

## Da pedagogia crítica à pedagogia crítica: o movimento de elaboração de uma proposta de ensino de Educação Física

### RESUMO

Neste texto, analisamos o processo de elaboração de uma proposta de ensino para Educação Física fundamentada na perspectiva da pedagogia crítica. Destacam-se nessa análise três processos: 1) a articulação dos princípios pedagógicos e formativos à dinâmica de ensino e aprendizagem; 2) a definição e elaboração dos conhecimentos próprios da Educação Física; 3) a conceituação e organização do trabalho com os temas. As discussões apresentadas buscam contribuir para o desenvolvimento da perspectiva crítica na Educação Física a partir da sistematização de princípios pedagógicos que orientem o trabalho docente para a elaboração de unidades didáticas e de suas respectivas aulas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino; Educação física escolar; Cultura corporal

### Carolina Picchetti Nascimento

Doutora em Educação (USP).  
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC,  
Departamento de Metodologia de Ensino,  
Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.  
carolina\_picchetti@hotmail.com

### Breno Francesconi Felicio

Licenciado em Educação Física  
Sistema Educação Pública de São Paulo,  
Professor de Educação Física na Educação Básica  
São Paulo, São Paulo, Brasil.  
brenoff@hotmail.com

## **From critical pedagogy to critical pedagogy: the movement of elaboration of a teaching proposal in Physical Education**

### **ABSTRACT**

In this text, we analyze the process of elaboration of a teaching proposal for Physical Education based on the perspective of the critical pedagogy approach. Three processes are highlighted in this analysis: 1) the articulation of the pedagogical and formative principles to the dynamics of teaching and learning; 2) the definition and elaboration of the specific knowledge of Physical Education; 3) the conceptualization and organization of the work with the themes. The discussions presented here aim to contribute to the development of the critical perspective in Physical Education through the systematization of pedagogical principles that orient the teaching work for the elaboration of didactic units and their respective classes.

**KEYWORDS:** Teaching; Schooling physical education; Bodily culture

## **De la pedagogía crítica a la pedagogía crítica: el movimiento de elaboración de una propuesta de enseñanza de la Educación Física**

### **RESUMEN**

En este texto, analizamos el proceso de elaboración de una propuesta de enseñanza para la Educación Física fundamentada en la perspectiva de la pedagogía crítica. Se destacan en este análisis tres procesos: 1) la articulación de los principios pedagógicos y formativos a la dinámica de enseñanza y aprendizaje; 2) la definición y elaboración de los conocimientos propios de la Educación Física; 3) la conceptualización y organización del trabajo con los Temas. Las discusiones presentadas buscan contribuir para el desarrollo de la perspectiva crítica en la Educación Física a partir de la sistematización de principios pedagógicos que orienten el trabajo docente para la elaboración de unidades didácticas y de sus respectivas clases.

**PALABRAS-CLAVE:** Enseñanza; Educación física escolar; Cultura corporal

## INTRODUÇÃO

Apresentamos neste texto<sup>1</sup> uma análise sobre o processo de elaboração de uma proposta de ensino de Educação Física fundamentada na perspectiva da pedagogia crítica, notadamente a Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 1995) e a Educação Física Crítico-Superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Duas questões apresentam-se como estruturais para desencadear essa análise: a) em que medida uma proposta de ensino particular pode contribuir para o debate sobre o ensino de Educação Física em geral? b) Quais as possibilidades de elaboração e realização de uma proposta de ensino fundamentada na perspectiva crítica da Educação e da Educação Física?

As reflexões e sínteses ora apresentadas tiveram como base para sua elaboração uma proposta de ensino realizada no contexto da educação infantil<sup>2</sup>. A possibilidade e pertinência de generalizarmos as ações pedagógicas ocorridas em um segmento de ensino específico para a “educação física em geral” justifica-se na medida em que a análise de tal experiência estabelece como seu objeto tanto os elementos que fundamentam a atividade pedagógica, tais quais as concepções filosóficas (de homem, educação, conhecimento), quanto os elementos didáticos que subsidiam a organização do ensino.

Assumimos aqui que uma experiência pedagógica singular (como a nossa experiência de ensino ocorrida no âmbito da educação infantil) contém e expressa aspectos particulares, relacionados à atividade pedagógica da Educação Física, como as ações de ensino e aprendizagem, os conteúdos propostos e as circunstâncias em que foi realizada. A análise desses aspectos particulares, mostrando a relação entre eles, permite que nos aproximemos da sistematização dos aspectos **gerais** que compõem as experiências de ensino. É a partir dessa perspectiva que uma proposta de ensino realizada no contexto da educação infantil pode se constituir em um meio de pensarmos aspectos gerais do ensino<sup>3</sup>.

O processo de elaboração e análise de propostas de ensino situadas nos marcos da pedagogia crítica permite dialogar com o posicionamento de que essa perspectiva não conseguiria mais atender às demandas e configurações da sociedade contemporânea, o que justificaria a ideia de se “avançar” para as teorias pós-críticas<sup>4</sup> nas proposições didáticas das diferentes áreas de conhecimento, dentre

---

<sup>1</sup> O presente trabalho não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para a sua realização. Não há conflito de interesse de natureza pessoal, comercial, política, acadêmica ou financeira.

<sup>2</sup> Essa proposta foi desenvolvida em um Centro de Educação Infantil da rede municipal de São Paulo, de 2003 a 2005, durante o nosso curso de graduação em Educação Física na Universidade de São Paulo. As proposições pedagógicas e didáticas que nasceram dessa experiência e que foram inicialmente sistematizadas em Cerencio et al (2008) seguiram fundamentando os trabalhos de ensino e pesquisa em Educação Física escolar dos autores do presente artigo.

<sup>3</sup> Sobre os conceitos geral-particular-singular utilizados neste texto ver artigo de Betty Oliveira (2005).

elas a Educação Física. Por outro lado, esse processo de elaboração e análise também pode trazer respostas a uma das principais objeções que a perspectiva crítica (ou aqueles que nela se fundamentam) recebem no campo educacional: ela ficaria sempre em uma etapa de “crítica” à atual forma de organização da sociedade. Essa “negação” resultaria, como corolário, na estruturação de um ensino “apenas” no campo da afirmação dos princípios pedagógicos e formativos mais gerais.

Podemos considerar que as proposições elaboradas a partir do marco teórico da pedagogia crítica são assim denominadas por terem a objetividade como critério de prática: uma análise objetiva da realidade explicita as coisas “tais quais são” e, ao mesmo tempo, “tais quais podem vir a ser”.

Como se sabe, o homem reflete a realidade não apenas tal qual ela existe imediatamente mas também como pode e deve ela ser para as necessidades sociais dele. Voltando desde o início para a satisfação das necessidades práticas do homem, o conhecimento cria não raro imagens de objetos que não foram observados na natureza, mas devem e podem ser realizáveis na prática. A pesquisa autenticamente científica está imediatamente voltada para a procura de formas e ideias segundo as quais o mundo deve ser mudado (KOPNIN, 1978, p.228, grifos nossos).

Essa compreensão de “objetividade” como uma unidade entre as condições existentes e um projeto de sociedade e de formação humana determinado norteia e sustenta a análise de aspectos particulares e gerais da proposta pedagógica para a educação física escolar que ora apresentamos. Buscamos, assim, contribuir para o movimento de concretização da perspectiva crítica da pedagogia no campo da Educação Física. Passaremos a discutir a seguir o movimento de análise que nos permitiu sistematizar os aspectos gerais da nossa experiência de ensino.

## **A ANÁLISE DE NOSSA PROPOSTA DE ENSINO: ALGUMAS QUESTÕES METODOLÓGICAS**

No âmbito da Educação Física, nosso projeto de intervenção (e sua análise posterior) tiveram como referência a obra elaborada pelo Coletivo de Autores, Metodologia do Ensino de Educação Física (1992), tanto em função das fundamentações teóricas quanto da perspectiva de

---

<sup>4</sup> Esse cenário contemporâneo, compreendido como sendo fruto de uma condição “pós moderna” da nossa sociedade, gerou um movimento no campo da educação que, nos dizeres de Tomaz Tadeu Silva (2002, p.116), busca assinalar “o fim da pedagogia crítica e o começo da pedagogia pós-crítica”. Em que pese a variedade de vertentes que compõem as perspectivas pós-críticas da educação, com base no mesmo autor, podemos considerar que elas se unem a partir do questionamento da ideia de se estabelecer conhecimentos genéricos a serem ensinados, uma posição que se apresenta como resultado, dentre outras coisas, da rejeição de conceitos como verdade, objetividade e totalidade nos campos da ciência e da educação.

trabalho proposta para a Educação Física escolar. Entendíamos que tal proposta representava a síntese pedagógica mais completa e elaborada a respeito dos conhecimentos da Educação Física escolar (posição que ainda nos parece correta). Esse nosso entendimento pauta-se em três questões.

Em primeiro lugar, os autores defendiam que a finalidade da Educação Física não estava no ensino de “habilidades motoras” e “capacidades físicas”. Essas seriam apenas elementos de ensino. A Educação Física, assim como os demais componentes curriculares, teria por finalidade aquilo que é a tarefa da educação escolar: socialização do patrimônio cultural historicamente produzido tendo em vista o compromisso político de contribuir para a superação das condições que impedem a plena humanização de todos (SAVIANI, 1995; COLETIVO DE AUTORES, 1992). Para isso, ela deveria ensinar as atividades<sup>5</sup> humanas relacionadas à esfera da “cultura corporal”.

Em segundo lugar, a obra explicita a sua fundamentação teórica tanto do ponto de vista filosófico (o materialismo histórico-dialético) quanto pedagógico (a perspectiva da pedagogia crítica). Esses fundamentos constituem a base para a elaboração de uma proposta pedagógica para a Educação Física capaz de expressar as proposições mais gerais sobre o papel da escola e o projeto de sociedade que se tenha.

Em terceiro lugar, a proposição metodológica apresentada pelo Coletivo de Autores para o ensino da Educação Física demarca a possibilidade de superação<sup>6</sup> das propostas em que os conteúdos assumem a função de finalidade pedagógica e/ou a forma de “tópicos” ou “lista” de conhecimentos. Para tal, a obra propõe como elemento principal para a organização do ensino o trabalho com os Temas, expressando uma articulação entre a aprendizagem dos educandos em uma área de conhecimento específica e o seu processo mais amplo de compreensão do mundo em que vivem, isto é, do mundo de atividades e relações humanas.

Foi a partir desse quadro de fundamentações teóricas que nos inserimos no processo de elaborar e ministrar aulas de Educação Física em uma instituição de educação infantil e, posteriormente, analisar tal experiência tendo em vista discutir o processo de produção de uma Educação Física nos marcos da pedagogia crítica. Para essa análise, sistematizamos o trabalho pedagógico realizado considerando três processos gerais.

O primeiro processo refere-se à “articulação dos princípios pedagógicos e formativos à dinâmica de ensino e aprendizagem”. Nele, buscamos analisar como os princípios declarados ou

---

<sup>5</sup> A categoria Atividade foi desenvolvida por Leontiev (1983). Trata-se de uma das referências do Coletivo de Autores, como pode ser visto em entrevistas de seus autores (SOUZA JÚNIOR et al., 2011).

<sup>6</sup> O conceito de superação não se restringe a uma negação ou a uma exclusão absoluta de algo, mas se refere, simultaneamente, a uma negação e a uma conservação desse algo, tendo como resultado a criação de uma nova condição (MARX, 2004; MARX; ENGELS, 2007).

“escritos” (no plano de ensino ou no “currículo”) podem tornar-se princípios de fato vivenciados na relação pedagógica e incorporados aos conhecimentos da Educação Física.

O segundo processo refere-se à “definição e elaboração dos conhecimentos próprios da Educação Física”. Nele, buscamos analisar a proposição de que o conhecimento da Educação Física se estabelece a partir dos significados sociais das atividades da cultura corporal, contrapondo-se às concepções nas quais as habilidades motoras e capacidades físicas ou as manifestações corporais tomadas em si mesmas ocupam o lugar de “conhecimentos de ensino”.

O terceiro processo refere-se à “conceituação e organização do trabalho com os Temas”. Nele, buscamos analisar o tema como uma forma específica de organização do ensino direcionado a concretizar a finalidade atribuída à Educação Física e à própria escola: contribuir para que os educandos tenham uma maior compreensão da realidade (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Isso implica na necessidade de que eles se apropriem dos conhecimentos, formas de ações e capacidades humanas historicamente produzidas nas diversas atividades do homem no mundo, condição para a sua formação como sujeitos humano-genéricos (DAVIDOV, 1988; DUARTE, 1993; LEONTIEV, 1983).

A seguir, trataremos de cada um desses processos como meio de evidenciar a análise de nossa experiência de ensino no campo da Educação Física.

## **PRIMEIRO PROCESSO: ARTICULAÇÃO DOS PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS E FORMATIVO À DINÂMICA DE ENSINO E APRENDIZAGEM**

Em nosso projeto de intervenção partíamos do entendimento de que uma proposta de ensino se caracteriza principalmente por um conjunto de objetivos hierarquizados, escolhidos de acordo com determinada orientação político-pedagógica e com uma metodologia adequada a tais fins. Os conteúdos, portanto, não deveriam ser a finalidade do processo educativo, mas instrumentos para a concretização dos objetivos pedagógicos.

Esse posicionamento esteve presente ao longo de todo o projeto, assumindo em um primeiro momento (especialmente no primeiro semestre de sua realização), o papel de eixo da proposição de ensino. A partir desses pressupostos, discutimos e elaboramos um conjunto de princípios formativos, conteúdos de ensino e formas de organização do ensino que sugeriam o esboço de uma proposta para a Educação Física nos marcos da perspectiva crítica. Os princípios formativos elaborados referiam-se a: a) possibilidade e necessidade de se compreender a realidade em sua

totalidade; b) a apropriação da cultura corporal como o objetivo específico da Educação Física; c) a possibilidade e necessidade de desenvolver a capacidade criativa dos estudantes; d) a orientação do trabalho pedagógico para a constituição dos educandos como um coletivo<sup>7</sup>.

Esses princípios mantiveram-se como tais ao longo de todo o projeto, entretanto sua incorporação efetiva na prática pedagógica apresentou variações significativas. Identificamos um processo (contraditório e incompleto) que expressa a “transformação dos princípios declarados em princípios efetivos” (SAVIANI, 2003), que poderá ser melhor compreendido a partir da análise dos demais processos destacados para as discussões sobre o movimento de concretização de uma proposta pedagógica nos marcos da pedagógica crítica. Nos tópicos seguintes, ao tratarmos dos conhecimentos e da organização do ensino de Educação Física, buscamos ilustrar e aprofundar esse movimento de incorporação dos princípios pedagógicos à prática pedagógica efetivamente realizada.

## **SEGUNDO PROCESSO: DEFINIÇÃO E ELABORAÇÃO DOS CONHECIMENTOS (PRÓPRIOS) DA EDUCAÇÃO FÍSICA**

Com relação aos conhecimentos de ensino, o nosso posicionamento inicial fundamentou-se em análises que problematizavam as propostas hegemônicas de ensino de Educação Física, centradas nas habilidades motoras e/ou nas capacidades físicas. (COLETIVO DE AUTORES, 1992; GHIRALDELLI JR., 1989; CASTELLANI FILHO, 1988). Em um primeiro momento, a nossa crítica a essas propostas deu-se apenas no plano da negação. Por um lado, isso permitiu a reafirmação da nossa concepção sobre a finalidade do componente curricular – o que é incompatível com o entendimento de que seu objeto de ensino sejam as habilidades motoras e as capacidades físicas. Por outro lado, a simples negação, sem uma concepção mais sólida que lhe pudesse substituir, poderia acarretar na falta de conteúdos de ensino próprios à Educação Física e, assim, resultar em certa paralisia do trabalho pedagógico ou na sua transformação, nos dizeres de Bracht (1999), em um ensino “desencarnado”.

No início do projeto, encontramos as maiores lacunas no que tange à definição e organização dos conhecimentos da Educação Física. Nosso objetivo encontrava-se nos princípios formativos que havíamos definido, porém a análise dos planejamentos das unidades didáticas e

---

<sup>7</sup> Podemos citar como fundamentações desses princípios: a) a concepção de “totalidade” desenvolvida por Karel Kosik (1976); b) a compreensão de “cultura corporal” delineada pelo Coletivo de Autores (1992); c) o conceito de “criatividade” desenvolvida por Vigotsky (2004) e presente sob outras formas em Taffarel (1985); d) a noção de “coletividade” tal qual apresentada em Makarenko (1986) e em Vygotsky (1997).

tarefas de ensino desse período mostra que o objeto com o qual efetivamente trabalhávamos com os educandos eram as habilidades motoras. A negação das “habilidades motoras e capacidades físicas” como conteúdos centrais da Educação Física não pôde ainda ser materializada no trabalho pedagógico que efetivamente desenvolvíamos. Ainda que as “habilidades” estivessem sempre envolvidas em jogos e brincadeiras (e ainda que nosso objetivo ou intencionalidade pedagógica não estivesse no ensino das habilidades em si, mas nos princípios formativos que havíamos definido) as unidades didáticas elaboradas mostram que eram elas que ocupavam o papel efetivo de objeto das nossas ações de ensino e, por conseguinte, das ações de aprendizagem dos educandos.

Assim, a despeito de nos valermos de princípios formativos que efetivamente organizavam nossa relação com os educandos e com a própria instituição, a ausência de um corpo de conhecimentos concreto e coerente com tais princípios impedia o avanço do projeto formativo que almejávamos: nas tarefas de ensino e aprendizagem, os conteúdos efetivamente trabalhados ainda eram as habilidades motoras, ainda que sob a forma lúdica de brincadeiras.

Essa contradição expressa uma das questões iniciais apresentadas neste artigo: as objeções que as pedagogias críticas recebem por afirmarem princípios sem, contudo, desenvolvê-los efetivamente em proposições didáticas. A constatação dessa contradição nos mobilizou a concentrar maior atenção na definição dos conhecimentos de ensino necessários de serem trabalhados. A crítica às “habilidades motoras”, em sua esfera negativa, permaneceu. Porém, o que caracterizaria uma nova fase no desenvolvimento do nosso projeto seria a tentativa de responder em termos práticos ou propriamente didáticos à seguinte questão: “quais seriam os conhecimentos próprios da Educação Física que concretizariam, na prática de ensino, aqueles princípios e objetivos pedagógicos que fundamentavam nosso trabalho?”. Iniciou-se, assim, um processo mais sistemático de definição e elaboração desses conhecimentos.

A possibilidade efetiva dessa elaboração só pôde se realizar a partir da articulação entre os conhecimentos propostos e o trabalho pedagógico com os temas, o que ocorreu a partir do segundo ano de nosso projeto. A compreensão a que chegamos era de que os conhecimentos da Educação Física dependiam das próprias possibilidades do tema a ser trabalhado. Esse seria construído a partir de uma atividade humana existente na realidade, isto é, uma atividade historicamente produzida e que possuía em si um determinado conjunto de relações sociais, expressando um modo do homem se relacionar com os outros e consigo mesmo naquela atividade (LEONTIEV, 1983). Esse conjunto de relações sociais está sintetizado no que chamamos de significados das atividades.

Caberia à Educação Física trabalhar com os significados de um conjunto específico de atividades sociais: as atividades da Cultura Corporal. Estas seriam a base da elaboração dos temas,



que por sua vez definiriam o conjunto de conhecimentos possíveis e necessários de serem ensinados na área.

Quando os significados das atividades da Cultura Corporal passaram a adquirir um papel primário e determinante no processo de elaboração dos conhecimentos próprios da Educação Física (ou quando os significados da atividade passaram a ser o eixo organizador do ensino da Educação Física), conseguimos objetivar na prática pedagógica o que no Coletivo de Autores foi chamado de “significações objetivas”.

O homem se apropria da cultura corporal dispondo sua intencionalidade para o lúdico, o artístico, o agonístico, o estético ou outros, que são representações, idéias, conceitos produzidos pela consciência social e que chamaremos de “significações objetivas”. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.62, grifos nossos).

Tais “significações objetivas”, ou os significados das atividades da Cultura Corporal, passaram a ser compreendidas e efetivadas como o próprio objeto de ensino no trabalho pedagógico da Educação Física.

## **TERCEIRO PROCESSO: CONCEITUAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO COM OS TEMAS**

A opção por organizar o trabalho pedagógico com base nos temas partiu do objetivo inicial do nosso projeto: elaborar uma proposta de ensino de Educação Física que se fundamentasse na perspectiva crítica da Pedagogia

Com relação à metodologia de ensino, o tema foi um dos pontos de maior diálogo que estabelecemos com o Coletivo de Autores (1992). A iniciativa de trabalhar com ele decorreu da centralidade que víamos nessa forma de organizar o ensino para realizar o que entendíamos ser a finalidade do trabalho pedagógico: contribuir para que os educandos tivessem uma maior compreensão da realidade, via apropriação dos conhecimentos elaborados nas diversas atividades humanas.

A referência à compreensão da “realidade” ou ao mundo de atividades humanas historicamente formadas é fundamental para o conceito de tema<sup>8</sup>. Segundo Freire,

[...] o tema gerador não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos homens. Só pode ser compreendido nas

---

<sup>8</sup> Com relação ao “tema”, temos como referência dois autores que embora trabalhem com termos distintos – Paulo Freire (1987) fala do “universo temático” e do “tema gerador” e Pistrak (2003) fala do “sistema de complexos” e dos temas desses complexos – tratam, em seus aspectos fundamentais, do mesmo conceito.

relações homens-mundo [...] Investigar o tema gerador é investigar, repitamos, o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis (FREIRE, 1987, p. 98)

Na fase inicial de nosso projeto, contudo, o trabalho com os temas foi uma transposição direta do conjunto de temas proposto pelo Coletivo de Autores, cumprindo muito mais o papel de agrupar e “intitular” as diversas manifestações corporais do que de “tematizar” de fato uma dada realidade da cultura corporal. A tematização da realidade social (e dos modos de ação sociais) acabou sendo apenas um pano de fundo para o ensino, uma intenção dos educadores que não pôde se concretizar na dinâmica mesma de ensino e de aprendizagem.

Principalmente ao longo do primeiro ano de realização do projeto, duas questões deveriam ser resolvidas. Primeiro, a distância entre os princípios que considerávamos fundamentais para o trabalho pedagógico e a efetivação destes na relação de ensino e aprendizagem. Estava em evidência, portanto, a tarefa de incorporar, nos próprios temas, os princípios formativos que assumíamos, o que começou a se delinear no segundo ano de realização do projeto. Nesse momento, pudemos concretizar, por exemplo, o sentido de se falar em “cultura corporal” como objetivo central da área; a singularidade da “criatividade” no trabalho com as atividades da cultura corporal; a “totalidade” como resultado da explicitação dos significados em um tema específico da cultura corporal.

A segunda questão refere-se ao fato do tema ser o objeto de ensino e aprendizagem apenas “declarativamente”. Ele deveria representar uma forma de organizar o ensino na qual uma determinada atividade social fosse efetivamente objeto de problematização dos educandos, sendo capaz de desencadear o processo de compreensão das relações humanas que constituem essa atividade. Esse movimento, que começou a se esboçar no final do primeiro ano do projeto, fez com que nos debruçássemos sobre a tarefa de conceituar o tema e o trabalho pedagógico com ele.

O ponto central dos nossos debates à época passou a ser a superação do entendimento de tema como um “título”. Com base em Pistrak (2003) e Freire (1987), podemos afirmar que tal entendimento não é propriamente um trabalho com os temas. Segundo Pistrak,

Cada complexo proposto aos alunos não deve ser algo de fortuito, nem um fenômeno ou um objeto insignificante (seja qual for, num dado momento, a importância propriamente escolar deste objeto), mas, ao contrário, um fenômeno de grande importância e de alto valor, enquanto meio de desenvolvimento da compreensão das crianças sobre a realidade atual (PISTRAK, 2003, p. 135, grifos do autor).

O tema como “título”, como um aglutinador de manifestações corporais em si mesmas, explicita apenas a forma mais evidente da atividade social incorporada nele. Os conteúdos de ensino não são construídos com os temas, mas simplesmente a ele acrescentados, tornando possível, ao se propor um “tema” como Jogos ou Ginástica, por exemplo, simplesmente agregar uma lista de manifestações corporais particulares e/ou de capacidades físicas e habilidades motoras, sem contudo explicitar quais são as “significações objetivas” historicamente presentes naquelas atividades e quais as implicações pedagógicas ao se destacar essa ou aquela significação para a estruturação do tema.

Essa forma de organização do trabalho pedagógico com os Temas (temas como “títulos”) pode trazer contribuições no que tange a sua “organização aparente”, mas não permitirá desenvolvê-lo a partir da proposta metodológica dos temas. Isso acontece, por exemplo, quando se substitui a organização do ensino de Educação Física com base nos “esportes” (basquete, handebol, futebol e vôlei), por “temas” (ginástica, esporte, dança, luta). A adoção dessa proposta metodológica – sob essa forma particular – traz como contribuição para o ensino da Educação Física certa ampliação de “conteúdos” ou manifestações. Entretanto, não possibilita a concretização da finalidade educacional inerente ao trabalho com os temas (o ensino dos conhecimentos presentes e sistematizados a partir de cada uma das atividades da cultura corporal), isso porque, em última instância, não houve elaboração de temas por parte do educador, ou seja, uma explicitação dos modos de ação (ou das relações) construídas pelo homem e objetivadas em uma dada atividade social.

Assim, para que o tema não fosse simplesmente um “título”, para que não servisse apenas como um elemento classificador e aglutinador de diversas manifestações corporais e pudesse efetivamente se constituir como um objeto de ensino e de aprendizagem, era preciso identificar o seu núcleo (FREIRE, 1987) ou sua unidade fundamental (DAVIDOV, 1988).

Uma realidade, ou uma atividade da cultura corporal, apresenta-se como tema no trabalho pedagógico quando são identificadas e explicitadas as relações ou características centrais que constituem essa atividade. As unidades fundamentais de cada tema expressam essas relações e passam a constituir o objeto efetivo de aprendizagem dos educandos. Assim, uma das principais ações do processo de organização do ensino consiste em identificar essas unidades e os conhecimentos elaborados a partir delas, sistematizando os conceitos efetivamente existentes em cada tema (em cada atividade social) e que poderiam ser reconstituídos em forma de conhecimentos para o ensino. O mesmo acontece com os princípios formativos: trata-se de identificar o modo singular como cada um dos princípios (desenvolvimento da criatividade, cultura corporal como objeto da área, coletividade, compreensão da realidade como totalidade) se apresenta em um

determinado tema e, assim, determinar as possibilidades efetivas de trabalhá-los como parte integrante dos conhecimentos de ensino.

Desse modo, a unidade de cada tema, constituída pelo significado social da atividade da cultura corporal que lhe dá origem, torna-se referência para todo o trabalho pedagógico: problematização da realidade, determinação dos conhecimentos e concretização dos princípios pedagógicos. A finalidade do ensino materializa-se, no âmbito da Educação Física, na medida em que os significados das atividades da cultura corporal, transformados em um tema, tornam-se o objeto real e principal do ensino da Educação Física.

## **UMA ILUSTRAÇÃO: OS TRÊS PROCESSOS PEDAGÓGICOS SINTETIZADOS EM UMA UNIDADE DIDÁTICA**

A “articulação dos princípios pedagógicos e formativo à dinâmica de ensino e aprendizagem”, a “definição e elaboração dos conhecimentos (próprios) da Educação Física” e a “conceituação e organização do trabalho com os temas” foram sendo materializados, sobretudo, nos planos de ensino que elaborávamos no início de cada semestre letivo. No decorrer das aulas ou conjunto de aulas, os significados elencados adquiriam maior protagonismo na medida em que eram abordados de forma cada vez mais explícita e direta nas tarefas de ensino propostas. Provavelmente, esse processo deixou marcas mais profundas em nós, professores, do que nas crianças, sobretudo porque no momento em que nos aproximamos mais concretamente do trabalho com os temas foi, também, o momento em que realizamos o último semestre de intervenção na instituição. O encerramento das ações de ensino não significou, contudo, o fim do projeto em si, pois a sistematização dessa experiência continuou sendo feita, coletiva e individualmente, por parte dos professores.

Neste sentido, o desenvolvimento dos três processos pedagógicos descritos neste texto como elementos constitutivos de uma experiência pedagógica em Educação Física, pode ser exemplificado a partir das orientações metodológicas que temas concretamente elaborados em no projeto indicavam para a nossa atuação docente. No quadro 1, apresentamos dois exemplos de organização dos temas, um na fase inicial e outro na fase final do trabalho, ambos realizados com crianças do “pré” (6 anos).

Trazemos temas distintos (o “Circo” e a “Ginástica”) com o intuito de destacar, dentro daquilo que efetivamente realizamos no período, o processo de nossa aproximação da compreensão

e materialização dos “temas” como síntese dos significados sociais de uma dada atividade da cultura corporal.

**Quadro 1** – Temas trabalhados no projeto

	<b>FASE FINAL DO TRABALHO</b>	<b>FASE INICIAL DO TRABALHO</b>
<b>TEMA</b>	Circo	Ginástica
<b>OBJETIVO GERAL</b>	Organizar a relação dos educandos com as <b>possibilidades artísticas dos movimentos corporais</b> : a criação de emoções no outro (alegria, raiva, apreensão, susto, felicidade) através do movimento	Trabalhar as <b>habilidades motoras básicas</b> (locomoção, estabilização, manipulação), bem como os conhecimentos necessários para um maior controle corporal
<b>ORIENTAÇÃO PARA A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO</b>	Realização de brincadeiras que representem a <b>relação personagem circense-público</b> . Os personagens devem provocar intencionalmente emoções no público, o que quer dizer que eles criam e apresentam seus números com esse fim.	Realização de brincadeiras que provoquem a execução, direta ou indiretamente, de <b>habilidades motoras</b> vinculadas à Ginástica

Fonte: Elaboração dos autores

O tema “Circo”, elaborado na perspectiva da análise e sistematização da atividade humana encarnada nas manifestações da cultura corporal é representativo da etapa final do projeto (segundo ano). Na proposição dos objetivos e modos de organizar o ensino, nota-se a explicitação de um significado da cultura corporal a partir do qual são elaboradas as ações de aprendizagem. Esse significado, do ponto de vista do professor que irá organizar a atividade pedagógica, passa a subordinar os demais conhecimentos a serem trabalhados no ensino, dentre eles, as próprias habilidades motoras.

A partir da análise da atividade social “circo”, identificamos a presença de um elemento a partir do qual são elaboradas as ação de suas personagens: a apresentação ou o espetáculo circense. “Compreender o circo” requer, assim, a apropriação do processo de elaboração e realização dessa apresentação, que expressa o engajamento do sujeito na “criação de cenas”. Nesse processo identificamos a unidade fundamental do tema “Circo”: o seu significado artístico.

Portanto, o tema “Circo” apresenta-se como tal, na medida em que o significado artístico que constitui tal atividade configura-se como eixo ou objeto principal do ensino, ou seja, na medida em que um determinado movimento corporal apresenta-se para os educandos não apenas com o fim de dominá-lo de forma consciente, mas fundamentalmente de recriar para si o modo de ação da

personagem circense. Ao realizar um movimento corporal como a “cambalhota”, por exemplo, o objetivo é fazê-la como o palhaço ou o acrobata, reproduzindo na ação corporal a intenção social da personagem: produzir uma cambalhota engraçada, em um caso, e bonita, no outro, tendo como objetivo compor uma cena com início, meio e fim. Assim, a unidade fundamental do tema “Circo” (o significado estético e artístico, que se materializa na construção de apresentações com objetivos de construir cenas engraçadas, bonitas, de suspense etc.), passa a ser a referência para a organização do ensino e o objeto de aprendizagem para os próprios educandos, quando se propõe o trabalho com o “circo”<sup>9</sup>.

Nesse sentido, o “movimento corporal”, em si mesmo, isto é, o seu domínio voluntário e consciente, podendo se constituir como um dos objetos ou significados do ensino da educação física, não é nem o único e nem necessariamente o principal quando se consideram as diferentes atividades da cultura corporal, caso da “cambalhota” no tema “Circo” apresentado anteriormente.

No primeiro ano do nosso projeto essa compreensão não estava presente. Ainda que o título definido para o “tema” pudesse ser o mesmo (por exemplo, o “Circo”), os “temas” assumiam o papel de pano de fundo ou de um “contexto” para o ensino e a aprendizagem de “movimentos corporais”. Na proposição do tema “Ginástica” (quadro 1), faltava um significado orientador e mediador para o trabalho, de modo que eram as definições das próprias habilidades motoras que ocupavam o centro a partir do qual o professor objetivamente organizava as tarefas de aprendizagem. Assim, não efetivávamos no trabalho pedagógico o ensino dos significados das atividades da cultura corporal, mas de “habilidades motoras tematizadas em um contexto lúdico”. A transformação da ginástica em um tema propriamente dito, conforme conceituado neste texto, poderia ser feita caso um determinado significado (por exemplo, o agonístico) assumisse o papel de centro organizador do tema e das relações pedagógicas com ele. Neste caso, o problema a ser organizado pelo professor e realizado pelas crianças não seria diretamente a execução de habilidades motoras, mas o engajamento nos processos de busca dos próprios limites e possibilidades corporais a partir de diferentes habilidades.

Dessa forma, o próprio trabalho com os temas foi nos mostrando a necessidade de explicitar e propor os significados específicos de cada atividade da cultura corporal a ser tematizada pela Educação Física: a especificidade dos significados artístico, estético, lúdico, agonístico no Jogo, na Luta, na Dança, na Ginástica etc. Como assinala Vigotski (2009, p. 289) para quem “perceber as coisas de modo diferente significa ao mesmo tempo ganhar outras possibilidades de agir em relação a elas. Como em um tabuleiro de xadrez: vejo diferente, jogo diferente”, podemos considerar que

---

<sup>9</sup> Essas reflexões e proposições foram, posteriormente, desenvolvidas no trabalho de mestrado de um dos integrantes do coletivo do projeto (NASCIMENTO, 2010)

uma mudança na “percepção” sobre o que são o Circo e a Ginástica como temas da Educação Física, tal qual discutido anteriormente, cria outras possibilidades de ações pedagógicas em relação a eles.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de uma proposta de ensino para a Educação Física (ou para qualquer componente curricular) requer a sistematização de princípios pedagógicos capazes de se constituírem em mediadores do trabalho docente no processo da construção de unidades didáticas e de suas respectivas aulas. A proposta de ensino elaborada por nós em sua fase final (particularmente, no último semestre de nossa atuação) foi o produto possível de um movimento que buscou concretizar uma proposta de ensino de Educação Física situada nos marcos da pedagogia crítica. Ainda que consideremos que tal elaboração não carregue todos os princípios pedagógicos fundamentais para a organização dos processos de ensino e de aprendizagem, acreditamos que ela problematize alguns deles, que por sua vez devem ser postos em movimento no debate sobre a construção da prática pedagógica da Educação Física a partir do referencial aqui adotado.

Dentre eles, destacamos o trabalho com o tema, que se caracteriza pela busca da unidade fundamental ou das relações que sintetizam determinados significados sociais presentes em uma atividade da cultura corporal e que passam a ser a referência para a organização do ensino e definição dos conteúdos. A vivência das ações corporais mediada por tais significados faz com que os educandos possam se relacionar com as próprias atividades em questão. Cabe ao professor organizar as tarefas de aprendizagem para que esses significados sejam os conteúdos centrais a serem apropriados pelos educandos. A determinação dos significados, a vivência das ações corporais mediadas por eles e a organização das tarefas de ensino pelo professor são elementos da atividade pedagógica que, ao serem analisadas em suas inter-relações, podem contribuir para explicitar aspectos gerais sobre o processo de organização do ensino da Educação Física.

Importante destacar que a proposição do trabalho com os temas refere-se à perspectiva de contribuir para uma compreensão da realidade em sua totalidade social (KOSIK, 1976), o que não é tarefa de uma única disciplina, nem pode se realizar apenas a partir dela. Nossa reflexão a respeito do ensino de Educação Física permite-nos afirmar algumas das contribuições específicas que essa disciplina pode dar para a compreensão dessa realidade. Mediante a análise crítica das atividades



que historicamente foram se constituindo como seu objeto (as atividades da cultura corporal), pode-se explicitar os conhecimentos necessários de serem apropriados pelos educandos nessa área.

A despeito de focar na área de conhecimento da Educação Física, essa discussão não é prioritariamente “disciplinar”, mas refere-se a um determinado campo de significações e conceitos que, ao se mostrarem relevantes para a formação dos sujeitos, devem ser contemplados no trabalho pedagógico escolar, independentemente do segmento de ensino trabalhado ou da forma como tais significações são organizadas nos tempos e/ou matérias escolares. Podemos, então, considerar que a presença ou ausência de um “componente curricular de Educação Física” não resulta imediatamente em uma posição de fragmentação do conhecimento no âmbito do trabalho escolar, assim como “[...] a presença ou a ausência de especialistas em Educação Física, por si só, não garante a fragmentação ou a integração das ações pedagógicas na Educação Infantil” (AYOUB, 2005, p. 144).

Assim, um tema específico, inicialmente proposto para o trabalho pedagógico “da” Educação Física (por exemplo, o “circo”), expressa tanto uma possibilidade para o desenvolvimento dos conhecimentos específicos da área (a partir da significação artística como unidade fundamental desse trabalho), quanto uma contribuição para o desenvolvimento de outras significações que perpassam essa atividade social (questões de gênero; exploração comercial; questões éticas e políticas com a exploração de pessoas com deficiência; a legitimidade social do circo etc.). Dessa forma, esse tema pode representar um meio para o estudo e o desenvolvimento do trabalho pedagógico em geral.

O desenvolvimento do nosso projeto de ensino e a análise teórica que fizemos a seu respeito nos aponta para a possibilidade, e pertinência, de se elaborar e avaliar propostas de ensino de Educação Física situadas nos marcos da pedagogia crítica. A posição que defendemos é que a continuidade da perspectiva crítica da Educação e da Educação Física não virá da negação de seus princípios mais fundamentais, mas sim de um processo de elaboração teórico-prática tanto dos seus aspectos mais gerais (concepções de homem, sociedade, educação, conhecimento) quanto dos elementos e conceitos referentes à organização do ensino. Em suma, consideramos que o debate sobre as perspectivas críticas em educação beneficia-se ao se voltar para as explicações dos possíveis desdobramentos pedagógicos de suas bases filosóficas.

Nesse sentido, o presente texto coloca-se como uma contribuição para o debate e realização de outras práticas particulares que compartilhem dos mesmos princípios pedagógicos e se desenvolvam a partir deles, bem como para a continuidade das reflexões epistemológicas da área: “afinal, o que ensinamos em Educação Física?”. As sistematizações pedagógicas que ora apresentamos configura-se como uma “experiência em geral” e busca contribuir para o desenvolvimento da perspectiva teórica na qual se fundamenta – o que nos permite afirmar tratar-se



de um movimento permanente de aprofundamento que vai da pedagogia crítica à própria pedagogia crítica.

## REFERÊNCIAS

AYOUB, Eliana. Narrando experiências com a Educação física na educação infantil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 143-158, maio 2005.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 48, p. 69-88, ago. 1999.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas, SP: Papirus, 1988.

CERENCIO, Marcela Moreira et al. Da teoria crítica à teoria crítica: o movimento de elaboração de uma proposta curricular de educação física infantil. In: II Seminário de Metodologia do Ensino de Educação Física da FEUSP, 2008, São Paulo. **Anais...** São Paulo: FEUSP, 2008. 1 CD-ROM

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

DAVIDOV, Vasili Vasilievich. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación teórica y experimental**. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

DUARTE, Newton. **A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo**. Campinas, SP: Autores Associados, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Educação física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física Brasileira**. São Paulo: Loyola, 1989.

KOPNIN, Pavel Vassílyevitch. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **Actividad, conciencia y personalidad**. Havana: Pueblo y educación, 1983.

MAKARENKO, Anton. **Poema pedagógico**, v. 3. São Paulo: Brasiliense, 1986.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

NASCIMENTO, Carolina Picchetti. **A organização do ensino e a formação do pensamento estético-artístico na teoria histórico-cultural**. 2010. 249f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

OLIVEIRA, Betty Antunes de. **A dialética do singular-particular-universal**. In: ABRANTES, Ângelo Antonio; SILVA, Nilma Renildes da; MARTINS, Sueli Terezinha Ferreira (orgs.). *Método histórico-social na psicologia social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio et al. Coletivo de Autores: a cultura corporal em questão. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 2, p.391-411, abr./jun. 2011.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. **Criatividade nas aulas de Educação Física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. **Imaginación y creación en la edad infantil**. Havana: Pueblo y Educacion, 2004.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. **Obras escogidas**. Tomo V. Madri: Visos, 1997.

## NOTAS DE AUTOR

### AGRADECIMENTOS

Não se aplica.

### CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Não se aplica.

### FINANCIAMENTO

Não se aplica.



## CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

## APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Não se aplica.

## CONFLITO DE INTERESSES

Não se aplica.

## LICENÇA DE USO

Os autores cedem à **Motrivivência - ISSN 2175-8042** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution Non-Comercial ShareAlike](#) (CC BY-NC SA) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, desde que para fins **não comerciais**, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico desde que adotem a mesma licença, **compartilhar igual**. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico, desde que para fins **não comerciais e compartilhar com a mesma licença**.

## PUBLISHER

Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. LaboMídia - Laboratório e Observatório da Mídia Esportiva. Publicado no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

## EDITORES

Mauricio Roberto da Silva, Giovani de Lorenzi Pires, Rogério Santos Pereira.

## HISTÓRICO

Recebido em: 28 de Fevereiro de 2018.

Aprovado em: 25 de Outubro de 2018.

