

# PROPOSTAS PEDAGÓGICAS CRÍTICO-SUPERADORA E CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA: FORMAÇÃO EM EF ATRAVÉS DOS PROJETOS DE EXTENSÃO\*

**Jacob Alfredo Iora**

Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil.

**Maristela da Silva Souza**

Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil.

**Resumo:** O artigo problematiza o ensino da Educação Física através de pesquisa de campo com dois grupos de trabalho do CEFD-UFSM com fundamento nas propostas Crítico-Superadora e Crítico-Emancipatória, para desenvolver projetos de extensão em escolas da rede pública de Santa Maria, RS. O estudo objetiva conhecer quais elementos determinam e/ou dificultam a operacionalização dessas propostas no cotidiano escolar, e ainda como produzir conhecimento a partir de propostas críticas para subsidiar desafios do contexto educacional neste momento histórico em que o ensino na EF passa pela necessidade de contextualizar a categoria razão que ora perde centralidade no processo pedagógico.

**Palavras-chave:** Educação física. Prática pedagógica. Propostas críticas. Escola.

---

## Intrdução

O estudo considera o momento que se apresenta, em que a produção de conhecimento propõe novas pedagogias para o âmbito da educação física, que segue perspectivas de aprendizado centradas no construtivismo (Coll, 1994), teorias do aprender a aprender e nas do professor reflexivo (Delors, 1999).

Para esta visão de ensino que ascende aos novos tempos chamados pós-modernismo, o conhecimento científico pautado na razão, característico do período Moderno, perde sua força enquanto capacidade de elaborar uma nova síntese social e histórica. A educação escolar, sob a condição pós-moderna, centra-se nas atitudes necessárias para o desenvolvimento de uma determinada autonomia, em que se garantiria a aprendizagem, a possibilidade de iniciativa e a liberdade de pensamento. Ideários pedagógicos que se valem de mecanismos formativos fragmentados como meio de superar o que Freitas (2005) caracteriza como “relações de incertezas” na esfera econômica, com a globalização e o neoliberalismo, e no campo político, diante da argumentação do fim das metanarrativas.

Nossa crítica a esta perspectiva, e especificamente à sua relação com a Educação Física (EF), se realiza pela análise de Saviani (1989). Consideramos, juntamente com esse autor, a criticidade das proposições didáticas que sustentam o ensino escolar a partir de um viés científico socialmente acumulado e historicamente determinado.

---

\* Este artigo foi elaborado a partir da dissertação de mestrado apresentada ao programa de pós-graduação em Educação Física da ESEF-UFPEL, Pelotas, RS, no ano de 2012 e foi financiada pela CAPES.

A EF enquanto área que produz conhecimento sob os pressupostos de concepções críticas necessita estabelecer o contraponto, sustentando-se pelo conhecimento racional para superar esse processo de ensino supostamente relativista. E, ao nos referirmos às concepções críticas em EF, destacamos duas propostas pedagógicas da área, que vêm gerando enormes discussões há pelo menos duas décadas. O fato de se apresentarem de maneiras distintas no que se refere a pressupostos teóricos nos possibilita um vasto campo para os debates epistemológico, didático e social.

Nosso contraponto, portanto, parte das propostas Crítico-Superadora (Coletivo de Autores, 1992) e Crítico-Emancipatória (Kunz, 1994), que não se curvam a pressupostos do senso comum e da irracionalidade. Datadas nos anos 90, estas propostas delegam à prática pedagógica da EF o objetivo, entre outros, de desenvolver nos alunos a capacidade de eles construírem, a partir de princípios racionais, novas formas esportivas (Kunz, 1994) e outras condições sociais (Coletivo de Autores, 1992).

As referidas propostas se centram, neste estudo, como propostas que já conquistaram grandes espaços no campo teórico-metodológico da EF, mas que, mesmo diante dos avanços, ainda encontram dificuldades em seu processo de efetivação.

Buscamos, neste estudo, esclarecer os elementos que determinam ou dificultam o desenvolvimento de tais propostas no cotidiano escolar. Soma-se a isso, a importância de, a partir de propostas críticas, produzir conhecimento para subsidiar os desafios do momento histórico do contexto educacional, em que a categoria razão perde sua centralidade no processo pedagógico.

Tendo o concreto como ponto de partida e de chegada, e considerando-o como sendo as propostas pedagógicas críticas – a Crítico-Superadora e a Crítico-Emancipatória –, problematizaremos o ensino da Educação Física através de uma pesquisa de campo com dois grupos de trabalho do CEFD-UFSM<sup>15</sup> que se propõem a elaborar e a desenvolver projetos de extensão em escolas da rede pública do município de Santa Maria (RS).

Um grupo pertence à Linha de Estudos Epistemológicos e Didáticos em Educação Física (LEEDEF), com o projeto “Ginástica Escolar: Possibilidade Superadora no plano da Cultura Corporal”. O outro grupo pertence ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Gerontologia e Educação Física (GEPEGEF) com o projeto “O Atletismo Escolar em uma Perspectiva Integradora: Proposições Didáticas a partir da Teoria Crítico-Emancipatória e Didática comunicativa em turmas mistas”. Os participantes desses grupos são acadêmicos dos respectivos projetos, responsáveis pelo planejamento e por ministrarem as aulas a partir das propostas pedagógicas em discussão.

A escolha desse contexto está íntima e propositadamente ligada à necessidade de um campo de pesquisa em que de fato as aulas de Educação Física sejam planejadas e ministradas a partir dos pressupostos dessas Propostas Pedagógicas, de modo a tornar possível evidenciar suas dificuldades, limites e avanços na prática pedagógica da Educação Física escolar.

Escolhemos como técnica de pesquisa a entrevista semiestruturada, a qual, segundo Negrine (2004), objetiva obter informações concretas com o auxílio de questões previamente definidas pelo pesquisador e, ao mesmo tempo, permite que se realizem explorações não previstas, oferecendo ao entrevistado a liberdade para dissertar sobre o tema ou para abordar aspectos que sejam relevantes sobre o que ele pensa do assunto.

---

<sup>15</sup> Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria.

Analizamos a materialidade do conhecimento obtido nas entrevistas através das categorias de conteúdo “Prática Pedagógica”, “Trabalho”, “Teoria de conhecimento” e “Racionalidade”. Para Kuenzer (1998), as categorias de conteúdo, enquanto particular, fazem a mediação entre o universal e o concreto. São recortes particulares definidos a partir do objeto e da finalidade da investigação.

## O Contexto de Análise

Antes de entrarmos diretamente na discussão das categorias de análise, consideramos necessário contextualizar o estudo, como também, trazer para o debate o momento histórico em que as obras *Metodologia do Ensino da Educação Física* (1992) – Crítico-Superadora – e *Transformação Didático-Pedagógica do Esporte* (1994) – Crítico-Emancipatória – foram formuladas. Um período social de muita luta política e ideológica no campo educacional e na EF uma ocasião de formulações didático-pedagógicas a partir da área de conhecimento das ciências humanas e sociais, que buscou reconstruir a EF pelo viés histórico, social e político.

Kunz (1994) enfatiza que, no referido período dos anos 1990-2000, pouco se observa de desenvolvimento concreto dessas propostas na realidade escolar. Porém, considera um momento em que a produção na EF aflorava na área das ciências humanas e sociais, visto ter revolucionado a prática pedagógica escolar.

Em alguns terrenos elas cresceram, tornando-se balizadoras dos processos pedagógicos, da formação inicial e da prática pedagógica escolar, sendo que, na atualidade, podemos dizer que naquele momento todo esforço despendido estava no caminho certo e apresenta hoje relevantes resultados. Citamos Taffarel (2010)<sup>16</sup>, que apresenta exemplos concretos de como trabalhos realizados sob os conceitos da perspectiva Crítico-Superadora na Secretaria de Educação de Mato Grosso, na Secretaria Municipal de Educação de Belém (PA), e relatos de experiência de norte a sul do Brasil, mostrando a viabilidade desta perspectiva. A autora complementa afirmando que hoje temos experiências pedagógicas em escolas e movimentos sociais demonstrando que a abordagem se mantém atual e consistente.

Na perspectiva da abordagem Crítico-Emancipatória, temos o trabalho prático desenvolvido por Falcão (1998), relacionado com a capoeira. Também os trabalhos de Matiello Junior (2002) – do livro “Didática II”, o qual apresenta possibilidades relacionadas às atividades junto ao meio ambiente, defendendo um projeto pedagógico Crítico-Emancipatório. Na mesma unidade, Pires & Neves (2002) trazem experiências pedagógicas da formação inicial em Educação Física. Dentre estes, temos também relatos de experiências apresentados em vários congressos que denotam a consistência dessa abordagem.

Retomando o conhecimento de nosso campo de pesquisa, os participantes foram divididos da seguinte forma: quatro integram a LEEDEF e três o GEPEGEF. Também, para qualificar a pesquisa, buscou-se contatar professores egressos dos grupos de pesquisa que se encontram concursados em redes escolares. Nesse caso, conseguimos uma professora<sup>17</sup> que

<sup>16</sup> Todas as citações de autores (Taffarel, Escobar, Castellani, etc.) do Coletivo de Autores datadas no ano de (2010), referem-se ao posfácio do livro *Metodologia do Ensino da Educação Física* em sua 3ª reimpressão. Esta foi uma edição de difícil acesso, pois, os poucos exemplares impressos foram retirados de circulação por um motivo que não conhecemos ao certo.

<sup>17</sup> Na contagem dos participantes, esta se insere no Grupo do GEPEGEF, pois foi uma das integrantes do grupo que elaborou o projeto de extensão fundamentado sob a perspectiva da proposta Crítico-Emancipatória e didática comunicativa. Partindo desta tese, previamente estabelecemos que a professora posicionar-se-ia favorável à teoria Crítico-Emancipatória.

havia participado dos dois grupos de pesquisa. Os critérios utilizados para o relativo número de entrevistados foi estes haverem trabalhado nos projetos e terem disponibilidade para serem sujeitos do estudo.

Todos os estudantes, inclusive a professora da rede de ensino, conferem aos projetos de extensão um alto grau de qualificação para sua formação e para a prática pedagógica. Nas palavras de Joseane<sup>18</sup>, precisa-se: “Da mediação. De saber como trabalhar a questão do alto rendimento, por que muitas vezes falta conhecimento para o professor para dizer que não é só futebol, e isso é devido à falta de ter aquela experiência de que dá certo, e eu te digo, na faculdade tu tem que ter experiência de projeto de extensão”. Consideram também que, se houvesse um maior incentivo do Centro Universitário, os estudantes poderiam estar se colocando “de forma muito mais qualitativa dentro da escola” (Rafael).

Desse modo, destacamos a importância de acadêmicos participarem desse processo de formação proporcionado pela universidade que são os projetos de extensão. Os sujeitos da pesquisa atribuem seu conhecimento sobre as propostas pedagógicas, em grande parte, a essa oportunidade.

### **Proposta Crítico-Superadora: Prática Pedagógica e Trabalho & Teoria de Conhecimento e Racionalidade**

A teoria marxista avança na sua produção na EF no sentido teórico-prático através da proposta Crítico-superadora, elaborada por Coletivo de Autores (1992). Para estes, a **Prática Pedagógica** deve considerar que toda conquista e toda produção humana transformou-se num patrimônio cultural da humanidade.

Portanto, a Educação, na perspectiva do Coletivo de Autores (1992), é uma interação social entre dois ou mais seres que se encontram em determinada classe social e, num dado momento histórico, apropriam-se daquilo que o homem tem produzido no decorrer da história. Nesse sentido, a EF aproxima-se da Pedagogia Histórico-Crítica, preconizada por Saviani (1989), a qual articula educação e sociedade, considerando que a sociedade é dividida em duas classes com interesses opostos.

A obra do Coletivo de Autores (1992) trouxe como possibilidade para a reflexão pedagógica a concepção de historicidade, em que, através do movimento do pensamento dialético, a cultura corporal (jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros), é a compreendida como resultado de necessidades humanas, ou seja, o “homem não nasceu pulando, saltando, arremessando, balançando, jogando” (Coletivo de Autores 1992, p.39). Isso tudo é resultado “da diferença que a gente vê clara, que ela (proposta crítico-superadora) parte de um concreto; por exemplo, nas aulas ela parte de uma prática social que é a vivência das crianças. Então ela se liga numa materialidade” (Bruna).

Metodologicamente, essa proposta busca a articulação do conhecimento com o próprio movimento histórico das camadas sociais economicamente desprivilegiadas. Também, considera que o ensino e a aprendizagem têm como referência o ritmo particular de cada aluno e este, muitas vezes, está ligado à classe social que impõe limites para uma apropriação rápida do conteúdo.

---

<sup>18</sup> Os nomes utilizados neste estudo são fictícios, para preservar a identidade dos participantes.

Fica claro, na prática, que essa abordagem é o que se tem de mais avançado hoje, isso a gente vê por ela ir além da compreensão do real, se propor a transformação da realidade. Claro que isso muitas vezes não se dá imediatamente, mas, a gente vê que é um processo {...} Estamos trabalhando com uma turma que é nova e a outra que agora está no terceiro ano do projeto. Então podemos observar o salto que a turma que esta há mais tempo consegue dar, tanto em relação ao que a gente está passando, como na participação nesse novo processo de construção de conhecimento (Bruna).

Castellani Filho (2010) avalia a forma que a proposta Crítico-Superadora propôs para o ensino a partir dos ciclos e admite as limitações de implantar uma proposta de ensino por ciclos por toda a organização seriada e disciplinada que a escola traz consigo, mas deixa explícito que continua sendo uma possibilidade que deve ser mais bem explorada. Sobre essa questão, o levantamento de campo revelou alguns avanços:

{...} Nesse semestre, a gente vem tentando colocar, a partir do sistema de ciclos, tentando estudar de que forma se trabalha isso, [como se] desenvolve, dentro do que os alunos trazem, e aí é essa a apropriação que a gente tem, só que muita coisa falta ainda pela própria dificuldade que a gente tem em relação à didática (Rafael).

No centro de tais questões, temos que considerar que uma proposta pedagógica, que se propõe a fazer uma análise crítica da realidade social, como no caso da proposta Crítico-Superadora, apresenta dificuldades de se institucionalizar numa sociedade capitalista. Luckesi (1994) deixa claro que as pedagogias existentes com esse fim são um instrumento de luta para professores aliado a outras práticas sociais. Essas questões são reforçadas pela dificuldade de mediação entre o individual e o social, apresentada na realidade da prática concreta demonstrada pela fala dos atores.

Tu faz o planejamento de aula, chega lá, coloca a proposta; especificamente com as crianças, é difícil de fazer eles raciocinarem daquela forma, de eles entenderem o porquê. Então é difícil de colocar a outra forma de pensar, que a gente quer construir o conhecimento com eles, fazer um resgate histórico do que eles têm de conhecimento, confrontar com o conhecimento científico. Essa historicidade é difícil de colocar pra eles. O sistema geral das escolas é mais tradicional; então, tentar ser crítico é difícil (Daiane).

Escobar (2010) explicita a relação de historicidade defendida pela obra do Coletivo de Autores (1992). Para essa autora, a atividade prática está ligada à centralidade do “trabalho e suas relações objetivas materiais reais, dos homens com a natureza e com os outros homens” (p.122). Entender historicamente as relações de **trabalho** e a luta de classes como um movimento revolucionário, que possibilitou a configuração de sociedades, é defender um sistema explicativo com uma visão ligada à classe trabalhadora.

Nesse sentido, esta obra se torna o marco do entendimento da divisão de classe da organização da sociedade.

Sobre esse assunto, os entrevistados que participam do projeto de extensão que abrange a proposta Crítico-Superadora deixam claro sua posição sobre o trato pedagógico, sua relação com a categoria trabalho e o modo de produção capitalista.

O trabalho dentro do Marxismo ele traz o que é a ontologia do ser social, e ele realmente vem caracterizar o que é o ser humano {...} se torna humano, é isso que o diferencia dos animais. E a relação que o homem tem com a natureza mediada pelo trabalho, e a partir disso ele vem se transformando, desenvolvendo forças produtivas e aí constituindo as sociedades (Diego).

Uma **teoria de conhecimento** carrega em si a concepção de classe em que foi produzida. Para Löwy (1998), os problemas sociais estão em polos diferentes para as classes de tal forma que cada uma interpreta de forma diferente os conflitos socioeconômicos, as relações de produção e as crises culturais. Isso se desenrola pela vivência, experiência, situação social e, sem dúvida, pela teoria de sustentação da educação que recebemos.

Conhecer o alcance da teoria de conhecimento que embasa uma proposta pedagógica implica saber o trato que é dado ao conhecimento, como, também, a compreensão de quais as possibilidades que na prática concreta são possíveis de serem alcançadas. Trata-se de conhecer as aspirações sociais vinculadas às suas categorias didáticas para reconhecermos suas ligações com a realidade social.

Sobre o conhecimento da base epistemológica, os participantes da LEEDEF apresentam conhecimento de autores clássicos do Materialismo histórico-dialético, como também da corrente marxista da própria educação e da EF.

A LEEDEF já dá uma sustentação bem boa para nós em relação a isso. Praticamente todos os textos que a gente vem estudando aqui têm este pano de fundo, e aí os textos é buscar desde os clássicos de Marx e Engels, até algumas coisas mais atuais como Florestan Fernandes, Mauro Marini que tem tentado trazer esta análise da economia política para a Educação (Rafael).

E ainda,

Bom, acho que a gente compreende, no Coletivo de Autores, a questão da classe trabalhadora ser capaz de transformar a realidade da sociedade capitalista. Se a gente for pegar os textos dos autores que ainda vêm utilizando a Crítico-Superadora e, além disso, a Pedagogia Histórico-Crítica, que baliza esta prática, eu acredito que a gente chega a um entendimento de que é uma concepção de EF que serve a uma determinada classe social, que tem como intenção servir à transformação da sociedade tendo em vista o projeto histórico da classe trabalhadora (Bruna).

A partir desse entendimento, torna-se necessário desenvolver, no contexto escolar, uma consciência racional revolucionária. No conjunto do trabalho pedagógico, as categorias “prática-pedagógica” e “trabalho” e “teoria de conhecimento” buscam na tendência Crítico-Superadora que a **racionalidade** seja entendida no sentido de ser uma ferramenta que está a serviço dos trabalhadores em detrimento dos detentores dos meios de produção.

O conhecimento racional a serviço da formulação do capital não realiza a tão sonhada emancipação humana. Para Mészáros (2002, p.528)<sup>19</sup>, “a maquinaria não é uma categoria econômica mais do que o boi que puxa o arado”.

---

<sup>19</sup> Para Mészáros (2002), é necessário romper com a lógica do sistema capitalista, mas também com o capital, pois ele tem sua existência histórica na apropriação privada dos meios de produção como, por exemplo, as terras. É por este motivo que Marx denominou seu livro de “O CAPITAL”, pois, além de eliminar a lógica da



Diante de tal afirmação, é necessário distinguir “para que”, “para quem” o conhecimento científico está sendo usado, pois não tem produzido meios eficientes para transformar o abismo social nos chamados países em desenvolvimento.

Bom, a racionalidade em si, eu acho é que o homem se transforma a partir da mediação com a natureza: transformando a natureza transforma ele mesmo, uma concepção de homem, e aí nesse sentido a socialização do conhecimento vem na perspectiva de que ele se compreenda enquanto sujeito histórico capaz de transformar essa realidade (Rafael).

Ciente dos preconceitos que atualmente focam o pensamento marxista, os entrevistados defendem a proposta crítico-superadora para a prática pedagógica. As falas demonstram que os entrevistados apresentam conhecimento sobre os pressupostos da dialética materialista e sua forma metodológica de intervenção em aulas de EF, e que estas se constituem em mediações para o processo de transformação social.

### **Proposta Crítico-Emancipatória: Prática Pedagógica e Trabalho & Teoria de Conhecimento e Racionalidade**

Tomando como referência os pressupostos da Teoria Crítica de Sociedade defendida pela Escola de Frankfurt, mais precisamente a proposta da Razão Comunicativa de J. Habermas, Kunz (1994) elaborou a proposta Crítico-Emancipatória para a prática pedagógica da EF, apresentando uma análise reflexiva das dimensões inumanas do rendimento esportivo, como o *doping* no esporte e o treinamento infantil precoce. Nesse ponto, o autor busca entender pedagogicamente a função social da escola, no desenvolvimento do esporte, dos jogos e do movimento enquanto uma “realização social e desenvolvimento de todos os alunos” (KUNZ 1994, p. 69).

No esporte, compreendido em seu sentido social, Kunz (1994, p. 60) reconhece a necessária desconstrução do vínculo entre o esporte “enquanto mercadoria supervalorizada nos sistemas, especialmente no capitalista”. Sobre essa questão, o fato de a criança ser submetida precocemente aos valores e princípios da comparação objetiva foi apresentado pelos entrevistados como algo a ser mais bem conhecido no contexto da formação inicial da EF.

Eu acho que a questão do rendimento, quando o Kunz fala, eu acho que poderia ser muito mais aproveitado, tipo eu tenho colegas da rede escolar que eles querem levar para a competição, que falam “os meus alunos têm que competir” (Joseane).

A professora aprofunda, demonstrando que as normas e padronizações do sistema esportivo acabam distorcendo a prática educativa por limitar o sentido exploratório do movimento humano:

Olha, a metragem é 20 por 40. Mas eu já falei a uma colega minha: na nossa escola não pode ser esta metragem, por que na nossa escola não tem essa

---

sociedade produtora de mercadorias, é necessário socializar os meios de produção, diferentemente do socialismo que aconteceu na “Antiga” União Soviética que não rompeu com o capital.

quadra grande como tem que ser no rendimento, a gente tem que improvisar (Joseane).

Nesse sentido, entendemos, a partir de Kunz (1991), que devemos apostar em um sentido filosófico antropológico da cultura de movimento<sup>20</sup> que se manifesta pelo sentido comunicativo, especialmente em atividades em que devemos expressar alguma finalidade, ação ou conhecimento. Portanto, trata-se primeiramente de ser crítico, saber questionar o esporte e desenvolver uma prática pedagógica que proporcione a coparticipação dos alunos.

Por mais que a gente passe quatro anos aqui, estude quatro anos aqui, por que as vezes a opinião de um aluninho na escola te surpreende muito mais do que [o que] tu leu em textos do cara mais *top* da metodologia. Então, [é] aceitar esta troca, construir o trabalho a partir desta troca com o aluno, considerando que tudo que tu vai trabalhar com ele vai melhorar o teu trabalho (Aline). {nossos grifos}

A professora reforça:

A importância disso, atualmente, é que cada vez mais as pessoas estão sendo formadas, ensinadas a não pensar a respeito de tudo que está posto, não só na escola, mas em toda a sociedade; então o desenvolvimento de um pensamento crítico, isso proporciona a produção de seres que vão [poder] ir contra ao que está naturalizado (Aline).

Como categoria de ação para desenvolver o pensamento crítico, a proposta Crítico-Emancipatória orienta-se pela centralidade da linguagem a partir da concepção filosófica de Habermas. Nesta, Kunz (1994) define que a fala dos alunos tem expectativas recíprocas de conduta que devem ser compreendidas e reconhecidas por, no mínimo, dois participantes.

Neste sentido, para a referida proposta, o trabalho perdeu sua força estruturadora e socializadora, chegando ao fim do pensamento utópico da sociedade do trabalho. O trabalho perde a centralidade, que é transferida para a categoria da linguagem. “Essas questões da linguagem sempre contribuíram muito, principalmente na questão do coletivo, do pensar em grupo, [no que a] articulação de linguagem é o básico” (Joseane).

Para Habermas (1987) a emancipação não se estabelecerá em torno do potencial utópico da sociedade do trabalho e sim pelo entendimento racional comunicativo. Para o autor: “Os acentos utópicos deslocaram-se do conceito de trabalho para o conceito de comunicação” (Habermas, 1987, p.79).

A reflexão possível na proposta Crítico-Emancipatória está ligada à compreensão de ser humano e de mundo que a prática pedagógica carrega em seu interior a partir de uma determinada teoria de conhecimento. A proposta sustenta uma concepção fenomenológica de homem, que se movimenta e carrega um mundo vivido (Merleau-Ponty, 1966), e nisso as experiências são construídas por ações do sujeito, possíveis de uma interpretação pedagógica a partir da cultura de movimento.

---

<sup>20</sup> Para Kunz (1991), a EF trata do ensino da cultura de movimento entendida como a complexa teia da percepção dos sentimentos e das emoções e suas relações com o “Se-movimentar” humano interpretado na sua concepção ampla, de um fenômeno antropológico, sociocultural e histórico (p.164-165).



Tendo por referência autores da pedagogia alemã como Tamboer e Gordjin, que preconizam um processo de ensino-aprendizagem dialógico que relaciona homem e mundo, construindo sentidos exploratórios, expressivos e comunicativos, Kunz (1991) apresenta a possibilidade de o aluno manifestar através da comunicação os significados dos esportes, construídos através da intencionalidade, entendida como o “penetrar num mundo desconhecido” (p.175).

A teoria de conhecimento da proposta Crítico-Emancipatória não prioriza os padrões explicativos sócio-econômicos do sistema capitalista e as relações estabelecidas entre as classes trabalhadora e burguesa; portanto, a prática pedagógica torna-se um instrumento de luta para a particularidade da EF, especificamente, no que se refere à desconstrução e à reconstrução do esporte.

O que a gente entrou muito foi a questão de trabalhar o esporte de uma maneira, não a questão do rendimento, mas trabalhar muito a questão do companheirismo, de fazer todos juntos e de saber que dá pra gente aproveitar a técnica para outras coisas e não só para o rendimento, para o melhor desempenho, *mas também para transformar aquele esporte no esporte que dê prazer, que ele entenda o que está fazendo* principalmente porque muitas vezes você faz alguma coisa sem saber o porquê, e foi mais ou menos nisso que a gente se embasou (Joseane). {grifos nossos}

Neste sentido, **a racionalidade** na teoria Crítico-Emancipatória “*tenta modificar um pouco este indivíduo na aula de EF, e ela busca a razão nisso, de buscar um pouco a emancipação do indivíduo dentro da aula e do indivíduo em si na busca pelo conhecimento na sociedade*” (Éder). {nossos grifos}

Esse indivíduo, portanto, usa a sua razão para compreender-se na sua relação com o se-movimentar humano.

Eu até vou citar um exemplo: eu estava trabalhando com velocidade e daí eles chegavam! Quanto que o Fulano fez, quanto que o ciclano fez? Daí eu fui fazendo a conversa com eles, o desempenho é teu, o *desempenho é individual...* e quando eles chegavam e corriam a primeira vez eu explicava: a técnica é assim e assim, e agora vocês vão fazer como eu expliquei agora para vocês. E daí eles, quando chegaram no momento, eles diziam “eu consegui, sabe”, *a realização deles é a melhor coisa que a gente tem enquanto professor, sabe?* Que tu vê que a técnica tem que ser utilizada, mas não por que o aluno tem que ser o melhor, mas para que eles se *compreendam* como eles mesmos, não só no *coletivo* mas, na escola tu percebe muito esta questão da *individualidade* deles também (Joseane). {nossos grifos}

Os depoimentos dos entrevistados sobre a proposta crítico-superadora demonstra que estes têm entendimento e clareza sobre suas intenções pedagógicas, compreendendo que o seu processo de ensino é permeado por determinadas concepções e a apreensão destas, por parte de quem ensina, é que irá garantir o seu efetivo desenvolvimento na prática escolar cotidiana.

## Considerações Finais

Este momento não consiste em um ponto final, nem tampouco em uma longa síntese. No decorrer do texto fomos articulando a análise com nossas considerações.

O trabalho de campo demonstra que o desenvolvimento das propostas Crítico-Superadora e Crítico-Emancipatória efetivam-se nas situações de ensino investigadas, tanto sob a ótica dos projetos de extensão quanto na realidade da escola pública. Esse fato nos leva a considerar que, para o real desenvolvimento do trabalho pedagógico sob os princípios das referidas propostas, necessita-se de ter um elemento essencial, i.e., a oportunidade de estudá-las, compreendendo que as suas ações didáticas, os seus conceitos e valores, propõem ações de mudanças que relacionam a prática pedagógica com o plano amplo – a sociedade – como também na relação direta da aula, transformando o jogo, os esportes, as atividades, etc. Para tanto, faz-se necessário que os espaços de formação inicial e continuada possibilitem, com condições dignas de trabalho, o acesso à relação entre teoria e prática. Caso contrário, as dificuldades encontradas tornam-se limites insuperáveis. Junte-se a isto, o risco de banalizarmos as propostas pedagógicas e suas sistematizações, bem como concluirmos que o movimento crítico da EF não passa de mera teorização, sem desenvolvimento prático.

Também é importante ressaltar a renúncia feita por estas abordagens ao irracionalismo das correntes pós-modernas e das pedagogias crítico-reflexivas. A proposta Crítico-superadora assume a posição racional marxista que não abandona a razão, mas que vem apostando nela de modo a advogá-la enquanto Crítica e Dialética. Já a proposta Crítico-emancipatória, sob o pressuposto da Teoria Crítica, “embora admita que o proletariado não se constitui” nesta sociedade como “garantia de uma tomada de consciência correta” (Horkheimer *apud* Löwy, 1994, p.154), acredita que cabe a qualquer sujeito o uso da razão em prol da organização racional da sociedade. Portanto, julga infundada a tese “irracionalista” dos pós-modernos. (Habermas, 1987)

A apropriação destas questões, por parte de acadêmicos e professores, de maneira intelectual e política, fundamentará a luta contra-hegemônica do dia a dia da escola pensando a Educação Física como sendo um elemento fundamental nesta mesma luta.

## PROPOSALS PEDAGOGICAL OVERCOMING-CRITICAL AND CRITICAL-EMANCIPATORY: EF TRAINING THROUGH EXTENSION PROJECTS

**Abstract:** The article discusses the teaching of physical education through field research with two working groups CEFD-UFSM under proposals Overcoming-Critical and Critical-Emancipatory to develop outreach projects in the public schools of Santa Maria, RS. The study aims to know which factors determine and/or hinder the operation of such proposals in school life, and also how to produce knowledge from proposed critical to subsidize challenges the educational context, this historical moment in which teaching at EF is the need to contextualize category reason that sometimes loses centrality in the educational process.

**Key-words:** Physical education. Pedagogical practice. Previews proposals. School.

## PROPUESTAS PEDAGÓGICAS CRÍTICO-SUPERADORA Y CRÍTICO-EMANCIPATORIA: FORMACIÓN EN EF A TRAVÉS DE PROYECTOS DE EXTENSIÓN

**Resumen:** El artículo aborda la enseñanza de EF a través de investigación de campo con dos grupos de trabajo de CEFD-UFSM bajo propuestas crítico-superadora y crítico-emancipatoria para desarrollar proyectos de divulgación en escuelas públicas de Santa María, RS. El estudio tiene como objetivo conocer los factores que determinan o que impiden el desarrollo de estas propuestas en la vida escolar, así como producir conocimiento para subvencionar retos críticos del contexto educativo en este momento histórico en EF justo cuando la enseñanza tiene necesidad de contextualizar la razón como la categoría que pierde centralidad en el proceso educativo.

**Palabras clave:** Educación física. La práctica pedagógica. Propuestas Críticas. Escuelas.

---

## Referências

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. 2ed. São Paulo: Cortez, 1992.

CASTELLANI, F. & ESCOBAR, M. O. & TAFARREL, C. N. In: COLETIVO DE AUTORES. **Posfácio**. “Com a palavra o Coletivo de Autores: Analisando sua maioria”. 3ed. São Paulo: Cortez, 2010.

COLL, C. S. **Aprendizagens e a Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

DELORS, J. **Os 4 pilares da Educação**. Disponível em; <http://4pilares.net/text-cont/delors-pilares.htm#EC>, acessado em 23/10/2011 às 21h11min, (1999).

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (Por que Donald Schön não entendeu Luria). **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 24, n.º83, ago./2003, p.601-625.

FALCÃO, J. L. C. Capoeira. In: **Didática da Educação Física**. Elenor KUNZ (Org.), Ijuí (RS): UNIJUÍ, 1998.

FREITAS, L. C. de; **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. 3ª Ed.- Campinas - SP . Papyrus, 2000.

HABERMAS, J. **A Nova Intransparência: a crise do Estado de Bem-Estar Social e o Esgotamento das Energias Utópicas**. (Tradução de Carlos Alberto Marques Novaes). Zeitgeist: NT, 1987.

KUENZER, A. Z. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: Gaudêncio FRIGOTTTO (org.). **Educação e crise do trabalho: perspectiva de final de século**. Petrópolis (RJ): Vozes, 1998.

KUNZ, E. **Transformação Didática e Pedagógica do esporte**. Ijuí (RS): Unijuí, 1994.

KUNZ, E. **Educação Física Ensino e Mudanças**. Ijuí (RS): Unijuí, 1991.

LÖWY, M. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento**. São Paulo: Cortez, 1998.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MATIELLO Jr., E; PIRES, G. de L. NEVES, Annabel das Neves. **Didática da Educação Física II**. In: Elenor Kunz (Org.). Ijuí (RS): Unijuí, 2002.

MÉSZÁROS, I. **Para Além do Capital:** Rumo a uma teoria de transição. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia.** Campinas: Autores Associados, 1989.

NEGRINE A. Instrumentos de coleta de Informações na Pesquisa Qualitativa. *In:* TRIVIÑOS, A.N.S. & MOLINA, V. (Orgs.). **A Pesquisa qualitativa na Educação Física:** Alternativas Metodológicas. 2ed. Porto Alegre: EdUFRGS: Sulina, 2004.

.....

Recebido em: 24/04/2014  
Revisado em: 26/06/2014  
Aprovado em: 20/08/2014

Endereço para correspondência:  
souzamaris@bol.com.br  
Maristela da silva souza  
Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, DDI.  
Universidade Federal de Santa Maria  
Camobi  
97105900 - Santa Maria, RS - Brasil