

INTERFACES METODOLÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA

Andrea Silvânia de Almeida¹
Universidade Federal de Sergipe
silvaniandrea@hotmail.com

RESUMO:

Esse ensaio busca analisar as relações entre psicanálise, teoria crítica e ação comunicativa, identificando suas introyeções na Educação Física, como três dos mais significativos aportes teóricos da proposta crítico-emancipatória, no que tange à sua intervenção pedagógica na escola preconizada pelo professor Elenor Kunz. A pesquisa bibliográfica com análise documental, temática e interpretativa. Para Kunz, o conhecimento é construído por uma razão dialógica (o agir comunicativo), na possibilidade de troca, respeitando as diferenças e compartilhando o mundo vivido na compreensão histórica da cultura de movimento em seu contexto social, político e cultural.

Palavras-chave: Educação Física; Abordagem Emancipatória; Kunz.

INTERFACES METODOLÓGICAS OF PHYSICAL EDUCATION CRITICAL-EMANCIPATOR

ABSTRACT:

This assay searches to analyze the relations between psychoanalysis, critical theory and communication's theory, identifying its introyeções in the Physical Education, as three of most significant you arrive in port theoretical of the proposal critical-emancipator, in what refers to its pedagogical intervention in the school praised for teacher Elenor Kunz. The bibliographical with documentary analysis, thematic and interpretativa research. For Kunz, the knowledge is constructed by a dialógica reason (comunicativo acting), in the exchange possibility, respecting the differences and sharing the world lived in the historical understanding of the culture of movement in its social context, cultural politician.

Key-words: Physical Education; emancipator boarding; Kunz.

Introdução

A partir do final da década de 1970, a Educação Física passou, entre as ciências naturais e as sociais, a dispor de uma diversidade epistemológica para fundamentar sua intervenção na escola. Todavia, é mais precisamente na década seguinte, 1980, que há efervescência do processo de reconstrução do pensamento científico da área. Neste particular, o professor/pesquisador Elenor Kunz insere-se no cenário brasileiro a partir de uma proposta – crítico-emancipatória que dar-se em virtude do doutorado na Alemanha e um contato mais íntimo com intelectuais como Adorno, Horkheimer, Habermas e outros. Cabe assinalar que, paralelamente às produções do Kunz, a ampliação do conhecimento crítico-emancipatório e, por conseqüência, influências de intelectuais europeus vem se difundindo.

O objetivo do ensaio é, então, compreender os fundamentos da proposta crítico-emancipatória pelo diálogo com os intelectuais Habermas, Lacan, Adorno. Realizou-se um

levantamento da produção bibliográfica de Kunz, conforme Marconi e Lakatos (2001) recomendam. Fez-se uma análise textual, que “[t]rata-se de uma leitura atenta mas ainda corrida, sem buscar esgotar toda a compreensão do texto. [...]” (SEVERINO, 2002, p. 51), seguida de análise temática com vista a extrair a estrutura do texto.

A Sala de Estar... A Crise na/da Educação Física (década de 1980)

O momento histórico nacional era de caos nas esferas política e econômica do país, cujo regime ditatorial começa a perder espaço no cenário brasileiro com a derrota, no senado e na câmara dos deputados, de seu partido – o Arena e o fracasso do desenvolvimento econômico – o “Milagre Econômico” (RESENDE, 1994, p.17).

Diante de tais situações, a necessidade de uma reorganização na sociedade dá seus indícios gritantes para a superação da situação caótica desse modelo político-econômico instalado com o golpe militar de 1964.

Essa crise vai afetar diretamente a esfera educacional que, concomitantemente, entra em desequilíbrio, visto que o modelo educacional estava intimamente ligado ao político-econômico, já que este servia para atender aos interesses dos grupos dominantes. Modelo esse caracterizado pelo tecnicismo como meio de conduzir aos princípios do capitalismo: competitividade, rendimento, esforço próprio. Estes princípios representam a política educacional que é ancorada pela linha da “Tecnologia Educacional²”.

A educação física inserida nesse contexto reflete-se sobre os moldes da concepção desportivizante, sendo essa a mais cabível para atingir os princípios do quadro político-econômico brasileiro na época. Frente ao exposto, é relevante ressaltar, que é notório a interligação e subordinação da educação física a determinantes externos, visto que no decorrer histórico de sua atuação, ela vai estar sempre influenciada pelo momento histórico vigente, e a seus ideais para a sociedade em virtude de impor os interesses particulares do grupo no comando.

Diante a crise dos determinantes externos – a política e a economia, o processo de análise e reorganização interna na/da educação física escolar, vai dar-se ainda mais acentuadamente no meio acadêmico, que na década de 1980, começa a contestar os modelos até então desenvolvidos, na educação física escolar, é válido lembrar que a desportivização era o vigente, mas os modelos de influência higienicista e militarista fizeram-se presente na história da educação física, mesmo sendo de forma tênua.

Ainda com os acadêmicos da área na época, vão surgir não só as críticas à prática dessa área, mas as medidas para coibir a defasagem na/da ação pedagógica da educação física escolar, quando propõe e executam os Encontros Nacionais de Estudantes de Educação Física (ENEFFs) como meio de estudos e buscas de soluções para questões de redimensionamento da atuação pedagógica da área frente às peculiaridades apresentadas em cada realidade social do cenário brasileiro. (CASTELLANI FILHO, 1994).

No campo dos profissionais conclusivos do nível superior, as mudanças partem no ingresso de alguns deles, sobretudo os que lecionavam no nível superior, em cursos de mestrado, doutorado, participação mais acentuada desses profissionais, nos eventos acadêmico da área (RESENDE, 1994, p.12).

Deve-se levar em consideração que os eventos tinham como objetivo a propulsão das novas idéias para nortear o trabalho pedagógico da educação física, e essas idéias adivinham de teses defendidas por esses intelectuais partidas de uma concepção de renovação no ensino da área pela acepção de que a educação é um meio de intervenção político-social, sendo assim, viam nela a emancipação do sujeito no aspecto sociocultural.

A esse respeito, assim se expressa Resende:

O desafio desse momento é o de se elaborar 'novas' sínteses que representem uma perspectiva de resistência, de conflito e de superação dos modelos pedagógicos enraizados na prática da educação física escolar que, por sua vez, têm reproduzido valores sociais, morais, éticos e estéticos [!] antagônicos aos ideais de uma sociedade democrática (Ibid., p.13).

Esse momento pelo qual passa a educação física evidencia a discussão, o conflito, culminando numa crise de identidade da área que suscita o debate em torno do pensamento na educação física de uma prática com suporte na biologização e desportivização restringida a estudos ancorados pela fisiologia, técnica e tática desportivas.

Dessa forma, leva ao reforçamento da dicotomia corpo-alma e, do pensamento oriundo em estudos de uma aplicabilidade em função da abrangência do homem como todo, sustentada pela acepção política, social, cultural que rodeia o ser humano dirigindo-a para uma perspectiva de transformações sociais. Portanto, constrói neste período a renovação na educação física, na qual vão ingressar os discursos e implantações de estudos em variadas vertentes teóricas³.

Resende mostra o que representa a década de 1980 na/para a educação física escolar, ao afirmar que,

Dentre as várias questões críticas que assolam a educação física escolar, destaca-se tanto sua crise de identidade quanto a crise da função social a ser desempenhada no sistema de educação formal, bem como a insuficiência ou inconsistência das linhas gerais de ação didático-pedagógica calcada numa perspectiva superadora dos modelos tradicionais (Ibid., p.23, grifo meu).

Um outro posicionamento a esse período, década de 1980, é o que faz Bracht (1999, p.76-8), percebendo-o como a atualização no percurso e na origem histórica da educação física, visto que é nessa fase que entra as bases teóricas constituídas nas ciências sociais e humanas decisivamente suscitando a construção de um debate entre paradigmas norteadores do processo educativo para a prática da área. Permeia-se, entretanto, nesse universo a diversidade de linhas teóricas - bases epistemológicas - de sustentação para crítica e reflexões de uma ação pedagógica numa perspectiva social.

Vale ressaltar a análise de Daólio (1998, p.65) que de certa forma, comunga dessa idéia, conferindo a esse período dos anos 1980, como “[...] construção de um pensamento de uma área que até então se pautava por uma prática carente de reflexões. [...]”.

Circunscrito nesse contexto, Castellani Filho (1993, p.119-24) faz a ressalva de que, esta crise na década de 1980, ainda não constituiu mudanças para a prática pedagógica da educação física no âmbito do seu fazer pedagógico, entretanto, apresentou um novo significado da área para atuar com suas especificidades – a cultura de movimento, numa concepção que ressalta o homem em dimensão histórico-social em detrimento daquela em que nasceu a educação física – a biológica.

Configura-se, dessa forma, a compreensão de que as renovações na/da educação física consolidaram-se apenas no campo teórico no aspecto conceitual como perspectiva única de mudanças na ação pedagógica.

Esse breve histórico, principalmente da década de 1980, na/da educação física remete a várias possibilidades de pesquisas e aprofundamento. Ao refletir sobre as concepções para a educação física escolar, emergidas para a área não se pode deixar de levar em consideração sua multiplicidade, não só por abordar crítica e reflexões ao paradigma da aptidão física, até então exclusivo.

E ainda, outras questões como: inserção de matrizes das ciências sociais e humanas numa diversidade de análise suscitada pela sociologia, filosofia, mas também por dá indício à construção de pensamento científico para a educação física, auxiliando e possibilitando sua continuidade do desenrolar da história bem como novo debate acadêmico na educação física diante da pluralidade de pensamentos.

Desse modo, no especto do processo de construção do pensamento científico da área, o autor Elenor Kunz ingressa no cenário brasileiro, se estabelecendo sob matrizes das ciências sociais e humanas, com uma acepção “mais renovada e menos excludente” (DAOLIO, 1998, p.68).

Para Daolio (2004, p.39-40), Kunz parte para a renovação já com os conceitos de cultura e de ser humano colocando-os numa inter-relação bem como resgatando questões importantes para a educação física escolar como: da subjetividade, mundo vivido/mundo objetivo, do sentido/significado, da preocupação com a dicotomia mente/corpo. Assim como, se esforça perceptivelmente para acabar com essas dissociações existentes no ensino da área, pois considera essa acepção um equívoco ao perceber o homem em partes singulares e não indissociável, numa complexidade de aspectos não só orgânico como os sociais e os culturais. Portanto, o homem é visto numa concepção ampla e dinâmica.

Três anos após o início da crise na/da educação física, 1983, Kunz conclui o seu doutorado, cujo estudo intitula-se: Educação Física: ensino e mudança⁴, que vai chegar ao Brasil na língua vernácula oficialmente em 1991 em forma de livro, assinalando sua presença, a nível nacional, no universo da educação física brasileira.

A Psicanálise Lacaniana

Sigmund Freud nasceu na Moravia em 1856, formou-se em medicina no século XIX, na Universidade de Viena, especializando-se em neurologia, dedicou-se à privada como neurologista clínico. Desenvolveu pouco a pouco a técnica conhecida: psicanálise e a teoria do comportamento ou da personalidade conhecida como teoria Psicanalítica. Sua teoria era controversa por dar ênfase à sexualidade infantil (CLONINGER, 1999, p.36-8).

A psicanálise pode ser entendida como o método de tratamento psíquico que se utiliza expressões verbais de idéias e sentimentos e as autodescrições feitas pelos pacientes. Preocupa-se com pensamentos e sentimentos, ao invés do comportamento, originada e divulgada não por universidades e sim por associações de psicanalistas organizadas em uma rede mundial que desenvolvem essa ciência, o que a torna diferente de outras teorias (BIAGGIO, 2003, p.103).

Entretanto, não cabe aqui um aprofundamento a respeito de Freud, a síntese supracitada é para situar Jacques Lacan, psiquiatra francês, seguidor de Freud, respeitado entre intelectuais tais como: filósofos, artistas e cientistas de sua época. Conclui seu doutorado em 1933. Traz uma nova acepção para a psicanálise ao enfatizar em seus estudos uma importância a linguagem.

Defende que a personalidade do indivíduo (inconsciente ou mundo vivido) é dada, contudo pelo desenvolvimento da linguagem pelo mesmo e este desenvolvimento vai surgir de sua interação com o outro indivíduo. Assim, rompe com a idéia de que a constituição do inconsciente é parte biológica em uma mudança para a formação pela cultura protagonizada pela comunicação. Então, Lacan nos diz, “Que se nos deixe rir se acusarem esses propósitos de desviar o sentido da obra de Freud das bases biológicas que ele teria desejado em direção às referências culturais que a percorrem.” (1978, p.186). Corroborando com este contexto, Justo ressalta:

O fato de o homem não ter a parte principal de sua conduta determinada pela herança biológica o torna capaz de criar, inventar e ser agente de sua própria história. O não-saber inicial do homem propiciará um saber praticamente ilimitado a ser constituído ao longo de sua história. [...] (2004, p.76).

A consagração da psicanálise lacaniana está em discernimento da constituição do indivíduo pela sua interação com seu meio (a cultura), permeada pela linguagem, ou seja, sua relação eu e o outro, adquirindo sua formação nesse convívio.

Partindo desse pressuposto psicanalítico, Kunz enaltece a linguagem, não só a corporal, mas também a verbal, como recurso a ser, acentuadamente, trabalhado na Educação Física no qual permitirá o indivíduo reconstruir, criar no campo da cultura do movimento, novas possibilidades de realizações apreendendo sua cultura numa forma emancipada de indivíduo, considerando que por meio da linguagem o homem pode manifestar seus desejos pessoais, sua subjetividade, constituindo-se enquanto sujeito.

A herança do ser humano, portanto, não é uma herança biológica, mas cultural. Não são comportamentos herdados ou inatos que direcionarão a conduta do homem ao longo de sua vida, mas as heranças culturais, igualmente determinantes, porém que permitem sua metabolização pelo sujeito. (JUSTO; 2004, p.79):

Um outro aspecto da psicanálise lacaniana é o estágio de espelho, período em que o indivíduo passa a se constituir de uma imagem formulada não por ele, mas pelo o outro, melhor dizendo, o indivíduo não tem consciência de que está a absorver e expressar seus interesses próprios ou se é indução do outro, pois este processo dar-se pelo espelhismo

Kunz comunga com Lacan quando propõe para a educação física as e temáticas, que possibilitam o indivíduo representar papéis, cujo objetivo a p tentar reconhecer se as intenções expressadas nessa representatividade são p indivíduo ou são os estereótipos que o meio externo (o outro) lhe impõe, ou seja, o significado que determinado assunto tem para o indivíduo. Ao mesmo tempo er oportuniza representar sua subjetividade, desejos e interesses.

Lacan retrata que a superação do espelhismo pelo indivíduo vai se dar pela presença de um terceiro personagem que entra em cena, cujo papel é o de intervir entre o eu e o outro, como fator de desalienação do eu que começa a ser esclarecido para seus próprios desejos e interesses, desvinculando-o de intenções pertencentes ao outro. A figura do terceiro personagem no cenário constitui-se como peça fundamental para a formação do indivíduo.

Kunz traz essa análise para a Educação Física ao inserir a encenação temática como recurso didático e coloca o professor no papel do terceiro personagem da história, o aluno – o eu e a cultura de movimento, o outro (está embutido com interesses de um grupo dominante). Toda esta manifestação vai ser intermediada por meio da linguagem.

Observa-se, portanto, que a contribuição da teoria psicanalítica de Lacan, encontra-se na ênfase para o desenvolvimento da linguagem para o processo educativo, partindo da concepção de que é a partir dela (linguagem) que o sujeito constitui-se, quando assim, dar-se o processo de interação do eu com o outro.

[...]. O sujeito aparece na e pela linguagem e a rede de relações na qual está imerso é, ela própria, também estruturada como linguagem, tal como inconsciente e assim por diante. A linguagem não é apenas um sistema de representações, ela também institui relações, materializando-se na comunicação, no diálogo, no discurso, num dado contexto e é estruturante do lugar ocupado pelo sujeito na rede de relações psicossociais [...] (JUSTO, 2004, p.89).

A abordagem faz-se, também, ostentada na teoria crítica que é o objetivo do próximo item de forma a buscar compreender suas particularidades.

A Teoria Crítica de Frankfurt

A Escola de Frankfurt surgiu com a fundação do Instituto de Pesquisas Sociais de Frankfurt, em 1923 por um grupo de intelectuais de inspiração marxista constituído pelos filósofos Max Horkheimer e Herbert Marcuse, o sociólogo Theodor Adorno e o psicólogo Erich Fromm. A questão central da posição dos frankfurtianos é desenvolver estudos críticos a respeito dos fenômenos sociais. Sobre essa questão, Alves-Mazzotti é categórico:

Para os frankfurtianos, o valor de uma teoria depende de sua relação com a práxis. Isto significa que, para ser relevante, uma teoria social tem de estar relacionada às questões nas quais, num dado momento histórico, as forças sociais mais progressistas estejam engajadas [...] (2002, p.116).

Dessa instância a teoria crítica parte dos pressupostos do esclarecimento e emancipação, acreditando que os indivíduos devem conhecer claramente como se deu sua formação ou constituição, enquanto sujeitos, pelas convicções, atitudes, normas instauradas numa sociedade de coação implícita, que apresenta aos membros uma figuração de mundo ideológica, cujos interesses ocultos e específicos são de instituições sociais objetivas da sociedade.

À medida em que, se faz os indivíduos tomar ciência das coerções ocultas nas convicções, normas, atitudes que lhes são auto-impostas inconscientemente (falsa consciência), possibilitam aos mesmos uma liberdade que os dá condições de determinar seus próprios interesses. Esta questão é encarada por Geuss como, “a *questão* real da teoria crítica não é fazer previsões categóricas, mas esclarecer os agentes para realizar seus melhores interesses” (1988, p.128, grifo do autor).

Este postulado implica numa crítica a ideologia, porém Kunz a pensa (ideologia) na Educação Física, dadas as características na acepção do sentido positivo⁴, ao propor aos seus membros – professores, alunos, a construção de sua própria ideologia – normas, convicções, atitudes. Corrobora com esta posição Geuss, compreendendo a ideologia neste sentido, como forma de “possibilitar aos membros do grupo satisfazer seus anseios e necessidades e a promover seus interesses.” (Ibid., p.39-40).

Vê-se, portanto, que o processo de mudanças na sociedade, vai ser gerado a partir da reunião de atitudes e convicções dos membros sociais ancorados pelos seus próprios interesses, visto que estes são constituídos com o diálogo para se chegar a um acordo, tornando-se comum a todos e não particulares, pois sendo assim permaneceria na submissão.

O esclarecimento enquanto pressuposto da teoria crítica de Frankfurt, sobretudo, pela figura de Horkheimer e Adorno, sobrepuja do conceito de esclarecimento iluminista, o qual pregava o ‘esclarecimento’ da sociedade em virtude de uma liberdade do Estado do poder da Igreja Católica, ou seja, era apenas um esclarecimento na esfera política, não havia preocupação global da humanidade, pois a igreja detinha, exclusivamente, o conhecimento sistematizado (o poder da cientificidade) e a mesma imperava como verdade absoluta. Para não ficar com uma noção fragmentária acerca do esclarecimento de Horkheimer e Adorno, vale salientar a explanação de Siebeneichler:

O conceito de esclarecimento de Horkheimer e Adorno apóia-se na tese filosófico-histórica de que existe uma relação dialética entre pensamento, esclarecimento e mito, bem como um entrelaçamento entre racionalidade (*Aufklärung*) e realidade social. Noutras palavras: a humanidade procura emancipar-se constantemente do medo em relação ao mito e à dominação,

seguindo os passos do saber e do esclarecimento racional [a objetividade do mundo], porém, ao término de tudo, recai no mito, na barbárie, na dominação (2003, p.19, grifo do autor).

Infere-se que o esclarecimento, a que se propõem Adorno e Horkheimer, não está exclusivamente ao acesso, ao conhecer do saber científico produzido, sobretudo por grupos dominantes que visam dominar, controlar a Natureza, explicitando uma verdade acabada, visto que “as pessoas aceitam com maior ou menor resistência àquilo que a existência dominante apresenta à sua vista e ainda por cima lhe inculca à força, como se aquilo que existe precisasse existir dessa forma.” (ADORNO, 2000, p. 178). Mas possibilitar sobre este conhecimento objetivo a crítica, negada pela ciência natural, do conteúdo oculto nesta forma de conhecer que coloca o seu controle, supremacia em questionamento.

[...]. Se atualmente ainda podemos afirmar que vivemos numa época de esclarecimento, isto se tornou muito questionável em face da pressão imaginável exercida sobre as pessoas, seja num sentido mais amplo, pelo controle planejado até mesmo de toda realidade interior pela indústria cultural. [...] (Ibid., p.181).

Nesse momento, Kunz chama à atenção para que a Educação Física atue como esclarecedora dos interesses ocultos (principalmente, da indústria esportiva) na cultura de movimento, especialmente, sobre os esportes que incultam no indivíduo uma falsa consciência em que o que lhe é apresentado constitui seus próprios interesses, necessidades.

Diante de uma compreensão nítida do conhecimento objetivo em dimensões política, sociais, econômicas, o indivíduo detém de subsídios para apresentar sua tomada de decisão ou ação própria, autônoma, sem a presença de coerção tornando-o emancipado. Nesse enfoque, a emancipação se dá quando o indivíduo é capaz de agir de forma autônoma, independente, fruto de seu esclarecimento. Para tanto, é preciso que o indivíduo seja orientado para a contradição e resistência ao que lhe é apresentado como verdade única, para que o mesmo busque suas próprias conclusões e a partir delas tenha sua própria ação. É pertinente salientar que não é tão simples este processo de emancipação do ser e, Adorno (2000, p. 181) nos diz:

[...] a organização social em que vivemos continua sendo heterônoma, isto é, nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações; enquanto isto ocorre, a sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras, de um modo tal que tudo absorvem e aceitam nos termos desta configuração heterônoma que se desviou de si mesma em sua consciência. [...]

No tocante a emancipação, Kunz pretende que o indivíduo chegue até esta por via de sua construção e ação na cultura de movimento dentro de suas possibilidades, resistindo e contradizendo influências do meio exterior e assim, se auto-realize.

Para finalizar esse contexto, Adorno atenta para que,

[...] as tentativas de transformar efetivamente o nosso mundo em um aspecto específico qualquer imediatamente são submetidas à potência avassaladora do existente e parecem condenadas à impotência. Aquele que quer transformar provavelmente só poderá fazê-lo na medida em que converter esta impotência, em um momento daquilo que ele pensa e talvez também daquilo que ele faz. (Ibid., p.185)

Nessa perspectiva para a construção do conhecimento tem-se a teoria da ação comunicativa ou agir comunicativo, o foco central que ostenta a abordagem kunziana, assunto este tratado a seguir.

A Teoria da Ação Comunicativa ou Agir Comunicativo

Jürgen Habermas, filósofo e sociólogo alemão, dedicou seus estudos a crítica das práticas sociais, tido como um dos principais descendentes da Escola de Frankfurt. Concluiu seu doutorado em 1954 e o pós em 1964, é o responsável pela teoria da ação comunicativa em 1981 (GEUSS, 1988; SIEBENEICHLER, 2003).

É a partir da crítica que faz a razão, esta sob a visão instrumental, algo dedutivo, individualmente elaborada, voltada para a manipulação de objetos, que desenvolve sua teoria dando um novo viés, eco a razão. Para melhor entender e avaliar a teoria do agir comunicativo, convém recordar que para os filósofos da Escola de Frankfurt, há duas condições no uso da razão, de acordo com Chauí,

A razão instrumental é a razão técnico-científica, que faz das ciências e das técnicas não um meio de liberação dos seres humanos, mas um meio de intimidação, medo, terror e desespero. Ao contrário, a razão crítica é aquela que analisa e interpreta os limites e os perigos do pensamento instrumental e afirma que as mudanças sociais, políticas e culturais só se realizarão verdadeiramente se tiverem como finalidade a emancipação do gênero humano e não as idéias de controle e domínio técnico-científico sobre a Natureza, a sociedade e a cultura (2002, p.50).

Habermas, como membro descendente, comunga deste pensamento e parte consolidando o uso da razão crítica com o preceito de que pela interação de indivíduos estes buscam entender-se a respeito de algo no mundo levando-os a suas ações, utilizando-se da linguagem, da comunicação para se chegar ao entendimento.

Assim, remota-se a uma visão de razão mais ampla, compreendida por relações intersubjetivas num compartilhamento de idéias, interesses, enfim dialogica. Esta se concentra na discussão entre indivíduos.

Neste sentido, a linguagem é essencial, vista como toda e qualquer forma de comunicação possibilitadora de transformação ou modificação no comportamento. Portanto, a linguagem não deve se fazer em meio ao autoritarismo, mas propiciando a democracia entre os indivíduos de modo a permitir conhecer interesses envolvidos numa discussão que se tenta chegar a acordos.

Com Habermas, Kunz toma partido a crítica da razão clássica para a educação física ao posicionar-se criticamente a biologia, fisiologia, cinesiologia como nortes exclusivos ao fazer pedagógico por fazerem uso de uma razão instrumental.

Essa razão caracteriza-se por ser estritamente lógica, calculista, que observa, mede e classifica o movimento humano, conseqüentemente, a cultura de movimento, numa esfera mensurável das ações desconsiderando as relações sociais embutidas nessas práticas sociais em virtude de atender os interesses de sucesso próprio enquanto ciência natural.

Habermas (2002, p.411-53) critica a idéia restrita desse uso da razão, a perceber o indivíduo no campo meramente cognitivo, conduzindo ao instrumentalismo de controle e manipulação de objetos, pela sua constituição metódica e calculista. Desta forma, a ação do indivíduo é particularizada com o objetivo de ser o único beneficiado, desprezando a realidade social em manter relações numa perspectiva de compartilhamento e atendimento de interesses por meio de acordos.

Em contrapartida a esta ação, Habermas propõe a concepção da razão centralizada numa instância comunicativa, aonde vai desenvolver-se a partir das interações e vivências entre os indivíduos envolvidos a um entendimento de determinado fato, objeto no mundo

bem como de si próprio, suscitando uma ação consensual interligando a razão as relações intersubjetivas ou mundo vivido.

Carece nessa instância uma compreensão acerca do mundo vivido. Este pode ser considerado como as necessidades reais dos indivíduos, seus sentimentos e percepções que são discutidos perante suas próprias interpretações em uma interação entre os indivíduos, algo intuitivo.

Ou ainda, espaço em que os indivíduos detidos de uma tradição cultural, um saber oculto, uma linguagem própria, um conhecimento intrínseco apresentam-nos para se chegar a um entendimento consensual entre eles a respeito de algo no mundo, dada assim, as relações intersubjetivas entre os indivíduos.

Perante o entendimento, entre o falante e o ouvinte, acerca de algo no mundo, eles movem-se dentro do horizonte do seu mundo de vida comum e este continua a ser para os intervenientes como um pano de fundo intuitivamente conhecido, não problemático, indismembrável e holístico.

Habermas considera que:

[...]. A práxis social é lingüisticamente constituída, mas mesmo a linguagem precisa se *comprovar*, por meio dessa práxis, naquilo que se encontra dentro do horizonte por ela aberto. Mas se a abertura do mundo e a práxis – que a põe à prova – se pressupõem reciprocamente, então as inovações criadoras de sentido estão de tal modo entrelaçadas com os processos de aprendizado, e ambos, por sua vez, de tal modo ancorados nas estruturas universais da ação orientada ao entendimento, que a produção de um mundo da vida sempre se efetua *também* graças à produtividade de seus membros (Ibid., p.465-66, grifo do autor).

Em face dessa asseveração, é evidente que na troca de idéias, interesses ancorados por uma cultura bem como um conhecimento e uma linguagem próprios do indivíduo, por meio das interações estabelecidas entre os mesmos, aprendem-se as ações tidas como racionais do/pelo mundo externo. Com a interação se apresentam, confrontam-se as próprias idéias, experiências, na busca de ser aceito pela sociedade, pelas pessoas da família, enfim, pelo outro.

Assim, pode-se inferir que pelas interações se compartilham normas, leis, sentimentos, desejos, emoções e afetos, próprios de cada mundo vivido, através de vivências comunicativas que possibilitam aos indivíduos uma maior liberdade de expressão, de crítica e autonomia ao expressarem-se.

O agir comunicativo abrange três estruturas, não numa mesma proporcionalidade, que circundeiam a vida do ser humano: a objetiva – relacionada às coisas externas do mundo, a social – vislumbra as normas, leis e regras que regem a convivência social e a subjetiva – os sentimentos, desejos, experiências, necessidades reais do indivíduo.

A partir dessas premissas, Kunz (2003), faz interessante a subdivisão em níveis para o fazer pedagógico da educação física em que se deve estabelecer e alcançar ao destingi-lo em três categorias que são: o trabalho/ objetividade, interação/ sociabilidade e linguagem/ subjetividade, implantadas na perspectiva de um agir comunicativo.

Ao trabalho compete arranjos ou situações-problema e o treino ou o exercício continuado de determinadas habilidades pelo aluno individualmente ou coletivamente, levando em consideração que antes de tudo se prioriza a vivência do aluno para depois expô-lo ao conhecimento técnico, como forma de possibilitá-lo a emancipação (Ibid., p.141-2).

Referindo-se a interação, todos os alunos devem estar ativamente no desenvolvimento da atividade, ou seja, não se trabalha individualmente, deve ser em pequenos grupos, duplas e com todo o grupo, observe Kunz:

[...]. Mesmo na fase da ‘transcendência de limites pela experimentação’, é possível que os alunos trabalhem em pequenos grupos e se auxiliem mutuamente [...] o trabalho coletivo, seja realmente levado a sério e possa contribuir para a formação da competência social do aluno [...] (Ibid., p.142).

A respeito da linguagem, esta se destina a comunicação verbal aprimorada e, cabe ao professor o desenvolvimento mais eficaz desta categoria. É através dela que possibilita ao aluno expressar suas experiências, idéias, desejos, descrever os erros ou acertos de uma execução, com isso indica “[...] um processo de autoconhecimento e conhecimento do outro na relação social, propicia a motivação para a superação de eventuais dificuldades e fraquezas” (Ibid., p.145).

Na seqüência desta perspectiva de pensamento, Vaz elucida que,

[...] o conhecimento é fruto das capacidades humanas de empreender transformações na natureza – a que chamamos *trabalho* –, de socializá-las através das várias formas de *linguagem* e vinculá-las a uma tradição cultural através da *interação* com os outros seres humanos. (Idem, 1999, p.18, grifo do autor)

Habermas estiliza o conceito do agir comunicativo num modo de fundamentação que descreve da seguinte maneira:

[...], falo em *agir comunicativo* quando os atores tratam de harmonizar internamente seus planos de ação e de só perseguir suas respectivas metas sob a condução de um *acordo* existente ou a se negociar sobre a situação e as conseqüências esperadas. [...] o *modelo estratégico da ação* pode se satisfazer com a descrição de estruturas do agir imediatamente orientado para o sucesso, ao passo que o *modelo do agir orientado para o entedimento mútuo* tem que especificar condições para um acordo alcançado comunicativamente sob as quais Alter pode anexar suas ações às do Ego⁵ (Idem, 2003, p.165, grifo do autor).

Nesse contexto, pode-se afirmar que a teoria do agir comunicativo ou da ação comunicativa, é crítica e reflexiva, em que visa oferecer subsídios para o indivíduo por meio do esclarecimento de mundo a ele oportunizado numa prática educativa vinculada a uma acepção comunicativa de educação, aqui especificamente, para a Educação Física, oportunizando a produção de conhecimentos que o leve a emancipação enquanto ser capaz de ação no/para o mundo.

Considerações Finais

Por ser um estudo breve, ele se preocupou em ser o mais claro possível. Certamente, em estudos posteriores essas idéias poderão ser reavaliadas ou não, a saber: a psicanálise laciana se baseia na linguagem para a formação da personalidade do indivíduo. Portanto, o exercício da interação entre os indivíduos torna-se essencial nesse processo; a teoria crítica discute o esclarecimento, não sob a ética do acesso ao conhecimento científico, sistematizado, mas a reflexão e o questionamento a esse conhecimento objetivo, oportunizando ao indivíduo a tomada de decisão, sem coação, levando assim a emancipação e a teoria da comunicação que defende a busca do

entendimento sobre algo no mundo por meio do diálogo, onde se almeja chegar a um acordo possibilitando atender os reais interesses do indivíduo livre de coerções.

A tendência crítico-emancipatória fornece fundamentos para refletir sobre a questão do conhecimento no âmbito da educação física. Por ora, na concepção aptidão física (ciências naturais), o conhecimento é centrado no sujeito/objeto onde prevalece a razão instrumental, na concepção progressista o conhecimento põe-se no sujeito/sujeito com o uso de uma razão ampla, onde o sujeito constrói sua própria história, com vistas às questões humanas e sociais.

Notas

1. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação da Universidade Federal de Sergipe/UFS. Discente das Pós Lato Sensu: Metodologia do Ensino e da Educação Física para a Educação Básica, ambas da UFS. silvaniandrea@hotmail.com
2. Segundo Kunenzer e Machado (1986 apud RESENDE; NASCIMENTO, 2002, p. 562), “representa a racionalização do sistema de ensino em todas as suas formas e níveis, tendo em vista sua eficiência, medida por critérios internos de economia de recursos escassos, e sua eficácia, medida pela adequação de seu produto às necessidades do modelo de desenvolvimento vigente. Ou seja, significa a absorção, pela educação, da ideologia do saber, do saber pensar e do saber fazer pautado nos modelos empresariais”.
3. Para um aprofundamento na construção do debate acadêmico da educação física brasileira, sugere-se o livro de Jocimar Daolio intitulado *Educação Física Brasileira: autores e atores da década de 1980*.
4. Sobre o emprego ligado a este, ver Geuss (p.39-40) e o capítulo I completo, que apresenta distintamente outros sentidos para a ideologia.
5. Cabe assinalar que para uma compreensão detalhada da teoria do agir comunicativo ver Habermas, J. *Consciência Moral e Agir Comunicativo*.

Referências

- ADORNO, Theodor W. **1903-1969 Educação e emancipação**. 2. ed. Tradução Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paze Terra, 2000.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. O método nas ciências sociais. In: ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- BIAGGIO, Ângela M. Brasil. **Psicologia do desenvolvimento**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Caderno Cedes**, Porto Alegre, ago. 1999.
- CASTELLANI FILHO, Lino. Educação Física/Ciências do Esporte no Brasil Hoje: pelos meandros da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Maringá, v. 14, n. 3, p. 119-125, maio, 1993.
- CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. 12. ed. 7. imp. São Paulo: Ática, 2002.
- DAOLIO, Jocimar. **Educação Física: autores e atores da década de 1980**. Campinas, SP: Papirus, 1998.
- GEUSS, Raymond. **Teoria Crítica: Habermas e a Escola de Frankfurt**. Trad. Itamar Borges. Campinas, SP: Papirus, 1988.
- HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. 2. ed. Trad. Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.
- _____. **O discurso filosófico da modernidade: doze lições**. Tradução Luiz Sérgio Repa, Ronei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- JUSTO, José Sterza. A Psicanálise Lacaniana e a Educação. In: CARRARA, Kester (org.). **Introdução à Psicologia da Educação: seis abordagens**. São Paulo: Avercamp, 2004.

- KUNZ, Elenor. **Transformação Didático-Pedagógica do Esporte**. 5ª ed. Ijuí: Unijuí, 2003.
- LACAN, Jacques. **Escritos**. Tradução Inês Oseki-Depré. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do Trabalho Científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2001.
- RESENDE, Helder G. de. Tendências pedagógicas da educação física escolar. In: RESENDE, Helder G. de; VOTRE, S. J. (orgs.). **Ensaio sobre educação física, esporte e lazer: tendências e perspectivas**. Rio de Janeiro: UGF; SBDEF, 1994.
- RESENDE, Helder G. de; NASCIMENTO, V. da C. Indicadores didático-pedagógicos para o ensino da educação física: acordos e desacordos dos autores especialistas. In: **Anais do II Congresso Científico Latino-americano da FIEP-UNIMEP**. Piracicaba: Unimep, 2002.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 22.ed. ver. ampl. São Paulo: Cortez, 2002.
- SIEBENEICHLER, Flávio Beno. **Jürgen Habermas: razão comunicativa e emancipação**. 4. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.
- VAZ, Alexandre Fernandez. Aprender a produzir e mediar conhecimentos: um olhar sobre a prática de ensino de educação física. **Revista Motrivivência**, Santa Catarina, ano XI, n. 13, p. 11-34 UFSC, novembro, 1999.

Artigo recebido em 29/2/2008

Aprovado para publicação em: 22/06/2008