

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

**EDUCAÇÃO FÍSICA E FILOSOFIA:
O CONCEITO DE EMANCIPAÇÃO NAS
ABORDAGENS TEÓRICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA
ESCOLAR**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

Zuleyka da Silva Duarte

Santa Maria, RS, Brasil

2012

**EDUCAÇÃO FÍSICA E FILOSOFIA:
O CONCEITO DE EMANCIPAÇÃO NAS ABORDAGENS
TEÓRICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

Zuleyka da Silva Duarte

Monografia de Especialização apresentada ao Curso de Especialização em Educação Física Escolar, do Programa de Pós-Graduação em Educação Física, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Especialista em Educação Física Escolar**

Orientadora: Prof^a Dr^a Maristela Silva Souza

Santa Maria, RS, Brasil

2012

Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação Física e Desportos
Programa de Pós-Graduação em Educação Física

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Monografia de Especialização

**EDUCAÇÃO FÍSICA E FILOSOFIA:
O CONCEITO DE EMANCIPAÇÃO NAS ABORDAGENS TEÓRICAS
DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

elaborada por
Zuleyka da Silva Duarte

como requisito parcial para obtenção do grau de
Especialista em Educação Física Escolar

COMISSÃO EXAMINADORA:

Maristela Silva Souza, Dr^a, UFSM
(Presidente/Orientadora)

Jacob Iora, Ms. UFSM
Membro

Belkis Souza Bandeira, Ms.UFPel
Membro

Santa Maria, 19 de novembro de 2012

AGRADECIMENTOS

O aperfeiçoamento e a reflexão sobre a vida profissional são etapas imprescindíveis quando fazemos do nosso trabalho um meio de ajudar na busca de uma sociedade mais justa.

No entanto, para este processo, às vezes as ausências se tornam necessárias, bem como a distribuição do tempo se torna injusta junto aos nossos familiares.

Por isso, agradeço aos meus filhos Fabrício e Juliana e ao meu esposo Cristiano, por me incentivarem e compartilharem comigo o seu tempo, sem o qual não seria possível realizar mais esta etapa de qualificação na minha vida profissional.

Também agradeço a minha orientadora, Prof^a Maristela Souza, pelas contribuições, apoio e amizade, assim como aos demais professores que passaram pelo curso de Especialização em Educação Física Escolar.

La utopía está en el horizonte. Camino dos pasos, ella se aleja dos pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. ¿Entonces para que sirve la utopía? Para eso, sirve para caminar.

(Eduardo Galeano)

RESUMO

Monografia de Especialização
Programa de Pós-Graduação em Educação Física
Universidade Federal de Santa Maria

EDUCAÇÃO FÍSICA E FILOSOFIA: O CONCEITO DE EMANCIPAÇÃO NAS ABORDAGENS TEÓRICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

AUTORA: ZULEYKA DA SILVA DUARTE

ORIENTADORA: MARISTELA SILVA SOUZA

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 19 de novembro de 2012.

Problematizando a educação física escolar, visualizamos que desde o final dos anos 1980 existe uma gama de produções teóricas, que buscam justamente, não só dar suporte pedagógico, mas levar à reflexão profissionais e estudiosos da área. Assim, diversas abordagens vinculadas às diferentes concepções de educação física aparecem como referencial teórico importante na construção de projetos educativos. Nesse sentido, ao buscar no referencial teórico da Educação Física escolar, uma dimensão crítica, encontramos duas abordagens que tratam de forma distinta um conceito vinculado ao pensamento filosófico. Por isso, o presente trabalho, resultado de uma pesquisa do Curso de Especialização em Educação Física Escolar, parte da seguinte problemática: *quais as diferenças teóricas referentes ao conceito de emancipação, entre as teorias críticas da educação física escolar: proposta crítico superadora e proposta crítico emancipatória?* Para responder a esse questionamento, partimos do seguinte objetivo geral: conhecer a origem e o significado atribuídos ao conceito de emancipação das propostas pedagógicas crítico superadora e crítico emancipatória. O percurso metodológico caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica com enfoque dialético, pois o entendimento do conceito *emancipação* foi esclarecido a partir dos princípios dialéticos uma vez que o interesse em refletir sobre este conceito e sua relação com a realidade social, se dá a partir da ordem análise - antítese e síntese. Como resultado concluímos que a abordagem teórica *Crítico Superadora*, fundamentada na Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos de Demerval Saviani e direcionada na perspectiva da transformação com fortes elementos marxistas, concebe emancipação, como parte do conceito emancipação humana de Marx. Já a abordagem *Crítico Emancipatória*, fundamenta sua análise na concepção kantiana de *esclarecimento* e da teoria da ação comunicativa de Habermas, que trabalha na perspectiva da emancipação da consciência.

Palavras-chave: Emancipação. Abordagem Crítico Superadora. Abordagem Crítico Emancipatória.

ABSTRACT

Monografia de Especialização
Programa de Pós-Graduação em Educação Física
Universidade Federal de Santa Maria

THE CONCEPT OF EMANCIPATION IN THEORETICAL APPROACHES OF PHYSICAL EDUCATION SCHOOL

AUTORA: ZULEYKA DA SILVA DUARTE
ORIENTADORA: MARISTELA SILVA SOUZA
Santa Maria, 19 de novembro de 2012.

Discussing the physical education, visualize that from the late 1980s there is a range of theoretical treatises that seek precisely, not only to support teaching, but lead to reflection and professional scholars in the field. Thus, several approaches related to different conceptions of education as theoretical physics appear important in the construction of educational projects. Accordingly, to search the theoretical framework of school physical education, a critical dimension, we find two approaches that deal differently with a concept linked to philosophical thought. Therefore, the present study, results of a survey of the Specialization Course in Physical Education, part of the following issues: what are the theoretical differences about the concept of emancipation, between critical theories of physical education: critical surpassing proposal and proposed critical emancipatory? To answer this question, we start with the following general objective: to know the origin and meaning attributed to the concept of empowerment of surpassing critical pedagogical and critical emancipatory. The methodological approach is characterized as a literature search focused dialectical, since the understanding of the concept emancipation was clear from the dialectical principles since the interest in reflecting on this concept and its relationship to social reality, is given to from order analysis - antithesis and synthesis. As a result we concluded that the theoretical approach surpassing Critical, Critical Social Pedagogy based on the Contents of Demerval Saviani and directed from the perspective of processing elements with strong Marxist, sees emancipation as part of the concept of human emancipation Marx. Critical Emancipatory The approach, based its analysis on the Kantian conception of explanation and theory of communicative action Habermas, who works at the prospect of emancipation of consciousness.

Keywords: Emancipation. surpassing Critical Approach. Critical Emancipatory Approach.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1 A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA	13
1.1 A constituição das abordagens teóricas no ensino da EF.....	18
2 A PERSPECTIVA CRÍTICA DA ABORDAGEM CRÍTICO SUPERADORA	21
2.1 Quem escreve, por que escreve, para quem escreve... os autores do Coletivo de Autores.....	27
2.2 As <i>entrelinhas</i> da fundamentação teórica.....	29
2.3 O problema da emancipação.....	32
3 A PERSPECTIVA CRÍTICA DA ABORDAGEM CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA	37
3.1 A Crítica da Crítica.....	39
3.2 A Educação Física numa perspectiva crítico emancipatória.....	40
3.3 A transformação social do esporte.....	42
3.4 A emancipação.....	44
4 EMANCIPAÇÃO x EMANCIPAÇÃO	48
CONCLUSÕES	56
REFERÊNCIAS	59

INTRODUÇÃO

As investigações referentes à escola e aos processos educacionais apontam para o fato destes ser uma realidade em constante transformação. É um mundo que se caracteriza por processos antagônicos, pois ao mesmo tempo se mostra numa perspectiva de individualização e globalização, cujas consequências apontam concepções diferentes entre indivíduos e grupos e ainda entre relações e processos culturais entre os sujeitos; essas constantes modificações afetam a todos que se colocam na posição de pensar a educação e a sociedade e o papel da pedagogia em âmbito geral e da educação física em âmbito específico, justamente numa realidade ao mesmo tempo homogênea e heterogênea.

O quê os educadores, pesquisadores, todos enfim envolvidos nesse ambiente, buscam, considerando a realidade educativa constituída de crises, pressões sociais e morais e dissoluções de crenças e utopias?

Conforme Libâneo (2009, p.16) nenhum educador poderá evadir-se da pedagogia, pois o que fazemos quando “intentamos educar pessoas é efetivar práticas pedagógicas, que irão constituir sujeitos e identidades”. No caso da educação física escolar, visualizamos que desde o final dos anos 1980 existe uma gama de produções teóricas, que buscam justamente, não só dar suporte pedagógico, mas levar à reflexão profissionais e estudiosos da área. Assim, diversas abordagens vinculadas à diferentes concepções de educação física aparecem como referencial teórico importante na construção de projetos educativos. No entanto, dada a variedade de diagnósticos que dispõe a educação formal, a exigência fica por conta de uma maturidade teórica, tanto do professor, quanto da escola que aponte os rumos certos em meio à tantas dúvidas e divergências com a intenção de estabelecer mudanças pontuais, mas articuladas, que visam promover transformações significativas no processo de aprendizagem. Dessa forma Libâneo (2009, p. 16) corrobora com nossa linha de pensamento ao afirmar:

Pensar e atuar no campo da educação enquanto atividade social prática de humanização das pessoas, implica responsabilidade social e ética de dizer não apenas o porquê fazer, mas o quê e como fazer. Isso envolve necessariamente uma tomada de posição pela pedagogia.

Com o entendimento de que, sujeitos e identidades se constituem enquanto “portadores de dimensões física, social, cognitiva ética e estética, situados em contextos socioculturais, históricos e institucionais” (LIBÂNEO, 2009, p.16), construímos esta reflexão, entendendo que esses contextos atuam nos processos de ensino. E justamente por isso nos cabe definir um posicionamento pedagógico que irá direcionar os processos de aprendizagem. Este deverá levar em conta as concepções de educação, escola e sociedade, definidos pela escola e pelos educadores e contemplados nos documentos das instituições de ensino.

Dessa forma, um posicionamento pedagógico requer uma leitura rigorosa das abordagens teórica que refletem acerca do ensino da Educação Física, bem como investigações das condições da realidade nos seus aspectos sociais, políticos e econômicos, no sentido de verificar a real possibilidade da práxis educativa.

Nesse sentido, ao buscar no referencial teórico da Educação Física escolar, uma dimensão crítica, encontramos duas abordagens que tratam de forma distinta um conceito vinculado ao pensamento filosófico. Por isso, o presente trabalho parte da seguinte problemática: *quais as diferenças teóricas referentes ao conceito de emancipação, entre as teorias críticas da educação física escolar: proposta crítico superadora e proposta crítico emancipatória?* Para responder a esse questionamento, organizamos os seguintes objetivos:

1) *Objetivo geral:* Conhecer a origem e o significado atribuídos ao conceito de emancipação das propostas pedagógicas crítico superadora e crítico emancipatória.

2) *Objetivos específicos:*

- Conhecer as principais propostas teóricas na literatura da educação física.
- Analisar de forma crítico-descritiva a proposta crítico superadora, pontuando suas características mais expressivas e fundamentação teórica na qual alicerça suas concepções.
- Analisar de forma crítico-descritiva a proposta crítico emancipatória, pontuando suas características mais expressivas e fundamentação teórica na qual alicerça suas concepções.
- Comparar as concepções do conceito *emancipação* das abordagens estudadas.
- Resgatar o referencial teórico que constitui a base epistemológica de cada uma das teorias.

- Conhecer as possibilidades e proposições metodológicas que cada uma das propostas oferece ao trabalho pedagógico.

Considerando a proposta deste trabalho, o referencial teórico utilizado está centralizado em duas obras principais: Metodologia do Ensino da Educação Física, do Coletivo de Autores e Transformação Didático-Pedagógica do Esporte, de Elenor Kunz, com a intenção de esclarecer a interpretação de cada pesquisado sobre o conceito supracitado. Eventualmente outros autores também foram utilizados: os filósofos da Escola de Frankfurt, bem como Marx e Engels.

O percurso metodológico caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica com enfoque dialético, uma vez que, se em um primeiro momento, existe uma confusão em relação à concepção de emancipação, através da análise das determinações que lhe identificam, das contradições e nexos que envolvem este conceito, é possível ter uma compreensão mais precisa da forma como cada uma das abordagens emprega o conceito emancipação.

Assim, em um primeiro momento, tal conceito, aparece como uma abstração, uma vez que cada uma das abordagens refere-se ao mesmo com uma interpretação própria, por isso mesmo, não esclarecido ao leitor. Na sequência, ao fazer a análise e compreender o contexto em que cada teoria utiliza-o, bem como a base teórica onde os autores se apoiam para desenvolver suas concepções em relação à *emancipação* e finalmente fazendo uma comparação entre as ideias desenvolvidas, as diferenças entre as abordagens no que se refere a este estudo específico vão ficando mais evidente. Em uma “viagem de regresso”, conseguimos compor uma *totalidade*, no que se refere à concepção de emancipação e às propostas teórico/metodológicas das abordagens estudadas.

Compreendemos que a metodologia utilizada está plenamente apoiada nas categorias do materialismo dialético uma vez que se identifica com que afirma Triviños (1987, p. 54):

As categorias, entendidas como ‘formas de conscientização dos conceitos dos modos universais da relação do homem com o mundo, que refletem as prioridades e leis mais gerais e essências da natureza, da sociedade e do pensamento’, tem uma longa história. No materialismo dialético, as categorias, e as leis apresentam um valor essencial. Existem entre elas semelhanças, mas também podem ser ressaltadas diferenças fundamentais.

Da mesma forma consideramos o conceito emancipação como uma categoria do materialismo histórico e dialético, pois o compreendemos como um

conceito vinculado ao conceito de *ser social* e de *prática social*, pois, o seu entendimento colabora na construção da *consciência social*. Para Triviños (1987) esta se configura como as ideias políticas, jurídicas, filosóficas, estéticas, religiosas, etc. e tudo o que se tem constituído através da história. Nesse sentido em um primeiro momento delimitamos o nosso 'objeto' de estudo, no caso o *conceito emancipação*, e buscamos maiores informações sobre ele nas abordagens estudadas. Em um segundo momento, analisamos a dimensão abstrata do mesmo, a partir do referencial teórico utilizados nas abordagens estudadas. Para tanto, precisamos estabelecer relações sócio-históricas, elaboramos juízos e elaboramos um entendimento próprio sobre o "conceito/objeto de estudo". Em um terceiro momento, realizamos as análises, referentes ao conceito, seu fundamento, suas possibilidades, suas características a partir das concepções com que foi trabalhado, bem como uma descrição, análise e síntese do mesmo.

No entanto, se faz necessário distinguir o *método de exposição* com o *método de pesquisa*. É preciso em um primeiro momento, no processo investigatório, captar detalhadamente a matéria analisada, verificar as suas várias formas de evolução e rastrear suas conexões. Foi o que buscamos nos capítulos 1, 2 e 3. A construção desse método de análise e exposição, realizado por Marx, nasce a partir do comentário de um artigo publicado no periódico de São Petersburgo - *Mensageiro Europeu* - que descreve o seguinte:

(...) Todo esforço de Marx visa demonstrar, através da escrupulosa investigação científica, a necessidade de determinadas ordens de relações sociais e, tanto quanto possível, verificar de forma irrepreensível, os fatos que lhe servem de base e de ponto de partida. Para atingir seu objetivo, basta provar a necessidade da ordem atual e, ao mesmo tempo, a necessidade de outra ordem, que se transformará, inevitavelmente a primeira, acreditem ou não os seres humanos, tenham ou não consciência (Marx, 2003p. 27)

No método de análise de Marx (2003, p. 27) conforme consta no artigo supracitado: "O que lhe pode servir de ponto de partida, portanto, não é a ideia mas exclusivamente o fenômeno externo". Com isso o filósofo afirma dois momentos do seu método: quando a investigação procura analisar os detalhes da realidade investigada. Nesse caso trata-se do *método de análise*.

Em um segundo momento ele vai relacionar, confrontar, analisar pelas diferentes formas a matéria estudada, para promover uma exposição. Segundo Marx (2003, p. 28):

É mister, sem dúvida, distinguir, formalmente o método de exposição, do método de pesquisa. A investigação tem de apoderar-se da matéria em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode descrever adequadamente, o movimento real. Se isto se consegue ficará espelhada, no plano ideal, a vida da realidade pesquisada, o que pode dar a impressão de uma construção à priori.

Partindo dessa ideia a investigação foi dividida em dois momentos importantes: primeiramente a análise dos dados a partir da pesquisa bibliográfica realizada nas obras situadas como referência para este trabalho. Em um segundo momento foi realizado uma síntese descritiva, exposta no capítulo 4, sendo esta a síntese do movimento histórico em que o *conceito emancipação* foi contextualizado. Finalmente, o texto que sugere as conclusões provisórias do que foi investigado e constituindo análise e síntese do que foi lido, analisado, anotado, relacionado, comparado.

1 A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Um dos grandes desafios do nosso tempo tem sido compreender a lógica com que se organiza a sociedade diante da velocidade em que se dão as transformações em todas as instâncias do cotidiano: economia, política, cultura, educação, trabalho. Com que olhar é possível compreender como o ser humano se relaciona com seus pares, com as coisas, com a natureza, enfim, com a vida? Como é possível interpretar a realidade e o modo pelo qual o ser humano produz a sua existência e com ela cria novas versões sobre o mundo?

Estamos presenciando grandes modificações na sociedade. Partícipes, sujeitos ativos de uma realidade de que não conseguimos o distanciamento necessário para analisar. Situações que em alguns anos atrás seriam improváveis, hoje acontecem diante de nossos olhos... No mundo árabe ditadores são destituídos; os Estados Unidos em dificuldades econômicas e o seu povo protestando contra a injusta distribuição de renda e riquezas; grandes economias da Europa também em grave crise econômica... O mundo protesta contra o capitalismo. É fato.

Por outro lado, nunca as distâncias foram tão curtas e os avanços da ciência em todos os seus campos de atuação possivelmente nunca foram tão férteis. Na área da saúde, pesquisas são realizadas para cada vez mais diminuir as doenças e os efeitos que viver em um mundo que prima pela competição, pode causar. Da mesma forma, que na área da tecnologia... A todo o momento novos aparelhos são inventados e passados para o universo das necessidades sem que possamos perceber. Sem falar das formas virtuais de interação entre as pessoas. Cada vez menos é possível estabelecer um diálogo a partir de um encontro pessoal... O advento de redes sociais, MSN, mensagens SMS e outras formas da mesma espécie, só veio a contribuir para aumentar o imenso abismo que existe entre as pessoas.

Nesse contexto, com que perspectivas é possível compreender o pensamento contemporâneo, o multiculturalismo, e a relação sujeito/objeto? Com que abordagens ou referenciais é possível interpretar a realidade com as

características que ela assume ao longo da história? E qual é o papel da educação formal em uma sociedade que a todo o momento assume contornos diferentes? E qual seria o papel da educação física e de uma educação “corporal” no âmbito de todas estas transformações?

Para tanto, é preciso fazer uma ponte entre educação/pedagogia e filosofia, objetivando compreender as relações existentes entre educação e sociedade. Segundo Luckesi (1994, p.53) são três as tendências que interpretam o papel da educação na sociedade: educação como redenção, educação como reprodução e educação como transformação da sociedade. E as concepções pedagógicas e abordagens teóricas situam-se em uma dessas perspectivas que “pretenderam dar conta da compreensão e da orientação da prática educacional em diversos momentos e circunstâncias da história humana”.

Além disso, compreender o papel da educação física escolar se torna fundamental, pois muitas são as indagações sobre a função desta área do conhecimento no currículo escolar, bem como a determinação de seu objeto de estudo. Quais os objetivos da educação física enquanto uma ciência do conhecimento humano e o entendimento acerca dos reflexos desta disciplina na prática social? Teria ela perspectivas emancipatórias? Com que conceito de *emancipação* a educação física escolar pode trabalhar no sentido de contribuir para uma aprendizagem abrangente e que não esteja focalizada apenas em uma *emancipação intelectual*? É mister o esclarecimento deste conceito para que os professores tenham argumentos ao escolherem as abordagens teóricas que orientação o seu fazer pedagógico.

Nesse sentido, enfatizando que a intenção principal deste trabalho é esclarecer que conceitos e significados são atribuídos, de fato, a este termo importante e recorrente dentro da teoria crítica da educação, a saber, *emancipação*. Assim, duas são as abordagens teóricas que se referem ao conceito *emancipação*, como proposta de suas teorias: a abordagem *Crítico-Superadora*, representada pelo grupo intitulado Coletivo de Autores e a abordagem *Crítico-Emancipatória*, cujo expoente é o Professor Elenor Kunz.

Ambas as abordagens estão engajadas na renovação do campo de conhecimento específico da educação física, pois conforme afirma Souza Júnior (1999, p. 21) estes movimentos aparecem na busca de uma nova dimensão e “sugerem desde o que entendem como elemento específico (objetivo de estudo) da

educação física, passando por operacionalização de conteúdos, do ponto de vista pedagógico, indo até o entendimento de como avaliar na educação física brasileira”.

Pode-se apontar também, nos casos das abordagens supracitadas, como um fator de ruptura com um pensamento pedagógico hegemônico, de que a educação física se presta a adaptação e reprodução dos modelos tradicionais de sociedade.

Conforme Kunz (1999, p. 132):

A crítica atual sobre a educação física e os esportes transcende a especificidade da área. Tenta-se interpretar a mesma como parte de um sistema maior, sócio-educacional e sócio-político-econômico. Esta análise entende que a educação física tem servido, dentro de um sistema educacional, mais para reproduzir as contradições e as injustiças sociais do que mudar esta situação.

O autor sugere que se as discrepâncias que ocorrem no plano sócio-político afetam o sistema educacional como um todo, os privilégios que a classe dominante tem, manifesta-se também, na educação física e no esporte.

Nesse sentido, as abordagens teóricas em estudo, aparecem como instrumento pedagógico que se propõe a romper com a lógica da educação física como reprodutora do sistema desportivo e da proposta tradicional de ensino da educação física. Portanto, é possível localizar as abordagens dentro da tendência pedagógica que interpreta a educação como uma forma de transformação da sociedade.

Em linhas gerais, pode-se dizer que a abordagem *Crítico-emancipatória* está centrada no ensino dos esportes. Ou seja, busca uma ampla reflexão sobre a possibilidade de ensinar os esportes pela sua transformação didático-pedagógica e tornar o ensino escolar em uma educação de jovens para a consciência crítica e emancipada. Conforme Kunz (1996, p.144) “uma educação mais emancipadora, voltada para a formação da cidadania do jovem, do que mera instrumentalização técnica para o trabalho”.

A abordagem Crítico-superadora fundamenta-se no discurso da justiça social, no contexto da sua prática. Faz uma leitura crítica da realidade a partir do ensino dos conteúdos. Conforme o grupo que se intitula ‘Coletivo de Autores’, pode ser uma reflexão pedagógica e desempenha um papel político pedagógico, pois possibilita a reflexão sobre a realidade dos homens.

Por isso, para dar conta da tarefa deste trabalho, é necessário refletir a cerca das categorias que orientam e fundamentam as abordagens estudadas. Sendo a categoria fundamental o conceito de *emancipação*. Dessa forma, como afirmado anteriormente, para compreender a relação educação e sociedade nos seus diferentes momentos históricos, é preciso lançar mão de teorias pedagógicas que expliquem estas relações a partir de alguns questionamentos como: Que tipo de sociedade queremos? Que tipo de alunos queremos preparar para esta sociedade? Que tipo de educação vamos propor para construir esta sociedade? A que distância estamos dela? E para pensar a educação física para esta sociedade que queremos construir, qual seria nosso ponto de partida? Conforme analisa Bracht (1999, p. 69):

Do ponto de vista educativo, o que tem significado a educação “corporal”? Que tipo de educação “corporal” a escola e a educação física vem realizando? Por que surge o interesse pela educação “corporal” [também na escola] e quais suas determinações sócio históricas? (Grifos do autor).

O autor destaca a expressão corporal como contraponto de uma educação intelectual e/ou moral, na medida em que a tradição racionalista ocidental fragmenta estas dimensões em educação intelectual e moral de um lado e a educação física ou corporal de outro.

Para Bracht (1999), estas educações teriam alvos, objetos bem distintos: o espiritual ou mental (O intelecto) por um lado e o corpóreo (ou físico) por outro, resultantes do que seria a educação integral.

É claro, o alvo era ou é o comportamento humano, mas influenciá-lo ou conformá-lo pode ser alcançado pela ação sobre o intelecto e sobre o corpo. Também, na melhor tradição ocidental, a educação “corporal” vai pautar-se pela idéia, culturalmente cristalizada, da superioridade da esfera mental ou intelectual – a razão como identificadora da dimensão essencial e definidora do ser humano (BRACHT, 1999, p. 70).

A reflexão do autor contribui para que possamos dimensionar a importância da análise do papel pedagógico do ensino da educação física escolar e o papel que esta vem desempenhando com o “aval” da razão moderna. Segundo Brachat, essa reflexão no leva a perceber que o corpo deve servir. E nessa relação o sujeito é sempre razão, enquanto o corpo é sempre o objeto; a emancipação é identificada com a racionalidade da qual o corpo estava, por assim dizer, excluído.

Em suas análises, o autor argumenta que o projeto de modernidade que projetavam as perspectivas para a humanidade, não incluíam o corpo (seus desejos e fantasias) um papel central. A proposta de uma emancipação humana, na ótica iluminista, dar-se-ia pelo uso da razão, ou conforme suas palavras, pela “consciência desencarnada”.

O corpo, segundo as teorias do conhecimento da modernidade, cuja expressão máxima é representada pelo método científico, é um elemento que precisa ser controlado.

A forma como a escola se organiza e distribui suas disciplinas na grade curricular, como também as teorias do conhecimento e aprendizagem evidenciam que é o intelecto que aprende. O papel do corpo na aprendizagem, segundo Bracht (1999), foi historicamente subestimado, negligenciado.

Na sequência da reflexão, o autor afirma que esse entendimento de ser humano está baseado nas formas pelas quais o homem produz a sua existência:

Nesse sentido, o corpo sofre a ação, sofre várias intervenções com a finalidade de adaptá-lo às exigências das formas sociais de organização da produção e reprodução da vida. Alvo das necessidades produtivas (corpo produtivo), das necessidades sanitárias (corpo saudável), das necessidades morais (corpo deserotizado), das necessidades de adaptação e controle social (corpo dócil). O déficit de dignidade do corpo vinha do seu caráter secundário perante a força emancipatória do espírito ou da razão (BRACHT, 1999, p.71).

Mas pelo papel que assumiu historicamente, o corpo precisa ser alvo de uma educação corporal porque esta, em síntese, é a educação do comportamento humano. “Educar o comportamento corporal é educar o comportamento humano” (BRACHT, 1999, p. 71).

Assim, é importante compreender o ensino da educação física na escola e, as implicações ideológicas¹ de cada uma das teorias pedagógicas que relacionam educação e sociedade e fornecem a reflexão teórica para o ensino da educação física. Justamente porque os pressupostos que cada uma delas apresenta corrobora com expectativas de uma educação física crítica. Nesse sentido, o conceito emancipação orienta a relação da escola com a sociedade. Ou trabalha visando uma transformação social, ou busca avanços dentro do próprio sistema. Pois estas

¹ As questões ideológicas referem-se ao que está implícito a cada uma das abordagens: o seu caráter transformador ou conservador.

abordagens, de forma intencional ou não, estão presentes nas escolas e orientam a prática docente.

1.1 A constituição das abordagens teóricas no ensino da EF

A educação física como prática pedagógica nas escolas, emerge dos séculos XVIII e XIX e foi fortemente influenciada pela instituição militar e pela medicina. Ou seja, conforme Bracht (1999, p. 73) “... exercícios sistematizados foram ressignificados (no plano civil) pelo conhecimento médico. Incorpora-se a ideia da promoção da saúde na perspectiva de educar o corpo para a produção. Os valores “patrióticos” também foram ressignificados através da ginástica. Parte-se do princípio de que a “educação da vontade e do caráter pode ser conseguida de forma mais eficiente com base em uma ação social sobre o corpóreo do que com base no intelecto”.

Nesse momento histórico (séc. XVIII e XIX), aprimora-se a visão mecanicista do corpo, onde este é igualado a uma estrutura mecânica e fundamentado pelas ciências biológicas. De acordo com Bracht (1999, p.73):

Assim, o nascimento da EF se deu, por um lado para cumprir a função de colaborar na construção de corpos saudáveis e dóceis, ou melhor, com uma construção estética [da sensibilidade], que permitisse uma adequada adaptação ao processo produtivo, ou a uma perspectiva nacionalista, e, por outro lado, foi também legitimado pelo conhecimento médico-científico do corpo que referendava as possibilidades, a necessidade e as vantagens de tal intervenção sobre o corpo.

No entanto, no decorrer da história, o enfoque sobre o corpo vai se modificando. Saímos de uma perspectiva nacionalista, racionalista e repressiva, para uma perspectiva psicológica que enaltece o prazer corporal. A prática corporal esportiva foi desde cedo, orientada pelos princípios do rendimento e da concorrência. “Treinamento esportivo e ginástica promovem a aptidão física e suas conseqüências: a saúde, a capacidade de trabalho/rendimento individual e social, objetivos da política do corpo” (BRACHT, 1999, p. 74).

Alem disso, o desenvolvimento do esporte com os seus diversos significados, inclusive com significados políticos, atribuídos em grande parte pelo movimento olímpico e tornando os resultados esportivos incorporados à “política do corpo”, repercutindo inevitavelmente na educação física.

E então, sem muitas mudanças nos seus princípios metodológicos, surge essa nova “técnica corporal”, o esporte. Porém, o conhecimento básico ainda continua vindo das ciências biológicas.

Para Bracht (1999, p. 78):

O eixo central que se fez ao paradigma da aptidão física esportiva foi dado pela análise da função social da educação e da EF em partícula, como elementos constituintes de uma sociedade capitalista marcada pela dominação e pela diferença [injusta] de classes.

Apesar da influência histórica que o paradigma da aptidão física exerceu na educação física, sua hegemonia foi contestada, surgindo, movimentos de contestações intelectuais advindos da escola nova, que pensaram a educação e a educação física a partir das suas propostas teórico metodológicas. Já na década de 1980, surge um movimento chamado de *movimento renovador da educação física brasileira*. Nesse período, a crítica da educação física à aptidão física é alimentada pelas ciências sociais e humanas. Também nesse período entra em cena, outra perspectiva, que se baseia nos estudos do desenvolvimento humano (desenvolvimento motor e aprendizagem motora).

A educação física então participa das discussões acerca do papel reprodutor/transformador da sociedade, que marca de forma significativa os anos 1980. Inicialmente o movimento era bastante hegemônico, no entanto, com o passar dos anos surgiram propostas que apresentam diferenças importantes.

E foi a partir das transformações históricas no âmbito da educação física, que o quadro de suas propostas pedagógicas encontra-se bastante diversificado. Resumidamente, algumas destas propostas serão apresentadas, a partir das colocações de Bracht (1999).

A proposta *desenvolvimentista* limita-se a oferecer à criança fundamentos para a educação física nas séries iniciais do ensino fundamental. Sua base teórica é essencialmente a *psicologia do desenvolvimento* e da aprendizagem. Seus principais autores são os professores Go Tani e Edison de Jesus Manoel, da USP.

A proposta do professor João Batista Freire, a *construtivista*, preocupa-se com a cultura e a construção do conhecimento infantil, também fundamentada na *psicologia do desenvolvimento*.

É importante mencionar o movimento de atualização ou renovação de paradigmas, levado a efeito a promoção da saúde.

As propostas supra citadas tem em comum seu caráter a-crítico, ou seja, não se vinculam a nenhuma teoria crítica da educação, “no sentido de fazer da crítica do papel da educação na sociedade capitalista uma categoria central” (BRACHT, 1999, p. 79).

As outras duas propostas derivam-se das discussões da pedagogia crítica brasileira.

(...) consubstanciada no livro *Metodologia do Ensino da Educação Física*, por um coletivo de autores, publicado em 1992, baseia-se fundamentalmente na pedagogia histórico crítica, desenvolvida por Demerval Saviani e colaboradores, e auto intitulou-se *crítico superadora* (grifos do autor) (BRACHT, 1999, p. 79).

A outra abordagem, também com uma perspectiva crítica, intitulada crítico emancipatória, tem como principal expoente o Prof. Elenor Kunz, UFSC. Suas propostas basearam-se na pedagogia de Paulo Freire, na fenomenologia de Merleau Ponty e tem influencias dos filósofos da Escola de Frankfurt, trabalhando na perspectiva do sujeito iluminista, capaz de críticas e de atuações autônomas.

A proposta de *aulas abertas* divulgada no Brasil pelo professor alemão Reiner Hildebrandt, que foi professor visitante da Universidade Federal de Santa Maria.

No entanto, para fins de delimitação do trabalho, é importante esclarecer, que a presente pesquisa irá analisar as abordagens *crítico emancipatória* e *crítico superadora*, e o como cada uma emprega o conceito de *emancipação* enquanto categoria fundamental de suas teorias.

Nesse sentido, o próximo capítulo pretende caracterizar de forma mais detalhada, a abordagem crítico superadora, buscando as categorias centrais de sua teoria e expor a fundamentação teórica que sustenta suas análises.

2 A PERSPECTIVA CRÍTICA DA ABORDAGEM CRÍTICO SUPERADORA

Como pensamos a relação entre educação e sociedade? Qual a função social da escola?

As respostas que dermos a essas questões apontam qual a teoria pedagógica ou abordagem teórica embasa nossa prática. Em tese, toda a teoria nasce da análise de uma realidade e toda prática necessita de uma explicação que lhe dê sustentação. Logo, não existe prática desvinculada de uma teoria, nem uma teoria que não seja uma análise, mesmo que precária, de uma realidade.

Feito tal esclarecimento, fica evidente que a forma como pensamos a relação educação e sociedade, está intimamente relacionada com a forma como concebemos a sociedade.

Saviani (1999) identifica dois grupos que explicam a sociedade de maneiras diferentes. Para um dos grupos a sociedade é um todo harmonioso, que busca a integração de seus membros. A marginalidade é um desvio, portanto, um fenômeno acidental, que pode e deve ser corrigido. Cabe, portanto, à educação a correção dessas distorções. “Constitui, pois, uma força homogeneizadora que tem por função reforçar os laços sociais, promover a coesão e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social. “Sua função coincide, pois, no limite, com a superação do fenômeno da marginalidade” (SAVIANI, 1999, p. 4).

O segundo grupo, entretanto, entende a sociedade como sendo marcada pela divisão entre grupos antagônicos, que buscam afirmar seus interesses, manifestados, fundamentalmente na produção da vida material. Nessa perspectiva, a marginalidade é inerente à própria estrutura da sociedade. Ou seja, o grupo que detem a direção da sociedade, e, por conseguinte, consegue impor seus valores e se apropria do resultado da produção social, permitindo aos demais, à condição de marginalizados.

Nesse contexto a educação é entendida como inteiramente dependente da estrutura social geradora da marginalidade, cumprindo aí a função de reforçar a dominação e legitimar a marginalização. Nesse sentido, longe de ser um instrumento de superação da marginalidade, se converte, num fator de marginalização já que sua forma específica de reproduzir a

marginalidade social é a produção da marginalidade cultural, especificamente, escolar (SAVIANI, 1999, p. 5).

Nesse sentido, o autor identifica as teorias supra citadas como a-crítica e crítica, respectivamente. Para o primeiro grupo, a educação é uma categoria autônoma e busca compreendê-la a partir dela mesma. Já o segundo grupo, compreende a educação sempre a relacionando com seus condicionantes objetivos, ou seja, "... aos determinantes sociais, vale dizer, à estrutura sócio econômica, que condiciona a forma de educação do fenômeno educativo" (SAVIANI, 1999, p. 5).

De acordo com Saviani (1999), faz parte das teorias não críticas a chamada *Pedagogia Tradicional* - Nessa proposta, o papel da escola seria redimir os homens através do ensino, pois a causa da marginalidade seria a ignorância. "A escola surge como um antídoto à ignorância, logo um instrumento para equacionar o problema da marginalidade" (p. 6).

Surgiram, pois, no final do sec. XVIII as primeiras críticas à Pedagogia Tradicional, pois esta não estaria cumprindo as distorções manifestadas no fenômeno da marginalidade. Assim, foi surgindo outra teoria da educação, um grande movimento que ficou conhecido como *escolanovismo*. Essa teoria parte da crítica da pedagogia tradicional e desloca o marginalizado, antes o ignorante, para a figura do rejeitado. "Alguém está integrado não quando é ilustrado, mas quando se sente aceito pelo grupo, e, através dele pela sociedade em seu conjunto" (SAVIANI, 1999, p. 8). Essa pedagogia busca uma prática pedagógica a partir da *descoberta* das diferenças individuais.

Conforme o autor, essa concepção de educação desloca o eixo das formas de análise: do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico, dos conteúdos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno, entre outros. "Trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante, não é aprender, mas aprender a aprender" (SAVIANI, 1999, p. 9).

Com todas essas propostas, a organização escolar teria que se modificar completamente. Desde recursos didático-pedagógicos, espaço físico adequado e professores especialistas nas grandes áreas do conhecimento. No entanto, a Escola Nova, não conseguiu alterar significativamente seu panorama, pois entre outras coisas, os custos eram mais altos que da Escola Tradicional.

Cumpra assinalar que tais conseqüências foram mais negativas que positivas uma vez que, provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares, as quais muito frequentemente tem na escola, o único meio de acesso ao conhecimento elaborado. Em contrapartida, a 'Escola Nova' (grifo do autor) aprimorou a qualidade de ensino dado às elites (SAVIANI, 1999, p. 11).

Outra teoria vinculada às teorias a-críticas, é a chamada Pedagogia Tecnicista. Apesar de a Pedagogia Nova ser dominante enquanto concepção teórica articula-se uma nova teoria educacional, inspirada na neutralidade científica e nos princípios da racionalidade e da produtividade, que objetiva a reordenação do processo educativo, com a intenção de torná-lo mais operacional. Dessa proposta surgem metodologias como o enfoque sistêmico, macroensino, telensino, parcelamento do processo pedagógico, padronização do ensino, ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formuladas que devem ajustar às diferentes disciplinas e práticas pedagógicas.

Nessa perspectiva pedagógica, o marginal não será o ignorante (p. tradicional), nem o rejeitado (p. nova), mas o incompetente (no sentido técnico), ou seja, ineficiente e improdutivo. Então para superar o problema da marginalidade, é preciso formar indivíduo eficiente, portanto capazes de contribuir para a produtividade da sociedade. "Assim estará cumprindo a sua função de equalização social" (SAVIANI, 1999, p.15).

A breve descrição supracitada demonstra que as teorias não críticas de educação, consideram apenas a ação da educação sobre a sociedade, no intuito de corrigir seus desvios e promover a equalização social. Tais teorias não consideram a relação dos determinantes sociais com o fenômeno educativo.

As teorias críticas que consideram a educação e o fenômeno educativo e seus condicionantes sociais são o seguinte.

- Teoria crítico-reprodutivista: em linhas gerais criticam a forma de organização social e capitalista e concluem que cabe à educação reproduzir a sociedade em seus aspectos econômicos, sociais e culturais. Não existe para a estas teorias uma proposta pedagógica. Elas se resumem a explicar o funcionamento da escola e por seu caráter reprodutivista julgam que a escola não pode ser diferente do que é.

Nesse sentido, podemos refletir nas concepções que as teorias crítico-reprodutivistas trouxeram: que a escola é determinada socialmente, sendo que o modo de produção é capitalista. A estrutura social é dividida em classes, onde os interesses dos partícipes são antagônicos. “Portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade” (SAVIANI, 1999, p. 33).

No que se refere à questão da marginalidade, Saviani (1999, p. 33) aponta o seguinte resultado:

... enquanto as teorias não críticas pretendem, ingenuamente, resolver o problema da marginalidade através da escola, sem jamais conseguir êxito, as teorias crítico-reprodutivistas, explicam a razão do suposto fracasso. Segundo a concepção crítico-reprodutivista o aparente fracasso é na verdade, o êxito da escola; aquilo que se julga ser uma disfunção, é antes a função própria da escola.

Nessa perspectiva, a sociedade capitalista reproduz a dominação e a exploração, sendo a escola então, o espaço adequado para preparar as crianças e os jovens para esta condição: ao filho do trabalhador é oferecido um tipo de educação; para o filho do proprietário, outra. Desse modo, cada um está habilitado para assumir seus papéis sociais.

Essa condição de aprisionamento que nos apresentam as teorias crítico-reprodutivistas nos coloca a seguinte questão: enquanto espaço dialógico e plural, a escola não poderia contribuir para uma transformação intencional da sociedade?

Se a sociedade é determinada socialmente e se movimenta em função dos interesses de classes antagônicas, é preciso considerar o fato de a classe dominante trabalhar, no sentido de manter os seus interesses. Assim, não seria a escola o espaço que poderia contribuir para a superação da condição de oprimido, e ser um instrumento a favor dos interesses dos dominados? Conforme as reflexões de Saviani, questionamos: haveria possibilidade de existir uma teoria da educação que pense a escola como um instrumento de refletir e contribuir criticamente para a superação do problema da marginalidade.

O autor localiza uma teoria que pode superar o poder ilusório e, de certa forma, ingênuo, que caracteriza as teorias reprodutivistas. Porém, para trilhar este caminho, é preciso *des-velar* a realidade no sentido de compreender as complexas mediações que relacionam educação e sociedade. Uma elaboração teórica nessa perspectiva seria uma bandeira de luta a favor dos oprimidos e dos seus interesses.

“O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta, de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com o interesse dos dominantes” (SAVIANI, 1999, p. 33).

Reforçando os estudos acerca das teorias críticas da educação, Luckesi (1994), denomina as teorias críticas da educação em *Pedagogia Progressista*. Conforme o autor, o termo Progressista (emprestado de Synders), designa as tendências que partem de uma análise crítica da realidade, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação. O autor adverte que não é possível uma pedagogia progressista institucionalizar-se numa sociedade capitalista, “... daí a ser uma bandeira de luta dos professores, ao lado de outras práticas sociais (LUCKESI, 1994, p. 63).

A mensagem que o autor quer nos passar é que a educação, por si só, não tem como transformar a sociedade, visto que a escola é um dos determinantes do sistema; no entanto, sem ela também não será possível uma transformação. O autor aponta três tendências que fazem parte da Pedagogia Progressista: a Libertadora - mais conhecida como Pedagogia de Paulo Freire; a Libertária, que reúne defensores da autogestão pedagógica e a Crítico Social dos Conteúdos - que ressalta a importância do ensino dos conteúdos no seu confronto com as realidades sociais. Para Luckesi, as tendências *Libertadora* e *Libertária* tem algumas características em comum como a experiência de vida enquanto base da relação educativa e a ideia de autogestão e o antiautoritarismo. Portanto, valorizam mais a aprendizagem grupal (assembléias, discussões, votações) do que os conteúdos de ensino. Assim, a prática educativa é dotada de significados junto ao povo - daí que surge a educação popular - não institucionalizada, não formal.

A tendência intitulada *Crítico Social dos Conteúdos*, valoriza a ação pedagógica inserida na prática social concreta, supondo a escola como mediação entre o individual e o social; ou seja, a articulação dos conteúdos e a assimilação ativa por um “aluno concreto” - inserido no contexto das relações sociais. Dessa relação resulta o saber criticamente elaborado.

Esta breve exposição nos dá elementos para localizar a abordagem Crítico Superadora, em uma das pedagogias críticas descritas, a saber, a abordagem Crítico Social dos Conteúdos.

Nesse sentido, é possível afirmar que a abordagem teórica Crítico Superadora, faz uma reflexão articulando os conteúdos organizados no currículo escolar, com a prática social. Isto o define como pertencente ao grupo das teorias críticas da educação. E como defende o conteúdo da cultura corporal como conteúdo de ensino da educação física, faz parte do que se convencionou chamar Tendência Crítico Social dos Conteúdos, conforme afirmado anteriormente.

O texto apresentado pelo coletivo de autores identifica elementos essenciais na sua abordagem teórica que se relacionam de forma direta com o par escola/sociedade. Este vínculo esclarece o posicionamento dos autores na medida em que desenvolve a reflexão sobre a função social da escola, bem como o papel da educação física escolar.

Os autores vinculam a esta reflexão o conceito de pedagogia, pois este é base da reflexão subsequente. “A pedagogia é a teoria e método que constrói os discursos, as explicações sobre a prática social e sobre as ações dos homens na sociedade onde se dá a educação (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.14).

Por isso, para compreender a proposta desse grupo é preciso ter claro que ao analisar a sociedade e suas relações com a escola buscam uma reflexão pedagógica com características específicas, quais sejam: diagnóstica, remetem à leitura e constatação dos dados da realidade. Dados estes que precisam de uma interpretação ou de um julgamento. Judicativa, pois julga a partir de uma ética que representa os interesses de determinada classe social e teleológica, pois determina um alvo onde se quer chegar, busca uma direção (que poderá ser conservadora ou transformadora, dependendo da perspectiva).

A partir deste entendimento, os autores chamam os professores a assumir a sua postura diante do projeto de sociedade que cada um tem e persegue. Quais os interesses de classe defende; quais os valores, a ética, e a moral que consolida com sua prática; como articula suas aulas com um projeto maior de homem e sociedade.

Para isso, entretanto, é importante que o projeto político pedagógico da escola represente o pensamento coletivo da comunidade escolar, materializado no currículo.

Um projeto político pedagógico representa uma intenção, ação deliberada, estratégia. É político porque expressa uma intervenção em determinada direção e é pedagógico porque realiza uma reflexão sobre a ação dos homens na realidade explicando suas determinações (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 15).

Com essa relação indissolúvel entre PPP e currículo os autores propõe uma reflexão de Currículo Ampliado, cuja fonte teórica vem dos estudos da Secretaria de Educação, Cultura e Esportes de Pernambuco, no período de março de 1987 a março de 1991.

A partir dessa fundamentação nasce uma base teórica para o ensino da educação física escolar, onde tal reflexão argumenta sobre os conceitos tradicionais e conservadores que se pensa sobre currículo e a superação destes conceitos, a partir do momento em que o eixo curricular “delimita o que a escola pretende explicar aos alunos e até onde a reflexão”.

2.1 Quem escreve, por que escreve, para quem escreve... os autores do Coletivo de Autores

Os teóricos que formam o Coletivo de Autores² são Celi Taffarel, Carmem Lúcia Soares, Lino Castellani Filho, Maria Elisabeth Varjal, Micheli Ortega e Valter Bracht. Todos vindos de pontos diferentes do Brasil, o que anuncia uma possibilidade de diversidade cultural e de visões de mundo diferentes.

Para elaborar um perfil destes autores³, pensando na época em que elaboraram o livro em estudo, identificamos a formação e as experiências profissionais que pudessem aproximá-los de alguma maneira, justamente naquele período histórico, ou seja, final da década de 1980 e início da década de 1990.

Assim sendo, em um primeiro momento foi importante identificar a formação: todos eles eram graduados em educação física, com exceção de Maria Elisabeth Varjal, que possuía graduação em Pedagogia e Filosofia. Da mesma forma em que a pós-graduação, nível de mestrado, a maioria apresentava uma relação com educação e/ ou pedagogia e /ou filosofia. Todos, em algum momento, participaram das questões políticas, pois trabalharam em secretarias de governo de municípios, estados e até mesmo do Ministério da Educação. Então é possível afirmar que estes

² Grupo de teóricos ligados à Educação Física, que em conjunto, construíram a obra *Metodologia do Ensino da Educação Física*. Livro este que contextualiza a abordagem teórica Crítico-Superadora, que reflete sobre a perspectiva crítica do ensino da educação física.

³ Mais detalhes a cerca da formação e atuação profissional dos teóricos estudados, no período em que construíram o Coletivo de Autores, ver no próprio coletivo de autores: Coletivo de Autores. *Metodologia do Ensino da Educação Física*. SP: Cortez, 1992.

teóricos faziam uma relação imediata entre educação física, educação, política e sociedade. Esse fato nos faz compreender que as condições concretas de trabalho e as políticas públicas na área da educação física, pautaram o trabalho e a produção teórica destes autores.

O trabalho que conhecemos deste Coletivo de Autores e que, apesar de terem passado mais de 20 anos desde sua elaboração, mas que ainda continua atual nasceu em uma sala da Universidade Estadual de Campinas - UniCamp e foi fruto da reflexão, estudos, debates, aulas, orientações e todos os afazeres da vida prática deste grupo.

Este documento que nos chegou as mãos foi resultado de uma releitura do projeto feito pelo Prof. Lino Castellani, para a PUC/SP, intitulado Projeto Revisão Curricular da Habilitação Magistério: Núcleo Comum e Disciplinas, financiado pelo Ministério da Educação da época. Com a possibilidade de publicação daquele material, foi necessária uma reelaboração, ou “uma nova síntese provisória”, segundo palavras dos próprios autores, com novas análises e perspectivas da educação física, naquele momento. Foi assim que este grupo aceitou este desafio.

Um comprometimento com a área de atuação, somado à experiência com o trabalho de gestão e ainda um aguçado senso crítico, que tanto estimulou a produção teórica da educação física escolar dos anos 1980, foram a tônica deste texto. O próprio momento histórico com a reorganização política da sociedade, o final de um período de intransigência e a possibilidade de mudanças significativas na educação e na sociedade, foi importante na elaboração do resultado final.

A princípio é uma proposta direcionada aos professores de educação física, dispostos a romper com os modelos mais tradicionais da área e construir uma escola vinculada com os princípios da democracia e que seja pública, laica e unitária. Um local de produção de conhecimentos, efetivamente, que tem como princípio a função social da escola, a partir de um projeto político pedagógico, construído coletivamente.

No entanto, diante da riqueza das reflexões acerca de educação e currículo, embasado numa concepção crítica de educação e sociedade, este material também é fonte de consulta de outras áreas do conhecimento, que se afina com as pedagogias críticas, independente de serem alunos ou professores.

Este foi de forma breve, o entendimento sobre o grupo de autores e a intencionalidade da obra.

2.2 As entrelinhas da fundamentação teórica

Chegar ao entendimento das propostas contidas na obra em estudo requer compreender a fundamentação teórica e o método que estes autores utilizaram para analisar, questionar, compreender, propor.

O Capítulo I, intitulado *A Educação Física no Currículo Escolar: Desenvolvimento da Aptidão Física ou Reflexão sobre a Cultura Corporal* anuncia a abordagem teórica que o grupo dará sequência no decorrer das análises. Considerando que a educação física, até por sua constituição histórica, utilizava-se de uma metodologia positivista, este trabalho aponta uma ruptura com esta prática. Para elucidar o método utilizado pelos autores faz-se necessário expor as concepções expressas no texto.

Em um primeiro momento é importante definir que a base teórica de reflexão deste grupo, parte das relações antagônicas e dos interesses divergentes entre classe trabalhadora e classe proprietária

Pode-se dizer, grosso modo, que os interesses imediatos da classe trabalhadora, na qual se incluem as camadas populares, correspondem à sua necessidade de sobrevivência, à luta do cotidiano pelo direito ao emprego, ao salário, à alimentação, ao transporte, à habitação, à saúde, à educação, enfim, às condições dignas de existência (...). Os interesses imediatos da classe proprietária correspondem à sua necessidade de acumular riquezas, gerar mais renda, ampliar o consumo, o patrimônio, etc. Ainda com relação a essa classe, seus interesses históricos correspondem à sua necessidade de garantir o poder para manter a posição privilegiada que ocupa na sociedade e a qualidade de vida construída e conquistada a partir deste privilégio. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 13):

Nesse sentido, o método utilizado pelo grupo não prioriza procedimentos técnicos com a intenção de encontrar resultados lógicos, que determine a exata compreensão de um objeto, mas organiza a análise a partir de pressupostos e categorias que norteiam a reflexão. Esses pressupostos e categorias partem da análise da condição material da sociedade, quais seus interesses e objetivos, considerando a classe social em que se localizam. Assim, é possível afirmar que os autores pensaram a educação física fundamentados teoricamente no pensamento

de Marx, mais especificamente no que compreendemos como *Materialismo Histórico*. Segundo Triviños (1987, p. 51):

O materialismo histórico é a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens no desenvolvimento da humanidade. [...] O materialismo histórico ressalta a força das idéias, capaz de introduzir mudanças nas bases econômicas que as originou.

A construção do projeto político pedagógico parte, pois, do entendimento das contradições sociais, onde um lado busca a transformação social e o outro a manutenção do *status quo*. Desses conflitos nasce a proposta teórica desses pensadores, baseadas em uma pedagogia própria, por eles denominada Crítico-Superadora e que pretende atender determinados interesses de classe.

Todo o pensamento subsequente é baseado na idéia de projeto político pedagógico estabelecido:

Um projeto político pedagógico representa uma intenção, ação deliberada, estratégia. É político porque expressa uma intervenção em determinada intervenção em determinada direção e é pedagógico porque realiza uma reflexão sobre a ação dos homens na sociedade explicando suas determinações (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 15).

Nesse sentido, a construção coletiva do projeto político pedagógico necessita ser fundamentada cientificamente. O currículo, então, assume a função social de ordenar a reflexão pedagógica do aluno, no sentido de refletir sobre a realidade social, a partir de determinada lógica.

Para isso a escola necessita organizar o eixo curricular que, segundo os autores, delimita o que a escola pretende explicar aos alunos e até onde a reflexão pedagógica se realiza. Assim, é preciso que o professor defina qual abordagem teórica ou tendência pedagógica embasa sua prática. Numa perspectiva tradicional o foco se dá na aprendizagem; numa perspectiva tradicional renovada o foco se dá no aluno e na sua capacidade de 'aprender a aprender'; numa perspectiva tecnicista o foco sugere 'aprender a fazer' e numa perspectiva transformadora o foco se dá com a problematização e confronto da realidade que se deseja com a realidade que se tem.

Confirmando a fundamentação metodológica pautada no materialismo histórico, os autores fazem a seguinte afirmação:

O currículo capaz de dar conta de uma reflexão pedagógica ampliada e comprometida com os interesses das camadas populares tem como eixo a constatação, a interpretação, a compreensão da realidade social complexa e contraditória (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.16).

A materialização deste currículo se daria através do que se compreende como dinâmica curricular, que para este Coletivo, é um movimento próprio da escola que constrói uma base material que possa dar conta da escolarização dos homens. Tal base é constituída por três pólos: o trato com o conhecimento, a organização escolar e a normalização escolar. Esses pólos se articulam refletindo as contradições existentes em algumas concepções-chaves como homem/cidadania; educação/escola; sociedade/qualidade de vida, cuja teoria está alicerçada nos fundamentos sociológicos, filosóficos, políticos, antropológicos, psicológicos, biológicos, entre outros.

Considerando as concepções apresentadas até este momento sobre educação e sociedade e o entendimento de que as análises dos autores iniciam com as condições materiais da sociedade e a forma através da qual seus partícipes produzem a sua existência; considerando a estreita relação da construção do projeto político pedagógico como uma expressão coletiva da escola e considerando a materialização dessa vontade no currículo escolar, através de uma dinâmica que priorize a problematização, reflexão e transformação social, pode-se afirmar que a abordagem teórica crítica superadora, expressa na reflexão pedagógica desses teóricos, pauta-se no materialismo histórico e dialético e do pensamento de Marx (em um primeiro momento da história do seu pensamento - que podemos chamar de Jovem Marx) e do pensamento de Marx e Engels. A importância dessa constatação delimita o campo de pesquisa que devemos focar para chegar no problema central desse estudo, o conceito de emancipação.

2.3 O problema da emancipação

O conceito *emancipação*, que encontramos em bases filosóficas importantes dentro das teorias críticas da educação e sociedade, que vão desde Kant, Marx, os pensadores frankfurtianos da primeira geração, no caso Adorno e Horkheimer e os frankfurtianos da segunda geração, como Habermas, por exemplo, tem interpretações diferentes desta proposta de trabalho que busca a compreensão da emancipação, a partir da abordagem teórica da educação física Crítico Superadora. Nos capítulos anteriores percebemos que os autores da obra em análise Metodologia do Ensino da Educação Física, pautaram-se no referencial teórico de Marx, na perspectiva do Materialismo Histórico e Dialético para fundamentar seus pensamentos.

Todo o trabalho desenvolvido pelo grupo nos dá pistas neste sentido. A proposta de um projeto político pedagógico e de um currículo ampliado, que sugere as matérias enquanto partes e o currículo enquanto todo, cuja construção parte das relações sociais e materiais da sociedade, corroboram com as categorias do materialismo histórico e dialético como matéria, consciência e prática social, onde “a produção das idéias, das representações, da consciência, está em princípio diretamente entrelaçada com a atividade material e o intercâmbio material dos homens, linguagem da vida real” (MARX; ENGELS, 2006, p. 31).

Vejamos a seguinte passagem da obra em análise:

A espécie humana não tinha, na época do homem primitivo, a postura corporal do homem contemporâneo. Aquele era quadrúpede e este é bípede. A transformação ocorreu ao longo da história da humanidade, como resultado do homem com a natureza e com os outros homens. O erguer-se, lenta e gradualmente, até a posição ereta corresponde a uma resposta do homem aos desafios da natureza. (...) Essa conquista ou produção humana transformou-se em patrimônio cultural da humanidade. Todos os homens se apropriam dela, incorporando-a ao comportamento. (...) Por isso se afirma que a materialidade corpórea foi historicamente construída e, portanto, existe uma cultura corporal, resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade que precisam ser retrçados e transmitidos para os alunos da escola (COLETIVO DE AUTORES, 1991, p. 26).

Agora confrontando a citação anterior com o pensamento de Marx (2006, p. 24):

Podemos distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião- por tudo o que quiser. Mas eles começam a distinguir-se dos animais assim que começam a produzir os seus meios de subsistência (*Lebensmittel*), passo esse que é requerido pela sua

organização corpórea. Ao produzirem seus meios de subsistência, os homens produzem indiretamente a sua própria vida material.

Ao analisar ambas as citações é possível perceber que se complementam, afirmando a idéia de que a produção teórica do Coletivo de Autores está pautada no materialismo histórico, defendendo categorias importantes do pensamento marxiano, como contradição, historicidade e totalidade.

Esclarecidas tais relações que fundamentam a concepção teórica deste grupo de autores, avançamos para a questão da emancipação.

Sabendo que o conteúdo de ensino da educação física, são as atividades corporais institucionalizadas, a partir do entendimento de que a produção humana é histórica, inesgotável e provisória; da mesma forma que a educação física busca instigar a criatividade humana a partir de uma postura criativa, produtiva e criadora de cultura, tanto no mundo do trabalho quanto no lazer (COLETIVO DE AUTORES, 1991, p. 27), podemos afirmar que a educação física busca contribuir com a reflexão acerca da cultura corporal e compreendendo outros valores que não aqueles desenvolvidos na sociedade que prioriza o capital:

(...) na medida em que desenvolve uma reflexão pedagógica sobre valores como solidariedade substituindo individualismo, cooperação confrontando a disputa, distribuição em confronto com apropriação, sobretudo enfatizando a liberdade de expressão dos movimentos – a **emancipação** [grifo meu], negando a dominação do homem pelo homem (COLETIVO DE AUTORES, 1991, p. 28).

A que *emancipação* exatamente, este grupo se refere? Na sequência da reflexão, o argumento que justifica esta proposta refere-se ao desenvolvimento de uma identidade de classe dos alunos, sendo esta indispensável para a construção de sua consciência de classe e para o seu engajamento na luta pela transformação social. Por isso os autores acrescentam que “O conhecimento é tratado metodologicamente de forma a favorecer a compreensão dos princípios da lógica dialética materialista: totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição” (COLETIVO DE AUTORES, 1991, p. 28).

Nesse sentido é preciso buscar em Marx, qual concepção de emancipação perpassa por sua teoria.

Primeiramente é preciso esclarecer que a problematização deste conceito se dá, quando Marx em contraposição a Bruno Bauer⁴, começa a dar forma à sua concepção de emancipação. Bauer, enquanto liberal, se opunha ao Estado Cristão e monárquico, o que representa um jugo para seus súditos, que não são homens livres.

Essas questões são levantadas a partir da reivindicação dos judeus alemães pela emancipação civil e política. Compreendendo o estado como *cristão*, os judeus alemães esperam o mesmo tratamento dado aos demais súditos, conquistando direitos que ainda não possuem e buscando a emancipação do Estado cristão, no sentido de que este abandone o seu preceito religioso.

Assim, Bauer faz dois destaques importantes: que a reivindicação dos judeus é egoísta, pois estes se preocupam somente com o seu jugo particular e negligenciam os demais; e segundo, Bauer destaca a incoerência dos judeus que reivindicam que o Estado abra mão do seu caráter religioso, se eles mesmos não admitem abandonar suas crenças. Nesse sentido Bauer defende a *emancipação política*, que seria a emancipação do Estado em relação a qualquer religião, ou seja, a emancipação política corresponderia ao Estado laico.

A crítica de Marx adverte que Bauer não conseguiu superar a abstração da *questão judaica*:

(...) Por isso o senhor Bauer esclarece os judeus reais partindo da religião judaica, em vez de explicar o mistério da religião judaica partindo dos judeus reais. O senhor Bauer só entende o judeu, portanto, enquanto este é o objeto direto da teologia ou do teólogo (MARX, 2003, p. 128).

No entanto, a emancipação política da religião não corresponde a emancipação integral, porque não constitui a forma plena, livre de contradições. O fato de o Estado ser laico, não significa que as pessoas não possuam suas crenças.

Os limites da emancipação política aparecem imediatamente no fato de o *Estado* poder libertar-se do constrangimento, sem que o homem se encontre *realmente* liberto; de o estado conseguir ser um *Estado livre*, sem que o homem seja um *homem livre* (MARX; ENGELS, 2006, p. 20).

⁴ As críticas de Marx a Bruno Bauer dão-se a partir das críticas deste último à reivindicação dos judeus alemães, sobre seus direitos civis e políticos, negligenciados pelo Estado devido a sua condição religiosa. Marx adverte para o fato de as categorias de análise de Bauer, assim como de Hegel serem muito abstratas, apartadas de sua materialidade. “Porque a verdade [para Bruno Bauer], assim como a história, é um sujeito etéreo, separado da massa material” (MARX; ENGELS, 2003, p. 98).

Isto posto, não significa que Marx não considere a emancipação política importante. No seu entendimento, a emancipação política é um avanço para se conquistar a emancipação humana:

Qualquer emancipação constitui uma *restituição* do mundo humano e das relações humanas ao *próprio homem*.

A emancipação política é a redução do homem, por um lado, a membro da sociedade civil, indivíduo *independente e egoísta* e, por outro, *cidadão*, a pessoa moral.

Só será plena a emancipação humana quando o homem real, individual, tiver em si o cidadão abstrato; quando como homem individual, na sua vida empírica, no trabalho e nas suas relações individuais, se tiver tornado um *ser genérico*, e quando tiver reconhecido e organizado as suas próprias forças [*forces propres*] como forças sociais, de maneira a nunca mais separar de si esta força social como política (MARX; ENGELS, 2006, p. 37).

Dessa forma, compreendemos que para Marx que a emancipação vai além da emancipação política, a emancipação refere-se especialmente à emancipação humana, onde a estrutura social classista seja destituída; portanto, a emancipação é obra de indivíduos concretos, determinados, diante de situações históricas bem objetivas. Em outras palavras, no capitalismo não é possível concretizar a emancipação humana.

No entanto, o objetivo deste trabalho é *des-velar* o conceito de emancipação presente na abordagem teórica “Crítico-Superadora”. Com essa intenção, verificamos que o referencial utilizado na construção dessa teoria pedagógica, está pautada principalmente na proposta teórico-metodológica do materialismo histórico/dialético. Ou seja, o fio condutor da abordagem é o referencial teórico marxiano. Por isso foi essencial buscar o conceito de emancipação em Marx.

Feito isto podemos fazer o contraponto entre as concepções apresentadas: em um primeiro momento o Coletivo de Autores nos apresenta uma proposta emancipatória de reflexão sobre a cultura corporal que salienta a solidificação de valores como cooperação, distribuição e liberdade, negando sobretudo a dominação do homem pelo homem.

No nosso entendimento, essa visão de emancipação complementa, ou está presente na própria concepção de emancipação humana, proposta por Marx. A ideia do filósofo abaixo descrita, corrobora nosso pensamento:

Onde existe então na Alemanha, a possibilidade positiva da emancipação? Eis a nossa resposta: na formação de uma classe de que tenha cadeias radicais, de uma classe na sociedade civil e não da sociedade civil, de um estamento que seja a solução de todos os estamentos, de uma esfera que possua caráter universal, porque os seus sofrimentos são universais e que não exige uma reparação particular, porque o mal que lhe é feito, não é um mal particular, mas o mal em geral, que já não posso exigir um título histórico, mas apenas um título humano; (...) por fim, de uma esfera que não pode emancipar-se a si mesma, nem emancipar-se de outras esferas da sociedade, sem emancipá-las a todas – o que é em suma, a perda total da humanidade, portanto só pode redimir-se a si mesma por uma redenção total do homem. A dissolução da classe como particular é o proletariado (MARX, 2005, p. 155-6).

Com esse estudo, consideramos que fica evidenciada a relação direta entre a abordagem Crítico-Superadora e a teoria marxiana, e que o conceito que nos propusemos conhecer fica esclarecido, facilitando a prática pedagógica ou o entendimento de todos os que buscam a abordagem supracitada como aporte teórico de práticas docentes, estudos e pesquisas. Porém, é importante ressaltar que o movimento dialético deste conceito: singular, particular ao universal se expressa tanto no momento da aula, quanto na sociedade.

3 A PERSPECTIVA CRÍTICA DA ABORDAGEM CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA

Se num primeiro instante analisamos a abordagem *Crítico-Superadora*, agora faz-se necessário efetivar o estudo na abordagem *Pedagogia Crítico Emancipatória e Didático Comunicativa*. A compreensão dos elementos essenciais dessa proposta que indicam a concepção de emancipação perpassa por uma atenta leitura da obra *Transformação Didático Pedagógica do Esporte*, de autoria de Elenor Kunz, professor titular da UFSC, bem como do referencial teórico utilizado pelo autor para fundamentar o seu trabalho.

Nesse sentido, comecemos nossa análise pelo Prefácio, onde o autor deixa claro que a finalidade a que se propôs é contribuir nos avanços das reflexões em torno das produções didático-pedagógicas da educação física, mas sem nenhuma proposição em relação a solução de problemas “na área da educação física, na sociedade ou no mundo” (KUNZ, 2006, p. 8). Na sequência duas citações chamam atenção:

Como o trabalho se dirige, basicamente, aos profissionais que atuam concretamente na realidade prática da Educação Física, *não me preocupei com o aprofundamento das questões epistemológicas e político-sociais presentes nas práticas pedagógicas e portanto, também na Educação Física...* (KUNZ, 2006, p.8) (Grifo meu).

Por outro lado, apesar do trabalho se apoiar nas produções teóricas da área com propósito de denúncia e de crítica das atuais condições e concepções e concepções de ensino da Educação Física Escolar, meu principal propósito é anunciar e estimular mudanças reais e concretas, tanto na concepção de ensino, de conteúdo e de método, como nas suas condições de possibilidade, na prática pedagógica. Trata-se de aceitar e entender o ‘pessimismo teórico’ presente nos trabalhos de tendência crítica em Educação Física hoje, para alcançar um ‘otimismo prático’, com reais possibilidades de mudanças na prática pedagógica (KUNZ, 2006, p. 8).

Nas citações anteriormente expostas, já é possível perceber uma diferença significativa em relação a abordagem *Crítico-Superadora*: não há uma preocupação com as questões epistemológicas que norteiam as práticas pedagógicas e não considera-se a prática social como elemento fundamental nas reflexões sobre as

concepções de ensino da educação física escolar. E mais ainda: quando o autor apresenta a finalidade a que se propôs ao construir esta abordagem, não contempla a solução de problemas, nem para a área da educação física, nem para a sociedade. Isto também já nos apresenta outra diferença: qualquer transformação será dentro do modelo de sociedade que temos. Ou seja, a abordagem *Crítico-Emancipatória* não pensa a educação física escolar, a partir de uma ruptura com a estrutura social vigente, mas pensa mudanças dentro dessa estrutura política, econômica e social com que se organiza a sociedade.

E numa análise minimamente contraditória, afirma que os conceitos em que os “discursos críticos” já não tem validade, ficando ao nível da reflexão, do questionamento (KUNZ, 2006, p.9), no entanto, o autor assegura que, apesar disso, não pretende abolir estes conceitos, pois “eles continuam tendo significado muito importante para a área”.

Essas concepções nos levam a compreender que, para o autor, os estudos críticos da prática pedagógica da educação física que tiveram seu ápice nos anos 1980 e tinham uma forte característica de contestação, num movimento de luta contra a repressão, não tem mais validade nestes tempos de “democracia” e com isso, propõe o autor, “(...) uma ampla reflexão sobre a possibilidade de ensinar os esportes pela sua ‘transformação didático-pedagógica’ e de tornar o ensino escolar de crianças e jovens para a competência crítica e emancipada” (KUNZ, 2006, p. 10).

A construção desse trabalho tem como fundamentação teórica, segundo o autor, as ciências da educação, especialmente as teorias críticas baseadas na Escola de Frankfurt, bem como a produção teórica produto da participação em encontros, seminários, etc. Essa nova proposta baseia-se fundamentalmente no ensino dos esportes no contexto escolar, fazendo deste, uma concepção crítico emancipatória do ensino da educação física escolar. Nos cabe, portanto, identificar o potencial crítico e o potencial emancipatório desta proposta.

3.1 A Crítica da Crítica

A preocupação do autor é em evidenciar a crítica no processo de aprendizagem nos esportes no âmbito escolar, na medida em que as discussões acerca das exigências da presença dos especialistas da área põem em análise a precocidade do ensino dos esportes nos anos iniciais e com o agravante deste ensino ser concentrado no modelo de competição.

Nessa linha de pensamento, o autor concentra suas análises nas tendências (que enfatizam a formação de habilidades) que buscam solucionar essa questão. De forma breve cita a educação psicomotora, cujo foco dá-se no ensino de habilidades básicas.

E de forma mais enfática faz uma crítica à abordagem Crítico-Superadora. Suas reflexões partem de que a tendência teórica supra citada denomina como seu objeto de conhecimento o conceito de *cultura corporal*. Para Kunz (2006) esta definição acentua e reforça a concepção dualista do homem, separada em corpo e mente. Para o autor, “(...) se existe uma cultura humana que é apenas corporal, devem existir outras que não o são, que devem ser mentais ou espirituais” (p. 20)

Outra crítica contundente de Kunz a outra abordagem teórica refere-se à concepção do esporte fundada na prática social e na sua origem sócio-cultural. O autor questiona a problemática metodológica que não aponta de onde sairão os conhecimentos que os alunos precisam adquirir para criticar o esporte. Para o autor, trata-se de uma metodologia abstrata. Nesse sentido e buscando se contrapor com a terminologia *cultura corporal*, o autor propõe a *cultura de movimento*.

As preocupações e anseios do autor apontam para o fato de que, apesar das amplas e significativas discussões acerca das teorias da educação física, influenciadas pelas ciências humanas: filosofia, sociologia, antropologia, psicologia. Os resultados de tais discussões não foram percebidos na prática da aula de educação física.

Percebemos que uma série de conceitos que estão colocados precisam ser esclarecidos, para que as diferenças entre uma abordagem e outra possam ficar bem entendidas para o leitor. Assim, perceber os limites das teorias críticas da educação física, a proposta de currículo, as opções teóricas que fundamentam esta abordagem, as diferenças entre os conceitos de cultura corporal e cultura do movimento humano, torna-se essencial para o entendimento da proposta teórica de Kunz.

Segundo a ordem elencada anteriormente pensemos nos limites teóricos da educação física escolar. Apesar da grande produção nessa área com o aporte das ciências humanas, o autor adverte que a reflexão em torno da pedagogia da educação física deixou a desejar, pois

(...) se o campo didático-pedagógico relacionado ao profissional que atua diretamente na prática, não for, sequer, mencionado, nas avançadas elaborações teóricas da área, resta pouca esperança, no desenvolvimento de valores, compromissos e interesses pedagógicos, para revolucionar também a prática cotidiana do professor (KUNZ, 2006, p. 14).

Isto evidencia uma preocupação do autor com a prática pedagógica, com o fazer pedagógico. Apesar do campo teórico/filosófico ter sido bastante produtivo, a ponte entre as reflexões e a prática propriamente dita, não ocorreu. Concluimos que o foco das análises do professor Kunz é com a fundamentação da própria prática.

Nessa linha de pensamento, Kunz (1991), argumenta que, apesar da consistência teórica dos estudos críticos da educação física escolar, e que se orientam a partir das concepções de importantes pedagogos brasileiros como Freire, Gadotti ou Libâneo, Saviani, não houve muito empenho com o vínculo dialético teoria/prática, em suas propostas transformadoras.

3.2 A Educação Física numa perspectiva crítico emancipatória

Os limites dos estudos anteriores em Educação Física Escolar, numa perspectiva crítica, configuram-se na falta de diálogo entre teoria e prática. Sendo assim, Kunz elabora uma nova abordagem teórica para o ensino da educação física que busca superar este distanciamento.

Para tanto, uma das estratégias do autor é começar a análise a partir de um importante questionamento: *Educação Física para quê?* As reflexões devem superar as discussões que norteiam as características da didática e da metodologia e empenhar-se em compreender ou dar um sentido para o ensino da educação física:

Educação Física para quê? Ou seja, deve ocupar-se com a questão do sentido/significado do ensino da Educação Física na escola e em função desses sentidos, buscar sua legitimidade teórica” (...) A Educação Física ensinada nas escolas serve para quê? Ela fomenta

a saúde? Ela socializa e educa para uma visão de mundo de uma forma crítica e emancipadora? Com o quê realmente a educação física pode contribuir para a educação, com uma forma que, no caso, chamamos crítico-emancipatória?(KUNZ, 2006, p.18).

Considerando esse argumento, é possível afirmar que esta legitimidade teórica a que o autor se refere, encontra fundamentação na fenomenologia. Esse fato esclarece outra diferença entre as abordagens analisadas neste estudo. Enquanto a primeira utiliza-se do aporte do Materialismo Histórico e Dialético, esta última baseia-se na Fenomenologia. Esse detalhe já aponta que a concepção de emancipação por elas defendida, é bastante diferente, embora não possam ser consideradas contraditórias.

Algumas passagens do texto de Kunz evidenciam esta afirmação. Considerando que fenomenologia é uma investigação que busca a essência inerente da *aparência*; e sabendo que este termo pode assumir duas concepções, de ocultar uma determinada realidade ou a manifestação dessa realidade.

A fenomenologia é o estudo das essências; e todos os problemas, segundo elas, voltam a definir as essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo. Mas a fenomenologia é também uma filosofia que recoloca a essência na existência, e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra forma, que não seja a partir de sua factalidade. É uma filosofia transcendental, que põe em suspenso, para compreendê-las, as afirmações da atitude natural, mas é sempre uma filosofia para a qual o mundo já está sempre lá, antes da reflexão, como uma presença inalienável, e cujo esforço reencontrar o contato ingênuo com o mundo pode lhe dar, enfim, um status filosófico. (Ponty, 1945; apud Moreira, 2004, p.447)

Para Merleau Ponty (1908-1961), trata-se de descrever e não explicar ou analisar os fenômenos, sem a explicação própria das ciências, pois, compreende-se que todos os fenômenos das ciências ocorrem no mundo vivido, nas experiências, nos sentidos e significados, tal como sugere Kunz (2006), na sua *Transformação Didático-Pedagógica do Esporte*.

Percebe-se então um empenho do autor em retomar a práxis da educação física, ou seja, os estudos teóricos já discutidos como educação, desenvolvimento, corpo, movimento humano e cultura do movimento, bem relacionados às experiências empíricas para que os resultados desses estudos possam contribuir com os profissionais que atuam no cotidiano escolar.

Desse modo, a *prática concreta* constitui o ponto de partida da sua proposta teórica, buscando na concepção de esporte e na cultura do movimento a relação com concepções especificamente desenvolvidas para a área, no sentido de favorecer os aspectos educacionais desta pedagogia.

Segundo Kunz (2006), um estudo que poderia trazer um aprofundamento mais consistente sobre a educação física, tem que contemplar o movimento humano. E com essa intenção, desconsiderando o que ele mesmo afirma em outros momentos, faz a seguinte avaliação: “Parece que o principal problema não avançarmos muito, justamente no terreno prático da educação física, situa-se nessa carência de um aprofundamento teórico, como na Antropologia, na Filosofia, na cultura, sobre o conceito de movimento humano” (p. 20).

Conforme Kunz (2006, p 20), uma teoria antropológica para este tema é importante no desvelamento das imagens/concepções dos seres humanos, crianças e jovens que são caracterizados pela concepção de movimento que os profissionais da educação física desenvolvem suas aulas. Da mesma forma que do ponto de vista antropológico e na tradição da fenomenologia, o autor cita Trebels, que formula as relações de sentido/significado entre o ser humano e o mundo que se estabelecem pelo movimentar-se como uma experiência estética, e que desta forma necessita, segundo o autor, ser caracterizado como um *se-movimentar*.

O movimento humano, como um *se-movimentar*, é um fenômeno relacional de ‘Ser Humano-Mundo’, concretiza-se, sempre, como uma espécie de diálogo. Uma de nossas melhores linguagens de relacionamento nos diferentes contextos socioculturais, portanto, realiza-se via movimento. A exploração e desenvolvimento dessa linguagem abrem horizontes imprevisíveis e impressionantes, especialmente entre crianças e jovens, na vida de relações não apenas profissionais, mas especialmente afetivas, emocionais e de sensibilidade com natureza e cultura. Trabalhar com o ensino do movimento humano que leva à cópia e imitação é reprimir e até limitar os sentimentos, emoções e realizações mais importantes na vida de uma pessoa (KUNZ, 2006, p. 21).

Com isso, pensamos que a educação física crítico emancipatória, proposta por Kunz, está relacionada com a capacidade de comunicação/diálogo que as diversas formas de se movimentar desenvolvem nos sujeitos praticantes, o que poderia desencadear nestes mesmos sujeitos um processo emancipatório, diante das inúmeras possibilidades e significados envolvidos neste processo.

3.3 A transformação social do esporte

A mudança/transformação que Elenor Kunz visualiza para a Educação Física Escolar, que começa com a aproximação teoria/prática, tem no ensino do esporte o seu princípio fundamental.

A partir de uma fundamentação com bases na Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, o autor analisa o esporte na sociedade contemporânea como mais um dos produtos da Indústria Cultural. Os autores frankfurtianos como Adorno e Horkheimer, fundamentam as concepções de Kunz, na medida em que sustentam que com o avanço da ciência e da tecnologia e da Indústria Cultural, os homens se constroem alienados na sociedade de consumo. As consequências dessa submissão aparecem no comportamento padronizado e estereotipado, que leva a um pensamento irrefletido e que se constrói a partir de uma razão instrumental. E esse comportamento é extensivo a todas as áreas das relações humanas, inclusive o esporte.

Assim, Kunz (2006) argumenta que no esporte de rendimento, embora o homem não seja substituído por uma máquina, ele próprio torna-se máquina. “Os motivos desse fenômeno não estão no desenvolvimento do esporte em si, mas no próprio desenvolvimento das sociedades atuais, onde o rendimento configura-se no princípio máximo de todas as ações. Por isso impõe exigências cada vez mais altas, sem jamais retroceder” (KUNZ, 2006, p. 25).

Considerando as reflexões no âmbito da Indústria Cultural e da conseqüente consciência reificada, como partes da construção de concepções equivocadas a respeito do esporte, Kunz (2006) entende que é preciso avançar da teoria para a prática. Isto requer uma compreensão de esporte como fenômeno social, a partir de sua compreensão polissêmica: Brodtmann/Trebels (apud KUNZ, 2006, p. 29):

O fenômeno social do esporte (...) deve: 1- ter a capacidade de saber se colocar na situação dos outros participantes do esporte (...); 2 - ser capaz de visualizar os componentes sociais que influenciam todas as ações socioculturais no campo esportivo [a mercantilização do esporte, por exemplo]; 3 - saber questionar o verdadeiro sentido do esporte e por meio dessa visão crítica poder avaliá-lo.

Como requisito básico para que os alunos possam desenvolver-se dentro desta concepção polissêmica, os alunos precisam adquirir conhecimentos que lhes possibilite ir além da prática do esporte e que o autor destaca como uma competência fundamental neste sentido: a competência comunicativa, “que lhes possibilita a comunicação não apenas sobre o mundo dos esportes, mas para todo seu relacionamento com o mundo social, político, econômico e cultural” (KUNZ, 2006 p. 30).

Por isso, uma pedagogia do ensino dos esportes, conforme Kunz deve estar ancorada em dois aspectos teóricos fundamentais: a Teoria Crítica, cujos pressupostos pautados em critérios de uma ciência humana e social, formam os alicerces do conhecimento para um agir racional-comunicativo; e a teoria instrumental, que deve fornecer elementos específicos relacionados a uma pedagogia crítico-emancipatória. Para Kunz (2006, p. 30):

A teoria tem a capacidade de antecipar ações práticas, mas é a partir, também das propostas práticas concretas que o desenvolvimento teórico pode tomar um novo impulso. E é nessa dialética de interação entre teoria e prática que se pode chegar a uma pedagogia consistente para o ensino dos esportes.

Essa proposta transformadora do esporte, como já evidenciado anteriormente, tem sua fundamentação teórica pautada nas fontes teóricas da fenomenologia – que se preocupam com o sentido/significado do esporte – bem como na teoria crítica habermesiana, que busca na ação comunicativa, uma *didática comunicativa*. Estas, na ótica do autor, irão fundamentar a função do esclarecimento e da “prevalência racional de todo agir educacional” (KUNZ, 2006, p. 31).

3.4 A emancipação

No decorrer do presente trabalho, buscamos situar o conceito de *emancipação*, sob perspectivas diferentes em duas abordagens teóricas da Educação Física, contextualizadas como *críticas*.

Nesse sentido, o conceito de emancipação proposto por Kunz e presente na abordagem Crítico Emancipatória, tem como base a construção de Habermas do

mesmo conceito. A tarefa racional que se sustenta, implica que esta seja uma disposição que sujeitos com capacidade de agir e falar apresentam. Considerando esta linha de pensamento, Habermas, citado por Kunz nos diz:

Isto significa que toda expressão racional pode ter acesso a uma avaliação objetiva. Isto atinge a todas as expressões simbólicas que, no mínimo implicitamente, tenham vínculos com pretensões de validade [ou com reivindicações que numa relação interna, se coloca para uma pretensão de validade criticável]. Cada avaliação explícita de validade controvertida, requer a forma exigente de comunicação, que satisfaz as condições de avaliação (KUNZ, 2006, p. 34).

Esse processo racional encontra lugar em uma *consciência emancipada*, cujo suporte está evidenciado em Kant. Tanto Habermas, quanto Kunz, buscam no conceito kantiano de esclarecimento - *Aufklärung* - a base para uma proposta de emancipação, pautada no agir comunicativo. Ou seja, através de um processo de comunicação livre de coerções, é possível buscar a autonomia, o esclarecimento e a emancipação.

O Iluminismo é a saída do homem da sua menoridade de que ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de se servir do entendimento sem direção de outrem. Tal menoridade é por culpa própria se a sua causa não reside na falta de decisão e de coragem em se servir de si mesmo sem a direção de outrem. Sapere aude! Tema coragem de te servires do teu entendimento! Eis a palavra de ordem do Iluminismo (KANT, 1995, p. 39).

Para Kant, o estado de menoridade do homem produz *tutores* intelectuais que criam condições para que não seja possível alcançar a maioridade. E na esteira do pensamento kantiano, Kunz avalia que é justamente o excesso de especialistas que cumprem na educação, nos meios de produção, meios de comunicação e a indústria cultural, o papel dos *tutores intelectuais* e estão à disposição dos jovens. E com essa organização teórica, Kunz (2006, p. 33), propõe o seguinte conceito de emancipação:

Portanto, pretendo aqui chamar de 'emancipação' esse processo de libertar o jovem das condições que limitam o uso da razão crítica e com isso todo o seu agir social, cultural e esportivo, que se desenvolve pela educação. (...) O uso da razão crítica é assim, a capacidade de avaliação e análise intersubjetiva das condições de racionalidade.

O autor inspirado na Escola de Frankfurt, onde os conceitos de emancipação/esclarecimento, propostos por Adorno/Horkheimer e Habermas⁵, referem-se a uma teoria crítica de sociedade, onde se tem um estado inicial de falsa consciência a um estado final onde os agentes estão livres de falsa consciência e foram emancipados (GEUSS, 1988).

Nessa lógica, Kunz (2006) faz uma relação com o esporte de rendimento (onde este seria visto a partir de uma falsa consciência), o modelo adequado da prática de esportes para todo o mundo. Isto implica que os profissionais da Educação Física também não percebem esta falsa consciência e coerção autoimpositiva e reforçam esta ideia vinculada ao ensino dos esportes.

No entanto, conforme admite o próprio Kunz (2006), esta tarefa da emancipação da consciência, não é uma tarefa fácil, visto que o esporte de alto rendimento é uma mercadoria altamente valorizada. Buscando alternativas de “como agir” neste contexto, o autor encontra suporte na teoria habermasiana de emancipação, onde esta só será possível quando os agentes sociais *reconhecerem* a origem e os determinantes da dominação e da alienação. E isto só será possível pela autorreflexão. Habermas citado por Kunz (2006, p. 35): “Na autorreflexão, um conhecimento entendido com o fim em si mesmo chega a coincidir, por força do próprio reconhecimento, com o interesse emancipatório; pois o ato-de-executar da reflexão sabe-se simultaneamente, como movimento de emancipação”.

Ou seja, na proposta Crítico-emancipatória de Kunz, a autorreflexão é o exercício que dará a oportunidade aos alunos de perceberem a coerção autoimposta que padecem – o que lhes daria mais liberdade e conhecimento de seus verdadeiros interesses, ou seja, *esclarecimento e emancipação*. Para Kunz (2006, p. 36):

Em lugar de ensinar os esportes na Educação Física escolar pelo simples desenvolvimento de habilidades e técnicas do esporte, numa concepção crítico-emancipatória, deverão ser incluídos conteúdos de caráter teórico-prático, que além de tornar o fenômeno esportivo transparente, permite aos alunos melhor organizar a sua realidade de esporte, movimentos e jogos de acordo com as suas possibilidades e necessidades. Isto implica que no ensino além do trabalho produtivo de treinar habilidades e técnicas – que nunca deixam de ser importantes devem ser considerados dois outros aspectos, que em

⁵ Neste trabalho não há a intenção de discutir as diferentes concepções de emancipação e esclarecimento, existente entre os teóricos frankfurtianos. A partir de uma leitura mais atenta é possível notar tais diferenças e é importante salientar que elas existem. No entanto, para abordá-las seria necessário um novo estudo.

muitas instâncias são mais importantes (...) a interação social (...) e a linguagem.

Com isso, é possível perceber que o autor se refere a um processo, por ele mesmo denominado de *didática comunicativa*, ou seja, exalta-se a linguagem como categoria de ensino e a educação física ganha importância, na medida em que extrapola o caráter da linguagem verbal. “Mas todo esse *ser corporal* do sujeito se torna linguagem, a linguagem do *se-movimentar*, enquanto diálogo com o mundo” (KUNZ, 2006, p. 37).

Mas qual de fato a aproximação destas concepções com a Escola de Frankfurt?

Apesar de a base kantiana ser a mesma, Adorno e Horkheimer apresentam uma concepção de emancipação diferente daquela proposta por Habermas. Os dois filósofos supracitados reportam-se à Kant, buscando, sobretudo uma referência no conceito de autonomia, ou seja, a maioria kantiana - *Mündigkeit*. Jahen (2005, p.101) assim a define:

Ao delimitar a efetivação da emancipação pela via do comportamento crítico através da contradição e da resistência, Adorno está afirmando que ela constitui num processo dinâmico do vir a ser kantiano, e ao mesmo tempo imprime-lhe um caráter histórico, de movimento, colocando-o no plano de uma possibilidade teórica.

Assim, a figura da emancipação para Adorno se concretiza, na medida em que precisa ser elaborada em todos os planos da nossa vida, e que precisa da determinação de que “todas e poucas pessoas que se interessam pela emancipação orientem toda a sua energia para a contradição e para a resistência” (ADORNO, 1995, p. 183).

Essa diferença entre as conceituações são importantes porque, conforme o que foi analisado até então, a aproximação do conceito proposto por Kunz, relaciona-se de forma evidente com a proposta de Habermas. Tal fato sugere que a Teoria Crítica a que o autor se refere está alicerçada principalmente na segunda geração da Escola de Frankfurt, que dispõe de diferenças fundamentais em relação à primeira. A perspectiva de Adorno se aproxima de Marx, na medida em que ambos pensam a emancipação social a partir de um diagnóstico e crítica de uma racionalidade ou de uma situação concreta que priorize o coletivo, acumulando forças para a resistência e para a transformação. Habermas, diferentemente, busca

uma emancipação intelectual, a partir da ação comunicativa. Para tanto, não vislumbra a transformação social como condição indispensável para a emancipação, mas modificações dentro do próprio sistema, tendo as diversas formas de linguagem como mediadora.

4 EMANCIPAÇÃO x EMANCIPAÇÃO

Conforme descrito nos capítulos anteriores, o objetivo deste trabalho tem sido esclarecer, dentro de duas abordagens teóricas da Educação Física escolar, *Crítica Superadora* e *Crítica Emancipatória*, respectivamente, a concepção do conceito *emancipação*, por ambas empregadas, na constituição de suas teorias. A relevância desta reflexão está no fato de esclarecer o professor/aluno de Educação Física (graduação), sobre as diferenças e aproximações substanciais de tais conceitos, no sentido de dispor ao leitor uma fundamentação teórica que vá ao encontro de sua prática e que possa servir de alicerce para um projeto de aula ou de escola.

Depois de analisar as teorias estudadas, identificando a matriz teórica que as fundamenta e compreender conceitos-chave como educação, educação física, cultura corporal, cultura do movimento humano, esporte, etc., foi possível chegar a algumas conclusões, ainda que provisórias.

A obra *Metodologia do Ensino da Educação Física*, referencial teórico analisado, onde está contida a abordagem Crítico Superadora, já considerada um clássico, buscou antes de tudo, criticar os paradigmas da educação física até então estabelecidos, levados a efeito nas concepções de currículo, nos Projeto Político Pedagógicos ou no próprio fazer docente. Metodologicamente organizado, o livro se afasta das posições idealistas e/ou fenomenológicas, pois os autores trabalharam as teorias do conhecimento na perspectiva da prática.

Hoje, muitos autores do Coletivo admitem ter outra visão sobre o conteúdo elaborado por eles naquele momento histórico.

No entanto, é preciso considerar o que significaram para a educação e para a educação física, as mobilizações, a luta pela redemocratização do país e junto com ela se intensificaram as críticas às tendências e abordagens relativas à produção do conhecimento até então. Uma crítica contundente no que se refere aos cursos de formação de professores e à orientação para o desenvolvimento de uma educação física centrada nas ciências biológicas, na área médica, na saúde, na técnica e na aptidão física.

Naquele momento surgiram diversos movimentos de resistência que buscavam alternativas para o modelo de educação e sociedade, a partir de uma reflexão pedagógica crítica, amparada pelas ciências humanas nas áreas da pedagogia, filosofia e sociologia.

O conteúdo elaborado pelo Coletivo, apesar de ser um grupo heterogêneo, com divergências, posicionamentos e inserções político-metodológicas, mas que buscava propor o ensino da educação física, dentro de um projeto transformador de sociedade, tendo no horizonte outro modelo e organização social, que não o capitalista.

Assim, a base da abordagem Crítico Superadora, encontra referências no Materialismo Histórico e Dialético e na esteira desse pensamento a concepção de emancipação proposta por Marx, conforme discutido anteriormente. Será esta concepção de Educação Física mais adequada para fundamentar o trabalho docente?

Depois de vinte anos da produção do livro Metodologia do Ensino da Educação Física, muitas críticas foram feitas ao seu conteúdo; muitas pelos próprios autores. Ficaram evidentes as diferenças nas questões teóricas, políticas e ideológicas. Por exemplo, Varjal (2010, p. 134), adverte que a tese da transformação social, defendida pelo Coletivo, passaria por uma consciência de classe e suas lutas, a partir de uma reflexão da teoria marxista. A autora argumenta que, nos dias de hoje, ela não é descartada, mas também não é exclusiva. Segundo ela, a exploração transcende a classe social, admitindo a exploração de gênero (com foco na mulher como forma de exploração social). Além de tensões de natureza política, religiosa, de raça; comportamentos de xenofobia, atentados terroristas, nos quais se percebe diferenças entre povos, inclusive entre os mais ricos. Para a autora, existe outra demarcação da exploração no mundo, balizada pela exploração nos diferentes países, diante dos efeitos da globalização, comunicação e da informação. Outra questão fundamental levantada por Varjal (2010), refere-se ao Projeto Político Pedagógico. Segundo ela, o *fim da modernidade* (grifo meu), acarreta na construção do currículo e do PPP em duas posições: por um lado uma transição epistemológica - no que se refere à concepção de ciência; por outro uma mudança na concepção societária. Segundo Varjal (2010, p.135):

Dessas concepções emergem três campos de análise: 1) A questão da ciência que muda o estatuto científico alterando a consistência do conhecimento escolar; 2) A questão do direito como defesa do indivíduo no usufruto da riqueza social e também como um limite do Estado. 3) A questão do poder enquanto instrumento de participação na construção do Projeto Social. Nessas duas transições, existem dois pilares que traduzem dois grandes fins sociais: o da regulação social e o da emancipação social.

Em relação à regulação social, Varjal (2010) argumenta que a mesma pode se dar a partir de três protagonistas: o Estado, palco de conflitos de interesses divergentes); o mercado (representantes de interesses econômicos); os indivíduos organizados politicamente.

Já para a emancipação social, a autora adverte que são necessários três pilares importantes: 1) uma racionalidade instrumental, científica, com base nas ciências, na técnica, na tecnologia; 2) uma racionalidade pautada na ética e na estética, com base nos conhecimentos da individualidade, das diferentes linguagens, do multiculturalidade, das identidades; 3) por fim, a racionalidade da moral e do direito (racionalidade política no sentido de que os cidadãos devem se organizar para exigir seus direitos).

Além dessas considerações em relação ao Projeto Político Pedagógico, Varjal (2010) também pondera em relação ao Currículo Ampliado, presentes do texto do Coletivo. Suas considerações apontam para a *descontextualização* do eixo curricular, afirmando que “Hoje essa perspectiva não é excluída, mas é ampliada por se compreender que o eixo curricular é uma ideia parada, que não dá conta de uma dinâmica, de uma perspectiva de movimento” (2010,137).

A autora propõe uma ideia de currículo que formam uma rede articulada a partir de três dimensões: uma dimensão epistemológica (ciência – que inclui o conhecer, o saber fazer e o saber ser); uma dimensão de tempos e espaços pedagógicos (gestão escolar); uma dimensão normativa (normas, regras, regulamentação curricular). Esta última deve ser vista na perspectiva da proteção dos indivíduos e não deve ser concebida na perspectiva exclusiva da obrigatoriedade e compulsoriedade.

Foi possível perceber que, passados alguns anos da publicação de Metodologia do Ensino da Educação Física, alguns dos autores se afastaram

bastante da síntese provisória feita naquele momento e buscaram nas concepções ditas “pós modernas”, novas explicações para o real.

E no caso de identificarmos algumas concepções com a tendência pós-moderna, é possível estabelecer uma relação entre as concepções de Varjal, no momento em que reavalia a produção do Coletivo de Autores, com as proposições de Kunz (2006), para quem o processo de ensino passa por três categorias: trabalho, interação e linguagem. Tais categorias devem conduzir ao desenvolvimento de competências objetivas, sociais e comunicativas. Assim o ensino na concepção crítico-emancipatória, com ênfase na linguagem, é ensinar um modo de ler, interpretar e criticar o fenômeno sociocultural do esporte. Para Kunz (2006, p. 43):

Crítica significa, nesse sentido, conforme Mollenheuer [1972], a capacidade de análise das condições de racionalidade na forma que possibilite uma avaliação intersubjetiva. Emancipação para o mesmo autor é a liberdade do sujeito – no caso o jovem aluno – das condições que limitam sua racionalidade, bem como de um agir social de forma racional.

A leitura que nos é possível fazer das concepções de educação física e esporte, apontam para uma contradição: ambas sugerem uma emancipação social, a partir do uso da razão como processo de autonomia. No entanto, nenhuma das proposições sugere um projeto de educação e sociedade que vislumbre a transformação social. É possível mesmo haver uma emancipação dentro do sistema? Se a exploração já não se restringe às classes sociais, como explicar que ainda os principais problemas da educação estejam vinculados à escola pública e às camadas populares? É possível pensar e fazer a Educação Física apenas como uma disciplina com o enfoque em uma *didática comunicativa*? É possível conceber a Educação Física apenas como uma forma de linguagem através do movimento? Kunz (2006, p. 41) defende a Educação Física enquanto linguagem:

A competência comunicativa na Educação Física e Esportes não deve se concentrar apenas na linguagem dos movimentos que precisam, acima de tudo, ser compreendidos pelos integrantes de um jogo ou atividades lúdicas, mas principalmente a linguagem oral deve ser desenvolvida.

Essa visão da educação física enquanto uma linguagem da cultura corporal também esteve presente nas concepções do Coletivo de Autores. No entanto hoje, ao revisar a obra, Escobar (2010, p.128) afirma que, de certa forma, os autores do

Coletivo, foram “impregnados” de uma ótica fenomenológica e do idealismo de Kant para fazer esta leitura. Hoje, a autora refaz sua análise argumentando que um jogador não está preocupado em transmitir nada, não está expressando nada, porque está construindo algo que está sendo simultaneamente consumindo. Para Escobar (2010, pag 126.): “A cultura corporal é uma parte de toda a cultura do homem. (...) Cultura não é apenas isso que nós vulgarmente estamos acostumados a tratar. Cultura é dança, é folclore, é pintura, é literatura. Não! Cultura é tudo o que o homem faz e produz”.

Assim, é preciso uma compreensão filosófica da produção do conhecimento que tenha no horizonte um projeto claro, radical, que busque superar as contradições do trabalho alienado. Conforme Taffarel (2010, pag 160), isto significa:

(...) estabelecer relações entre o geral, o particular e o singular, significa ir á raiz das questões que o ser humano e sua vida de relações e ver no conjunto os nexos e determinações históricas. Sem estas perspectivas fica muito difícil entendermos o que é cultura corporal, o que é Educação Física.

Talvez sejam pertinentes algumas críticas feitas ao conteúdo do livro Metodologia do Ensino da Educação Física, no que se refere a um projeto mais claro de educação e sociedade; sobre o conceito de História da Educação Física, que segundo Bracht (1999), alguns autores como Francisco Caparroz, por exemplo, criticam o fato da Educação Física ser tratada como vítima da economia política, sendo ela também um sujeito ativo neste processo; também parecem relevantes as crítica relacionadas à falta de um amadurecimento teórico do grupo ou de parte dele. Enfim, é provável que alguns ajustes devem ser feitos na abordagem Crítico Superadora. Porém, a sua atualidade é incontestável. Tem uma boa construção nos princípios metodológicos e no mínimo as discussões sobre PPP e Currículo geraria um bom debate. Mas de tudo acreditamos que as concepções de emancipação, pautada na concepção de Marx, se mantêm atual.

Assim, devemos compreender que o pensamento marxiano apresenta os seguintes aspectos: a produção da vida e da existência do homem não se dá a partir dos seus desejos e pensamentos; mas são justamente as condições econômicas que formam as manifestações intelectuais da sociedade. Ou seja, cada modo de produção de uma sociedade tem suas ideias e o seu saber próprios, o que confirma a célebre frase de Marx: “As ideias dominantes de uma época, sempre foram as

ideias da classe dominante” (MARX; ENGELS, 2008, p. 65). Portanto, é possível afirmar que os sujeitos que formam a classe dominante possuem uma consciência, são seres pensantes, produtores de ideias e regulam a produção e distribuição dos pensamentos de sua época. Em síntese, conforme Dagenville (1978, p. 24): “As ideias e as ciências são sempre ditadas pela determinação de classe”. Desse modo, consideramos que a cultura, a educação e a sociedade de modo geral, se constituem através do trabalho, do agir, da ação. E não apenas através da linguagem, da comunicação, da interação. Por isso, que a emancipação das consciências, a emancipação social ou política é importante, no entanto, o homem só vai ser de fato livre quando conseguir a emancipação humana. Sobre isso Marx afirma:

Qualquer emancipação constitui uma *restituição* do mundo humano e das relações humanas ao *próprio homem*. A emancipação política é a redução do homem, por um lado, a membro da sociedade civil, indivíduo *independente e egoísta* e, por outro, *cidadão*, a pessoa moral. Só será plena a emancipação humana quando o homem real, individual, tiver em si o cidadão abstrato; quando como homem individual, na sua vida empírica, no trabalho e nas suas relações individuais, se tiver tornado um *ser genérico*, e quando tiver reconhecido e organizado as suas próprias forças [*forces propres*] como forças sociais, de maneira a nunca mais separar de si esta força social como política. (MARX, 2006 p.37)

Dessa forma, compreendemos que para Marx a emancipação política, a emancipação refere-se especialmente à emancipação humana, onde a estrutura social classista seja destituída; portanto, a emancipação é obra de indivíduos concretos, determinados, diante de situações históricas bem objetivas. Ou seja, a emancipação a que Marx se refere seria a efetivação da plena atividade das potencialidades humanas, o que supõe superação da alienação, significa que jamais a emancipação humana será realizada no capitalismo.

Se Marx analisa a sociedade a partir das relações materiais que a estruturam e afirma que o homem só poderá ser plenamente desenvolvido numa sociedade sem classes, a educação a que ele se refere nada tem a ver com as concepções burguesas, onde *educar*, o *educere*, - conduzir fora de si; promover, abstraindo e autonomizando, não refere-se a uma educação emancipadora; mas a emancipação do homem aconteceria na base de um mundo material revolucionário, destituindo as dualidades existentes entre ensino/produção; trabalho

intelectual/trabalho manual, de modo que o homem passará de pessoa privada a pessoa social.

Marx (1976, p. 32) resume de forma clara e pontual este processo:

Dentro da visão de classe, o processo da emancipação é essencialmente econômico e histórico [que o espiritual primeiramente apenas reflete e segue]: num primeiro movimento o homem aliena-se exteriorizando-se, ou seja, vendendo a sua força de trabalho, que também ela será materializada em produto externo. A passagem seguinte- abolição, que será efetivamente uma supressão e uma vitória [síntese nova] – faz com que o indivíduo não se desenvolva na sua singularidade e particularidade como no ensino ‘intelectual’, mas numa forma humana superior – o homem social, cujo desenvolvimento se identifica com toda a sociedade, desprovida para isso, de todos os seus entraves, a divisão do trabalho, as classes, o dinheiro, o Estado, etc.

Para Dagenville (1976), as condições de exploração do capital, apoiadas no seu sistema de educação, reforçavam o instinto de classe dos operários de duas formas: 1) as condições de trabalho nas fábricas embrutecem tanto o espírito como o corpo do homem; o tempo livre se resume em outra face do embrutecimento do seu trabalho. “É o vazio do vazio [qualificados pelas palavras atrozés da reforma, licença, desemprego e férias]” (p. 36) a escola inculca preconceitos nas crianças na medida em que suas verdades são generalizadas a partir do pensamento da classe dominante.

A escola representa, portanto, sob o capitalismo, uma arma poderosa demistificação e de conservação entre as mãos da classe capitalista. Tem tendência para dar aos jovens uma educação que os torna leais e resignados ao sistema atual e os impede de descobrir as suas contradições internas (MARX, 1976, p. 37).

Para romper com essa lógica, é preciso reverter o entendimento de que a escola prioriza a educação intelectual, colocando o ensino antes da prática; é preciso aproximar a ligação entre educação intelectual, produção e exercício físico – formação que pode ajudar o proletariado a agir de forma política e consciente, no sentido de que possam superar as suas limitações, pois prepara para abolir as fragmentações causadas pela sociedade de classes. Pode-se dizer que esta é a base do que Marx compreende como educação omnilateral.

Este seria o caminho para aperfeiçoar, aprofundar teoricamente o trabalho que o Coletivo de Autores iniciou. Nesse sentido, entre os distanciamentos e aproximações presentes no conceito de *emancipação* analisados nesta reflexão, a proposição da autora converge com a proposta da abordagem teórica Crítico Superadora e sugere uma leitura mais rigorosa de Marx, no que se refere à concepção de educação omnilateral e se põe como próxima tarefa investigar o papel da educação física neste processo. A título de esclarecimento, por educação omnilateral, segundo Manacorda, Marx entende:

A omnilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres em que se deve considerar, sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além de materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho (MANACORDA, 2010, p. 96).

E, finalmente, as proposições da abordagem Crítico Emancipatória, são interessantes e expressam outra visão de buscar a autonomia intelectual, sem portanto, colocar como princípio a transformação social. Cabe ao leitor optar por a teoria que mais se identifique como uma forma de sustentar teoricamente o seu trabalho pedagógico.

CONCLUSÕES

É imprescindível a todos que se ocupam da educação escolar, dos processos de aprendizagem e de um posicionamento sério sobre a função social da escola, realizarem escolhas e opções pedagógicas que possam não só direcionar o trabalho, mas estabelecer objetivos e metodologias de enfrentamento a uma realidade social tão antagônica.

Nesse sentido, estabelecer uma ponte entre educação e filosofia e de forma mais específica entre educação física e filosofia, nos dá elementos para compreender a educação física enquanto uma área do conhecimento humano: quais seriam as suas contribuições e seus reflexos na prática social e suas possibilidades na busca de uma educação emancipatória.

Assim, reportando-nos à pág. 14, realizamos alguns questionamentos, que não temos neste momento, pretensão de responder, porém, nos direciona para pensarmos a educação física escolar enquanto um dos lados importantes da educação plena, que busca a formação dos sujeitos em todos os seus aspectos corporais, culturais, intelectuais, técnicos e sensoriais. E a educação física cumpre um papel importante neste processo.

Nessa perspectiva esta pesquisa cumpriu com o seu objetivo inicial de conhecer a origem e o significado do conceito *emancipação* das propostas pedagógicas *Crítico-Superadora* e *Crítico-Emancipatória*.

Com o necessário entendimento de como surgiram estas abordagens, classificadas como críticas e fundamentadas a partir das ciências humanas - o que de certa forma rompe com uma tradição positivista com influências das ciências biológicas, médicas e dos princípios militares - foi possível responder à problemática inicialmente proposta.

Sabendo que ambas as abordagens estudadas estavam engajadas na renovação do campo específico da educação física, não só porque romperam com os modelos tradicionais, mas também ousaram a propor uma reflexão que interpreta a educação como um elemento importante para o exercício da autonomia e da transformação social.

No entanto, apesar das semelhanças críticas entre as propostas pedagógicas estudadas, muitas são as diferenças que as compõe, como foi possível perceber ao longo do trabalho. Em linhas gerais, enquanto a abordagem *Crítico-Emancipatória* está centrada no ensino dos esportes, a partir da sua transformação didático-pedagógica, a abordagem *Crítico-Superadora* fundamenta o seu discurso na igualdade social e no contexto de sua prática, a partir de uma leitura crítica e superadora da realidade, tendo a cultura corporal como elemento central da ação.

As obras mais significativas para a realização desta pesquisa foram *Metodologia do Ensino da Educação Física*, de autoria de um grupo de professores que se autointitula *Coletivo de Autores* e *A Transformação Didático-Pedagógica do Esporte*, de autoria do professor *Elenor Kunz*.

A preocupação desta investigação é esclarecer as concepções de emancipação para as abordagens delimitadas no estudo; no entanto, ao longo do texto é possível refletir sobre outras categorias importantes como o papel do corpo no projeto da modernidade, deixando esta e outras questões em aberto para serem também problematizadas.

Um dos aspectos importantes para a realização desta investigação foi compreender as abordagens teóricas problematizadas. Nesse sentido, identificar o referencial teórico utilizado por cada uma, foi essencial para a sequencia do trabalho. E, ao compreender a forte identificação da proposta *Crítico-Superadora* com a teoria de Saviani e sua Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos; bem como a relação da proposta *Crítico-Emancipatória* com a teoria da Ação Comunicativa de Habermas, foi possível analisar em partes cada vez mais minuciosas, pois precisaríamos entender como estes referenciais compreendiam a questão da *emancipação*. Dessa forma concluímos que a Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos, de Saviani, está fortemente fundamentada no materialismo histórico e dialético de Marx. Foi preciso então recorrer a Marx para entender o que ele concebe por *emancipação* (no caso de Marx, *emancipação humana*). Da mesma forma encontramos na abordagem Crítico-Emancipatória, uma influência do *Aufklärung* kantiano e dos teóricos frankfurtianos na construção de Kunz.

Com o esclarecimento do referencial tivemos condições de compreender a concepção de cada abordagem sobre o conceito de emancipação. Enquanto o coletivo de autores sugere a construção de uma consciência de classe, para o engajamento na luta pela transformação social, onde o trato com o conhecimento

seja considerado de maneira a favorecer os princípios da lógica dialética: totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição. Com isso consideramos que a emancipação humana a que se refere Marx, se dá em linhas gerais, com o rompimento do homem com todas as formas de alienação e dominação do sistema capitalista, com o encontro do homem com ele mesmo e com o desenvolvimento pleno de todas as suas potencialidades. Ou seja, é preciso que o homem se torne um *ser genérico*, de modo a organizar suas forças como forças sociais, portanto, políticas. Tal processo, não pode ocorrer em uma sociedade de classes, o capitalismo. Portanto a superação do capitalismo rumo ao socialismo e condição essencial para a conquista da emancipação humana.

Por outro lado, a emancipação a que se refere Kunz encontra suporte na concepção kantiana de esclarecimento, a *Aufklärung*, pautado no agir comunicativo. Em síntese: através de um processo de comunicação livre de coerções é possível buscar o esclarecimento, a consciência emancipada. E o papel do esporte seria uma das formas de linguagem desse agir comunicativo, a partir da autorreflexão, que leva à crítica, na medida em que, com tal liberdade, os alunos poderiam perceber a coerção autoimposta de que padecem. Assim, a emancipação humana é possível a cada sujeito independente da sua condição de classe social.

Feita esta retomada e contendo este trabalho características específicas das abordagens teóricas Crítico Superadora e Crítico Emancipatória, bem como o esclarecimento do conceito problematizado, cabe ao leitor, considerando sua visão de educação, educação física, escola e sociedade, optar por uma teoria que fundamente o seu trabalho pedagógico. Tal tarefa, entretanto, exige estudo e aprofundamento teórico, bem como o constante aperfeiçoamento em cursos de formação. Desse modo é necessária a participação do poder público em oportunizar tanto aos professores quanto aos estudantes, espaços de formação e debate para repensar práticas e metodologias e conseqüentemente, qualificarem o seu trabalho.

Isso posto, compreendemos que as diferenças essenciais entre as abordagens estudadas ficou evidente: a abordagem Crítico Superadora busca, em última análise a emancipação humana, a qual só será possível numa sociedade sem classes e a abordagem Crítico Emancipatória busca a autonomia de pensamento e ação através do diálogo, independente da classe social. Nesse sentido, corroboramos com o Coletivo de Autores: se a sociedade se movimenta a partir dos interesses de classe e se há sempre uma classe opressora e outra oprimida,

optamos por trabalhar na perspectiva da educação omnilateral, onde a cultura corporal bem articulada com o projeto político pedagógico cumpre importante papel.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e terra,. 1995

BRACHT, V. **A constituição das Teorias Pedagógicas da Educação Física Escolar**. Cadernos Cedes, n. 48, p. 69-88, 1999.

BRADTMANN, D; TREBELS, A H. Sportpädagogik rüchzug ins denken order anleitung zum handeln. In: **Sportpädagogik**. 1/77. Seelze, Friderich Verlag, 1977.

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

_____. **Posfácio com a palavra o Coletivo de autores: analisando a sua maioria**. 3ªed. São Paulo: Cortez, 2010.

GEUSS, R. **Teoria Crítica: Habermas e a Escola de Frankfurt**. São Paulo: Papyrus, 1988.

JAHEN, Lisete. **Educação para a emancipação em Adorno**. Passo Fundo. Ed. UPF, 2005. 2005

KANT, Immanuel. **Textos Seletos**. Trad. Emanuel Carneiro leão, Floriano Souza Fernandes e Raimundo Vier. Rio de Janeiro: Vozes, 1985.

KUNZ, E. **Educação Física: Ensino e Mudança**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1991.

_____. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

_____. **Pedagogia do esporte, do movimento humano ou da educação física?** In: KUNZ. E.; ANDREAS, T. (org). **Educação Física Crítico-Emancipatória com uma Perspectiva da Pedagogia Alemã do Esporte**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

LIBÂNEO, JC. **As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação**. In: Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade. São Paulo: Alínea, 2005.

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

MANACORDA, M. **Marx e as Pedagogias Modernas**. 2 ed. Campinas: Alínea, 2010

MARX, K. **Crítica da Filosofia do Direito de Hegel** - Introdução. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **O Capital**: Crítica da Economia Política. O Processo de Produção do Capital. 21. ed. Trad. Reginaldo Santana. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Sagrada Família**. São Paulo: Boitempo, 2003.

_____. **Crítica da Educação e do Ensino**. Org. Dangeville, Roger. Lisboa: Moraes Editores, 1978.

_____. A Questão Judaica. In: **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2006.

MINAYO, M.C.S. **O Desafio do Conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 4.ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1996.

PONTY, Merleau. **O Método Fenomenológico de Merleau Ponty como Ferramenta Crítica na Pesquisa Psicopatológica**. In: Psicologia: Reflexão e Crítica. Scielo, 2004. P. 447-4456. Acesso em 05/12/2012.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

SOUZA JÚNIOR, M. **O saber e o fazer pedagógicos**: a Educação Física como componente curricular?... isso é história! Recife: EDUPE, 1999.

TRIVIÑOS, A. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.