media and processes of commodification of movement culture, as well as by claiming a pedagogical treatment of sport that goes beyond uncritical reproduction of techniques and rules. However, examining its theoretical foundations reveals limits in transposing the Frankfurt School's critique of the cultural industry to the field of Physical Education, tending to produce a homogeneous and mainly negative view of sports media, which largely overlooks the phenomenon's ambivalences and students' agency. Furthermore, the feasibility of demanding a systematically critical-emancipatory stance in basic education is questioned, given restrictions related to literacy, teacher education and the asymmetry of power between schools and the media market. It is concluded that Kunz's proposal is more fruitful when understood as a critical horizon to be recontextualized and negotiated within concrete pedagogical practices, rather than as a methodological model fully applicable to everyday lessons.

2

**Keywords:** School Physical Education. Critical-emancipatory approach. Cultural industry. Sport and media. Emancipation.

## INTRODUÇÃO

Nos cursos de Educação Física das instituições brasileiras de ensino superior circulam diversas teorias e abordagens pedagógicas que procuram compreender e orientar a prática da atividade física na escola, entre elas as chamadas tendências tradicional, tecnicista, desenvolvimentista, construtivista, crítico-superadora e crítico-emancipatória (SOUZA; BRACHT, 2015; NEGRELLI, 2016). Essas produções, sistematizadas em livros, artigos e trabalhos acadêmicos, compõem o quadro teórico da Educação Física escolar no país e são continuamente revisitadas em processos de formação inicial e continuada de professores (BETTI, 1998; MOVIMENTO, 2014).

Em geral, cada nova proposta apresenta-se como superação das anteriores e reivindica um papel de renovação da atuação docente, demarcando distância da imagem do professor de Educação Física associado à mera recreação e aproximando-o de um projeto de formação de sujeitos críticos e cidadãos, em consonância com os princípios formativos previstos na Constituição Federal de 1988 e nas políticas educacionais posteriores (HABERMAS, 1987; HABERMAS, 2012). Em torno de cada tendência constitui-se um grupo de pesquisadores e profissionais que sistematiza e difunde seus pressupostos teóricos em teses, dissertações, artigos científicos e materiais didáticos, contribuindo para sua consolidação no campo acadêmico e na formação inicial de professores (KUNZ, 1994; KUNZ, 2004; CASTRO; KUNZ, 2010).

Esse processo também se evidencia em processos seletivos para a docência e para a pós-graduação, nos quais se cobram distinções conceituais entre abordagens, como ocorre nos casos das concepções crítico-superadora e crítico-emancipatória. Em muitos contextos, tais distinções são tratadas de forma quase doutrinária, enfatizando a adesão a determinados referenciais em detrimento de uma análise mais detida de seus fundamentos teóricos e de sua exequibilidade no cotidiano da escola básica (SILVA, 2009; SANTOS; SILVA, 2021). É nesse cenário que se insere a abordagem crítico-emancipatória de Elenor Kunz, que reivindica um tratamento pedagógico do esporte voltado à formação de sujeitos capazes de compreender e criticar as relações entre cultura corporal, mídia e indústria cultural.

Este artigo tem como objetivo afastar-se de adesões doutrinárias a uma proposta específica de intervenção pedagógica e situar a abordagem crítico-emancipatória da Educação Física em um cenário mais amplo, para além da mera vinculação à autoridade de determinados autores. Busca-se desenvolver uma leitura estrutural dessa abordagem, utilizando seus próprios conceitos, com a finalidade de analisar em que medida ela pode ser efetivamente caracterizada como crítico-emancipatória no contexto da Educação Física escolar. Entende-se que esse procedimento analítico pode e deve ser estendido às demais tendências pedagógicas do campo, como forma de problematizar seus limites e possibilidades na prática docente, em diálogo com investigações sobre esporte, mídia e indústria cultural no Brasil (PRONI, 2000; KNIJNIK; VASCONCELLOS, 2005; BETTI, 2008; CASTRO, 2013; SILVA, 2009).

## METODOLOGIA

Adota-se, neste trabalho, uma estratégia de análise teórico-conceitual de caráter ensaístico, na qual se realiza uma leitura estrutural da abordagem crítico-emancipatória,

tomando como referência seus próprios conceitos e pressupostos declarados na literatura especializada. Parte-se de textos de Elenor Kunz e de produções que analisam sua proposta, articulando-os com aportes da Teoria Crítica, da psicologia histórico-cultural e da sociologia do esporte, bem como com estudos sobre mídia-educação na Educação Física escolar (ADORNO; HORKHEIMER, 1985; ADORNO, 2011; WIGGERSHAUS, 2002; VYGOTSKY, 2007; VYGOTSKY, 2008).

O movimento analítico consiste em explicitar os fundamentos teóricos da concepção crítico-emancipatória, discutir o modo como ela articula os conceitos de crítica, emancipação e indústria cultural e, por fim, problematizar a sua exequibilidade no cotidiano das aulas de Educação Física, à luz das condições concretas da escola básica brasileira (MINISTÉRIO DO ESPORTE, 2026). Em termos operacionais, isso implica examinar de que forma a proposta de Kunz se apropria da crítica frankfurtiana à indústria cultural, como interpreta a noção de emancipação e que papel atribui ao professor e aos estudantes na mediação com a cultura corporal e com a mídia esportiva.

O primeiro desafio que se coloca é verificar se, do ponto de vista epistemológico, é possível realizar o movimento de analisar criticamente uma abordagem utilizando seus próprios pressupostos teóricos. Nesse sentido, dialoga-se com a perspectiva de Karl Popper, para quem as teorias científicas são sempre provisórias e devem ser permanentemente colocadas à prova, na medida em que seu “prazo de validade” se encerra quando deixam de oferecer explicações adequadas para os fenômenos que pretendem elucidar (POPPER, 2006). A possibilidade de submeter a abordagem crítico-emancipatória a um exame de seus fundamentos e de sua capacidade explicativa, portanto, não apenas é legítima, como se insere na tradição de uma ciência que se constrói por meio da crítica racional e da busca por refutação de suas próprias proposições, mesmo quando se trata de perspectivas que reivindicam um caráter crítico e emancipatório.

Assim, a metodologia adotada combina uma reconstrução conceitual da proposta de Kunz, a partir de suas obras e de seus intérpretes, com um confronto crítico com referenciais teóricos externos — notadamente a Teoria Crítica, a psicologia histórico-cultural e a sociologia do esporte — e com dados e análises sobre as condições concretas da escola básica brasileira (MENDES, 2018; OLIVEIRA, 2019). Longe de buscar uma avaliação definitiva da abordagem crítico-emancipatória, pretende-se evidenciar seus potenciais e limites quando confrontada com

a realidade da Educação Física escolar, compreendendo-a menos como modelo fechado e mais como horizonte a ser recontextualizado nas práticas pedagógicas concretas.

### **Fundamentos conceituais: crítica, emancipação e mediação**

Para evitar equívocos conceituais e movimentos meramente autojustificativos, torna-se necessário explicitar, neste momento, os sentidos operacionais atribuídos aos termos “crítico/crítica” e “emancipatório/emancipador” no âmbito deste texto. Trata-se de delimitar, ainda que de forma sintética, o modo como essas categorias serão mobilizadas na análise da abordagem crítico-emancipatória na Educação Física escolar, em diálogo com a tradição filosófica e com aportes da Teoria Crítica e da psicologia histórico-cultural (PLATÃO, 2001; JAEGER, 2013).

Um primeiro passo consiste em diferenciar crítica de opinião. Na tradição filosófica grega, particularmente na obra de Platão, estabelece-se a distinção entre doxa (opinião) e episteme (conhecimento), indicando que a opinião corresponde a um posicionamento imediato diante dos fatos, enquanto o conhecimento implica fundamentação racional e busca pela verdade. Autores como Jaeger, ao analisar a formação do homem grego, reforçam essa diferenciação ao mostrar que a paideia supõe a passagem de uma adesão espontânea às aparências para uma relação reflexiva com o mundo, baseada em critérios e princípios. Nessa perspectiva, a crítica não se confunde com a simples emissão de juízos subjetivos: ela supõe um quadro de referências conceituais que permita comparar a realidade com certos parâmetros teóricos ou normativos. Assim, avaliar um movimento ginástico, um gesto técnico esportivo ou uma determinada concepção pedagógica demanda um repertório prévio; quanto mais amplo e consistente esse repertório, maior tende a ser a acuidade do julgamento crítico, ao passo que sua fragilidade aproxima o julgamento de uma mera opinião.

A constituição de um julgamento crítico, nesse sentido, exige um investimento formativo que vai além da mera emissão de opiniões. A construção de um “quadro de referências” sólido supõe tempo de estudo, esforço intelectual e sistematização de experiências, de modo a articular conceitos e categorias capazes de orientar comparações e análises. Sem a capacidade de operar teoricamente aquilo que se pretende examinar, a crítica tende a se esvaziar, reduzindo-se a impressões imediatas ou a posicionamentos marcados predominantemente por simpatias e antipatias. Essa constatação tem implicações diretas para o campo educacional: se a crítica pressupõe domínio conceitual prévio, coloca-se a questão de como, quando e com que

mediações esse domínio pode ser construído no processo de escolarização, inclusive no âmbito da Educação Física escolar.

Uma analogia simples ajuda a explicitar esse argumento. Assim como a criança não desenvolve a linguagem oral de forma plenamente autônoma, mas aprende a falar em interação com adultos e pares mais experientes, passando gradualmente do balbúcio à articulação intencional de palavras, também o pensamento crítico não emerge espontaneamente, sem apoio. No início, a criança seleciona sons e expressões com base em experiências concretas de comunicação, ajustando sua fala ao interlocutor e ao contexto; somente com o tempo, e com múltiplas oportunidades de uso da linguagem, ela passa a refletir com maior consciência sobre o que diz e por que diz.

A psicologia histórico-cultural de Vygotsky permite compreender esse processo como resultado de mediações sociais e culturais, nas quais o sujeito se apropria de instrumentos simbólicos, entre eles a linguagem, que reorganizam qualitativamente seu funcionamento psíquico. Aplicada ao campo educacional, essa perspectiva indica que o desenvolvimento de capacidades críticas — inclusive no âmbito da Educação Física escolar — depende da ação de um mediador que introduza sistematicamente os estudantes em determinados conceitos, problematizações e formas de pensar, situadas em sua zona de desenvolvimento proximal. Exigir uma postura crítico-emancipatória sem considerar esse processo de apropriação conceitual corre o risco de transformar a “crítica” em mera opinião, desvinculada de referenciais teóricos mais amplos e de uma mediação docente efetivamente orientada.

A segunda noção que estrutura a abordagem crítico-emancipatória diz respeito ao sentido de emancipação e ao papel do mediador no processo educativo. Em termos gerais, emancipar significa libertar-se, tornar-se independente ou livrar-se de uma tutela ou subordinação, acepção retomada pela tradição da Teoria Crítica e por autores como Habermas ao discutir processos de formação comunicativa e racionalidade. No campo da Educação Física, Elenor Kunz apropria-se dessa perspectiva ao propor que o trabalho pedagógico — especialmente no ensino fundamental e médio — contribua para que os estudantes se distanciem de formas alienadas de relação com a cultura corporal, entre elas aquelas mediadas pela indústria cultural e pela mídia esportiva.

Nessa concepção, o professor assume o papel de mediador que organiza situações de ensino nas quais os alunos possam problematizar criticamente a produção, a veiculação e o consumo de práticas corporais e esportivas, identificando mecanismos de manipulação,

estereótipos e processos de mercantilização presentes no cotidiano (KNIJNIK; VASCONCELLOS, 2005). A emancipação, portanto, não se limita a um sentido individual de autonomia, mas envolve a formação de sujeitos capazes de compreender e questionar as determinações sociais que atravessam a cultura corporal, inclusive aquelas vinculadas à indústria cultural que dirige sua oferta a crianças e jovens.

Nesse quadro, crítica e emancipação aparecem como categorias indissociáveis: não há emancipação sem um exercício crítico capaz de identificar relações de dominação e possibilidades de transformação, nem crítica efetiva sem algum horizonte de emancipação que oriente o julgamento e a ação. Ao tematizar essa articulação na Educação Física escolar, a abordagem crítico-emancipatória coloca no centro do debate o papel do professor como mediador entre os estudantes, a cultura corporal e a mídia esportiva, bem como as condições concretas necessárias para que processos formativos de natureza crítica possam, de fato, se realizar no cotidiano da escola básica.

### **Emancipação e indústria cultural na proposta de Kunz**

A segunda noção que estrutura a abordagem crítico-emancipatória diz respeito ao sentido de emancipação e ao papel do mediador no processo educativo. Em termos gerais, emancipar significa libertar-se, tornar-se independente ou livrar-se de uma tutela ou subordinação, acepção retomada pela tradição da Teoria Crítica e por autores como Habermas. No campo da Educação Física, Elenor Kunz apropria-se dessa perspectiva ao propor que o trabalho pedagógico — especialmente no ensino fundamental e médio — contribua para que os estudantes se distanciem de formas alienadas de relação com a cultura corporal, entre elas aquelas mediadas pela indústria cultural e pela mídia esportiva.

Nessa concepção, o professor assume o papel de mediador que organiza situações de ensino nas quais os alunos possam problematizar criticamente a produção, a veiculação e o consumo de práticas corporais e esportivas, identificando mecanismos de manipulação, estereótipos e processos de mercantilização presentes no cotidiano. A emancipação, portanto, não se limita a um sentido individual de autonomia, mas envolve a formação de sujeitos capazes de compreender e questionar as determinações sociais que atravessam a cultura corporal, inclusive aquelas vinculadas à indústria cultural que dirige sua oferta a crianças e jovens.

O conceito de “indústria cultural” empregado por Kunz tem sua origem na tradição da Escola de Frankfurt, especialmente nos trabalhos de Adorno e Horkheimer. Esses autores

desenvolveram uma crítica ao modo como, no capitalismo do século XX, os meios de comunicação de massa — inicialmente o rádio e o cinema — passaram a organizar a produção e difusão de bens culturais de forma padronizada, subordinada à lógica mercantil e à manutenção da ordem social vigente. Nessa perspectiva, manifestações como a música popular, o cinema comercial e determinados produtos literários foram analisados em função de seu papel na reprodução de formas de dominação e de conformismo social, o que inclui também a espetacularização de práticas corporais e esportivas. É nesse horizonte que se coloca a questão sobre o sentido de uma possível emancipação “das teias” da indústria cultural, tema que Kunz retoma ao discutir as relações entre esporte, mídia e formação de jovens nas aulas de Educação Física.

Parte das críticas dirigidas à noção de indústria cultural decorre do modo como determinados produtos culturais foram analisados predominantemente sob o prisma da alienação e da padronização. Adorno, por exemplo, atribui ao jazz e à música popular um papel central na reprodução da lógica mercantil e na regressão da escuta, enfatizando seus aspectos repetitivos e sua integração à cultura de massa. Leitores posteriores têm apontado que tal abordagem, embora coerente com o projeto frankfurtiano, tende a subestimar dimensões de resistência, criação e afirmação identitária presentes em manifestações oriundas de grupos subalternizados (WIGGERSHAUS, 2002; KNIJNIK; VASCONCELLOS, 2005; SILVA, 2009). Além disso, a história da arte revela uma relação complexa entre produção artística, poder econômico e meios de difusão, na qual a distinção entre “arte erudita emancipatória” e “cultura de massa alienante” não se apresenta de forma nítida. Reconhecer essas ambivalências é relevante para o debate que aqui se realiza, pois coloca em questão a possibilidade de transpor, sem mediações, a crítica frankfurtiana à indústria cultural para o campo da Educação Física escolar, como se os produtos midiáticos ligados ao esporte fossem apenas veículos de alienação, e não também espaços de disputa, apropriação e produção de sentidos pelos sujeitos (BETTI, 1998; BETTI, 2008; PRONI, 2000; CASTRO, 2013; SANTOS; SILVA, 2021).

### **Esporte, mídia e Educação Física escolar**

Quando se volta o olhar especificamente para o esporte moderno, a relação com a indústria cultural torna-se ainda mais evidente. O esporte de alto rendimento e espetáculo consolidou-se, ao longo do século XX, como um dos principais produtos culturais mediados pela mídia, articulando interesses econômicos, políticos e simbólicos em escala global. Megaeventos

como os Jogos Olímpicos e campeonatos mundiais exemplificam essa imbricação entre espetáculo esportivo, patrocínios, direitos de transmissão e construção de narrativas nacionais ou corporativas. Nesse cenário, a crítica frankfurtiana à indústria cultural ganha atualidade ao apontar a espetacularização, a mercantilização dos corpos e a difusão de estereótipos como elementos estruturantes da forma como o esporte é ofertado a crianças e jovens.

Do ponto de vista da Educação Física escolar, a abordagem crítico-emancipatória de Kunz propõe que o esporte midiaticamente produzido seja tematizado nas aulas como conteúdo de ensino, e não apenas tomado como pano de fundo neutro para a prática de exercícios. Isso implica problematizar, com os estudantes, as formas de produção das imagens esportivas, os interesses econômicos envolvidos, a construção de ídolos, os padrões corporais e de desempenho valorizados e as exclusões que decorrem desse modelo. Essa perspectiva dialoga com proposições de autores que defendem a necessidade de uma educação para a mídia na Educação Física, visando formar receptores mais críticos e menos passivos diante do esporte-espetáculo (BETTI, 1998; CASTRO, 2013; SANTOS; SILVA, 2021).

Ao mesmo tempo, experiências relatadas no campo da mídia-educação em Educação Física indicam que tal trabalho exige condições pedagógicas específicas: tempo didático para discussão, acesso a materiais audiovisuais, formação docente para análise crítica de produtos midiáticos e estratégias que partam das leituras e vivências que os próprios alunos já têm do esporte veiculado pela mídia. Quando essas condições não são consideradas, corre-se o risco de que a proposta crítico-emancipatória reduza-se a um discurso de denúncia unilateral da mídia esportiva, pouco dialogado com a experiência concreta dos estudantes e com os limites objetivos da escola básica.

### **Ambivalências: ascensão social, protesto e agência**

Outro aspecto relevante refere-se à dimensão de ascensão social associada ao esporte de alto rendimento. Estudos no campo da Educação Física e da sociologia do esporte mostram que, embora marcado por fortes desigualdades, o esporte competitivo pode constituir um dos poucos caminhos de mobilidade social para jovens de grupos vulnerabilizados, como indicam trajetórias de atletas brasileiros e de outras realidades nacionais. Projetos sociais esportivos e políticas públicas de esporte e lazer são frequentemente apresentados como estratégias de inclusão, ampliação de oportunidades e fortalecimento comunitário, ainda que também sujeitos a disputas de interesses e limites estruturais. Assim, a mesma engrenagem midiática que

transforma atletas em mercadorias e espetáculos contribui também para a visibilidade de histórias de superação e para a circulação de recursos econômicos e simbólicos em territórios periféricos (CASTRO, 2013; MENDES, 2018; OLIVEIRA, 2019).

Além disso, a relação entre esporte, mídia e política evidencia que atletas têm utilizado sua visibilidade para contestar formas de opressão e denunciar injustiças sociais. O gesto dos velocistas Tommie Smith e John Carlos, ao erguerem os punhos cerrados no pódio dos 200 metros rasos nos Jogos Olímpicos de 1968, tornou-se símbolo da luta antirracista e do movimento Black Power (SMITH; CARLOS, [s.d.]; MENDES, 2018). A trajetória de Muhammad Ali é outro exemplo paradigmático de atleta que confrontou, diante da mídia, o racismo, a guerra e as expectativas de submissão impostas a esportistas negros, transformando sua imagem pública em instrumento de luta política (JACOBIN, 2022; NOTTHESAMO, 2025). Casos mais recentes, em diferentes modalidades, mostram que protestos contra o racismo, o sexismo e outras formas de discriminação continuam a tensionar a aparente neutralidade do espetáculo esportivo, demonstrando que a indústria cultural também pode ser apropriada como espaço de resistência.

Esses elementos reforçam a ideia de que a relação entre esporte, mídia e indústria cultural é estruturalmente ambivalente, combinando processos de mercantilização e disciplinamento dos corpos com possibilidades de mobilidade social, visibilidade de grupos subalternizados e contestação política. Ao transpor a crítica frankfurtiana para o campo da Educação Física escolar, a concepção crítico-emancipatória de Kunz acerta ao denunciar mecanismos de dominação presentes na cultura esportiva midiática, mas tende a subvalorizar essas dimensões de agência e resignificação produzidas pelos próprios sujeitos (KUNZ, 1994; KUNZ, 2004; CASTRO; KUNZ, 2010; MOVIMENTO, 2014).

### **Educação Física escolar, condições concretas e papel do professor**

No contexto da escola básica brasileira, a materialização desse projeto enfrenta desafios significativos. Em muitas realidades, especialmente nas redes públicas, estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio ainda apresentam dificuldades importantes de leitura, interpretação de textos e apropriação de conceitos básicos nas diferentes áreas do conhecimento. Exigir desses sujeitos uma postura sistematicamente crítico-emancipatória diante da mídia esportiva, sem que tenham sido previamente introduzidos a referenciais teóricos mínimos sobre esporte, mídia, economia e cultura, pode resultar em uma “crítica”

esvaziada, mais próxima da opinião espontânea do que de um juízo fundamentado (HABERMAS, 1987; VYGOTSKY, 2007; VYGOTSKY, 2008).

Essa constatação coloca em evidência a centralidade — e também o peso — atribuído ao professor na abordagem crítico-emancipatória. Ao mesmo tempo em que é convocado a atuar como mediador qualificado entre a cultura de movimento e os estudantes, o docente é inserido em um cenário de forte assimetria de forças entre escola e indústria cultural, no qual a presença cotidiana da mídia esportiva tende a superar, em volume e atratividade, o tempo e os recursos disponíveis nas aulas de Educação Física. Tal descompasso pode produzir uma tensão entre o ideal de emancipação proposto por Kunz e as possibilidades efetivas de intervenção pedagógica, especialmente quando o professor não dispõe de formação específica em análise de mídia, nem de condições materiais para desenvolver práticas sistemáticas de leitura crítica com suas turmas (CASTRO, 2013; MOVIMENTO, 2014; SANTOS; SILVA, 2021).

Nessas circunstâncias, corre-se o risco de que a exigência de uma postura crítico-emancipatória se converta em um discurso normativo dirigido aos professores, responsabilizando-os individualmente por processos formativos que dependem de condições estruturais mais amplas, como políticas de formação docente, carga horária adequada e infraestrutura escolar. A abordagem crítico-emancipatória, nesse contexto, mostra-se mais fecunda quando compreendida como horizonte crítico a ser negociado nas práticas concretas, em diálogo com as experiências e limites reais das escolas e dos estudantes, do que como modelo metodológico plenamente aplicável em qualquer situação.

11

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do diálogo com a Teoria Crítica e com a literatura da Educação Física e da sociologia do esporte, a análise realizada permite afirmar que a concepção crítico-emancipatória de Kunz oferece contribuições relevantes ao explicitar os vínculos entre esporte de alto rendimento, mídia e indústria cultural, bem como ao reivindicar um tratamento pedagógico do esporte que vá além da mera prática acrítica de técnicas e regras. Ao propor que as aulas de Educação Física tematizem o esporte-espetáculo e problematizem os interesses econômicos, políticos e simbólicos que o atravessam, a abordagem tensiona concepções centradas apenas no rendimento motor ou na recreação, recolocando a dimensão formativa e política da cultura corporal no centro do debate escolar.

Por outro lado, o exame de suas bases teóricas e de suas implicações pedagógicas evidencia limites importantes. A transposição da crítica frankfurtiana à indústria cultural para o campo da Educação Física tende a produzir uma leitura excessivamente homogênea e negativa da mídia esportiva, que pouco considera as ambivalências do fenômeno — como as possibilidades de mobilidade social, visibilidade de grupos subalternizados e contestação política — e as formas de apropriação criativa empreendidas pelos estudantes. Ademais, a exigência de uma postura sistematicamente crítico-emancipatória na escola básica desconsidera, em certa medida, as condições concretas de letramento, formação docente e assimetria de forças entre instituição escolar e mercado midiático, arriscando converter o ideal de emancipação em um discurso normativo do professor sobre a mídia (BETTI, 1998; SILVA, 2009; MOVIMENTO, 2014; SANTOS; SILVA, 2021).

Esses tensionamentos não invalidam a proposta de Kunz, mas indicam a necessidade de recontextualizá-la, reconhecendo-a menos como um modelo metodológico plenamente exequível para o cotidiano escolar e mais como um horizonte crítico que demanda reinterpretções e adaptações em diálogo com as realidades concretas da Educação Física escolar. Nessas condições, a abordagem crítico-emancipatória pode continuar a desempenhar um papel importante como referência teórica e ética, desde que articulada a estratégias pedagógicas capazes de integrar, de forma mais dialógica, as experiências, leituras e práticas corporais dos alunos na construção coletiva de uma Educação Física escolar crítica e socialmente comprometida.

## REFERENCIAS

ADORNO, Theodor W. **Introdução à sociologia da música**. São Paulo: Unesp, 2011.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

BETTI, Mauro. **Educação Física, cultura corporal de movimento e mídia**. EFDeportes.com, n. 132, 2008.

BETTI, Mauro. **Mídia e Educação Física escolar**. Campinas: Papyrus, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **Programas para uma sociologia do esporte**. In: BOURDIEU, P. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

CASTRO, E.; KUNZ, E. **A abordagem crítico-emancipatória e a noção de experiência**. *Conexões*, Campinas, v. 8, n. 1, p. 122-139, 2010.

- CASTRO, N. **A mídia esportiva e a sua relação com a educação**. Horizontes, Dourados, v. 31, n. 2, 2013.
- HABERMAS, Jürgen. **Conhecimento e interesse**. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.
- HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo**. v. I. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- JACOBIN. **A história oculta de Muhammad Ali**. Jacobin Brasil, 2022.
- JAEGER, Werner. **Paidéia: a formação do homem grego**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- KNIJNIK, Jorge D.; VASCONCELLOS, Eduardo T. **Esporte, mídia e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2005.
- KUNZ, Elenor. **Educação física: ensino & mudanças**. Ijuí: Unijuí, 2004.
- KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 1994.
- MENDES, F. **A ascensão social através do esporte: como se notícia**. Pelotas: UFPel, 2018.
- MINISTÉRIO DO ESPORTE. **Políticas públicas do esporte avançam em formação, inclusão e alto rendimento**. Brasília, 2026.
- MOVIMENTO. **Pedagogia crítico-emancipatória e Educação Física escolar**. Movimento, Porto Alegre, v. 20, n. 3, p. 123-140, 2014.
- NEGRELLI, M. **Abordagem pedagógica crítico-emancipatória**. EFDeportes.com, n. 216, 2016.
- NOTTHESAMO. **Muhammad Ali e suas lutas fora dos ringues**. Zine Notthesamo, 25 ago. 2025. Disponível em: <<https://notthesamo.com/zine/muhammad-ali-e-suas-lutas-fora-dos-ringues>>. Acesso em: 22.04.2026
- OLIVEIRA, José Fernando de. **Esporte e ascensão social no Brasil: o caso da atleta Rafaela Silva**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Federal de Pernambuco, Vitória de Santo Antão.
- PLATÃO. **A República**. Tradução de Maria Helena da Rocha Pereira. 9. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.
- POPPER, Karl. **A lógica da pesquisa científica**. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.
- PRONI, Marcelo W. **Esporte-espetáculo e futebol-business**. Campinas: Autores Associados, 2000.
- SANTOS, J. C.; SILVA, R. **Concepção crítico-emancipatória e mídia-educação: uma aproximação possível**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 43, n. 1, 2021.
- SILVA, A. C. **Educação Física e indústria cultural**. Estudos, Goiânia, v. 36, n. 1, p. 89-104, 2009.

SILVA, A. C. **O futebol como ferramenta de inclusão social e escoamento de talentos.** Revista da Faculdade de Educação Física, Goiânia, 2015.

SMITH, Tommie; CARLOS, John. **Entrevistas e registros sobre o protesto dos 200m rasos nos Jogos Olímpicos do México-1968.**

SOUZA, J. C.; BRACHT, V. **A concepção crítico-emancipatória na Educação Física escolar.** Arquivos em Movimento, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 45-62, 2015.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WIGGERSHAUS, Rolf. **A Escola de Frankfurt: história, desenvolvimento teórico, significação política.** Rio de Janeiro: Difel, 2002.