

UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC

CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

TAMIRES DE MEDEIROS

**EDUCAÇÃO FÍSICA COMO POSSIBILIDADE PARA UMA EMANCIPAÇÃO
HUMANA: SUA POSIÇÃO NA LUTA DE CLASSES**

CRICIÚMA

2012

TAMIRES DE MEDEIROS

**EDUCAÇÃO FÍSICA COMO POSSIBILIDADE PARA UMA EMANCIPAÇÃO
HUMANA: SUA POSIÇÃO NA LUTA DE CLASSES**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado para obtenção do grau de Licenciado no curso de Educação Física da Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC.

Orientador: Prof. Ms. Carlos Augusto Euzébio

CRICIÚMA

2012

TAMIRES DE MEDEIROS

**EDUCAÇÃO FÍSICA COMO POSSIBILIDADE PARA UMA EMANCIPAÇÃO
HUMANA: SUA POSIÇÃO NA LUTA DE CLASSES**

Trabalho de Conclusão de Curso aprovado pela Banca Examinadora para obtenção do Grau de Licenciado, no Curso de Educação Física da Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC, com Linha de Pesquisa em Educação Física Escolar.

Criciúma, 02 de julho de 2012.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Carlos Augusto Euzébio - Mestre - UNESC - Orientador

Prof. Vidalcir Ortigara - Doutor - UNESC

Prof. Luis Afonso dos Santos - Mestre - UNESC

**A todos aqueles que contribuem à
superação do estado atual das coisas.**

AGRADECIMENTOS

Agradecer é sempre um ato de reconhecer no outro a sua importância. Assim, faço minhas considerações.

Agradeço a Deus pela família que me deu, família esta que me apoia incondicionalmente, família esta que soube me educar e amar, e assim é a esta família que quero orgulhar... Desta forma, agradeço profundamente a meu pai Neuzi, minha mãe Marley, minha irmã Adriana, meus irmãos André e Tiago, e ainda á minha sobrinha Maria Eduarda.

Á minha cunhada Beatriz, quero fazer um agradecimento especial ao da família, pois além de fazer parte dela, devo meus sinceros agradecimentos, por todo esforço e dedicação para que eu entrasse na universidade, a você meu muito obrigado.

Aos meus amigos de turma, companheiros de jornada, meus sinceros agradecimentos, por todos os momentos que passamos juntos e pelo empenho na construção de um mundo melhor. Em especial a minha amiga Crichele Salvaro, pelos quatro anos de companheirismo e amizade verdadeira.

Ao meu orientador, professor Kabuki, devo mais que o simples fato de agradecer, devo minha admiração. Jamais esquecerei todas as reflexões que mediadas por ele consegui fazer, jamais esquecerei toda a dedicação e paciência que teve comigo, obrigado por sempre acreditar no meu potencial.

Não posso deixar de agradecer aos outros magníficos professores que tive na graduação, professores estes que me fizeram crescer em todos os sentidos, além de meu orientador, agradeço em especial a Vânia Vitória, Anelise Arns, Vidalcir Ortigara, Ana Lúcia Cardoso, Luis Afonso dos Santos, Robinalva Ferreira e Sirléia Silvano.

A todos os meus amigos e pessoas especiais que tenho em minha vida, meu muito obrigado por todos os atos de carinho, compreensão e companheirismo.

“A crítica não retira das cadeias as flores ilusórias para que o homem suporte as sombrias e nuas cadeias, mas sim para que se liberte delas e brotem flores vivas.”

Karl Marx

RESUMO

Ao longo da história da humanidade até os dias atuais, a sociedade se divide em classes. A Educação e por fazer parte integrante desta, a Educação Física, sofrem uma constante alienação desta sociedade, ou melhor, do modelo econômico da sociedade vigente, a fim de reproduzi-la, defendendo os interesses dominantes. Logo, o modelo de Educação Física escolar que se configura, representa como central a reprodução do capital. Desta forma, é necessário pensar numa prática escolar que caminhe no sentido de romper com a lógica do capital, a fim de chegar à uma Educação Física com perspectivas emancipadoras. Sendo assim, a problemática deste estudo consiste na seguinte pergunta: Há Possibilidades Emancipadoras para a Educação Física Escolar? Com esta pesquisa, objetivamos principalmente “Identificar e compreender as Possibilidades Emancipadoras para a Educação Física Escolar”. Desdobrando-se nos seguintes objetivos específicos: “Estabelecer o processo histórico de constituição da relação entre o Capital e a Educação”; “Apresentar o entendimento de Emancipação Humana explicitada nos estudos utilizados”; “Compreender as possibilidades Emancipadoras para a Educação” e por fim, “Apresentar as possibilidades Emancipadoras para a Educação Física”. Optamos por realizar uma pesquisa bibliográfica, compreendendo que a partir da produção teórica mais atual, poderemos nos aproximar – ainda que minimamente - da resolução do problema colocado em questão nesta pesquisa. Diante do exposto, por meio da leitura e análise de estudos de diversos autores relacionados à temática deste estudo, percebemos a preocupação e a necessidade da construção de uma nova sociedade, de uma nova Educação, de uma nova Educação Física, desgarradas da lógica do capital, pois compreendemos que a verdadeira Emancipação Humana é uma possibilidade, no entanto, a objetivação dessa Emancipação dependerá das condições históricas colocadas aos homens.

Palavras-chave: Educação Física. Emancipação Humana. Capital. Sociedade.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 EDUCAÇÃO, TRABALHO E LUTA DE CLASSES	13
2.1 A EDUCAÇÃO NA COMUNIDADE PRIMITIVA	13
2.2 A EDUCAÇÃO DO HOMEM ANTIGO	16
2.3 A EDUCAÇÃO DO HOMEM FEUDAL.....	21
2.4 A EDUCAÇÃO DO HOMEM BURGUESES	24
2.5 A EDUCAÇÃO DO HOMEM DA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO	28
3 EMANCIPAÇÃO HUMANA	31
4 POSSIBILIDADES EMANCIPADORAS PARA A EDUCAÇÃO	36
3.1 TENDÊNCIA PEDAGÓGICA LIBERTADORA	37
3.2 TENDÊNCIA PEDAGÓGICA LIBERTÁRIA.....	38
3.3 TENDÊNCIA PEDAGÓGICA HISTÓRICO-CRÍTICA	38
5 POSSIBILIDADES EMANCIPADORAS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA	41
4.1 CRÍTICO-SUPERADORA: CONHECIMENTO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL.	43
4.2 CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA: LIBERTAÇÃO DE ILUSÕES.....	49
6 CONCLUSÃO	57
REFERÊNCIAS.....	61

1 INTRODUÇÃO

A Educação e por fazer parte integrante desta, a Educação Física, ao longo do seu processo histórico, está vinculada ao projeto de sociedade, ou melhor, ao modelo econômico da sociedade vigente, contribuindo em sua reprodução. Ao longo da história, vivemos em uma sociedade de classes, no qual a educação vem trabalhando no sentido de defender os interesses dominantes

A Educação Física - não sendo diferente da Educação -, também vem sendo conservadora, com objetivos (explícitos ou não) de produzir indivíduos alienados e competentes para o mercado de trabalho. Portanto, o modelo de Educação Física escolar que há tempos vem se configurando, não representa nada além do que uma reprodução do capital.

Com a consciência de que a Educação e Educação Física conservadora citada acima, foi ao longo da história e ainda é a concepção hegemônica nas práticas escolares, sinto a angústia enquanto futura educadora, de que este modelo continue se perpetuando nos variados contextos escolares. Diante disto, se faz necessário pensar numa prática escolar que caminhe no sentido de romper com a lógica do capital, a fim de chegar à uma Educação Física Emancipadora, para além da reprodução do capital, chegando à Emancipação Humana.

Sendo assim, surgiu a necessidade de realizar um aprofundamento teórico sobre o tema: “A Educação Física Como Possibilidade Para Uma Emancipação Humana: Sua Posição na Luta de Classes”. Tendo como problemática para este estudo a seguinte pergunta: “Há Possibilidades Emancipadoras para a Educação Física Escolar?”.

Com esta pesquisa, objetivamos principalmente “Identificar e compreender as Possibilidades Emancipadoras para a Educação Física escolar”. Desdobrando-se nos seguintes objetivos específicos: “Estabelecer o processo histórico de constituição da relação entre o Capital e a Educação”; “Apresentar o entendimento de Emancipação Humana explicitada nos estudos utilizados”; “Compreender as possibilidades Emancipadoras para a Educação” e por fim, “Apresentar as possibilidades Emancipadoras para a Educação Física”.

Para fins deste estudo, optamos por realizar uma pesquisa bibliográfica, por achar de extrema importância conhecer, analisar e organizar as reflexões que diversos autores nos proporcionam quanto à temática deste estudo, estando

seguros que a partir da produção teórica mais atual poderemos nos aproximar da resolução da problemática desta pesquisa.

Desta forma, a fundamentação teórica deste estudo foi estruturada em quatro capítulos. Temos como primeiro capítulo: “Educação, Trabalho e Luta de Classes”, apresentando o processo histórico da humanidade, a luta entre as classes e a constituição da relação entre o capital e a educação. No segundo capítulo com o título de “Emancipação Humana”, apresentamos essencialmente um debate sobre Emancipação Humana delimitando os contornos teórico-filosóficos adotados no campo crítico. No terceiro capítulo abordamos as “Possibilidades Emancipadoras para a Educação”, expondo as possibilidades Emancipadoras existentes para a Educação, sendo elas, as concepções progressistas de Educação. E por fim, mas não menos importante, abordaremos no quarto capítulo, a resolução da problemática deste estudo, ou seja, as “Possibilidades Emancipadoras para a Educação Física”, apresentando as possibilidades para uma Educação Física que almeje e trabalhe no sentido da promoção da Emancipação Humana, expondo assim as Propostas Pedagógicas Críticas da Educação Física.

2 EDUCAÇÃO, TRABALHO E LUTA DE CLASSES

A história da Educação ao longo de todo seu processo histórico vem sendo alienada ao modelo de sociedade vigente, sendo uma peça fundamental para a reprodução desta sociedade, ou melhor, reprodução do modelo econômico desta sociedade.

Pensar em uma mudança ou em uma desvinculação desta reprodução do capital por meio da educação significa pensar, conforme Mészáros (2005), em emancipação humana, logo, a educação deveria ser instrumento para se chegar a esta humanidade emancipada, sendo exatamente a emancipação humana o objetivo principal daqueles que buscam por uma sociedade emancipada, libertada do capital.

Porém, ao longo de todas as mudanças sociais e econômicas por qual a sociedade vem passando, a educação e as classes sociais foram adotando sentidos diferentes, e assim a educação se tornou um instrumento não de emancipação humana, como almejamos, mas sim, um instrumento de perpetuação, de reprodução do sistema vigente, de alienação ao capital.

Para melhor compreensão de todo este processo que envolve o capital e as classes sociais com a educação, a seguir detalharemos como a educação se configurou ao longo de todo o processo evolutivo da humanidade, ou seja, compreender a educação nesta luta de classes. Diante do exposto, explanaremos a educação na Comunidade Primitiva, do Homem Antigo, do Homem Feudal, do Homem Burguês, e nos dias atuais, ou seja, do Homem que vive na chamada Sociedade do Conhecimento.

2.1 A EDUCAÇÃO NA COMUNIDADE PRIMITIVA

Nos primórdios da Comunidade Primitiva, os membros que constituíam esta comunidade, desempenhavam papéis em comum, e assim possuíam direitos iguais, sendo sujeitos livres. Não havia nenhum tipo de comercialização, pois tudo que era produzido por todos, era repartido para todos, servindo para consumo diário, pois “o pequeno desenvolvimento dos instrumentos de trabalho impedia que se produzisse mais do que o necessário para a vida cotidiana e, portanto, a acumulação de bens.” (PONCE, 1996, p. 17).

Os poucos instrumentos de produção e conseqüentemente a pouca produção, ou seja, produzia-se apenas o necessário para a sobrevivência, poderia de certa forma explicar a não existência acentuada de lutas de classes nesta época.

Os homens, mulheres e crianças viviam em igualdade. Não existiam hierarquias. O trabalho era dividido conforme as diferenças entre os sexos, assim como também as crianças desempenhavam aquilo que lhe era possível, porém, o resultado deste trabalho era usufruído por todos, sem distinção de sexo e idade (PONCE, 1996).

A educação era realizada de maneira informal. Para as crianças eram ensinados estudos para a vida, para o dia a dia, para a sua sobrevivência, pois, “nas comunidades primitivas, o ensino era para a vida e por meio da vida” (PONCE, 1996, p. 19). As crianças aprendiam por meio da convivência diária com os adultos, na observação, na coletividade.

Conforme Aranha (2006) nesta época não era necessário ter ninguém destinado apenas a função de ensinar, pois, o ensino se desenvolvia a partir da imitação, no qual, os adultos serviam de modelo para as crianças.

Desta forma os processos educativos eram meios de continuar com os padrões culturais já existentes, pois “o homem, enquanto homem é social, isto é, está moldado por um ambiente histórico de que não pode ser separado” (PONCE, 1996, p. 20).

Até então o aparecimento da luta entre as classes na Comunidade Primitiva não havia acontecido, pois, nas palavras do autor:

[...] numa sociedade sem classes como a comunidade primitiva, os fins da educação derivam da estrutura homogênea do ambiente social, identificam-se com os interesses comuns do grupo, e se realizam igualmente em todos os seus membros, de modo espontâneo e integral: espontâneo na medida em que não existia nenhuma instituição destinada a inculcá-los, integral no sentido que cada membro da tribo incorporava mais ou menos bem tudo o que na referida comunidade era possível receber e elaborar (PONCE, 1996, p. 21).

Aranha (2006, p. 34) ao falar sobre a Sociedade Primitiva, refere-se como Sociedade Tribal, concluindo que, “as sociedades tribais não têm Estado, não têm classes, não têm escrita, não têm comércio, [...] não têm escola”.

Aos poucos este modelo de educação, deixou de ser adequada para a Comunidade Primitiva, pois esta deixou de ser uma comunidade sem classes. Ponce

(1996, p. 22) nos aponta duas possíveis origens das classes sociais nesta época: “o escasso rendimento do trabalho humano e a substituição da propriedade comum pela propriedade privada”.

A divisão do trabalho originou grupos diferentes dentro da sociedade primitiva, os indivíduos que trabalhavam no trabalho manual, material, que era muito cansativo, e os indivíduos libertos deste tipo de trabalho, pois também era necessário desempenhar outras funções que a sociedade exigia, havendo assim a “divisão da sociedade em administradores e executores” (PONCE, 1996, p. 24).

As técnicas utilizadas foram sofrendo modificações, de modo a resultar em um novo tipo de Comunidade Primitiva, no qual não mais só se produzia para consumo diário, e sim, começou-se a produzir mais do que era necessário, ou seja, a produção passou a ser excedente. E assim, os produtos em excessos resultaram no início das trocas e da comercialização. Os produtores com produtos sobrando, passaram a ter tempo para pensar em equipamentos e técnicas mais eficazes (ARANHA, 2006).

A mudança da Comunidade Primitiva, da total coletividade para o início da luta de classes, resultou conseqüentemente na mudança no tipo de educação, pois

[...] o desaparecimento dos interesses comuns a todos os membros iguais de um grupo e a sua substituição por interesses distintos, pouco a pouco antagônicos, o processo educativo, que até então era único, sofreu uma participação: a desigualdade econômica entre os ‘organizadores’ – cada vez mais exploradores – e os ‘executores’ – cada vez mais explorados – trouxe, necessariamente, a desigualdade das educações respectivas (PONCE, 1996, p. 26).

Esta desigualdade na educação passou a existir porque neste novo momento os indivíduos não mais desempenhavam qualquer papel na sua comunidade, agora eram necessários diferentes conhecimentos para desempenhar as diferentes funções.

Para os chamados organizadores existiam mais privilégios, sendo assim “para os que nada tinham, cabia o saber do vulgo; para os afortunados, o saber de iniciação.” (PONCE, 1996, p. 26). É nesta época que surge um processo educativo diferenciado. Por meio dos magos, sacerdotes e sábios, os indivíduos iam sendo preparados para a iniciação, para então chegar à função de organizador.

E assim, “o saber, antes aberto a todos, tornou-se patrimônio e privilégio da classe dominante” (ARANHA, 2006, p. 36), para que o conhecimento fosse

acessível apenas aos que seguiriam a função de organizadores, ou seja, as classes dominantes.

Com a chegada da propriedade privada e a luta de classes na Comunidade Primitiva, outras mudanças ainda ocorreram, como o papel desempenhado pela mulher, e conseqüentemente do homem. Os homens se tornaram maridos autoritários, as mulheres passaram a ocupar apenas as funções domésticas de maneira a desempenhar a função de esposa totalmente submissa ao marido. Mudanças ainda como, “uma religião com deuses, a educação secreta, a autoridade paterna, submissão da mulher e dos filhos, e a separação entre trabalhadores e os sábios” (PONCE, 1996, p. 31).

E assim surge o Estado:

Uma instituição que não só defendesse a nova forma privada de adquirir riquezas, em oposição as tradições comunistas da tribo, como também que legitimasse e perpetuasse a nascente divisão em classes e o “direito” de a classe proprietária explorar e dominar os que nada possuíam (PONCE, 1996, p. 32).

O Estado nasce para validar ainda mais a diferença entre as classes, ministrando as propriedades, acentuando assim as hierarquias que agora existiam na Sociedade Primitiva (ARANHA, 2006).

2.2 A EDUCAÇÃO DO HOMEM ANTIGO

No Homem Antigo em Esparta e Atenas, as manifestações das lutas entre as classes continuam a se acentuar, sendo assim, na passagem da Comunidade Primitiva para o Homem Antigo, as classes sociais permaneceram no processo gradual de desenvolvimento (PONCE, 1996).

Pois, “A sociedade tornou-se mais complexa, pela rígida divisão de classes, pela religião organizada e pelo Estado centralizador” (ARANHA, 2006, p. 41).

No Homem Antigo, continuou-se com a divisão dos indivíduos em organizadores e executores, porém, recebeu outra denominação, a classe opressora e a classe oprimida, respectivamente.

E assim, aos organizadores, que era representada por uma minoria da população, cabiam os cargos administrativos e aos executores, representada pela grande maioria da população, competia apenas a produção (ARANHA, 2006).

A classe opressora em virtude de possuir maior esclarecimento de si própria, possuiu também, esclarecimento quanto o propósito da educação, e assim, as finalidades da educação para a classe opressora recebeu sentido claro, como: “1.º destruir os vestígios de qualquer tradição inimiga, 2.º consolidar e ampliar a sua própria situação de classe dominante, e 3.º prevenir uma possível rebelião das classes dominadas.” (PONCE, 1996, p. 36).

Neste período, a diferença da educação da classe opressora para a educação da classe oprimida é muito grande. Pois, para os nobres cabem processos educativos que caminhem no sentido de assegurar esta estabilidade dominante e para a grande massa oprimida cabem apenas processos educativos informais, que ensinem a produzir e ainda que esclareçam que não há nada a fazer diante ao que é imposto, pois é uma desigualdade incontestável (ARANHA, 2006).

Os vestígios da Comunidade Primitiva influenciaram o início dos tempos gregos. Continuou-se com a autoridade patriarcal. A propriedade coletiva, aos poucos foi sendo vencida pela propriedade privada. Os cargos de poder, como chefes militares, começaram a ser passados de pai para filho (PONCE, 1996).

As famílias produziam para suas necessidades, o que sobrava era vendido, para que se pudessem comprar os utensílios que suas terras não produziam. Com a existência dos escravos, aos poucos, a produção começou a ser realizada com interesses comerciais. A evolução foi inexorável, sendo assim,

[...] a partir do século V a.C., as exigências de um comércio cada vez mais florescente impuseram duas inovações de enorme importância: a cunhagem de moedas, que facilitou muito o processo da troca, e o aperfeiçoamento dos aparelhos de navegação, que permitiu as grandes viagens marítimas (PONCE, 1996, p. 38).

Conforme Aranha (2006), a invenção da moeda foi um grande feito para o comércio, pois fez com que o sistema de troca fosse gradualmente abolido. Com isto o avanço do comércio foi ainda maior, por consequência os nobres enriqueceram ainda mais, e a classe dominada, continuou cada vez mais oprimida.

Temos então a divisão muito clara de duas grandes classes sociais, de um lado a classe dos opressores, que detinha a maioria das propriedades e riqueza,

e de outro, a classe dos oprimidos, classe esta cada vez mais empobrecida, sem direitos, sem valorização do seu trabalho (PONCE, 1996).

A educação Espartana, ou melhor, a educação das classes dominantes em Esparta, se resumia em uma educação para o preparo à guerra, à formação de guerreiros. Para retribuir as terras que receberam do Estado, os Espartanos das classes superiores, prestavam serviços de defesa, fazendo parte dos exércitos, e assim, “as classes superiores transformaram a sua organização social num acampamento militar e fizeram com que a sua educação estimulasse as virtudes guerreiras” (PONCE, 1996, p. 40).

Para Esparta, educação significava aprender virtudes guerreiras, e nada mais. Sendo assim, “Instrução, no sentido moderno do termo, quase que não existia entre os espartanos. Poucos entre os nobres sabiam ler e contar” (PONCE, 1996, p. 41).

Educar uma sociedade, no sentido de desenvolver guerreiros, era destinado apenas à classe dominante, pois a eles eram dedicados os cargos de dominadores e guerreiros. Aos dominados, não era permitido nenhum tipo de exercícios ginásticos que levassem a preparação para a entrada no exército, ou seja, não lhes era permitido a educação, a eles cabia o trabalho e o comércio. E assim, “por um lado, a educação reforçava o poder dos exploradores, frenava, pelo outro, as massas exploradas” (PONCE, 1996, p. 42).

A sociedade Ateniense não se organizava de maneira estritamente militar como em Esparta, no entanto, a preparação militar ainda possuía grande importância. Os grandes proprietários de terras, com o passar do tempo, se arrendavam de mais e mais terras, e assim cabia aos nobres apenas a organização superficial de seus negócios, pois os trabalhos eram todos realizados por escravos (ARANHA, 2006).

A educação até então se resumia em preparar e perpetuar as classes dominantes no poder, como também, prepará-los para o desempenho, porém, chegamos a um momento em que a sociedade nobre Ateniense, sentiu a necessidade da incorporação de uma nova instituição. Instituição esta chamada de escola, que ensinasse a ler e escrever (ARANHA, 2006).

No entanto, a criação das escolas não ocorreu de maneira democrática, pois, “a educação ainda permanecia elitizada, atendendo principalmente os jovens

de famílias tradicionais da antiga nobreza ou pertencentes a famílias de comerciantes enriquecidos” (ARANHA, 2006, p. 62).

As escolas eram custeadas pelos nobres, logo, apenas os filhos de nobres podiam frequentá-las, não cabendo ao Estado esta fiscalização.

A “liberdade” de ensino não implicava, portanto, a liberdade de doutrina. O professor não moldava os seus discípulos de acordo com as suas próprias concepções; devia formar neles os futuros governantes e inculcar neles, pela mesma razão, o amor á pátria, ás instituições e aos deuses (PONCE, 1996, p. 50).

Por volta do século V a.C. surge o primeiro movimento contra o tipo de educação até então utilizada. Os Sofistas, intelectuais da época, “procederam à passagem para a reflexão propriamente antropológica, centrada nas discussões sobre moral e política” (ARANHA, 2006, p. 68). Os Sofistas discursavam por uma educação diferenciada, longe da disciplina militar e do tradicionalismo, buscavam “uma escola mais humana, mais alegre, menos rígida” (PONCE, 1996, p. 56).

As classes dominantes atenienses logo tomaram suas medidas, juntamente com o Estado, buscaram meios de acabar com esta revolução que poderia e estava os ameaçando politicamente, religiosamente, moralmente e ainda no campo educacional. Medidas foram tomadas, como, impor que a sociedade denunciasse aqueles que não mais prestavam homenagens às divindades, livros queimados, controle minucioso do ensino nas escolas, assim como os métodos que estavam sendo utilizados (PONCE, 1996).

Nos primeiros tempos da sociedade Romana, o homem antigo também era dividido em classes, os nobres possuidores de grandes propriedades de terras, alguns homens livres com pequenas propriedades e escravos para trabalhar nas funções mais árduas. Nesta época, os jovens eram educados por meio da observação e acompanhamentos de todas as atividades realizadas em suas terras, pois, “os filhos do proprietário recebiam a sua educação ao lado do pai, acompanhando-o nos seus trabalhos, escutando as suas observações, ajudando-o, nas suas tarefas mais simples.” (PONCE, 1996, p. 61).

Nesta época os nobres romanos recebiam uma educação totalmente prática, ou seja, aprendiam acompanhando e realizando determinadas funções. Na agricultura aprendiam acompanhando seus pais. Para a guerra eram ensinados nos campos de exercícios. E para a política, aprendiam participando das sessões

apenas como observadores (ARANHA, 2006).

A educação por meio da leitura e da escrita era vista como mera coadjuvante, pois, diante de uma educação totalmente prática, os Romanos acreditavam que os jovens seriam preparados para a vida apenas com o acompanhamento e realização de suas futuras obrigações desde cedo, logo, apenas recebiam pequenas instruções, básicas, de algum escravo letrado (PONCE, 1996).

O enriquecimento cada vez maior dos nobres e conseqüentemente o aumento das propriedades privadas, geravam cada vez mais trabalho e assim cada vez mais necessidade de mão de obra escrava ou dos então chamados plebeus, afastando assim a relação direta que os nobres tinham com o trabalho em suas terras (ARANHA, 2006).

Com o aumento da produção nas terras dos nobres Romanos, algumas técnicas mais avançadas passaram a ser usadas, e assim, necessitou-se de uma mão de obra mais especializada, de escravos mais instruídos, surgindo assim uma espécie de bônus para os escravos que desempenhassem melhor estas técnicas, sendo que este bônus podia ser em muitos casos, a própria liberdade do escravo (PONCE, 1996).

O avanço da produção e conseqüentemente do comércio, fez surgir a necessidade de uma nova educação, pois, isto acontece no “momento em que a antiga classe aristocrática e rural começa a ceder posições a outra classe que se firmava, a comerciante e industrial” (PONCE, 1996, p. 66).

Com o avanço do comércio, vários integrantes da plebe enriqueceram. O surgimento da República iniciou os novos tempos Romanos, no qual a superioridade não advinha mais de nascer em famílias nobres, e sim no possuir riquezas (ARANHA, 2006).

Foi a partir do século IV a.C. que surge em Roma a necessidade da nova educação, pois para a nova classe que estava sendo formada a educação até então que os nobres recebiam não era suficiente.

A primeira notícia segura a respeito de uma escola primária em Roma data do ano de 449 a.C. Tratava-se de uma escola particular, alias como todas as da época, para onde as famílias menos ricas enviavam os seus filhos. As que não podiam pagar professores particulares para os seus filhos entravam em acordo para custear os gastos de uma escola. Artesão como qualquer outro, o professor primário – o ludimagister – era um antigo escravo, um velho soldado ou um proprietário arruinado, que alugava um estreito compartimento chamado pérgula e abria ali sua ‘loja de instrução’.

(PONCE, 1996, p. 67).

Os professores da escola primária eram simplesmente desprezados. Sem muitos recursos, ganhando recompensas insignificantes, ensinavam por meio de repetições de lições de textos da época (PONCE, 1996).

Já os professores de ensino médio, chamados de gramáticos, e os de ensino superior, chamados de retores, recebiam maiores recompensas, já que utilizavam materiais de maiores instruções, assim como também tinham um custo mais alto. Os retores, com a inovação da relação da teoria com a prática, ensinavam em troca de um alto valor, que só os ricos eram capazes de pagar (ARANHA, 2006).

As escolas nesta época eram todas particulares, ainda não cabia ao Estado o custeio dessas instituições, no entanto, o ensino nestas escolas devia seguir certos padrões imposto pelo Estado (PONCE, 1996).

Com o passar dos anos, os ensinamentos que os professores traziam a população, ficaram cada vez mais importantes, surgindo a necessidade da indicação de professores, logo “o ensino a cargo do Estado surgiu pela primeira vez na história da humanidade” (PONCE, 1996, p. 78), pois assim poderiam controlar as instruções passadas pelo professor e conseqüentemente controlar o que os estudantes aprendiam.

2.3 A EDUCAÇÃO DO HOMEM FEUDAL

O Homem Feudal surge estreitando os laços entre a posse de muitas terras e o poder. O Feudalismo se configurou com consideráveis mudanças, como, sociedade totalmente agrária, desaparecimento dos escravos e chegada dos servos, nobreza e o clero detinham todo o poder, pois, eram os que possuíam as grandes propriedades, desaparecimento das escolas, e a volta do sistema de trocas (ARANHA, 2006).

Sendo assim, no Homem Feudal, o trabalho escravo passou a ser contraproducente, pois era necessário um grande número de escravos, e estes, eram comprados como objetos, logo, continuavam sendo pagos, mesmo não produzindo mais rendas compensadoras. Sendo assim “o escravo passou a produzir menos do que custava a sua manutenção, e a partir desse momento ele desapareceu como um sistema de exploração em grande escala” (PONCE, 1996,

p. 83).

Com o desaparecimento do trabalho escravo, um novo regime econômico começou a se estabelecer no mundo Feudalista, sendo agora fundado pelo trabalho dos chamados servos. Estes eram totalmente dependentes de seus senhores, e jamais poderiam os abandonar, o que os diferenciavam dos escravos, é que os escravos precisavam ser comprados, já os servos, além de trabalhar e gerar lucros para os seus senhores, ainda custeavam toda sua vida por meio de seu trabalho, ou seja, não geravam gastos aos dominantes (PONCE, 1996).

O que o Homem Antigo repousava à custa da escravidão, no mundo feudal, os dominantes repousavam à custa dos servos (PONCE, 1996).

Nesta época, o Estado e a Igreja apareciam de forma indissociável, sendo que os sacerdotes eram vistos como funcionários das classes dominantes, pois,

Os monges eram os únicos letrados, porque os nobres e muito menos os servos sabiam ler. Podemos então compreender a influência que a Igreja exerceu não só no controle da educação, como na fundamentação dos princípios morais, políticos e jurídicos (ARANHA, 2006, p. 104).

O Cristianismo cresceu tanto no mundo Feudal, que acabou se tornando a religião do Império, assim como também possuidora de muitas terras, a igreja acabou se igualando aos grandes proprietários. E assim, com a acumulação de grandes riquezas, passou a fazer empréstimos para os grandes senhores, camponeses e até mesmo para o Estado, logo, “em poucos séculos, passou a controlar quase toda a economia feudal” (PONCE, 1996, p. 88).

O grande poder exercido pela igreja não se resumia ao modelo econômico, mas também na educação, pelo fato “de que os mosteiros também tivessem sido as primeiras ‘escolas’ medievais” (PONCE, 1996, p. 91).

Com o fim das escolas pagãs, a igreja logo tomou posse de qualquer forma de instrução da população, existindo dois tipos de escolas, as destinadas a instruir os futuros monges, com instruções religiosas, e as destinadas a plebe, para “familiarizar as massas camponesas com as doutrinas cristãs e, ao mesmo tempo, mantê-las dóceis e conformadas” (PONCE, 1996, p. 91).

Como nas escolas anteriores, não eram ensinados nem a leitura, nem a escrita. Após algum tempo, ao lado delas, foram sendo criadas escolas chamadas de Externas, para alguns integrantes do clero e alguns nobres que queriam estudar.

Estas escolas ensinavam por meio de uma disciplina extremamente rigorosa que duravam muitos anos (PONCE, 1996).

A Sociedade feudal, além dos grandes senhores feudais possuidores de grandes propriedades, era dividida basicamente em religiosos, para o qual se destinava uma educação baseada em instruções religiosas. Guerreiros, designados a uma preparação desde muito pequeno, no qual o jovem nobre deveria passar por estágios até chegar a cavalaria e ser de fato um guerreiro. E por fim, os trabalhadores, para quem não era destinada nenhuma forma de preparação. A educação para esta classe baseava-se na pregação das doutrinas cristãs, como forma de moldar os dominados a luz da Igreja, defendendo os interesses dos dominantes (ARANHA, 2006).

Em determinada época no mundo feudal, aos jovens nobres, cabia apenas a função de serem excelentes cavaleiros. Eram realizados grandes torneios, que de certa forma, geravam lucros a nobreza. Os confrontos tinham como principais objetivos, a busca pela honra e por mais riqueza (PONCE, 1996).

Assim como no mundo antigo, o Feudalismo entrou em crise por necessidades monetárias, e assim, surgiu a necessidade por parte dos senhores feudais de libertar seus servos. Eis que surge o início da formação de uma nova classe social, a burguesia, baseada no abalo das bases do feudalismo (ARANHA, 2006).

A partir do século XI, a antiga economia do feudalismo, dá lugar à chegada da burguesia, do comércio, circulação de dinheiro, compra e venda de mercadorias, grandes cidades (ARANHA, 2006).

Com a evolução do comércio os senhores feudais acabaram criando formas para obter lucro diante da mudança econômica que se espalhava, como por exemplo, o consentimento de cartas a cidade, limitando poderes, deixando de impor tributos e multas, “dessa forma, os camponeses e os burgueses compraram ao senhor feudal o poder absoluto que até aquela época este exercia sobre seus bens” (PONCE, 1996, p. 98).

A nova classe chamada de burguesia não tinha interesses revolucionários até então, apenas queria um lugar na economia e política feudal. Baseando-se na linguagem de Marx, pode-se afirmar que nesta época, a burguesia era apenas uma classe em si, não se tornando ainda uma classe para si, ou seja, classe em si porque os integrantes desta nova classe burguesa, já estavam inseridos no modelo

econômico, no modo de produção, mas ainda não eram classe para si, pois não tinham a consciência do papel que deveriam desempenhar nesta nova economia (PONCE, 1996).

As mudanças na economia feudal influenciaram mudanças diretas na educação, pois além das escolas dos mosteiros, ocorreu a implantação das escolas das catedrais. O ler e escrever continuou sem ter importância, o centro do ensino continuava baseado na teologia (PONCE, 1996).

Porém, gradualmente a nova classe da burguesia foi se firmando perante a sociedade, e assim alegavam a necessidade de instrução para a população, surgindo as universidades, que eram pagas por seus usuários, ou seja, somente os ricos podiam usufruir destas instruções, no entanto, nesta época, os ricos não eram mais apenas os senhores feudais, mas também os burgueses comerciantes e artesãos (PONCE, 1996).

A população com menor poder econômico, ou seja, a pequena burguesia, podia usufruir das escolas primárias, pois, “nos meados do século XIII, os magistrados das cidades começaram a exigir escolas primárias, que as cidades custeariam e administrariam” (PONCE, 1996, p. 104).

E assim, conforme Ponce (1996, p. 112), o homem feudal desaparecia, “os burgueses compraram as suas terras; a pólvora derrubou os seus castelos. Os navios apontavam agora as rotas de um continente remoto, [...]. Já estavam regressando à Espanha as caravelas carregadas de ouro”.

2.4 A EDUCAÇÃO DO HOMEM BURGUESES

A educação do Homem Burguês entre o Renascimento até o século XVIII inicia com a crise econômica no mundo feudal, e assim aparecem “as transformações que o nascente capitalismo comercial impunha a estrutura econômica do feudalismo” (PONCE, 1996, p. 114).

As grandes mudanças econômicas no feudalismo influenciaram a concretização de uma nova sociedade, a Burguesa, e um novo modo de produção, o capitalista, e juntamente com esta nova sociedade, uma nova educação, como em todos os períodos até então, em que houve mudança em nível de sociedade (ARANHA, 2006).

Com o consolidado mundo Burguês, a educação vigente até então, não

era mais adequada. Por parte dos Renascentistas necessitava-se de uma escola mais alegre, que ensinasse a ler e escrever, que levasse em consideração a personalidade do educando. No entanto, a educação burguesa continuou sendo priorizada apenas para as classes dominantes (PONCE, 1996).

O Renascimento trouxe consigo várias críticas às autoridades religiosas, filósofos tentaram escrever seus nomes na história da sociedade burguesa em busca de uma educação que atendesse até as camadas populares, ou seja, os dominados, porém, pouco foram os resultados e, assim, as classes inferiores continuaram excluídas de qualquer processo educativo (ARANHA, 2006).

Em contrapartida, outros nomes se consolidaram defendendo a educação para os ricos burgueses, como por exemplo, Lutero, que afirmava que “instrução constituía uma fonte de riqueza e de poder para a burguesia” (PONCE, 1996, p. 120).

O avanço do mercado comercial vindo do descobrimento da América repercutiu diretamente nos meios e técnicas de produção, logo os trabalhos que até então eram realizados de maneira individual, passaram a requerer a cooperação entre os trabalhadores, pois, “Por meio de uma gradual socialização dos trabalhadores e dos instrumentos de produção, foi-se passando da cooperação simples a manufaturada e, desta, à grande indústria.” (PONCE, 1996, p. 125).

A burguesia capitalista manufatureira com o desenvolvimento da indústria almejava produções ainda mais rápidas e por consequência, mais lucros. Logo, o tempo passou a ter uma relação direta com o dinheiro e com os lucros. Desta forma, “uma das primeiras medidas do protestantismo – religião burguesa por excelência – foi abolir a infinidade de festividades com que o catolicismo medieval se comprazia, para aumentar, assim, o número de dias úteis” (PONCE, 1996, p. 127). Também surge o ponteiro dos segundos no relógio, expressando o quão importante tinha se tornado o tempo.

O comércio e a indústria introduziram na sociedade burguesa a necessidade de uma nova educação, “acelerando o progresso científico, minavam cada vez mais os dogmas veneráveis” (PONCE, 1996, p. 129). O Homem Burguês da Revolução Francesa ao Século XIX se expande com o ideal claro de “formar indivíduos aptos para a competição do mercado” (PONCE, 1996, p. 135).

Produção e mais produção, e por consequência, lucros e mais lucros, era o que almejava a sociedade burguesa triunfadora, enquanto que os trabalhadores

eram jogados uns contra os outros, para que a competição entre eles favoreça no sentido de quererem ser melhores que os outros, ou seja, mais produtivos (ARANHA, 2006).

Definitivamente o mundo Antigo e o Feudalismo haviam sido trocados pela sociedade Burguesa. O comércio cada vez mais amplo passou a necessitar de mais trabalhadores livres, para que estes pudessem servir a burguesia com seu trabalho, surgindo no começo do século XVI o trabalhador livre, sendo que “a partir do século XVI já o assalariado momentâneo havia-se convertido em assalariado permanente, até a morte. O seu único meio de subsistência era a força dos seus braços” (PONCE, 1996, p. 135). O comércio mundial foi se estabelecendo e com isto grandes massas de trabalhadores livres foram surgindo, contribuindo ainda mais com o regime capitalista, que estava se consolidando na época.

O regime capitalista trouxe consigo a acentuação da desvalorização do trabalhador assalariado, pois estes, não mais colhiam e usufruíam dos frutos do seu trabalho ou então, trocavam por produtos de valores semelhantes. Com o novo regime, o trabalhador passou a receber muito menos que o valor do produto que ele próprio produzia, enriquecendo cada vez mais os capitalistas, enquanto o que o trabalhador recebia por seus trabalhos prestados, mal garantia seu próprio sustento, ou seja, “o capitalista se apodera, sem qualquer retribuição, de uma considerável parte do trabalho alheio, de tal modo que o salário com que ‘paga’ os seus operários mal dá para que estes possam se manter.” (PONCE, 1996, p. 135).

Rousseau foi um nome conhecido na educação na sociedade burguesa, sendo que por meio do filósofo, surge a clareza de que a educação para as massas populares não era importante, pois é mais fácil enganar um trabalhador com menos instrução do que um alfabetizado (PONCE, 1996).

Basedow, um pedagogo, baseado em Rousseau, distinguiu na época a existência de dois tipos de escola. Uma para a classe dos trabalhadores, ou seja, os dominados, sendo que estes deveriam estudar menos, e tinham a grande maioria do tempo de ensino destinado a trabalhos manuais, para que os cidadãos pudessem aprender na prática e assim melhor servir ao mercado de trabalho. Já para os dominantes, a educação era mais longa e possuía outros objetivos, logo, “Os filhos das classes superiores devem e podem começar bem cedo a se instruírem, e como devem ir mais longe do que os outros, estão obrigados a estudar mais...” (PONCE, 1996, p. 136).

Mas, eis que surge o famoso plano de Condorcet, um filósofo engajado em questões filosóficas e políticas. Em seu plano estavam várias mudanças importantes para a educação, como obrigação totalmente do estado a tudo a que se refere à educação, escola gratuita para todos, negação ao estado quanto a nomeação de professores e métodos instrutivos. “Em resumo, Condorcet quer que o Estado funde escolas e pague os seus professores, mas sem exercer qualquer tutela sobre eles” (PONCE, 1996, p. 140).

Depois de algum tempo algumas das ideias visionárias de Condorcet, como a gratuidade do ensino, implantaram-se definitivamente na sociedade burguesa, no entanto, em contrapartida, no século XVIII as máquinas triunfaram e com elas a expansão ainda maior do comércio, necessitando o trabalho dos homens, das mulheres e até das crianças. Logo, na mesma época em que as escolas tornaram-se totalmente gratuitas, as crianças da classe trabalhadora a partir dos 5 anos de idade já poderiam trabalhar, sendo assim, não era “grande vantagem para uma criança que desde os 5 anos deve ganhar o pão de cada dia, o fato de as escolas serem gratuitas” (PONCE, 1996, p. 141).

Pestalozzi, pedagogo, surge em meio a Revolução Francesa como o educador da humanidade. Com uma técnica pedagógica mencionada como nova, recolheu algumas vezes em sua casa crianças pobres com a intenção de educá-las, no entanto, “ele nunca pretendeu outra coisa a não ser educar os pobres para que estes aceitassem de bom grado a sua pobreza” (PONCE, 1996, p. 143).

Sendo assim, com as visões de pedagogos como Condorcet e Pestalozzi, torna-se ainda mais claro as intenções da burguesia para o campo educacional. Tornar as classes dominantes cada vez mais instruídas, para que consigam continuar na posição de dominantes, por isto no século XIX tem-se a educação do ensino médio para as classes dominantes, preparando o jovem para o ensino superior. Em contrapartida, buscava-se com a educação fazer com que a classe dominada continuasse aceitando tudo que lhe eram imposto, continuando cada vez mais dominada (PONCE, 1996).

Entretanto, o avanço na produção e das máquinas, principalmente devido a Revolução Industrial, mudou a fisionomia do mundo, passando assim a exigir trabalhadores com certos graus de instrução, enquanto que para outros trabalhos não era necessário, surgindo assim as denominações de trabalhadores especializados e trabalhadores não especializados (ARANHA, 2006).

Pois, para as tarefas mais grosseiras era preciso de trabalhadores não especializados, já por outro lado, “o capitalismo requeria também a existência de operários altamente especializados, detentores de uma cultura verdadeiramente excepcional” (PONCE, 1996, p. 146), e com isto surge as escolas politécnicas.

E assim os ideais da educação burguesa se esclarecem, “Uma educação primária para as massas, uma educação superior para os técnicos, eis o que, em essência, a burguesia exigia no campo da educação” (PONCE, 1996, p. 146).

2.5 A EDUCAÇÃO DO HOMEM DA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO

Após a perpetuação da sociedade burguesa, esta passou a ser chamada de sociedade capitalista, no qual o capitalismo se perpetuou como sistema econômico mundial, influenciando toda a sociedade, e conseqüentemente a educação.

A partir do século XX, o sistema capitalista vem sofrendo mudanças significativas, sendo consideradas como uma nova fase do capitalismo, no entanto, conforme Duarte (2003, p. 13), “isso não significa que a essência da sociedade capitalista tenha se alterado ou que estejamos vivendo uma sociedade radicalmente nova, que pudesse ser chamada de sociedade do conhecimento”.

Conforme Duarte (2003, p.13) a então chamada sociedade do conhecimento não passa de uma ilusão, pois “a assim chamada sociedade do conhecimento é uma ideologia produzida pelo capitalismo, é um fenômeno no campo da reprodução ideológica do capitalismo”.

A ilusão criada pelo capitalismo titulando uma sociedade como detentora do conhecimento não é em vão. Duarte (2003, p.14) menciona uma possibilidade explicativa em que a intenção “seria justamente a de enfraquecer as críticas radicais ao capitalismo e enfraquecer a luta por uma revolução que leve a uma superação radical do capitalismo”.

Duarte (2003), ao mencionar que ao invés de sociedade do conhecimento, a atual sociedade capitalista é uma sociedade das ilusões, nos apresenta cinco principais ilusões desta sociedade.

A primeira ilusão corresponde a acessibilidade do conhecimento, no qual a atual sociedade ilude-se com a afirmativa de que todos tem acesso a todos os conhecimentos, tornando-se um processo democrático, pelo qual por meio da

tecnologia, informática e meios de comunicação, a população tem total envolvimento com o conhecimento.

A segunda ilusão corresponde “a capacidade para lidar de forma criativa com situações singulares no cotidiano” (DUARTE, 2003, p.14), no qual a aprendizagem de conhecimentos teóricos é menos importante.

A terceira ilusão afirma que “o que confere validade ao conhecimento são os contratos culturais, isto é, o conhecimento é uma convenção cultural” (DUARTE, 2003, p.14-15).

A quarta ilusão corresponde a igualdade de conhecimento, acreditando que não há hierarquias entre os conhecimentos.

E por fim, mas não menos importante, temos a quinta ilusão, no qual “o apelo à consciência dos indivíduos, seja por meio de palavras, seja por meio dos bons exemplos dados por outros indivíduos ou por comunidades, constitui o caminho para a superação dos grandes problemas da humanidade.” (DUARTE, 2003, p. 15). Para esta ilusão, as relações de força que existem entre os problemas existentes na sociedade, são insignificantes.

A educação neste ilusório modelo de sociedade do conhecimento que vivemos hoje é relacionada por Duarte (2003, p. 7) com as pedagogias do “aprender a aprender”.

Um dos posicionamentos desta pedagogia refere-se a aprendizagem individual como mais importante que a aprendizagem mediada por alguém, entendendo que

1) aquilo que o indivíduo aprende por si mesmo é superior, em termos educativos e sociais, aquilo que ele aprende por meio da transmissão por outras pessoas e 2) o método de construção do conhecimento é mais importante que o conhecimento já produzido” (DUARTE, 2003, p. 9).

No entanto, Duarte (2003, p. 8) entende “ser possível postular uma educação que fomente a autonomia intelectual e moral por meio da transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente”.

Além disto, a pedagogia do “aprender a aprender” entende que é necessário que a educação vá em busca da necessidade do estudante, estando inserida nas suas atividades. E ainda, que os indivíduos sejam preparados para viver em constantes mudanças, no qual os conhecimentos são na maioria provisórios,

devendo o estudante se atualizar constantemente.

Conforme Duarte (2003) podemos perceber que continuamos com um modelo de sociedade que usa a educação para moldar seus indivíduos conforme lhe convém, logo nesta então chamada sociedade do conhecimento, a educação continua servindo para o mercado de trabalho, no qual,

[...] o “aprender a aprender” aparece assim na sua forma mais nua e crua, mostrando seu verdadeiro núcleo fundamental: trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação, nos indivíduos, da disposição para uma constante e infatigável adaptação à sociedade regida pelo capital (DUARTE, 2003, p. 11).

Sendo assim, ao longo de toda a história da humanidade, até os dias atuais, percebe-se que a educação preocupa-se e vem sendo utilizada para servir aos interesses das classes dominantes.

3 EMANCIPAÇÃO HUMANA

Como vimos a Educação ao longo da história, teve o propósito de reproduzir o capital, e não como tentativa para a Emancipação Humana. Desta forma, por ser parte da temática de nosso estudo, entendemos ser imprescindível para este momento, debatermos sobre a Emancipação Humana, delimitando os contornos teórico-filosóficos adotados no campo crítico sobre esta temática.

A sociedade foi evoluindo, ou se transformando, conforme as necessidades econômicas, pois

Quando um sistema de produção ou organização social prejudica, ao invés de favorecer, as forças produtivas consideradas, uma sociedade, para não entrar em colapso, escolherá as formas de produção adequadas ao novo conjunto de forças produtivas e as desenvolverá (FROMM, 1983, p. 27).

Deste modo, o trabalho foi algo determinante na transformação do ser social ao longo da história, sendo a partir dele que as classes sociais passaram a existir (PONCE, 1996). Marx, intelectual que fundamenta grande parte dos autores utilizados neste trabalho, já afirmava que “o trabalho é o fundamento ontológico do ser social” (TONET, 2005, p. 132).

As exigências e necessidades que permearam o ser humano em decorrência do trabalho, foram moldando e fazendo surgir outras dimensões, como a educação, a política, a linguagem e a ciência (TONET, 2005).

Desta forma, o homem é um ser social, que vê as relações sociais alienadas como algo natural a vida humana, que foram sendo determinadas como resultante das relações entre os homens ao longo da história (DUARTE, 1993).

Conforme Duarte (1993, p. 92) a consciência humana desenvolve-se a partir da produção, no entanto, “qualquer ação humana é uma ação consciente, que pode contribuir tanto para a humanização quanto para a alienação”.

Em uma sociedade alienada, na qual “a atividade humana é sempre uma atividade social, sendo a alienação gerada pelas relações sociais de dominação” (DUARTE, 1993, p. 83), as relações sociais são entendidas pelos homens, como naturais, realizando de forma espontânea e consciente o que lhe são atribuídos, pois compreendem o objetivo para si de suas atividades, ou seja, a sua sobrevivência. Sendo assim, “a forma pela qual a atividade social se divide, é aceita naturalmente,

como sendo a forma humana e não como uma forma histórica, passível de superação” (DUARTE, 1993, p. 77). Em outras palavras, os indivíduos ocupam seus lugares na divisão social do trabalho como algo estabelecido e incontestável, e não como resultado de uma vontade coletiva consciente.

Neste sentido, Duarte (1993, p. 78) nos alerta que “é condição indispensável para a realização plena da liberdade do gênero humano, a de que os homens submetam as relações sociais objetivadas ao controle consciente”.

No entanto, a luta por uma sociedade mais justa e livre vem acontecendo desde a existência das desigualdades sociais, mas muitas destas lutas se tornaram ineficazes, pois a própria sociedade não se reconhecia, era imatura (SAVIANI; LOMBARDI; SANFELICE, 2000).

Tonet (2005, p. 128), ao mencionar a imaturidade da sociedade, nos afirma que “[...] a própria imaturidade do ser social, que impedia o conhecimento da sua natureza e, como consequência, tornava impossível a sua alteração radical, levando com isso à construção de modelos apenas ideais de uma sociedade justa”.

Mas conforme Duarte (1993, p. 82), o homem criou a sociedade e o seu próprio mundo humano, desta forma as transformações da vida humana são socialmente determinadas, logo, “Para que o homem não se aliene perante o mundo por ele criado, ele precisa reconhecer esse mundo como um produto de sua atividade”.

Fromm (1983) afirma que qualquer objetivo de mudança e transformação deve partir do homem real, da verdadeira vida social e econômica do homem, e de como estas questões interferem diretamente na sua vida. Em outras palavras, Duarte (1993, p. 204) afirma que as direções a seguir devem partir dos “indivíduos reais não apenas no que diz respeito ao que eles são, mas principalmente aquilo que eles podem vir a ser”.

A Educação como vimos, se tornou indissociável ao modelo econômico da sociedade vigente, perpetuando assim o poder entre as classes dominantes (MARX, 1983).

No entanto, Duarte (1993, p. 92-93) nos traz que

O processo educativo do indivíduo pode se realizar de forma tal que possibilite a esse indivíduo a realização de complexas e diversificadas ações dirigidas conscientemente por fins e que, ao mesmo tempo, podem ser ações alienadas e alienantes, na medida em que reduzam o indivíduo a

um ser que se identifica espontaneamente com as relações sociais de dominação.

Dentre as variadas reflexões trazidas por Marx e Engels (1992, p. 39) em relação ao capital, percebemos que a limitação do mesmo se resume

[...] no fato que todo o seu desenvolvimento se efetua de maneira antagônica e a elaboração das forças produtivas, a riqueza universal, a ciência, etc, aparecem como alienação do trabalhador que se comporta frente às condições produzidas por ele mesmo como frente a uma riqueza alheia e causadora de sua pobreza.

No entanto, conforme Gadotti (1989, p. 62) ao longo de todo o processo histórico, o movimento sempre cria algo novo, sendo assim, todos os homens, entrosados uns aos outros, estão em perpétua mudança, sendo que, “o regime capitalista substituiu o feudal, e o capitalismo pode ser substituído por outro regime. O sentido da mudança está sempre presente, constituindo-se como força criadora”.

Desta forma, para a efetiva Emancipação Humana é necessária uma erradicação completa do capital, superando este modelo que busca se perpetuar na sociedade. Sendo assim, Marx afirmava que só haveria uma maneira de superar este modelo, que seria implantar um novo (TONET, 2005).

E este novo modelo é chamado por Marx de Trabalho Associado, que Tonet (2005, p. 133) por sua vez o define

[...] como aquele tipo de relações que os homens estabelecem entre si na produção material e na qual eles põem em comum as suas forças e detêm o controle do processo na sua integralidade, ou seja, desde a produção, passando pela distribuição até o consumo.

Logo, os homens além da espontânea realização do trabalho, teriam total consciência de sua produção, e de todo o processo, desde a produção até o consumo dos produtos produzidos por eles. Desta forma, a consciência não ficaria apenas no campo da obrigação de realizar o trabalho para a sua sobrevivência, e sim uma consciência muito maior, em nível de sistema econômico. No entanto, esta nova forma de trabalho, necessita de um grande desenvolvimento na produção, para que seja produzido o suficiente para atender as necessidades de todos (TONET, 2005).

Neste sentido, Marx (1844, apud Duarte, 1993, p. 81), nos traz uma reflexão importante:

A superação da propriedade privada é por isso a **emancipação** total de todos os sentidos e qualidades humanas; mas é precisamente porque esta emancipação, porque todos estes sentidos e qualidades se fizeram **humanos**, tanto objetiva quanto subjetivamente. (grifos no original)

Em outras palavras, Marx afirmava a necessidade de um processo histórico de humanização do próprio homem e de toda a natureza humana por meio de relações sociais concretas, pois diante do contrário, “não existiria a emancipação porque não existiriam nem objetiva nem subjetivamente os sentidos na sua forma humana” (DUARTE, 1993, p. 81).

Conforme Tonet (2005), o homem é histórico por ser o resultado dos seus próprios atos, desta forma, sendo o trabalho o fundamento de todos os momentos históricos, logo por meio dele, chegaríamos a homens efetivamente livres do capital.

Pois “os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, ligadas e transmitidas pelo passado” (MARX, 1968, p. 15).

Como cada processo histórico é resultado dos atos humanos, chegar a uma era emancipada, também necessitaria dos próprios homens, da sua luta em busca desta emancipação, da sua consciência quanto à historicidade do ser social, e das condições históricas atribuídas a ele (TONET, 2005).

Pois, como afirma Fromm (1983, p. 25), “o homem faz sua própria história; ele é seu próprio criador”, logo ele próprio realiza as transformações ao longo da evolução.

Desta forma,

[...] tudo isto torna possível evidenciar a falsidade dos pressupostos que sustentam a ideia da impossibilidade de superação da atual ordem social. Demonstra, ao mesmo tempo, que nada há na estrutura essencial do ser social que impeça essa superação e que, portanto, a aspiração de ultrapassá-la não é apenas a expressão de um desejo nem sequer um ideal abstrato, mas uma possibilidade concreta, ou seja, uma possibilidade inscrita, como alternativa ontológica, no interior do próprio ser social (TONET, 2005, p. 156).

Mesmo o Trabalho associado sendo o fundamento da Emancipação Humana, considerado o caminho para uma sociedade emancipada e consciente, Marx afirmava que a verdadeira liberdade está além do trabalho, pois o trabalho serve para suprir determinadas necessidades, sendo “uma atividade intencionalmente realizada para atender determinados fins externos a ele mesmo” (TONET, 2005, p. 167), e, portanto, não são atividades realizadas livremente pelos homens.

O Trabalho Associado e todas as outras atividades humanas livres, formam a verdadeira sociabilidade plenamente livre, no qual o indivíduo se emancipa das alienações, pois, “[...] só se tomamos conhecimento da realidade, ao invés de deturpá-la por meio de racionalizações e feições, podemos também dar-nos conta de nossas necessidades reais e verdadeiramente humanas” (FROMM, 1983, p. 31).

Por fim, com as próprias palavras de Tonet (2005, p. 196), fazemos nossa última reflexão a cerca da Emancipação Humana:

A emancipação humana não é um resultado inevitável do processo histórico nem uma utopia impossível. Do mesmo modo, nada tem a ver com uma fantástica sociedade paradisíaca, nem é apenas um horizonte indefinível, jamais concretizável. Também nada tem a ver com uma forma totalitária de sociabilidade e com a supressão das diferenças e da individualidade. Em seus traços gerais, únicos que podem ser hoje claramente identificados, é uma forma de sociabilidade que, fundamenta na materialidade do trabalho associado, permite aos homens serem os verdadeiros protagonistas do seu destino. O que, obviamente, não os isenta das limitações inerentes ao mundo humano. E, mais do que qualquer outra forma de sociabilidade, exatamente por causa do patamar em que a humanidade se encontra, é uma alternativa possível – seguramente a melhor para a humanidade –, mas apenas uma possibilidade cuja efetivação depende dos próprios homens.

Desta forma, percebemos que a Emancipação Humana é possível, no entanto, sua realização é dependente de uma série de fatores, ou seja, não irá se concretizar sozinha, não será um resultado apenas do processo histórico, sua efetivação concreta dependerá das relações dos próprios homens entre si, e destes com a sociedade em que vivem, para que então de forma consciente, entendam que a sociedade emancipada é a melhor opção para todos.

4 POSSIBILIDADES EMANCIPADORAS PARA A EDUCAÇÃO

A Educação em todos os momentos históricos da humanidade vem defendendo os interesses das classes superiores, perpetuando a dominação dos dominantes sobre os dominados, pois, “ligada estreitamente à estrutura econômica das classes sociais, a educação, em cada momento histórico, não pode ser outra coisa a não ser um reflexo necessário e fatal dos interesses e aspirações dessas classes.” (PONCE, 1996, p. 164).

Conforme Libâneo (1998), nestes momentos históricos, Tendências Pedagógicas como Tradicional, Renovada Progressivista, Renovada Não-diretiva e Tecnicista, serviram para fundamentar as práticas pedagógicas no sentido de conservar a hegemonia das classes superiores, sustentando “a idéia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais” (LIBÂNEO, 1998, p. 21), ou seja, a principal função destas pedagogias é preparar as pessoas para desenvolver papéis sociais e trabalhos de acordo com suas capacidades individuais.

No entanto, é necessário pensar em possibilidades emancipadoras para a Educação, pois para alcançarmos a Emancipação Humana que almejamos este sistema conservador não pode eternizar-se.

Diante desta necessidade, no Brasil, entre os anos de 1980 a 1991, houve uma grande mobilização no campo educacional, como, surgimento de muitas entidades voltadas a Educação, movimentos sindicais mais organizados envolvendo os profissionais da Educação e ainda, um grande avanço no campo acadêmico-científico (SAVIANI, 2008). Emerge “a necessidade de construir pedagogias contra-hegemônicas, isto é, que em lugar de servir aos interesses dominantes se articulassem com os interesses dominados” (SAVIANI, 2008, p. 402).

Com este propósito de emancipação surge no campo da Educação as Tendências Pedagógicas Críticas, chamadas por Libâneo (1998) de Tendências Pedagógicas Progressistas, ou chamadas por Saviani (2008) de Pedagogias Contra-hegemônicas, com objetivo claro de emancipar-se do sistema econômico vigente, compreender a realidade social e assim haver a transformação por meio do sujeito e da Educação desta mesma realidade.

Desta forma, a seguir apresentaremos as Tendências Pedagógicas da Educação que entendemos estar vinculadas as possibilidades emancipadoras para a Educação.

3.1 TENDÊNCIA PEDAGÓGICA LIBERTADORA

Libâneo (1998) titula a primeira Tendência Pedagógica Progressista como Pedagogia Libertadora, que tem Paulo Freire como seu mentor. Esta Pedagogia discute uma educação não-formal.

O seu grande objetivo é realmente a transformação social, e isto explica a necessidade de conscientização da população para distinguir a realidade da sociedade, a fim de produzir nas classes populares a capacidade de libertar-se das tradições culturais, sociais, econômicas e políticas, visando a ação transformadora (LIBÂNEO, 1998).

Esta tendência atua com conteúdos de ensino chamados de temas geradores, que emergem do saber popular, com método de ensino totalmente grupal (LIBÂNEO, 1998).

A Pedagogia Libertadora é considerada uma Educação crítica, pois “baseia-se no pressuposto de que a educação pode ter um papel ativo na transformação da sociedade” (GANDIN, 1995, p. 66), crendo que a ação consciente das classes populares pode transformar a realidade social.

Saviani (2008, p. 416) tituló esta mesma Tendência, como Pedagogias da “educação popular”, pelo fato de usar “a categoria ‘povo’ em lugar de ‘classe”.

E assim, por meio de movimentos populares, almejavam “uma educação do povo e pelo povo, para o povo e com o povo” (SAVIANI, 2008, p. 415).

Conforme Freire (2005) a sociedade necessita ser menos dominadora, no qual o cidadão detentor de senso crítico, se posicione de maneira a não aceitar a opressão recebida das classes opressoras. O autor acredita ainda que é por meio do conhecimento crítico que o homem será capaz de transformar o mundo, sendo que, “A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo, para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos” (FREIRE, 2005, p.38).

3.2 TENDÊNCIA PEDAGÓGICA LIBERTÁRIA

A segunda Tendência Pedagógica Progressista, chamada por Libâneo (1998, p. 36) de Pedagogia Libertária, busca a autonomia do indivíduo e acredita que a escola possa fazer isto, pois “espera que a escola exerça uma transformação na personalidade dos alunos num sentido libertário e autogestionário”.

A Pedagogia Libertária adota métodos de ensino totalmente grupal, respeitando a iniciativa e interesse dos alunos, pois os conteúdos de ensino são resultantes das necessidades próprias do indivíduo (LIBÂNEO, 1998).

A relação professor/aluno é completamente livre e apesar de acreditar que o professor e o aluno são diferentes, a Pedagogia Libertária se nega a qualquer forma de autoridade, pois professores e alunos se unem para uma reflexão em comum (LIBÂNEO, 1998).

Sendo assim a Pedagogia Libertária busca o desenvolvimento de pessoas mais livres, através de uma aprendizagem informal, na qual os alunos em uma convivência grupal possam se satisfazer ao trabalhar com conteúdos de interesse próprio (LIBÂNEO, 1998).

Saviani (2008) menciona a Pedagogia Libertária como Pedagogias da Prática, as quais se comprometem com os interesses das classes oprimidas, pois é por meio desta prática social trazida pelo estudante que se buscará a transformação social. Assim a práxis para esta pedagogia assume papel importante, pois os conteúdos emergem da realidade vivida pelo estudante.

3.3 TENDÊNCIA PEDAGÓGICA HISTÓRICO-CRÍTICA¹

A terceira Tendência Pedagógica Progressista é chamada por Saviani (2005, p. 102) de Histórico-crítica, por ser “uma concepção que, como o nome indica procura afirmar-se sobre uma base histórica e historicizante”, preparando o aluno para o mundo real, para que este aluno possa ajudar de forma ativa na democratização da sociedade.

Libâneo (1998, p. 32-33) utilizando a denominação de Tendência Pedagógica Crítico-social dos Conteúdos, compreende que esta, busca superar as

¹ Para melhor compreensão deste trabalho, optamos por utilizar a denominação Histórico-Crítica, por ser esta a denominação mais utilizada no campo de estudo em que estamos inseridos.

Pedagogias que até então foram hegemônicas, e, por meio da escola, utiliza-se da “articulação entre a transmissão dos conteúdos e a assimilação ativa por parte de um aluno concreto (inserido num contexto de relações sociais); dessa articulação resulta o saber criticamente reelaborado”, chegando então ao conhecimento crítico, em que o aluno aprende de forma reflexiva.

Conforme Saviani (2008, p. 415) a Pedagogia Histórico-Crítica é inspirada no Marxismo, tanto pela visão liberal como por meio do materialismo histórico, pois “[...] em termos teórico-pedagógicos surgiram tentativas de elaborar propostas suscetíveis a prática educativa numa direção transformadora”.

A escola deve atuar preparando o aluno para o mundo real, para que este aluno possa ajudar de forma ativa na democratização da sociedade. Logo, por meio da propagação democrática dos conteúdos, ou seja, conhecimentos, a escola parte do concreto, do que tem importância na vida dos alunos, para chegar à transformação social (LIBÂNEO, 1998).

Os conteúdos de ensino utilizados na Histórico-Crítica são “conteúdos culturais universais que vieram a se constituir em patrimônio comum da humanidade, sendo permanentemente reavaliados a luz das realidades sociais nas quais vivem os alunos.” (SAVIANI, 2008, p. 419). Além disto, os conteúdos são ensinados de maneira a se ligar indissociavelmente ao significado que assumem social e humanamente.

O conhecimento é visto na Histórico-Crítica, como um meio, pois, “o professor está mais interessado em fazer progredir o aluno. O professor vê o conhecimento como um meio para o crescimento do aluno” (SAVIANI, 2005, p. 74).

Ao mesmo tempo em que proporciona o acesso dos conteúdos aos alunos a partir da sua experiência concreta, também busca que o aluno analise criticamente os fatos para que ele possa ultrapassar a sua experiência e perceba opressões que sua classe sofre (LIBÂNEO, 1998).

O método de ensino “vai-se da ação à compreensão e da compreensão à ação, até a síntese, o que não é outra coisa senão a unidade entre a teoria e a prática” (LIBÂNEO, 1998, p. 41), ou seja, a partir da realidade concreta do aluno, das suas experiências, reflexões por meios de conteúdos são trazidas pelo professor. A teoria e a prática são refletidas de maneira indissociável, chegando à reflexão crítica da sociedade por meio da realidade e novos conteúdos. Na Pedagogia Histórico-Crítica a relação do professor e o aluno ocorre de forma em que “o aluno entra com

sua experiência imediata e o professor com conteúdos e modelos que permitam compreender e ultrapassar a experiência imediata” (SAVIANI, 2008, p. 420).

O professor medeia o conhecimento cotidiano do aluno (vinculado a sua experiência concreta) com o conhecimento científico (historicamente produzido) conduzindo possibilidades de uma reflexão crítica da realidade (SAVIANI, 2008).

Os pressupostos de aprendizagem para esta Pedagogia partem da verificação do que o aluno já sabe, para o entendimento de novos conteúdos trazidos pelo professor, de forma a estar relacionado diretamente com as experiências e conhecimentos dos alunos, logo, “a transferência da aprendizagem se dá a partir do momento da síntese, isto é, quando o aluno supera sua visão mais clara e unificadora” (LIBÂNEO, 1998, p. 42).

Os conteúdos devem estar totalmente relacionados com as realidades sociais, a fim de que partindo da realidade concreta, inserindo sobre ele os conteúdos necessários, se chegue à reflexão crítica desta realidade, em busca da ação transformadora (LIBÂNEO, 1998).

Conforme Saviani (2008, p. 424) a Pedagogia Histórico-Crítica continua atuante, “ainda que na forma de resistência a onda neoconservadora revestida de roupagem ultra-avançada em virtude do apelo ufanista às novas tecnologias” e ainda por meio de várias publicações no campo da Educação.

5 POSSIBILIDADES EMANCIPADORAS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA

A Educação Física totalmente relacionada à Educação vem desempenhando papéis na evolução da sociedade, pautada no modelo educacional de cada época, ou seja, de forma indissociável à Educação, também vem se desenvolvendo no sentido de conservar os interesses dos dominantes.

As tendências pedagógicas da Educação e da Educação Física possuem caráter histórico, pois foram criadas e recriadas conforme as necessidades da sociedade vigente. Necessidade de produtividade e desempenho máximo, que se refletem nas práticas pedagógicas da Educação Física, em cujo processo como afirma Saviani (1987, p. 18), “o que importa é aprender a fazer” e este fazer deve ser feito da melhor maneira possível.

Conforme Castellani Filho (1988), a sociedade passou por diversos processos em que os indivíduos nela inseridos foram sendo moldados a fim de produzir o que a sociedade cominava. Desta forma ficou a cargo da Educação Física a formação de indivíduos fortes e saudáveis, para que pudessem lutar pela sociedade, no sentido de estar preparado para tudo que por ventura lhes fossem atribuído.

A Educação Física desempenhava papel preponderante para a formação de indivíduos hábeis para a sociedade, pois

[...] mulheres fortes e sadias teriam mais condições de gerarem filhos saudáveis, os quais, por sua vez, estariam mais aptos a defenderem e construir a Pátria, no caso dos homens, e de se tornarem mães robustas, no caso das mulheres (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 56).

Sendo assim, a Educação Física ao longo de sua história até os dias atuais esteve e está pautada em um ensino que busque conservar a sociedade vigente. No entanto, a partir da década de 1980 com o movimento progressista, os debates em relação às propostas pedagógicas da Educação Física avançaram, surgindo algumas proposições críticas de Educação Física, porém “a prática pedagógica ainda resiste a mudanças, ou seja, a prática acontece ainda balizada pelo paradigma da aptidão física e esportiva” (BRACHT, 1999, p. 78).

As tendências pedagógicas da Educação Física foram sofrendo modificações durante toda sua trajetória. Atualmente não existe nenhuma

abordagem pedagógica da Educação Física que tenha sido superada, todas estas abordagens “de algum modo, ainda hoje influenciam a formação do profissional e as práticas pedagógicas dos professores de educação física” (DARIDO, 2003, p.1), logo, percebemos que a Educação Física vem ao longo do tempo perpetuando a sociedade vigente, e que continuará enquanto não pensarmos e colocarmos em prática novas possibilidades emancipadoras.

Ao longo do tempo, tendências pedagógicas da Educação Física tituladas como: Higienista, Militarista, Pedagogicista e Competitivista, conforme Ghiraldelli Junior (2003) e ainda, Saúde Renovada e Tecnicista, conforme Darido (2003), vem desempenhando, cada uma em seu momento histórico, subordinação aos interesses econômicos das sociedades vigentes em cada época, defendendo o interesse das classes superiores.

Nos períodos de concretização de cada tendência pedagógica citada acima, o objeto de estudo da Educação Física sofreu variações, pois cada concepção possuindo seu objeto de estudo, não possuía um fim em comum, objetivava aquilo que o meio influenciava, ou seja, um ensino totalmente conservador (TAFFAREL; HILDEBRANDT-STRAMANN, 2007).

Conforme Assis (2001), o esporte é uma constante nas práticas escolares, com o foco no desempenho e no rendimento para formar corpos produtivos, competitivos e prontos para o trabalho. O esporte realizado nos moldes do alto rendimento é visto como um ritual da sociedade capitalista, pois, desta forma, os indivíduos vivem condicionados. Ao longo da história o esporte foi conteúdo principal da Educação Física. O esporte desempenhou também a função de desviar atenções, pois, os estudantes com suas atenções no esporte esqueciam as questões de ordem política e social que aconteciam.

Sendo assim, diante deste modelo de Educação Física que vem se perpetuando, se faz necessário pensar em possibilidades emancipadoras para a Educação Física. Pensar numa prática escolar que caminhe no sentido de romper com a lógica do capital, uma Educação Física para além da reprodução do capital, chegando a Emancipação Humana, pois “o papel da Educação Física nesse processo é de acompanhar e promover o combate a ideologia liberal-burguesa e ao conservadorismo” (GHIRALDELLI JUNIOR, 2003, p. 50).

A Educação Física pensada como uma possibilidade para a Emancipação Humana deve ser desenvolvida como um meio de transformação, ou seja,

O que desejamos é que a prática da Educação Física na Escola Pública encontre fórmulas ricas capazes de utilizar o trabalho corporal e o movimento, próprios à aula de Educação Física, como aríetes contra a ideologia dos dominantes. Só assim a Educação Física estará contribuindo para a agudização das contradições citadas anteriormente, ou seja, aquele homem inserido no contexto social e que, é vítima do atual sistema de organização da produção. (GHIRALDELLI JUNIOR, 2003, p. 50).

Diante do exposto, se faz necessário pensar em possibilidades emancipadoras para a Educação Física, no entanto é importante termos a consciência de que este modelo conservador que há tempos vem se perpetuando, não irá se modificar sozinho, “Vai ter de se transformar pela atuação dos homens. E uma atuação consciente. Daí que surge, a cada dia com mais ênfase, a pergunta: como deve ser essa ‘nova Educação Física’?” (GHIRALDELLI JUNIOR, 2003, p. 48).

Sendo assim, pensamos que atualmente a nova Educação Física pode ser relacionada às novas concepções progressistas da Educação Física, as chamadas concepções críticas, pois, por meio delas percebemos objetivos em comum à Emancipação Humana.

Sendo assim, desejamos

[...] que o profissional da área de Educação Física, atue como intelectual progressista e transformador. Que estabeleça um elo comum com os vetores históricos que caminham para a construção de uma nova hegemonia, uma nova direção política e cultural, enfim, uma nova cultura e uma concepção de mundo superior e democrático (GHIRALDELLI JUNIOR, 2003, p. 57).

Apresentamos a seguir as duas concepções vinculadas ao campo crítico da Educação Física.

4.1 CRÍTICO-SUPERADORA: CONHECIMENTO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

A proposta Crítico-superadora tem como autores um Coletivo de Autores, sendo eles, Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza Zulke Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht, que por meio do livro “Metodologia do Ensino de Educação Física” explanam sobre a proposta a ser apresentada neste momento.

A seguir veremos a Proposta Pedagógica da Educação Física chamada de Crítico-superadora, o que é a Educação Física para esta proposta, que conhecimento esta área trata, o termo cultura corporal, o entendimento de historicidade, os princípios curriculares no trato com o conhecimento, os ciclos de escolarização, os procedimentos didático-metodológicos com as fases da aula, e por fim a avaliação.

Conforme Darido (2003) a proposta pedagógica da Educação Física chamada de Crítico-superadora é considerada uma das principais abordagens da Educação Física, pois, propõe através do conhecimento adquirido com os conteúdos advindos da escola, a superação do modelo de sociedade capitalista.

Assim, esta abordagem traz a possibilidade de “compreensão, por parte do aluno, de que a produção da humanidade expressa uma determinada fase e que houve mudanças ao longo do tempo” (DARIDO, 2003, p. 8). Ainda conforme a autora, a proposta Crítico-superadora surge baseada na concepção Progressista da Educação chamada de Histórico-crítica.

Uma proposta pedagógica sempre parte de uma posição política, logo há uma relação direta entre a pedagogia e os interesses históricos da classe trabalhadora. A pedagogia está inteiramente relacionada à prática social e suas classes existentes, pois “uma pedagogia entra em crise quando suas explicações sobre a prática social já não mais convencem os sujeitos das diferentes classes e não correspondem aos seus interesses” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 25), portanto, a proposta Crítico-superadora nos leva a trabalhar na perspectiva de defesa das classes dominadas.

Para a proposta Crítico-superadora o conhecimento possui papel importante, pois é a partir dele que se buscará superar o que já está imposto socialmente, em busca da transformação social (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Para o Coletivo de Autores (1992), a Educação Física é uma disciplina escolar que trabalha com uma área de conhecimento chamada de cultura corporal, que pode ser compreendida como parte da cultura geral, no qual se desdobra em temas mais específicos e conteúdos ligados ao esporte, jogo, ginástica, dança e lutas.

É de fundamental importância que a prática pedagógica da Educação Física desenvolva no aluno a noção de historicidade, pois, os discentes devem ter a compreensão de que o

[...] homem não nasceu pulando, saltando, arremessando, balançando, jogando. Todas estas atividades corporais foram construídas em determinadas épocas históricas, como respostas a determinados estímulos, desafios ou necessidades humanas (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 39).

Logo os conteúdos devem ser ensinados de forma historicizada, retrazendo-os desde a sua origem.

O conhecimento é tratado pelo Coletivo de Autores (1992) como ponto de partida para qualquer reflexão, e conseqüentemente a transformação. Logo recebe uma atenção considerável em sua obra, apresentando alguns requisitos para selecionar, organizar e sistematizar os conteúdos (conhecimentos) a serem ensinados para os alunos, sendo chamados de princípios curriculares no trato do conhecimento.

Os princípios se subdividem em três princípios para selecionar o conteúdo: Relevância social do conteúdo; Contemporaneidade do conteúdo; e Adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas do aluno. E ainda, em quatro princípios para organizar e sistematizar os conteúdos: Confronto e contraposição dos saberes; Simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade; Espiralidade da incorporação das referências do pensamento; e por último Provisoriedade do conhecimento (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Explicaremos a seguir os princípios citados anteriormente. Primeiramente o primeiro grupo de princípios utilizados para selecionar o conteúdo, e posteriormente o segundo grupo de princípios, utilizados para organizar e sistematizar os conteúdos.

O primeiro princípio do primeiro grupo é chamado de Relevância social do conteúdo, logo implica na explicação da realidade social concreta, compreendendo o contexto social e os determinantes sócio-históricos no qual sofrem determinados alunos (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Continuando, temos o princípio da Contemporaneidade do conteúdo, sendo que mesmo que para esta proposta, o resgate histórico é muito importante, neste princípio é frisado a importância de ensinar aos alunos o que há de mais atualizado e moderno, pois não se pode negar-lhes o direito de estarem informados sobre todos os acontecimentos atuais, ou ainda aqueles conhecimentos ditos como

clássicos, as quais como afirmam os autores, jamais perderão sua contemporaneidade (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Logo temos o último princípio deste primeiro grupo, o da Adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas do aluno, no qual é importante ao selecionar um conteúdo, ter a compreensão dos alunos, assim como também a realidade social no qual estão inseridos nossos alunos (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Após a seleção dos conteúdos é necessário organizá-los e sistematizá-los, logo inicialmente usamos o princípio do Confronto e contraposição dos saberes, pois a proposta afirma que devemos partir do que o aluno já sabe, ou seja, do seu senso comum, e assim cabe ao professor mediar à incorporação dos conhecimentos científicos, a fim de que os alunos se apropriem deste conhecimento científico, ultrapassando o senso comum (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Posteriormente temos o princípio da Simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade, no qual os conteúdos devem ser ensinados de forma simultânea, e não fragmentada, pois o aluno deve chegar ao conceito de totalidade, e conseqüentemente, a compreensão de todo o processo (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Temos como próximo princípio, o da Espiralidade da incorporação das referências do pensamento, no qual deve-se buscar uma espiralidade dos conceitos do pensamento, a fim de ampliar os conhecimentos (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Por fim temos o último princípio curricular, o da Provisoriedade do conhecimento, neste princípio a ideia de terminalidade deve ser rompida, pois, como já mencionamos os alunos devem compreender desde a origem de determinado conteúdo até o que há de mais moderno, logo, eles devem estar cientes que todos somos seres históricos e que a evolução é uma consequência disto. Portanto, os conteúdos também são provisórios, ou seja, temporários, que sofreram e sofrerão evolução (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

O Coletivo de Autores (1992, p. 34) em crítica ao modelo de escolarização seriada, afirma que a maneira mais adequada de ensino são os Ciclos de Escolarização, pois

Nos ciclos, os conteúdos de ensino são tratados simultaneamente, constituindo-se referências que vão se ampliando no pensamento do aluno

de forma espiralada, desde o momento da constatação de um ou vários dados da realidade, até interpretá-los, compreendê-los e explicá-los.

Os ciclos são divididos pelo Coletivo de Autores (1992) em quatro. O primeiro que vai da pré-escola a 3ª série ou 4º ano, chamado de ciclo da organização da identidade dos dados da realidade, no qual os dados da realidade aparecem de forma difusa, cabendo aos professores e a escola o auxílio para que estes dados possam ser vistos como semelhantes ou diferentes.

O segundo ciclo, que vai da 4ª série a 6ª série ou 5º ano a 7º ano, chamado de ciclo da iniciação à sistematização do conhecimento, no qual o aluno deve caminhar no sentido de conseguir realizar algumas generalizações, começando a estabelecer e a compreender as relações existentes (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

O terceiro ciclo, que vai da 7ª série a 8ª série ou 8º ano a 9º ano, chamado de ciclo de ampliação da sistematização do conhecimento, no qual por meio do pensamento teórico o aluno consiga constatar os dados da realidade, ou seja, chegar a leitura teórica da realidade (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

E o último ciclo, que se dá no 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio, chamado de ciclo de aprofundamento da sistematização do conhecimento. Neste ciclo, se cogita que o aluno adquira “uma relação especial com o objeto, que lhe permite refletir sobre ele [...], começa a perceber, compreender e explicar que há propriedades comuns e regulares nos objetos” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 35).

O Coletivo de Autores (1992) nos traz ao longo do livro que conhecimento a Educação Física deve tratar, que princípios devem ser observados para selecionar e organizar os conteúdos, o que devemos desenvolver em cada ciclo de escolarização, mas ainda nos contribuem com procedimentos didático-metodológicos, para que de fato o que se almeja na proposta Crítico-superadora seja colocado na prática pedagógica.

Os autores nos afirmam que as aulas devam estar estruturadas em três fases, inicialmente na primeira fase, os conteúdos e objetivos devem ser apresentados e discutidos com os alunos, a fim de que se esclareça o que será trabalhado e onde se quer chegar. Posteriormente na segunda fase da aula ocorre a apreensão do conhecimento, sendo esta, a maior parte da aula, pois é somente a

partir do conhecimento que o aluno terá subsídios para ir a busca da transformação, e ainda a última fase da aula, fase das conclusões e avaliações de todo o processo, a fim de que novos encaminhamentos sejam repensados (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

A problematização nas aulas é citada pelo Coletivo de Autores (1992, p. 63) como uma forma de intervir quando os objetivos traçados não estão sendo atingidos, “[...] o aprofundamento sobre a realidade através da problematização de conteúdos desperta no aluno curiosidade e motivação, o que pode incentivar uma atitude científica”, pois desta forma, os alunos são instigados a pesarem sobre determinado acontecimento, a ponto de superá-lo.

A avaliação na disciplina de Educação Física tem ganhado um caráter totalmente normativo, ou seja, além de ser usada para classificar os alunos quanto as suas aptidões físicas para as competições, a avaliação somente é usada para atender a legislação vigente e as normas da escola, ou ainda, em muitos casos a avaliação não é realizada (COLETIVO DE AUTORES, 1992). A avaliação do processo ensino/aprendizagem em Educação Física deve servir como uma forma de referência metodológica, para analisar se o processo ensino/aprendizagem está sendo realizado de maneira aproximada ou distanciada do eixo norteador da escola, que é o seu Projeto Político Pedagógico. Ainda pode ser utilizado, como uma forma de avaliar todo o processo, a fim de perceber se os encaminhamentos metodológicos estão apropriados para os alunos, e se de fato a aprendizagem e o que se almejou construir foi alcançado (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Os autores nos apresentam ainda alguns aspectos que precisam ser considerados e reconsiderados para se avaliar o processo ensino/aprendizagem da Educação Física, assim como suas implicações metodológicas, como primeiramente o fazer coletivo, no qual as decisões devem ser adotadas em grupo e em coerência com o projeto pedagógico da escola. Temos também os conteúdos e metodologia que devem estar em constante avaliação. As normas e critérios, em que é necessário considerar no processo ensino/aprendizagem a finalidade, sentido, forma e conteúdo que a avaliação ostenta. E ainda os níveis de desenvolvimento dos alunos (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Por fim gostaríamos de trazer uma última reflexão apresentada pelo Coletivo de Autores (1992), sendo que os mesmos explanam sobre a sociedade

atual, sendo uma sociedade que busca o rendimento máximo de seus cidadãos, no qual a Educação Física também esta inserida nestes desejos produtivos:

A perspectiva da Educação Física escolar, que tem como objeto de estudo o desenvolvimento da aptidão física do homem, tem contribuído historicamente para a defesa dos interesses da classe no poder, mantendo a estrutura da sociedade capitalista.

Apóia-se nos fundamentos sociológicos, filosóficos, antropológicos, psicológicos e, enfaticamente, nos biológicos para educar o homem forte, ágil, apto, empreendedor, que disputa uma situação social privilegiada na sociedade competitiva de livre concorrência: a capitalista. Procura, através da educação, adaptar o homem à sociedade, alienando-o da sua condição de sujeito histórico, capaz de interferir na transformação da mesma. Recorre à filosofia liberal para a formação do caráter do indivíduo, valorizando a obediência, o respeito às normas e à hierarquia. Apóia-se na pedagogia tradicional influenciada pela tendência biologicista para adestrá-lo. Essas concepções e fundamentos informam um dado tratamento do conhecimento (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 36).

Ao longo de sua obra os autores esclarecem que tipo de cidadão se almeja formar na proposta Crítico-superadora, ou seja, alunos que consigam por meio do conhecimento perceber a sociedade no qual estão inseridos e as relações de forças que todos sofremos, com o objetivo de alcançar uma transformação social do que é imposto socialmente (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

4.2 CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA: LIBERTAÇÃO DE ILUSÕES

A proposta pedagógica da Educação Física chamada de Crítico-emancipatória, tem como idealizador o professor Elenor Kunz. Esta abordagem nasce para tornar os estudantes independentes de pensamento e fazer com que consigam responder por esta independência, ou seja, ajudar na construção de homens políticos, que busquem a transformação da sociedade, enxergando a realidade de injustiças sociais, logo “uma educação física crítica estaria atrelada às transformações sociais, econômicas e políticas, tendo em vista a superação das desigualdades sociais” (DARIDO, 2003, p.15).

Sendo assim, em um primeiro momento abordaremos a pedagogia Crítico-emancipatória acompanhada de uma didática comunicativa. Em seguida abordaremos as três competências da Crítico-emancipatória, sendo elas as competências objetiva, social e comunicativa, posteriormente comentaremos sobre as estratégias didáticas pedagógicas para um ensino na Crítico-emancipatória, ou

seja, as transcendências de limites. Por fim, trataremos sobre as reflexões didáticas a partir de práticas concretas, no caso uma aula de Educação Física.

Conforme Kunz (2001) a pedagogia Crítico-emancipatória só assume um sentido crítico na busca de emancipar as pessoas, quando é realizada juntamente com uma didática comunicativa, pois para que o sujeito obtenha um esclarecimento, e assim possa responder racionalmente por este esclarecimento, é necessário que ele sustente suas capacidades de agir e falar, logo o sujeito deverá ser capaz de participar da sua vida social, cultural e esportiva por meio de uma racionalidade comunicativa.

Cabe a Educação no geral fazer a mediação dessas ações comunicativas, desenvolvendo no sujeito a sua capacidade comunicativa, pois, é necessário que ele tenha “a capacidade de conhecer, reconhecer e problematizar sentidos e significados nesta vida, através de reflexão crítica” (KUNZ, 2001, p. 31).

Quando nos referimos em esclarecimento anteriormente, estamos tratando da emancipação, que acontece quando o sujeito consegue se libertar e responder racionalmente por esta libertação, em outras palavras, o sujeito se torna capaz de refletir criticamente sozinho, e assim alcançar a maioridade, se libertando da coerção auto-imposta e tornando-se emancipados, logo este processo deve ser trabalhado pela Educação, afinal “emancipação e esclarecimento era e é a tarefa de uma teoria de sociedade, uma teoria crítica de sociedade” (KUNZ, 2001, p. 33).

Matiello Junior (2002) quando se refere ao esclarecimento, afirma ainda mais, que este é o processo pela qual o aluno consegue perceber que está sofrendo uma coerção auto-imposta e assim agem em busca de uma libertação, ou seja, “esclarecimento é entendido aqui como o processo de libertação do jovem das condições que limitam o uso da razão crítica e com isto todo o seu agir social, cultural e esportivo” (p. 110).

O sujeito no estado de menoridade, é preso a uma coerção auto-imposta, possuindo uma falsa consciência, ou seja, o sujeito acredita no que os outros dizem que ele tem que acreditar, e não faz uso de sua razão crítica, e assim neste estado de menoridade acontece a ação dos “tutores”, que na nossa sociedade atual podem ser os frutos que “os modernos meios de produção e reprodução cultural, os meios de comunicação, a indústria cultural e a própria educação colocam à disposição dos jovens” (KUNZ, 2001, p. 33).

Por mais que atualmente muito se fale da liberdade e independência que os jovens atuais possuem, esta independência acontece muito no plano físico, por que no plano intelectual, as pessoas e não somente os jovens, ainda sofrem muita influência dos tutores mencionados (KUNZ, 2001).

No esporte a menoridade é ainda mais comum, evidenciando-se não apenas nos jovens, mas inclusive nos professores de Educação Física. Afinal, é óbvio a falsa consciência de que o esporte de alto rendimento pode ser o modelo ideal para todos, inclusive para a escola. Desta forma os professores de educação física acabam tornando-se tutores, que reforçam esta coerção auto-imposta aos alunos. Não desenvolvendo o papel fundamental da educação, ou seja, a emancipação que é conceituada por Kunz (2001, p. 33) como o “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”.

Habermas, lançou o conceito de auto-reflexão, defendendo que esta seria uma forma de fazer as pessoas se libertarem da coerção auto-imposta que sofrem. Com a auto-reflexão, os sujeitos conseguiriam libertar-se e assim perceber a sua falsa consciência, “conseguindo com isto, dissolver o ‘poder’ ou a ‘objetividade’ dessa coerção e assumindo um estado de maior liberdade e conhecimento de seus verdadeiros interesses, ou seja, esclarecimento e emancipação” (KUNZ, 2001, p. 36).

Libertar-se de uma coerção auto-imposta do esporte não é tarefa fácil, mas é necessário que os alunos alcancem a maioria em relação a este assunto. O Educador deve trabalhar no sentido que seus alunos busquem esta reflexão, afinal, “o esporte, na escola, não deve ser algo apenas para ser praticado, mas sim estudado” (KUNZ, 2001, p. 36).

As aulas de Educação Física devem ir além das práticas, ou seja, da competência objetiva, pois para que se consiga chegar à emancipação dos alunos é necessário adquirir a capacidade da interação social e comunicativa, os alunos devem aprender na prática a sua realidade, respeitando as suas possibilidades, e não a busca abusiva para se tentar chegar ao esporte de alto rendimento (KUNZ, 2001).

Portanto em uma aula de Educação Física na concepção Crítico-emancipatória os alunos devem aprender muito mais do que as técnicas e fundamentos de um determinado esporte, é necessário que o aluno aprenda a

interagir socialmente, e por meio de uma didática comunicativa, expressar-se pela linguagem. Sendo que, esta linguagem não se resume apenas na linguagem verbal, mas também corporal. Kunz (2001) menciona o termo 'se-movimentar' para expressar esta linguagem corporal, afinal não existe movimento sem ter alguém se movimentando.

Darido (2003, p. 16) ainda afirma que "a linguagem tem papel importante no agir comunicativo e funciona como uma forma de expressão de entendimentos do mundo social, para que todos possam participar em todas as instancias de decisão".

As ações comunicativas e a interação social não devem ser realizadas apenas baseadas em conteúdos técnicos totalmente relacionados ao esporte, mas também na questão das relações sociais dos alunos, "neste sentido, é pela interação e pela linguagem que o conhecimento técnico, cultural e social do esporte é compreendido sem ser 'imposto' de fora" (KUNZ, 2001, p. 37).

Kunz (2001, p. 39) nos apresenta algumas categorias de Hilbert Mayer, sendo elas as categorias do trabalho, interação e linguagem, logo "essas três categorias formam a mediação de conteúdos entre os alunos enquanto sujeitos em desenvolvimento e a realidade do mundo". Buscando a libertação do aluno, estas três categorias de Mayer podem ser relacionadas diretamente com as competências propostas por Kunz, em que podemos relacionar a categoria do trabalho com a competência objetiva, a categoria da interação com a competência social e, por fim, a categoria da linguagem com a competência comunicativa. Portanto, para Kunz (2001) o ensino no geral e principalmente o ensino do esporte deve transcorrer por estas três competências, não devendo prender-se a apenas uma competência, pois assim o aluno ficaria defasado de outros aspectos importantes a serem trabalhados.

Em uma aula de Educação Física, por exemplo, o professor não pode se prender apenas a competência objetiva, ou seja, na prática de determinado esporte, trabalhando apenas as regras, técnicas e fundamentos, é necessário que os alunos desenvolvam as outras competências, que eles interajam socialmente, e principalmente que eles se comuniquem racionalmente, sendo que estas comunicações podem surgir a partir de problematizações de determinada realidade (KUNZ, 2001).

As três competências da concepção Crítico-emancipatória são totalmente envolvidas e caminham sempre juntas, logo uma complementa a outra. Portanto, em uma aula baseada na proposta Crítico-emancipatória, haverá momentos em que

uma competência acaba ficando em maior evidência, mas provavelmente quando analisado, detectaremos que as outras competências também estavam sendo desenvolvidas (KUNZ, 2001).

A competência objetiva é a prática, é o fazer. Logo o aluno precisa aprender os conhecimentos mediados pelo professor, para se “qualificar para atuar dentro de suas possibilidades individuais e coletivas e agir de forma bem-sucedida no mundo do trabalho, na profissão, no tempo livre e, no caso, no esporte” (KUNZ, 2001, p. 40).

A competência social busca a interação por completo dos sujeitos, deste modo os alunos conseguirão se colocar no lugar do outro, entendendo as relações socioculturais que ocorrem na sociedade a sua volta, para que se possa chegar a libertação das ilusões, quebrando as barreiras da minoridade, chegando à maioria (KUNZ, 2001).

Por fim, Kunz (2001, p. 41) nos afirma que “a competência social deverá contribuir para um agir solidário e cooperativo, deverá levar os alunos à compreensão dos diferentes papéis sociais existentes no esporte”.

Como já mencionamos anteriormente, a competência comunicativa não se resume apenas na linguagem verbal, mas também por meio da linguagem corporal, com o se-movimentar, que é a linguagem do movimento. Sendo assim, o autor nos aponta que nas aulas de Educação Física a competência comunicativa talvez seja a competência menos trabalhada, infelizmente, pois esta é uma competência muito importante para que o aluno consiga responder por si, tendo argumentos para responder sem interferência de outros, para que os alunos se livrem da coerção auto-imposta, “enfim, a competência comunicativa deverá oportunizar ao aluno, através da linguagem, entender criticamente o fenômeno esportivo, como o próprio mundo” (KUNZ, 2001, p. 43).

A emancipação de um sujeito se dá a partir de “um saber crítico que tem origem no mundo vivido dos sujeitos passando pelo desenvolvimento de um saber elaborado pelo processo interativo e comunicativo num contexto livre de coerção” (KUNZ, 2001, p. 44).

Além de desenvolver e trabalhar as três competências, é necessário que o professor possua estratégias didáticas para o desenvolvimento de aula. Na proposta Crítico-emancipatória Kunz (2001, p. 123) denomina estas estratégias didáticas de “transcendência de limites, em que o aluno é confrontado com a

realidade do ensino e seu conteúdo em especial, a partir de graus de dificuldades”, logo temos três estratégias didáticas que devem ser desenvolvidas em ordem.

A primeira estratégia didática é a forma direta de transcender limites, ou seja, a experimentação, no qual, o aluno deverá experimentar as suas próprias possibilidades e habilidades, experimentar e explorar o manuseio de determinados objetos, experimentar determinados movimentos, experimentar vivências de interação social, assim como também experimentar possibilidades de ações comunicativas (KUNZ, 2001). Cardoso (2003, p. 142) ainda nos afirma que “é necessário que as alunas/os possam experimentar e descobrir como atuar de forma a que possam experimentar vivências de sucesso”.

A segunda estratégia didática é a forma aprendida de transcender limites, ou seja, a aprendizagem, a partir do que o aluno já sabe e já vivenciou, o professor deve mediar a aprendizagem para que o aluno de forma crítica e reflexiva execute e assim possa propor soluções para determinadas situações (KUNZ, 2001).

Cardoso (2003, p. 142) ainda nos assegura que no desenvolvimento desta estratégia didática “é vital que as alunas e alunos expressem por meio da linguagem corporal, verbal, o que e como experimentaram as atividades de movimentos e jogos e que possam expor para todo o grupo”.

E por fim, a última estratégia didática, que é a forma criativa de transcender limites, ou seja, a criação. Após o desenvolvimento das duas estratégias anteriores “o aluno se torna capaz de, definida uma situação, criar/inventar movimentos e jogos com sentido para aquela situação” (KUNZ, 2001, p. 123).

Conforme Darido (2003), na criação os alunos devem acima de tudo, adquirir a capacidade de questionar sobre suas experiências vividas e aprendizagens, para que então sejam capazes de criar e entender por que e para que estão criando.

Como mencionamos, neste terceiro momento trataremos das reflexões didáticas a partir de práticas concretas, no qual Kunz (2001) assimila toda a parte teórica já mencionada anteriormente, com uma prática concreta, ou seja, um exemplo prático de uma aula de Educação Física, para que fiquem mais claras as diferenças entre a realidade das aulas de Educação Física, baseadas nos princípios do esporte de alto rendimento.

Para Kunz (2001, p. 120), é notório que “o esporte com seus princípios do alto rendimento, continua sendo fator determinante nas aulas”, os alunos sofrem

uma coerção auto-imposta muito forte principalmente da mídia que valoriza e promove o esporte de alto rendimento, como algo ideal para todos.

Kunz (2001) nos apresenta uma aula de Educação Física com traços muito tradicionais, baseada em uma concepção Técnico-esportiva, para que a partir desta prática concreta, possamos compreender o quanto uma aula na proposta Crítico-emancipatória é importante para o desenvolvimento integral do aluno.

Desta forma, Kunz (2001) descreve detalhadamente uma aula de basquetebol totalmente técnica, com repetições de aula, com objetivo único de perfeição técnica dos movimentos, pontos fortes que marcam uma prática conservadora como as filas, a chamada, a repetição de movimentos, exercícios longos de aquecimento e alongamento, ameaças e xingamentos. Percebe-se que a aula mencionada desenvolve apenas a competência objetiva, ou seja, a única finalidade é a busca pela perfeição do movimento, logo “o sentido numa aula assim se encontra no aumento do rendimento esportivo e na capacidade de sobrepujar no esporte” (KUNZ, 2001, p. 120).

Deste modo, uma aula que desenvolve apenas uma competência, acaba não desenvolvendo o aluno integralmente, pois acaba pecando na questão da interação social e nas ações comunicativas (KUNZ, 2001).

Para Kunz (2001, p. 121) com a concepção Crítico-emancipatória ocorrerá “a libertação de falsas ilusões, de falsos interesses e desejos, criados e construídos nos alunos pela visão de mundo que apresentam a partir de ‘conhecimentos’ colocados à disposição pelo contexto sociocultural onde vivem”.

O autor conclui que a Educação Física baseada e realizada na concepção Crítico-emancipatória deseja que os alunos a partir de suas experiências vividas, possam aprender ainda mais, mas não somente na questão do fazer, mas também na questão da comunicação verbal ou corporal, na questão da interação com o meio em que vive, com as pessoas com vive, e assim possa se emancipar e responder de forma crítica esta libertação, sendo capaz de responder por si só, sem a interferência de outros e assim criar possibilidades de modificação para o que compreender não ser certo.

Kunz (2001) ainda nos alerta que o esporte pode e deve ser trabalhado na escola, o que deve ser trocado é a forma como este esporte está sendo trabalhado, devendo haver uma transformação pedagógica deste tema, deixando de se basear no principio da competição e alto rendimento, e sim em uma concepção

que vá fazer com que os alunos se libertem e se emancipem desta coerção auto-imposta.

6 CONCLUSÃO

Desde o início da graduação em Educação Física, por meio de constantes estudos sobre a área, mediada por reflexões trazidas por diversos professores, a preocupação de qual papel desempenhar enquanto educadora permeou minha vida acadêmica. À medida que os semestres foram passando, a compreensão intelectual foi sendo aprimorada, e desta forma, novas preocupações referente à sociedade em que vivemos e o papel da Educação Física nesta sociedade foram surgindo. A todo o momento uma pergunta era constante em nossos pensamentos: como a Educação Física irá ajudar no sentido de defender a classe dominada?

A princípio, nossa pesquisa se direcionava a questionar sobre apenas a função do educador nesta busca de uma nova sociedade, de uma nova Educação Física, como se ele pudesse ser julgado como o único culpado para a não existência desta sociedade emancipada. No entanto, com o aprofundamento teórico - principalmente com as leituras dos livros utilizados para fundamentar o segundo capítulo deste trabalho -, percebemos que são muitas as relações de forças existentes, e que, portanto, é necessário compreender estas relações, que se fazem presente desde a Antiguidade, desde o surgimento do homem, para que então se possa compreender o porquê de não termos a sociedade que sonhamos, almejamos e desejamos.

Depois de um longo processo de reflexão, baseados na proposta marxiana de Emancipação Humana, nossa pesquisa se direcionou a compreender se a Educação Física ajudaria no desenvolvimento de indivíduos humanamente emancipados. A principal intenção de pesquisar a contribuição da Educação Física para a transformação da sociedade, em busca de indivíduos emancipados, faz parte de um projeto maior, que vai além da vida acadêmica, que surge de um projeto de vida, de uma posição que assumimos, que nos motiva a acreditar que é possível um mundo emancipado, em que os homens sejam protagonistas de si mesmos.

Podemos perceber que ao longo de toda a história humana a sociedade foi sofrendo mudanças devido às necessidades, principalmente econômicas. Desta forma o trabalho foi algo determinante na transformação do ser social ao longo da história.

A Educação em todo o seu processo histórico vem sendo alienada ao modelo de sociedade vigente, sendo uma peça fundamental para a reprodução desta sociedade, ou melhor, reprodução do modelo econômico desta sociedade.

Concluimos que ao longo de todas as mudanças sociais e econômicas pelas quais a sociedade vem passando, a Educação e a Educação Física foram adotando sentidos diferentes, e assim elas se tornaram um instrumento não de Emancipação Humana, como almejamos, mas sim, um instrumento de perpetuação, de reprodução do sistema vigente, de alienação ao capital. A Educação percorreu e percorre o caminho do capital, logo, concluimos que continuar com o modelo atual de Educação e Educação Física, significa continuar reproduzindo o modelo capitalista e de certa forma, a discriminação social.

Mas não é esta reprodução que queremos. E foi exatamente com o objetivo de compreender as possibilidades de mudar esta perpetuação de discriminação, que realizamos este trabalho. Compreendemos que ao longo do processo histórico da humanidade, o movimento sempre cria algo novo, sendo assim, todos os homens, entrosados uns aos outros, estão em perpétua mudança. Sistemas econômicos foram sendo substituídos por outros, o que nos leva a concluir que o atual sistema capitalista também pode ser substituído. A superação do atual modelo econômico da sociedade, ou seja, a erradicação completa do capital é o ponto de partida para a Emancipação Humana, no qual, para superar o atual modelo, é necessária a implantação de um novo. Este novo modelo deve estar baseado no Trabalho Associado, pois é uma forma de trabalho em que os trabalhadores têm total consciência de todo o processo.

A atividade social deve ser compreendida pelos indivíduos como uma determinação histórica, logo, é passível de superação, pois as transformações da vida humana são socialmente determinadas, desta forma a divisão social do trabalho passa a ser o resultado de uma vontade coletiva consciente, no qual o homem reconhece que o mundo é o produto da sua própria atividade.

A proposta pedagógica Histórico-crítica tem o pressuposto de preparar o aluno para o mundo real, para que este aluno possa ajudar de forma ativa na democratização da sociedade, logo tem o objetivo claro de emancipar-se do sistema econômico vigente, compreender a realidade social, e em consequência, chegar a transformação social. Desta forma, compreendemos que a efetiva prática desta proposta pedagógica trabalhará no sentido da Emancipação Humana.

As Possibilidades Emancipadoras para a Educação Física estão relacionadas com a efetiva prática das novas concepções progressistas da Educação Física, as chamadas concepções críticas, sendo elas, a proposta pedagógica Crítico-superadora e a proposta pedagógica Crítico-emancipatória, pois, por meio delas, podemos perceber objetivos que caminham lado a lado com o que almejamos para a Emancipação Humana.

A proposta Crítico-superadora por desenvolver no estudante a noção de historicidade, trabalha no sentido da Emancipação, pois esclarece ao indivíduo que houve mudanças ao longo do tempo, no qual todas as atividades sociais e corporais foram criadas em determinada época histórica, conforme a necessidade humana. Logo, as atuais determinações históricas, também podem sofrer mudanças.

O conhecimento na proposta Crítico-superadora é tratado como ponto de partida para qualquer reflexão. A compreensão e o desenvolvimento dos princípios curriculares no trato do conhecimento aproximam-se dos objetivos da Emancipação Humana. Como por exemplo, o princípio da Relevância Social do Conteúdo, que implica na explicação da realidade social concreta, faz com que os estudantes compreendam o contexto social e os determinantes sócio-históricos que incidem em suas vidas. Sendo que este esclarecimento da real sociedade em que vivem, é primordial na Emancipação Humana, sendo de extrema importância a consciência por parte dos indivíduos da sua prática social.

O princípio da Simultaneidade também assume papel importante na Emancipação Humana, pois desenvolve no indivíduo o conceito de totalidade, e assim a compreensão de todo o processo de produção, reprodução e alienação do homem.

Outros princípios importantes são o da Espiralidade e o da Provisoriedade, pois esclarecem a noção do movimento, em outras palavras, os indivíduos devem perceber que tudo está em um constante movimento, que são historicamente produzidos e, desta forma, continuam em produção. Logo, para emancipar-se humanamente é necessário perceber que tudo até então sofreu mudanças historicamente produzidas e, desta forma, o que estamos vivendo no momento histórico atual também esta em movimento, ou seja, também é passível de mudança.

A possibilidade de Emancipação Humana pode ser compreendida na proposta Crítico-emancipatória pela busca da emancipação dos indivíduos por meio

do esclarecimento. Pois o objetivo desta proposta está em desenvolver indivíduos capazes de refletirem criticamente sozinhos, que consigam perceber as relações de forças existentes e assim ajam em busca da libertação social.

No entanto, entendemos que as propostas pedagógicas da Educação Física não solucionarão sozinhas os problemas, pois a transformação se dará pela atuação dos próprios homens e das suas determinações históricas. Porém, compreendemos que a Educação Física escolar pode sim ajudar no desenvolvimento de uma sociedade emancipada, pois tudo indica que um estudante emancipado entre os muros da escola, levará esta libertação para fora dela, ou seja, para a sociedade.

Concluimos certos de que a resposta para a pergunta problema deste trabalho não pode ser outra a não ser o SIM, pois foi a certeza desta resposta que nos fez buscar ainda mais conhecimento sobre a área.

Desta forma, concluimos certos da necessidade da construção de uma nova sociedade, de uma nova Educação e de uma nova Educação Física, desgarradas da lógica do capital, pois compreendemos que a verdadeira Emancipação Humana é uma possibilidade, no entanto, a objetivação dessa Emancipação dependerá das condições históricas colocadas aos homens.

Este estudo foi uma organização das reflexões de diversos autores sobre esta temática, no entanto, entendemos que ele não se encerra nesta pesquisa bibliográfica, pois muita produção no campo crítico da Educação Física ainda há para ser refletida, não havendo tempo hábil para serem analisados neste trabalho. Esperamos que esta pequena contribuição ajude no sucesso desse grande objetivo, a formação de uma sociedade plenamente emancipada.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3.ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ASSIS, Sávio. **Reinventando o esporte: possibilidades da prática pedagógica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Cadernos CEDES**, São Paulo, v.19, n.48, p.69-88, 1999.

CARDOSO, Ana Lúcia. Futebol Coeducativo na Concepção Crítico Emancipatória: possibilidades pedagógicas. In.:KUNZ, Elenor (org.). **Didática da Educação Física 3: Futebol**. Ijuí, RS: Unijuí, 2003. p.133-163.

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

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

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na Escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Kookan, 2003.

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

_____. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 41.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FROMM, Erich. **O Conceito Marxista do Homem**. 8.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

GADOTTI, Moacir. **Marx: transformar o mundo**. 2.ed. São Paulo: FTD, 1989.

GANDIN, Luíz Armando. **Educação libertadora: avanços, limites e contradições**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Educação física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira**. 8.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 4.ed. Ijuí, RS: Unijuí, 2001.

_____. **Didática da Educação Física 2**. Ijuí, RS: Unijuí, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 15.ed. São Paulo: Loyola, 1998.

MARX, Karl. **O 18 Brumário de Luis Bonaparte**. São Paulo: Escrava, 1968.

_____. **Contribuição à crítica da economia política**. 2.ed. São Paulo: M. Fontes, 1983.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Moraes, 1992.

MATIELLO JÚNIOR, Edgar. Exercitando Conhecimentos e Práticas Sobre Meio Ambiente a Partir da Pedagogia Crítico-Emancipatória. In.: KUNZ, Elenor (org.). **Didática da Educação Física 2**. Ijuí, RS: Unijuí, 2002. p.99-131.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

PONCE, Anibal. **Educação e luta de classes**. 15.ed. São Paulo: Cortez, 1996.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1987.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (Orgs.). **História e história da educação: o debate teórico-metodológico atual**. Campinas, São Paulo: Autores Associados: Histedbr, 1998.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner. **Currículo e educação física: formação de professores e práticas pedagógicas nas escolas**. Ijuí, RS: Unijuí, 2007.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí, RS: Unijuí, 2005.