

A CONCEPÇÃO CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA: AVANÇOS E POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Ana Paula Henklein

Aluna do curso de Bacharelado em Educação Física – UFPR e Aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino UFPR

Marcelo Moraes e Silva

Aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino UFPR

RESUMO

O presente trabalho consiste em discutir e problematizar a possibilidade da utilização da abordagem crítico-emancipatória na educação física escolar, propondo debates acerca dos preceitos filosóficos que constituem a concepção, tais como os conceitos de esclarecimento e da racionalidade comunicativa, ambos elaborados pelos filósofos das diferentes gerações da Escola de Frankfurt. Discutem-se a dificuldade de implementação de um ensino problematizador em um cenário educacional coordenado pela racionalidade instrumental e que questiona alguns aspectos, como o envolvimento do professor neste processo de esclarecimento e a busca de um “conhecimento perfeito” em nome de um projeto emancipador.

ABSTRACT

This paper consists of discussing and questioning the possibility of using the critical and emancipative approach of physical education in school. In this way debates are proposed as to the philosophical bases which constitute its conception, such as the concepts of clarification and of the rationality in communication, both elaborated by the philosophers of the different generations of the Frankfurt School. Discussion which demonstrates the difficulty of implementation of a questioning method of teaching in an educational scenario coordinated by the rationality of the methods and which questions certain aspects, such as the involvement of the teacher in this process of clarification and the search for “perfect knowledge” in the name of a liberating project.

RESUMEN

El presente estudio está fundado en la discusión y problematización del planteamiento crítico-emancipatorio en la gimnasia escolar. De esa forma, se proponen discusiones sobre esos preceptos filosóficos que constituyen la concepción, como los conceptos de esclarecimiento y de la racionalidad comunicativa, el uno y el otro elaborados por filósofos de distintas generaciones de la Escuela de Frankfurt. Discusión que demuestra la dificultad de poner en práctica una enseñanza problematizadora en un escenario educacional coordinado por la racionalidad instrumental y que, cuestiona algunos aspectos, como el involucramiento del profesor en este proceso de esclarecimiento y la búsqueda de un “conocimiento perfecto” en nombre de un proyecto emancipador.

A ABORDAGEM CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA: BASES E PRECEITOS

A abordagem crítico-emancipatória foi posta em discussão no Brasil por Kunz no ano de 1991, por ocasião da publicação do seu livro “Ensino e Mudanças”. Esta concepção de ensino, juntamente com a metodologia crítico-superadora, elaborada pelo Coletivo de Autores (1992), tornaram-se os principais referenciais das denominadas pedagogias críticas da Educação Física no Brasil. Porém, a concepção apresentada por Kunz difere da abordagem crítico-superadora, principalmente no seu aporte teórico, pois as análises propostas pelo Coletivo de Autores se pautam principalmente num referencial materialista histórico dialético e visa um ensino baseado nos interesses da classe trabalhadora. Já a metodologia de ensino para a Educação Física proposta pelo idealizador da concepção crítico-emancipatória, tem por objetivo a formação de sujeitos críticos e autônomos para transformação (ou não) da realidade em que estão inseridos, por meio de uma educação de caráter crítico, reflexivo e fundamentada no desenvolvimento de três competências: 1) A competência objetiva, que visa desenvolver a autonomia do aluno através da técnica; 2) A competência social, referente aos conhecimentos e esclarecimentos que os alunos devem adquirir para entender o próprio contexto sócio-cultural; 3) A competência comunicativa, que assume um processo reflexivo responsável por desencadear o pensamento crítico, e ocorre através da linguagem, que pode ser de caráter verbal, escrita e/ou corporal. (KUNZ, 1998).

Em função desses três pressupostos é que a concepção em questão possibilita a melhor compreensão da forma de institucionalização e legitimação do esporte no contexto social. Isso propiciará aos alunos um entendimento para além da prática corporal, alcançando assim uma maior percepção da realidade em que esta manifestação se insere. Segundo Kunz (1998), é por meio de um processo de reflexão-ação, possibilitado pelos três planos apresentados, que os discentes tomam consciência de que o esporte nada mais é do que uma invenção social e não um fenômeno natural, pois sendo uma instituição socialmente construída na moderna sociedade industrial, acaba reproduzindo as ideologias e a imagem do homem e mundo propostos por este modelo social.

Kunz (2001), também acredita que as proposições metodológicas presentes neste processo de ensino possibilitam aos alunos uma permanente busca por soluções individuais e/ou coletivas, permitindo ao mesmo um agir independente, uma cooperação e uma comunicação com o grupo, e com o professor, adquirindo, assim um saber de maior relevância para sua emancipação. Deste modo, a abordagem em questão visa à formação de um sujeito crítico e emancipado, que deve ser instrumentalizado para além da capacidade técnica. Pois os alunos não precisam apenas reproduzir movimentos, mas devem também ser incentivados a compreender os fenômenos e contextos que permeiam a sociedade e, por meio de um “agir comunicativo¹”, questionar as manifestações corporais presentes em seu contexto sócio-cultural.

A BASE FILÓSOFICA DA CONCEPÇÃO CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA: A ESCOLA DE FRANKFURT

¹ Termo retirado do pensamento habermasiano e que se torna eixo central da metodologia de ensino proposta por Kunz.

A relação entre emancipação e ação comunicativa utilizada na abordagem crítico-emancipatória elaborada por Kunz é discutida, especialmente, nas obras do filósofo alemão Habermas, pertencente à segunda geração da denominada Escola de Frankfurt². O teórico alemão, afirma que, só é possível atingir a emancipação, através da crítica, compreendida como auto-reflexão, pois só assim, o conhecimento poderia ser reelaborado extirpando, com isso, as distorções sofridas pelo processo histórico. Para Habermas (2000), o Estado encontra uma nova forma de legitimação na técnica/ciência, que assumem assim o papel de ideologias. Seria, na visão do autor, um sistema tecnocrático, que se caracteriza pela supressão de suas normas, ou seja, “o poder não é legítimo por obedecer a normas legítimas, e sim por obedecer a regras técnicas, das quais não se exige que sejam justas, e sim que sejam eficazes”³. (FREITAG, ROUANET, 1980, p. 16).

Em decorrência desta nova forma de legitimação do poder, os problemas técnicos que afetam toda a coletividade passam a ser resolvidos por uma minoria: os especialistas e *experts*. Passando a ocorrer o que Habermas (2000), nomeia de despolitização das massas, pois a redução das decisões políticas a uma minoria significa a penetração do Estado em outras instâncias da sociedade (política, social e econômica), que são submetidas a uma crescente administração. Esse fenômeno, que implica, portanto, na perda do controle do poder pela coletividade, acarretaria na imposição da lógica do sistema ao “mundo da vida”, anulando assim os princípios de expressividade e verdade⁴.

Dessa forma, essa despolitização ou mitologização das massas, termo proferido por Adorno e Horkheimer (1985), carrega em seu cerne o esclarecimento enquanto razão científica e instrumental⁵ demonstrando, claramente, a dominação ideológica a que a sociedade padece. Neste processo, segundo Marcuse (1982), os indivíduos são submetidos a interesses conformados segundo os modelos ideológicos das sociedades industriais, que preconizam a eficiência acima da humanidade e assumem a forma de “falsas necessidades⁶”, não atendendo aos interesses do homem enquanto indivíduo e nem do sujeito enquanto coletividade. Isso vem estabelecer premissas que buscam a legitimação ideológica da ciência e da tecnologia, perfazendo uma coação auto-imposta e ilusória, pois se apresentam como uma verdade inquestionável. Segundo Freitag e Rouanet (1980), é

² Os estudiosos da Escola de Frankfurt, em especial Adorno, Horkheimer, Marcuse (pertencentes à primeira geração) e Habermas (segunda geração) parecem ter exercido influência na construção desta concepção de ensino, pois Kunz utiliza-se de várias questões discutidas por estes filósofos. Não se comenta neste trabalho a aproximação do autor em relação ao pensamento de Paulo Freire, Merleau-Ponty, nem com a fenomenologia, pois se acredita que a abordagem frankfurtiana possui maior relevância na fundamentação na metodologia de ensino proposta por Kunz.

³ Entende-se que Habermas realiza essas reflexões baseado principalmente no legado teórico, sobre a burocracia, apresentado pelo sociólogo alemão Weber.

⁴ Habermas trabalha com a hipótese de que a racionalidade instrumental, presente na lógica científica da sociedade tecnocrática, “coloniza”, o denominado mundo vivido, no qual os princípios de moralidade e verdade seriam expressos através de uma razão comunicativa.

⁵ Termo que designa a instrumentalização da razão, ou seja, a transformação da ciência em instrumento de dominação e controle em nome de um suposto progresso técnico preconizado pela sociedade tecnocrática. (ADORNO E HORKHEIMER, 1985). Horkheimer (2002), no livro “Eclipse da Razão”, denomina este termo de razão subjetiva.

⁶ Este termo é retirado do pensamento do filósofo frankfurtiano Marcuse (1982, p.26), no livro “Ideologia da Sociedade Industrial: O homem unidimensional”, obra na qual o autor aponta que falsas necessidades são: “... aquelas superimpostas ao indivíduo por interesses sociais particulares ao reprimi-lo: as necessidades que perturbam a labuta, a agressividade, a miséria e a injustiça. Sua satisfação pode ser assaz agradável ao indivíduo, mas a felicidade deste não é uma condição que tem de ser mantida e protegida caso sirva para coibir o desenvolvimento da aptidão (dele e de outros) para reconhecer a moléstia do todo e aproveitar as oportunidades de cura. Então, o resultado é euforia na infelicidade. A maioria das necessidades comuns descansar, distrair-se, comportar-se e consumir de acordo com os anúncios, amar e odiar o que os outros amam e odeiam, pertencem a essa categoria de falsas necessidades”.

buscando esta racionalidade emancipadora que Habermas rompe com a primeira geração de Frankfurt e desenvolve a teoria da razão comunicativa⁷. Fensterseifer (2001, p.212), coloca estas questões da seguinte forma: “Habermas visualiza nessa forma de racionalidade (razão comunicativa) o potencial emancipatório da razão, perspectiva que o afasta do pessimismo dos autores da Dialética de Esclarecimento, Horkheimer e Adorno”⁸.

Sendo assim, chega-se à temática do discurso na qual Habermas (2000), procura validar a sua teoria da razão comunicativa. O autor alerta que nesse processo podem surgir influências externas ou deformações inerentes à própria ação comunicativa, que levariam a um falso consenso, invalidando o discurso, que passaria a ser permeado por uma realidade distorcida. Como o filósofo alemão acredita que as ideologias têm como função impedir a tematização discursiva, seria somente através de sua superação que se estabeleceriam condições capazes de permitir uma ação comunicativa pura⁹. Para Freitag e Rouanet (1980), Habermas teoriza em busca de uma possível emancipação, realizada através da superação da razão instrumental e da dominação política ideológica, sugerindo o desenvolvimento de uma racionalidade não deformada pela ideologia tecnocrática e sim, uma razão constituída pela linguagem visando a emancipação.

Adorno e Horkheimer (1985, p.29), acreditam que esta razão instrumental seria decorrente do medo dos homens, pois segundo os autores da Dialética do Esclarecimento, desde os tempos mais antigos o homem desenvolve mecanismos de proteção e explicação para tudo que é estranho, ou seja, aquilo que não tenha ainda controlado e dominado na natureza. É com esse intuito, que surgem os mitos e, posteriormente, a ciência, pois tanto o mito, quanto à ciência, provém do medo humano, cuja expressão se converte na explicação. O esclarecimento surge então, como ânsia na superação dos mitos existentes, assumindo a forma da razão, da técnica e da ciência, afirmando-se capaz de fornecer uma explicação “verdadeira” e “científica” a todos os fenômenos presentes na sociedade. Contudo, de acordo com Adorno e Horkheimer (1985, p.23), “os mitos que caem vítimas do esclarecimento já eram o produto do próprio esclarecimento”. Pois, assim como o mito, o esclarecimento busca explicar, expor e fixar.

Do mesmo modo que os mitos já levam a cabo o esclarecimento, assim também o esclarecimento fica cada vez mais enredado, a cada passo que dá, na mitologia. Todo conteúdo, ele o recebe dos mitos, para destruí-los, e ao julgá-los, ele cai na órbita do mito (ADORNO, HORKHEIMER, 1985, p. 26).

Segundo Adorno e Horkheimer (1985, p.52), “o esclarecimento só se reencontrará consigo mesmo quando tiver a ousadia de superar o falso absoluto que é o princípio da dominação cega”, caso contrário, o esclarecimento se converte em simples mistificação das massas. Enfim, todo esclarecimento passa a ser mito à medida que impõe verdades inquestionáveis, criando um fenômeno cíclico que só terá fim com a emancipação, ou seja, quando for aceito que todo esclarecimento não é absoluto. Sendo assim, segundo Adorno

⁷ Com a teoria da ação comunicativa Habermas rompe com a primeira geração da Escola de Frankfurt, mas se mantém atrelado ao projeto emancipatório, ou seja, ao mesmo tempo em que o filósofo dá continuidade aos pressupostos da Teoria Crítica, rompe com a mesma, ao formular a razão comunicativa, pressupondo que o problema estaria nos meios teóricos presentes na teoria idealizada pelos autores frankfurtianos da primeira geração. (ROUANET, 1996; HABERMAS, 1998; FENSTERSEIFER, 2001).

⁸ Discorda-se do autor no que se refere ao pessimismo do pensamento dos autores da Dialética do Esclarecimento. Se estudar mais atentamente o legado deixado pelos dois teóricos frankfurtianos, principalmente as produções de Adorno, se visualizará inúmeras estratégias para se pensar o agir político. (ADORNO, 1995).

⁹ Segundo Habermas, uma ação comunicativa pura ocorre quando os sujeitos participantes agem de acordo com normas que lhes parecem justificáveis, e não movidos por coações e mentiras intencionais ou inconscientes.

(1995), a emancipação seria uma superação do próprio esclarecimento, que deve partir do questionamento dos conceitos e verdades estabelecidos pelo modelo científico positivista.

É a partir deste questionamento reflexivo, que surge a razão comunicativa teorizada por Habermas e que de uma forma diferenciada dos teóricos da primeira geração da Escola de Frankfurt, busca superar os reducionismos¹⁰ da razão instrumental, bem como transcender as patologias que impedem a emancipação como forma de libertação frente às ideologias tecnocráticas que levam a alienação dos sujeitos (ROUANET, 1996; MUHL, 1998). Em nome desta emancipação por uma racionalidade comunicativa atestada pela teoria habermasiana, é que Kunz argumenta em favor de uma nova forma de ensino do esporte. O autor brasileiro acredita que para se discernir os reais interesses dos falsos (criados ideologicamente pela sociedade), torna-se necessário uma compreensão do fenômeno esportivo em toda sua dimensão polissêmica. Para isso, os alunos devem ser incentivados de modo que não fiquem somente presos às capacidades técnica e instrumental que lhes possibilitam somente, a reprodução de movimentos. Os discentes, por meio de um agir comunicativo, devem ser “incentivados” a realizar uma auto-reflexão que propiciará a compreensão da coerção auto-imposta de que padecem, conseguindo com isto, dissolver a objetividade desta dominação, assumindo um estado de maior liberdade e conhecimento de seus verdadeiros interesses, ou seja, esclarecimento com emancipação¹¹.

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E EMANCIPAÇÃO: AVANÇOS E POSSIBILIDADES¹²

Entende-se que um ensino fundamentado nos pressupostos da pedagogia crítico-emancipatória possibilita um grande avanço no que se refere à relação professor-aluno. Isso se deve ao fato da metodologia elaborada por Kunz (1991 e 1998), priorizar o diálogo e maior abertura durante o transcorrer das aulas, proporcionando por parte dos educandos uma maior participação no processo pedagógico.

Porém, questiona-se se esta concepção proporciona aos alunos conscientização no sentido de reflexão das práticas corporais a que são submetidos, ou ainda, se a metodologia em questão, é capaz de fazê-los perceber os componentes sociais que influenciam o esporte. E é justamente devido a esta dificuldade de percepção social por parte dos alunos que se acredita que se possa fazer menção à teoria comunicativa. Habermas cita em diversos textos sobre essa temática, o que ele nomeia de estruturas patológicas que inibem a livre comunicação, ou seja, as distorções que viriam a obstruir todo o processo comunicativo. Pois, pensa-se que à medida que os alunos, não conseguem superar a coação imposta pela ideologia tecnocrática, não é possível criar condições capazes de permitir uma ação comunicativa pura, o que também impediria o processo de emancipação. Além disso, pode-se dizer que o sistema de ensino atual, de certa forma impede o desenvolvimento de um agir comunicativo. (FENSTERSEIFER, 2001). Isso ocorre porque, a razão comunicativa proposta pela teoria habermasiana, se apresenta como uma alternativa capaz de fomentar através do processo educativo o diálogo e o consenso, o que

¹⁰ Habermas acredita que a razão científica assumiu uma forma atrofiada, especializada em uma única pretensão de validade e que não considera a prática moral e a estético-expressiva. (FENSTERSEIFER, 2001).

¹¹ De acordo com Kunz (1998), o processo de ensino da Educação Física deve assumir um caráter teórico-prático, dando conta de três categorias: trabalho (a *performance* propriamente dita); interação social (processo coletivo de ensinar e aprender); linguagem (que viabiliza o conjunto).

¹² As reflexões presentes neste tópico são baseadas principalmente em um estudo de caso realizado para conclusão do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Paraná (HENKLEIN, 2005).

vem se tornar inviável à medida que as ações pedagógicas normalmente são coordenadas pela racionalidade instrumental. Portanto, essa perspectiva de racionalidade comunicativa implicaria um redimensionamento da estrutura educacional, pressupondo procedimentos que tornem o ato educativo num processo de construção do diálogo racional.

Para romper com este modelo educativo tecnocrático é que a teoria da razão comunicativa se insere, esboçando assim um papel central para os professores. Neste ponto surge o maior eixo problematizador do ensaio. Se o objetivo é instigar os alunos a questionarem, refletirem e problematizarem novos horizontes como será possível não influenciá-los neste processo? Como estabelecer racionalidades comunicativas, amparadas na competência argumentativa, sem direcionar para determinado local? Seria o mesmo que afirmar que um pesquisador é imparcial em sua investigação ou que é possível um escritor produzir uma obra sem que suas características estejam implícitas na linguagem e na forma que este se utiliza para elaborá-la. Cada um entende o mundo de forma diferente e seria impossível não revelar seus princípios e idéias na sua maneira de agir. Imagine então um professor que está em contato com seus alunos cotidianamente e que deve imprimir em sua postura educativa um agir que favoreça esta ação comunicativa a que a proposta crítico-emancipatória sugere.

Será que de certa forma não se passa durante o processo de aprendizagem conceitos, verdades e ideologias pré-definidas? Nessa visão este processo educativo que busca a racionalidade comunicativa estaria impregnado de patologias que impedem o que Habermas denomina de ação comunicativa pura, pois os sujeitos participantes desta ação, no caso os alunos, estariam sendo influenciados por idéias e reflexões colocadas pelos seus professores durante o processo educativo.

Existe a consciência que a proposta crítico-emancipatória, bem como a teoria comunicativa, pressupõem que os professores devem postar-se como mediadores de um agir comunicativo, possibilitando aos seus alunos a problematização de todas as idéias. No entanto, acredita-se que mesmo sem intenção explícita, os professores passam para seus alunos modos de pensar e de agir que fazem parte de sua formação como sujeito.

Como os educadores, indivíduos com consciência coisificada, como quaisquer outros, poderiam reverter a lógica das relações sociais na escola, o peso da burocracia escolar, da competição, das relações mercantis? As crianças e os alunos em geral estão submetidos a este mundo concentracionário, carregando seus valores, reproduzindo a consciência coisificada, que é mais um obstáculo externo para uma educação emancipadora. (VIANA, 2005).

Acredita-se que um professor não possa interferir “pouco” no aprendizado do aluno, servindo apenas como “mediador do conhecimento”, como propõe a abordagem. É possível possuir um “conhecimento perfeito” acerca dos esportes e das demais manifestações corporais, como também de todos os seus variados componentes que influenciaram e influenciam na sua conformação como prática social? Ou será que a partir do momento em que possuímos este conhecimento não se estará sucumbindo à outra forma de mitologização?

Esta discussão não nega as pretensões de uma abordagem crítico-emancipatória, mas também questiona o processo de esclarecimento explicitado na mesma, principalmente na relação com a teoria habermasiana da razão comunicativa, pois a filosofia frankfurtiana não acredita em um conhecimento perfeito como propõe Kunz e sim em um conhecimento inacabado que deve ser repensado continuamente, no que Adorno (1995), denominaria de inflexão em direção ao sujeito.

Nesse sentido, acredita-se que as próprias discussões trazidas pelos estudiosos da primeira geração da escola de Frankfurt são capazes, por si só, de fornecerem subsídios

suficientes para a construção de uma prática educativa que visa à emancipação dos sujeitos¹³. Além disso, não se sabe se os professores devem adotar uma concepção de ensino específica ou se devem agir de acordo com a realidade corporal que os alunos apresentam no cotidiano escolar. Afinal, deve-se ou não levar em conta as marcas corporais nas quais os alunos estão inseridos? Ou será que se tem que centrar as forças em reflexões sobre as práticas sociais institucionalizadas historicamente como objeto de ensino da Educação Física escolar? Desta forma, questiona-se se uma única abordagem de ensino possui elementos suficientes para o desenvolvimento de uma prática educativa que considere diferentes tempos e espaços sociais como também delimite conteúdos e práticas a serem tematizadas nas aulas de Educação Física. Será que seguir pressupostos advindos de uma concepção de ensino específica não acabaria por limitar o potencial emancipatório anunciado pelos frankfurtianos e idealizado por Kunz em sua proposta? Afinal, como alerta Caparróz (2001), a escolha por uma única abordagem educativa implica no risco do professor não conseguir pensar sua prática pedagógica para além dos manuais de ensino, já que, segundo o autor, há uma grande dificuldade por parte do educador em se desvencilhar dos modelos metodológicos que conhece:

Há também a idéia de que as proposições, mesmo não apontando isso, transformam-se em manuais, em guias para dar aulas. Isso é extremamente confuso e estranho, pois, mesmo as proposições que não trazem uma sistematização da prática educativa do ensino de Educação Física transformam-se em livros mágico, na “bíblia” em que se encontra a resposta para todas as situações enfrentadas ou a enfrentar no cotidiano escolar; em alguma página, a saída estará lá. (CAPARRÓZ, 2001, p.205).

Dessa forma, acredita-se que as práticas pedagógicas em Educação Física devem levar em conta a realidade educativa presente em cada cotidiano escolar. Assim, não é possível saber se existe uma abordagem, metodologia ou princípios específicos que possam conformar o ensino de maneira que esta forme indivíduos capazes de compreender “criticamente” os componentes culturais, sociais e históricos. Tal incerteza deve-se principalmente as questões que permeiam o processo trilhado na busca pela emancipação, todavia, é importante destacar que essas dúvidas não se traduzem em ceticismo à medida que se crê nas possibilidades de uma educação reflexiva¹⁴.

Sendo assim, torna-se imprescindível discutir os pontos levantados pelos frankfurtianos e por Kunz, pois é somente refletindo acerca das questões que permeiam o âmbito educacional e investigando as possibilidades deste contexto, é que se poderá avançar na construção de uma prática educativa relevante para os educadores, alunos e para a sociedade. Pois se essa problematização não ocorrer há o risco das pedagogias críticas da Educação Física caírem num profundo “vazio teórico”. Por fim, torna-se

¹³ A série de artigos, conferências e debates pedagógicos realizados por Adorno (1995), compilados no livro publicado no Brasil sob o título de “Educação e Emancipação”, são exemplos interessantes e instigantes para se pensar o processo educativo.

¹⁴ Abordando essa perspectiva Bracht (2001), afirma que a busca pela educação reflexiva é a última justificação da educação física enquanto componente curricular, pois, segundo o autor, a sua contribuição da forma como foi concebida para o projeto moderno liberal burguês teria se esgotado, transformando as bases de sustentação do modelo que a legitimava na escola, ou seja, a Educação Física associada ao corpo biológico, ao civismo e ao discurso médico-higienista. Desse ponto de vista, essa disciplina escolar, não seria, portanto, capaz de explicar-se enquanto currículo, perdendo sua importância no projeto educacional. Bracht (2001), afirma que a inserção da Educação Física na escola foi condicionada pela emergência de uma nova ordem social, que acabou denotando a área uma perspectiva de “educação do físico”, pautada, sobretudo, na dimensão biológica do indivíduo. Entretanto, segundo o autor as condições de possibilidades que deram origem a este modelo mudaram significativamente, esgotando sua função na escola e provocando questionamentos acerca de sua legitimidade como componente curricular.

importante destacar que este texto configura-se em uma tentativa de discutir, por vezes de forma insuficiente, os princípios que regem o ensino emancipador, tendo como base as reflexões da Escola de Frankfurt e as indagações apresentadas na abordagem crítico-emancipatória, já que as poucas pesquisas sobre o ensino no cotidiano escolar não permitem elaborar afirmações categóricas, mas apenas questionamentos que merecem um maior aprofundamento, como é o caso de todas as concepções críticas de ensino.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda., 1985.
- BRACHT, V. Saber e fazer pedagógicos: acerca da legitimidade da Educação Física como componente curricular. In: CAPARRÓZ, F. E. **Educação Física Escolar**: política, investigação e intervenção. Vitória, Proteoria. Vol. 1., 2001, p. 13-29.
- CAPARRÓZ, F. E. Discurso e prática pedagógica: elementos para refletir sobre a complexa teia que envolve a educação física na dinâmica escolar. In: CAPARRÓZ, F. E. **Educação Física Escolar**: política, investigação e intervenção. Vitória, Proteoria. Vol. 1., 200 p. 193-214.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- FENSTERSEIFER, P. E. **A Educação Física na crise da modernidade**. Ijuí: Unijuí, 2001.
- FREITAG, B. ; ROUANET, S., (orgs.) **Habermas**: Sociologia. São Paulo: Ática, 1980.
- HABERMAS, J. **O discurso filosófico da modernidade** : doze lições. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- _____. Modernidad: un proyecto incompleto. **Revista Punto de Vista**. Buenos Aires, nº 21, p.1-9, agosto de 1998: Disponível em: www.cenart.gob.mx/datalab/download/Habermas.pdf. Acesso em abril de 2006.
- HENKLEIN, A. P. **A concepção crítico-emancipatória no cotidiano escolar**: um estudo de caso. 2005. Monografia apresentada como requisito para conclusão do curso de Licenciatura em Educação Física. Departamento de Educação Física – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2005.
- HORKHEIMER, M. **Eclipse da Razão**. São Paulo: Centauro, 2002.
- KUNZ, E. **Transformação Didático-Pedagógica do Esporte**. Ijuí: Unijuí, 1998.
- _____. **Ensino e Mudanças**. Ijuí: Unijuí, 2001.

_____. (Org.). **Didática da Educação Física 1**. Ijuí: Unijuí, 2003.

MARCUSE, H. **A Ideologia da Sociedade Industrial**: O Homem Unidimensional. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

MUHL, E. H. Modernidade, Racionalidade e Educação: A reconstrução da teoria crítica por Habermas. In: ZUIN A. A. S.; PUCCI B.; OLIVEIRA, N. R. (orgs.) **A Educação Danificada**: contribuições à teoria crítica da educação. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: Universidade Federal de São Carlos, 1998. p. 243-261.

ROUANET, S. P. A Deusa Razão. In: NOVAES, A. (org.). **A Crise da Razão**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 285-299.

VIANA, N. Adorno: Educação e Emancipação. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, Número 4, maio/2005-outubro/2005. Brasília – DF. Disponível em: www.booklink.com.br/nildoviana/adorno_edu.htm Acesso em setembro de 2006.

Endereço para correspondência:

Ana Paula Henklein

Endereço: Rua das Carmelitas - 2943

Bairro Boqueirão - Curitiba-PR

Cep: 81650060

E-mail: anapaulaef@gmail.com ou moraes_marc@yahoo.com.br