

CLÁUDIA DE ALMEIDA TEN CATEN

**DISCUTINDO VALORES HUMANOS
NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR
A PARTIR DO MOVIMENTO HUMANISTA**

Dissertação apresentada ao programa de Mestrado em Educação Física do Centro de Desportos, da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Física, sob orientação do Prof. Dr. Elenor Kunz.

**Florianópolis
2004**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

A dissertação: **DISCUTINDO VALORES HUMANOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA
ESCOLAR: A partir do Movimento Humanista**

Elaborada por: **Cláudia de Almeida ten Caten**

e aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pelo Curso de Pós – Graduação em Educação Física na Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Área de Concentração: Teoria e Prática Pedagógica em Educação Física

Data: 16 de abril de 2004

BANCA EXAMINADORA:

Profº Drº Elenor Kunz – Orientador

Profº Drº Luiz Carlos Bombassaro

Profº Drº Maurício Roberto da Silva

Dedico este trabalho a minha filha Clarissa, antes de tudo criança, e aos alunos, os de antes, os de agora e os que virão..., aos quais gostaria de sensibilizar para, juntos, construirmos um mundo melhor.

Dedico também este trabalho aos amigos humanistas do mundo inteiro, construtores de uma sociedade fraterna, não violenta, diversa e solidária.

AGRADECIMENTOS

São muitas as pessoas que quero e devo agradecer por ter chegado até aqui.

Aos meus pais, **Sonia e Luiz**, que me transmitiram, com exemplos práticos, os valores que hoje acredito. Também pelos esforços ao me acompanhar nesta caminhada, pois sem eles... nem sei como seria! E também ao meu querido irmão **Adriano** e minha irmã **Claudete**, por dividirem comigo este momento.

À minha filha, **Clarissa**, pelo carinho, ternura e amor incondicional, que me nutre diariamente.

Ao meu companheiro, amigo, namorado, marido... **Caubi**, pela ajuda, apoio, discussão e muita paciência em todos estes meses, principalmente por ter acompanhado minhas mudanças e entendido cada passo desta jornada.

Aos amigos distantes, mas sempre presentes. Aos queridos integrantes do **Rei da Copa – Ro, Bem, Jardel, Belo, Li, Deni, Lia, Dedo, Fê, Lê, Alexandre, Café, Alessandra, Cele, Alemão, Taci, Rômulo, Fabrício, Lola, Marco** (agregado).

E as amigas de muitos chimarrões e conversas na sacada, **Regina e Tita**, sei que muito torceram por mim e me deram o estímulo necessário para que meu sonho se concretizasse.

Aos meus colegas de mestrado, aos professores que convivi no percurso, aos amigos que conheci e que ficaram, e não foram poucos os que, de alguma forma, contribuíram com debates e experiências, oportunizando a construção deste conhecimento.

Em especial, aos meus amigos do “Çurubom Científico” - **Adriana, Natacha, Roger e Márcio** - e seus “agregados” – **Alessandra, Bruno, Flávia, Luiz Egídio, Luan, Éden, Cássia, Sérgio, Helen, Marcelo, Mari** e muitos outros, pela cumplicidade, pelo carinho, apoio, união, amor, risos, brincadeiras, trabalhos, estudos, conhecimento, discussão, pesquisas, passeios, shows, festas... por tudo que contribuíram e ainda continuarão contribuindo em minha vida. Sinto saudades de estar mais perto neste momento.

Com carinho a amiga **Maristela** que sempre acreditou que eu podia chegar até aqui, e quem sabe um pouco mais...

Ao meu querido orientador, **Elenor Kunz** que, mesmo sem saber, vem me mostrando por onde andar em minha vida acadêmica e profissional, orientando este caminho que iniciei há muito tempo atrás, e principalmente pela possibilidade de continuar crescendo.

Ao meu co-orientador e amigo, **Maurício Roberto da Silva**, por todos os momentos de inspiração, orientação e apoio que me sustentaram em vários momentos de dúvida e de escolhas. Pelo incentivo carinhoso ao debruçar meu olhar sobre a infância e por proporcionar estar próxima dessa discussão.

Ao meu orientador no Movimento Humanista e amigo **Mario Aguilar**, pelas contribuições feita ao trabalho, pelas orientações de vida, sensibilidade e espiritualidade que me contagiam a cada dia.

Aos grupos e núcleos de pesquisa - Grupo de Pesquisa Interdisciplinar Educação Física, Infância e Juventude e ao Núcleo de Estudos e Pesquisas Corpo, Educação e Sociedade – por possibilitar minha participação durante o período de mestrado, ampliando questionamentos e dúvidas em meus objetivos.

Às escolas, aos alunos e professores que constituíram os “campos – móveis”, sobre os quais incidiram minhas reflexões.

Das Utopias

**Se as coisas são inatingíveis...ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos, se não fora
a presença distante das estrelas!**

(Mário Quintana)

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo discutir os valores humanos e a educação física escolar com recorte na infância, a partir das categorias e dos conceitos que emergem do Movimento Humanista, bem como suas ações concretas. Considerando os materiais do Movimento Humanista, publicados ou não, como indícios de contribuições para a Educação Física, objetiva-se discutir o cotidiano escolar, procurando direcionar seu foco na descoberta de sobre quais valores humanos a prática educativa está fundamentada. Esta pesquisa também levantou algumas questões/objetivos: Quais as possibilidades de contribuir com a reflexão da temática da educação, dos valores humanos e da educação física escolar no contexto atual que vivemos? E de construir “possíveis” caminhos para tratar dos valores humanos em aulas de educação física escolar, principalmente na infância? Quais os fatores que nos levaram a optar por discutir valores humanos a partir do Movimento Humanista? E o que este movimento, seus conceitos e categorias tem a contribuir com a educação escolar, em específico à educação física escolar? E a infância, por qual razão optamos em colocá-la como recorte das discussões da educação física escolar? Este estudo é orientado, partindo da problemática teórico-prática – configurada e constatada no decorrer da ação educativa – usando de argumentação teórica, embasada na pesquisa bibliográfica, que se justifica tendo em vista a carência de abordagens a respeito e, além disso, pela emergência do debate teórico e de prática pedagógica que possam problematizar a escola, a questão dos valores humanos, a educação, a infância e, sobretudo, a educação física, cujos aportes teóricos limitam-se à produção voltada à questão da ética profissional nos esportes. É importante que este trabalho seja compreendido e interpretado como uma reflexão crítica, problematizadora da relação Educação-Educação Física -Valores Humanos, sendo este um debate que não se esgotará aqui.

Palavras chave: Educação física escolar, humanismo, valores, infância.

ABSTRACT

This work has as objective discusses the human values and the school physical education with cutting in the childhood, starting from the categories and of the concepts that emerge of the Movement Humanist, as well as your concrete actions. Considering Movement Humanist's materials, published or not, as indications of contributions for the physical education to discuss human values in the daily school, going back to the attention to the subject that value we are treating in our pedagogic practice. Did this research also lift some subjects/objectives : Which the possibilities to contribute with the reflection of the thematic of the education, of the human values and of the school physical education in the current context did live what? And of building "possible" roads to treat of the human values in classes of school physical education, mainly in the childhood? Which the factors that took us to choose for discussing human values starting from the Movement Humanist? And the one what this movement, your concepts and categories have to contribute with the school education, in specific the school physical education? And did the childhood, for which reason choose in placing her as cutting of the discussions of the school physical education? This study is guided, leaving of the problem theoretical-practice - configured and verified in elapsing of the educational action - using of theoretical argument, based in the bibliographical research, that she justify tends in view the lack of approaches to I respect and, besides, for the emergency of the theoretical debate and of pedagogic practice that they can problematize the school, the subject of the human values, the education, the childhood and, above all the physical education, whose theoretical contributions are limited to the production returned to the subject of the professional ethics in the sports. It is important that this work is understood and interpreted as a critical reflection, problematizadora of the relationship Education-education Physical -Values Human, being this a debate that won't become exhausted here.

Key words: School Physical Education, Humanist, Values, Childhood.

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo discutir los valores humanos en la educación física escolar con énfasis en la infancia, a partir de las categorías y conceptos que emergen del Movimiento Humanista, así como sus acciones concretas. Considerando los materiales del Movimiento Humanista, publicados o no, como referencias de contribuciones para la Educación Física, discutir valores humanos en lo cotidiano escolar, centrando la atención en la cuestión de que valores estamos tratando en nuestra práctica pedagógica. Esta investigación también levantó algunas preguntas/objetivos: ¿cuales son las posibilidades de contribuir con una reflexión de la temática de la educación, los valores humanos y de la educación física escolar en el contexto actual en que vivimos? ¿Posibilidades de construir "posibles" caminos para tratar los valores humanos en clases de Educación Física escolar, principalmente en la infancia? ¿cuales son los factores que nos llevarán a optar por discutir valores humanos a partir del Movimiento Humanista? ¿es que este movimiento, sus conceptos y categorías, pueden contribuir con la educación escolar y específicamente con la educación física escolar? Este estudio está orientado, partiendo de la problemática teórico-práctica- configurada y constatada en el devenir de la acción educativa- usando la argumentación teórica, encontrada en la investigación bibliográfica, que se justifica teniendo en cuenta la carencia de propuestas al respecto y, además de eso, por la necesidad de un debate teórico y de la práctica pedagógica que puedan problematizar a la escuela, la cuestión de los valores humanos, la educación, la infancia y, sobretodo la Educación Física, cuyos aportes teóricos se limitan a la producción enfocada a la cuestión de la ética profesional en los deportes. Es importante que éste trabajo sea comprendido e interpretado como una reflexión crítica, problematizadora de la relación Educación- Educación Física- Valores humanos, siendo éste un debate que no se agotará aquí.

Palabras llave: Educación Física escolar, humanismo, valores, infancia.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	10
Percurso Metodológico.....	13
Os Valores e a Educação.....	20
CAPÍTULO I - REFLEXÕES ACERCA DO CONCEITO DE HUMANISMO.....	27
1.1 Interpretações do Humanismo e suas diferentes “imagens” de ser humano.....	30
1.2 O anti-humanismo filosófico.....	38
1.3 O estruturalismo e C. Lévi-Strauss.....	39
1.4 Michel Foucault.....	40
1.5 Humanismo e Infância.....	45
CAPITULO II - A EDUCAÇÃO HUMANISTA.....	49
2.1 Educadores Humanistas.....	50
2.2 Bases para uma pedagogia humanista.....	64
2.3 Pedagogia da Diversidade.....	73
CAPÍTULO III - EDUCAÇÃO FÍSICA, UMA POSSIBILIDADE HUMANISTA?.....	81
3.1 E o mundo infantil	83
3.2 O esporte como “fator determinante da educação física escolar”	87
REFLEXÕES FINAIS.....	100
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	107

INTRODUÇÃO

Este trabalho é parte de uma história, que iniciou nos anos em que eu trabalhava na escola, onde percebia que muitas coisas estavam por serem repensadas, principalmente no que diz respeito à formação do aluno. Quais os valores (humanos) que nós, professores de Educação Física, conscientemente ou não, construímos e/ou reforçamos em nossas aulas? Qual a nossa preocupação em valorizar o ser humano, tomando-o como ponto de partida de nossas ações educativas? Na escola o cotidiano se constrói ou é construído de forma a refletir os valores que socialmente vivemos? Será que não vivemos socialmente os valores que “aprendemos” na escola? Que diálogos a Educação Física, no espaço escolar, estabelece com o tema dos valores humanos, o que isso representa na formação pessoal e social de nossos alunos? Eram questões que sempre me intrigaram.

Chegando ao mestrado, busquei outras formas de pensar a educação física na escola e contribuir com a mesma. Encontrei algumas sugestões, entre elas estava a possibilidade de discutir os Valores Humanos e a Educação Física. Por onde começar? Qual era o ponto de partida?

É inspirada nestes questionamentos e sugestões que gostaria de trazer para reflexão a problemática deste trabalho, que é a discussão dos valores humanos na educação física escolar.

Para conhecer um pouco mais do que já foi produzido na forma bibliográfica e o que de concreto já havia sido feito em relação a este tema, fomos¹ ao campo. Encontramos algumas realidades que trabalhavam há alguns anos com Educação e Valores Humanos, mas em específico a literatura na Educação Física é mínima, entre aquelas que encontramos está a revista digital <http://www.efdeportes.com/>, que traz alguns artigos e textos sobre o tema. A maioria dos trabalhos é de países da América Latina.

Entre as realidades concretas que tratavam desta questão estava um projeto de governo do município de Palotina/PR, sendo que o mesmo está desenvolvendo uma experiência inédita, que busca resgatar esses valores, que hoje, segundo eles, estão praticamente perdidos. Trata-se do método “Educação em Valores Humanos” (EVH), princípio edificado na Índia e que, a cada dia, ganha mais repercussão mundial. O sistema é empregado em larga escala nas creches, escolas e nos cursos profissionalizantes idealizados pela prefeitura. Educação em Valores Humanos é um programa de governo do município de Palotina, estado do Paraná e transformou-se em política pública. Isso segundo a orientação de *Bhagavan Sathya Sai Baba*, que implementou esta metodologia de Educação em Valores Humanos em suas escolas na Índia.

Outra realidade que encontramos foi a **Escola Cultural e os Valores** que é uma proposta de escola voltada intrinsecamente para os valores, na realidade europeia – Portugal, tendo em Manuel Ferreira Patrício (1997) seu principal mentor. O modelo de escola proposto pelo movimento Escola Cultural, encara a escola numa perspectiva multidimensional. O programa educativo escolar possui três dimensões: a dimensão letiva, a extraletiva e a interativa. A primeira é definida pelo plano de estudos aprovado pelo Ministério da Educação. É heteroprogramática e obrigatória. A segunda e a terceira são autoprogramática. Cada estabelecimento de ensino, através do seu conselho pedagógico e traduzindo a vontade de professores e alunos, define o programa de atividades de complemento curricular e as atividades de interação.

¹ A partir deste momento vou usar a 3ª pessoa do plural, pois já tenho acompanhantes para minhas dúvidas. E foram muitos os que contribuíram com as reflexões que estão aqui presentes.

Chamam esta escola de escola axiológica por ser realmente na pureza do desenho das suas linhas, uma escola integralmente axiológica.

Buscam, ao final de tudo, a vida entendida como existência humana e na educação como cerne da idéia valiosa que o homem tem de si mesmo. E com essa idéia de si próprio, vai moldar-se. É a serviço dessa idéia que coloca a educação, a escola, a sociedade e a comunidade. Com a realização dessa idéia quer em afirmar a plenitude da pessoa num contexto comunitário de pessoas afirmadas plenamente.

A realidade concreta que optamos em refletir e analisar foi o **Movimento Humanista**, que inclui pessoas/educadores e que se inspiram nos princípios e valores do Novo Humanismo, preocupadas com o rumo que tomaram as mudanças que estamos vivendo e que trabalham com métodos não-violentos, para dar sentido humano a essas mudanças. O Movimento tomou a iniciativa de colocar em marcha uma corrente de opinião com o objetivo de influenciar e dar uma orientação humanista às transformações que a Educação sofrerá nos próximos tempos. Aspira gerar uma alternativa educativa capaz de construir novas propostas e de converter estas em práticas pedagógicas concretas.

Então nosso problema incluiu, além da discussão dos valores humanos na educação física escolar, as categorias e os conceitos que emergem do Movimento Humanista, bem como suas ações concretas.

Quando adentramos nesta análise, convém indagar de que educação, de que humanismo e de quais valores o Movimento tem por referência.

Qual é o entendimento que temos da educação: a que está situada em contextos macros sociais e que continuam sendo fortemente influenciados por valores e princípios de claro teor economicista e desumanizante ou na perspectiva de uma transformação social e cultural, como nos diz os pressupostos do Humanismo de hoje, definindo o ser humano como “...aquele ser histórico cujo modo de ação social transforma sua própria natureza”?

A partir da opção pelo Movimento Humanista, passei a estudá-lo, para que pudesse conhecer qual a sua contribuição para com a Educação e a Educação Física escolar, na discussão do tema valores humanos.

Sabemos que este Movimento é formado por pessoas comuns e que estas estão em processo e todos os processos são feitos de altos e baixos. Então, temos a certeza de que nem tudo está como devia estar, mas acreditamos que no percurso aprenderemos mais coisas que ainda não sabíamos. Este é apenas um dos possíveis caminhos que podemos buscar para modificar um pouco do modo de vida que levamos e dos valores que vivenciamos dia-a-dia; existem muitos outros, como os que vimos na etapa inicial deste trabalho.

Então, gostaríamos de levantar algumas questões, que vamos **tentar** responder no decorrer do trabalho.

- Quais as possibilidades de contribuir com a reflexão da temática da educação, dos valores humanos e da educação física escolar no contexto atual que vivemos? E de construir “possíveis” caminhos para tratar dos valores humanos em aulas de educação física escolar, principalmente na infância?

- Quais os fatores que nos levaram a optar por discutir valores humanos a partir do Movimento Humanista? E o que este movimento, seus conceitos e categorias tem a contribuir com a educação escolar, em específico a educação física escolar?

- E a infância, por qual razão optamos em colocá-la como recorte das discussões da educação física escolar?

Percurso Metodológico

Numa primeira revisão do material do Movimento Humanista, ficou explícita a importância/valor do ser humano como foco central em toda e qualquer atividade realizada, o reconhecimento da diversidade pessoal e cultural, a promoção da liberdade de idéias e crenças e o repúdio a violência, seja na escola ou em qualquer outro

ambiente. O momento agora é de investigar, no conjunto dos materiais publicados (ou não), como trazer a discussão dos valores universais do movimento humanista para o campo da Educação Física escolar, tendo o ser humano como valor central. Neste sentido, os textos, livros e documentos oficiais do Movimento Humanista são os materiais a serem analisados nessa pesquisa. Pretende-se, na análise deste material, identificar como se articulam valores humanos e aula de educação física, no espaço escola, prioritariamente na infância.

Para isso, selecionamos os materiais e as atividades concretas que abordam o novo humanismo e sua trajetória na educação humanista, cada qual com seu papel e relevância na construção da investigação do objeto de pesquisa.

Primeiramente, faremos uma reflexão acerca do conceito de Humanismo e suas modificações no decorrer de alguns períodos da história, bem como as idéias de alguns pensadores destas épocas.

Vamos também falar sobre a educação humanista. Neste capítulo, analisaremos a RIEH – Rede Internacional de Educação Humanista. A RIEH é uma frente de ação do Movimento Humanista que trabalha por uma transformação social e pessoal simultâneas, promovendo os valores da liberdade, da diversidade e da não-violência. Possui um projeto que busca desenvolver uma corrente de pensamento e ação, para transformar e humanizar a educação atual. Trata-se de organizar os professores, pais e alunos que desejam essa transformação.

A partir da RIEH, veremos textos como “BASES PARA UMA PEDAGOGIA HUMANISTA”, do professor Mario Aguilar Arévalo, e o livro “PEDAGOGIA DA DIVERSIDADE: Uma proposta de inspiração humanista”, também escrito pelo professor Mario Aguilar Arévalo, juntamente com a pedagoga Rebeca Bize.

No último capítulo, faremos a união da proposta de educação do Movimento Humanista com a Educação Física, discutindo a possibilidade de utilizar os projetos do Movimento no desenvolvimento das aulas de educação física na escola. Pois, além de

esclarecer conceitos, também vamos buscar formas de operacionalização que permitam a vivência, a difusão e a prática dos valores humanista. (Bombassaro, 2001, p. 73)

Este estudo será orientado, partindo da problemática teórico-prática – configurada e constatada no decorrer da ação educativa – usando de argumentação teórica, embasada na pesquisa bibliográfica, que se justifica tendo em vista a carência de abordagens a respeito. Além disso, pela emergência do debate teórico e de prática pedagógica que possam problematizar a escola, a questão dos valores humanos, a educação, a infância e, sobretudo, a educação física, cujos aportes teóricos limitam-se à produção voltada à questão da ética profissional nos esportes. É importante que este trabalho seja compreendido e interpretado como uma reflexão crítica, problematizadora da relação Educação-Educação Física -Valores Humanos, sendo este um debate que não se esgotará aqui.

Pensamos numa forma possível de mudança, que se mostra questão séria, por ter como objetivo a melhora da vida das pessoas. Mas, igualmente, constitui tarefa delicada, por incluir crenças, estilos de vida e comportamentos que podem entrar em conflito. As pessoas que tentam modificar a educação, quer seja numa sala de aula, numa quadra/ginásio ou em todo sistema educativo, devem se preocupar com o que as pessoas envolvidas no processo pensam e como vivem. Por este motivo, buscamos fazer uma análise histórica e social atual que possa dar pistas para a promoção de uma mudança educacional, que possibilite incluir a discussão nas aulas.

Como temos feito em nosso “campo-móvel”, que apesar de se tratar de uma pesquisa teórica e não empírica, todo percurso foi acompanhado de participações em eventos, palestras, oficinas, etc, que tratavam do problema. Sem a intenção de transformá-lo em campo empírico, foi com a contribuição deste “campo-móvel” que pude refletir sobre muitos aspectos acerca do problema, buscando diariamente inserir em nossas discussões nas aulas, o debate sobre valores humanos. Também nas oficinas e falas em seminário, buscamos discutir sobre a importância da inclusão deste debate nas aulas de educação física, inclusive realizando um Seminário de Educação: “Pedagogia da Diversidade”, na Universidade Federal de Santa Catarina, com a presença do professor Mario Aguilar, da Universidade de Santiago do Chile,

coordenador da RIEH (Rede Internacional por uma Educação Humanista) na América Latina.

Esta orientação teórica, introdutória e provisória, está articulada com o Movimento Humanista, o qual se preocupa com a educação e a formação do ser humano crítico, construtor e transformador da realidade, dentro da ética que, para o movimento, se traduz em ações coerentes e solidárias. Os estudos e práticas do Movimento Humanista orientam ao desenvolvimento de ações que possibilitam esta formação. Estes estudos mostram como a ação do professor é decisiva para esta transformação, ação esta que funciona como referência para o aluno, onde cada ato do professor se transforma em influência para o desenvolvimento do ser humano.

Os representantes desta corrente fixaram sua posição em relação ao momento atual. Para eles, é imprescindível a elaboração de um humanismo que contribua ao melhoramento da vida, que faça frente à discriminação, ao fanatismo, à exploração e à violência. Em um mundo que se globaliza velozmente e que mostra os sintomas do choque entre as culturas, etnias e religiões propõe um humanismo universalista, plural e convergente; em um mundo em que se desestruturam os países, as instituições e as relações humanas, impulsiona um humanismo capaz de produzir a recomposição das forças sociais; em um mundo em que se perdeu o sentido e a direção da vida, destaca a necessidade de um humanismo apto para criar uma nova atmosfera de reflexão, na qual não se oponham, de modo irreduzível, o pessoal ao social nem o social ao pessoal. Para estes expositores, intérpretes e militantes, se requer atualmente um humanismo criativo, não um humanismo repetitivo; um humanismo que tendo em conta os paradoxos da época aspire a resolvê-los.

O Novo Humanismo tende à modificação do esquema de poder, com o objetivo de transformar a estrutura social atual que se dirige a um sistema fechado, no qual vão predominando as atitudes práticas e os "valores" teóricos do anti-humanismo.

O entendimento de homem/ser humano e educação será nosso ponto de encontro, pois sentimos uma certa carência em nossa área (educação-educação física) acerca de discussões desta ordem. Assim sendo, este trabalho, visa contribuir para a

reflexão permanente sobre os valores humanos no âmbito escolar, com ênfase na Educação Física e na infância.

Cabe explicitar que se constatou a existência de muitos documentos, livros e textos que tratam da temática. Mas, para esta investigação, optamos em delimitar a análise aos materiais específicos que tratam do Novo Humanismo, base do Movimento Humanista e da Educação Humanista e seus projetos, calcados nos valores universais. Fizemos esta escolha, uma vez que os materiais do Movimento são fruto de trabalhos e discussões em diferentes temáticas e espaços, não apenas com Educação, mas também com economia, política, saúde e muitos outros...

Por fim, para concluir a discussão em torno dos materiais, cabe esclarecer que a divisão das mesmas em capítulos se dá apenas mediante um objetivo didático. Os pontos de aglutinação e contradição serão analisados como um todo, diluídos nos capítulos.

Vamos começar analisando o contexto no qual estamos inseridos e, principalmente, tentando decifrar de qual escola/educação estamos falando.

Uma das características mais notáveis da época atual é a aceleração do “tempo histórico”. Com efeito, nas últimas duas décadas temos presenciado mudanças de enorme envergadura. Praticamente em todos os campos sociais; político, econômico, científico, cultural, jurídico, etc, ocorreram transformações que causaram um grande impacto nos usos, costumes e valores das pessoas. Parece evidente que a profundidade destas mudanças, que aconteceram em muitos campos, tem implicado na necessidade de modificar perspectivas a respeito de muitos outros aspectos que envolvem a vida em sociedade.

Por outro lado, parece existir uma atenção especial de diversos setores a respeito do comportamento e das atitudes das novas gerações. Ao ouvir ou ler as opiniões dos governantes através da mídia, é possível identificar uma preocupação acerca do que ocorre com as crianças e jovens. Esta preocupação está acompanhada de uma explícita ou velada crítica aos comportamentos e atitudes das crianças e jovens, em geral;

conceitos como “crise moral”, “perda de valores”, “desorientação infantil/juvenil” são somente algumas expressões que ouvimos da boca dos formadores de opinião de distinta índole. Por vezes, é possível constatar diferentes fenômenos que fazem compreender esta preocupação: o aumento da violência na infância e na juventude, onde muitos deles geralmente estão envolvidos e o alarmante aumento do consumo de drogas são só algumas das atitudes e comportamentos que preocupam a todos.

Muitas pessoas vêem estas condutas como anti-sociais ou contra o sistema. Podemos agregar ainda outras opiniões, como a identificação de uma crise de paradigma ou o declínio dos modelos político-social que desde o século passado tem dado referência e orientação às sociedades e aos modelos de educação. Estes modelos operaram, e continuam operando, com forte referência por várias gerações. Analisando suas causas e conseqüências, encontraremos uma sociedade que sofre efeitos danosos de um processo que, na sua totalidade, se inclina para a desordem social, em detrimento da educação que, historicamente, segue os modelos vigentes.

São muitos os fatores que influem na crise de valores em nossa sociedade atual. As causas que têm originado mudanças significativas nas estruturas sociais são muitas. Sem dúvida, o desenvolvimento científico e tecnológico do mundo moderno é uma delas, a qual tem influído no comportamento dos homens e das mulheres. Enquanto que, de um lado a tecnologia duvidosa, mas “útil”, oferece comodidade e redução do trabalho físico, de outro, o conhecimento científico e a igualdade de direitos entre homens e mulheres permite, a esta última, o ingresso em diferentes campos de trabalho.

Estes fatos têm levado a uma reorganização familiar e social, que favorece a aplicação do tempo, que antes era destinado à transmissão de valores éticos e sociais, através das relações afetivas na família e no grupo social, seja cedido a outras pessoas ou instituições, que influem consciente ou inconscientemente na formação das pessoas.

A instituição escola também pode ser um lugar onde esta crise/mudanças de valores se reflete e eclode. Em função destas mudanças estruturais, a escola passa a ser um local de reflexão sobre os saberes científicos, de diálogo e de construção de novos conhecimentos e novos valores.

Ampliando um pouco esta questão gostaríamos de destacar que a instituição universidade está envolvida, atualmente, com as mudanças estruturais das “diretrizes curriculares”. No campo da educação física, essas mudanças parecem estar mais preocupadas com competências que enfatizam a lógica do mercado, desenvolver habilidades que o mercado exige já na formação acadêmica. A proposta atual – não conclusa no momento - não está partindo da política global de formação, que estabeleça referências nacionais de padrão de qualidade para o oferecimento dos cursos e da base comum nacional para a formação de professores de Educação Física, como também, não está considerando a necessidade da definição de uma política global de **formação humana**. Isso nos preocupa tanto quanto a temática de discussão aqui tratada, pois uma não está desconectada da outra.

Acreditamos que estes pontos aqui levantados devam ser discutidos a partir do contexto em que ocorrerão.

Dadas às implicações e à importância do assunto, resulta de sumo interesse indagar acerca dos valores que as novas gerações, em especial a infância de hoje, tem em relação à vida em sociedade e sua condição humana. Como podemos discutir isso em nossas aulas de Educação Física?

Deste ponto de vista, pode-se entender a importância de se abordar estas temáticas, no campo da Educação Física escolar, pois entendemos ser absolutamente impróprio pensar que o processo educativo possa ser projetado e gestado sem uma adequada análise, discussão e compreensão dos conceitos valorativos em que se desenvolvem. Neste sentido se refere Julia Romeo:

Um planejamento educativo deve estabelecer-se a partir da não negação da contradição humana. É a única maneira de juntar o ético ao moral. De outra maneira, se continuará construindo o plano que se espera, diferente do se faz. A tomada de consciência da contradição possibilita ao homem identificar seus comportamentos e a analisar-los criticamente, para situar-se contextualmente com o comportamento desejado segundo a situação em que se manifestará (Valores e Educação, 1992).

Acredito que este recorte de investigação possibilitará obter elementos para se pensar as relações que hoje se estabelecem entre a infância e os valores no contexto escolar e as que podem ser estabelecidas.

O conhecimento que emerge deste, pode implicar numa compreensão maior acerca da situação da infância, em relação aos valores socialmente válidos ou em construção permanente. Para a educação, isto pode ser da maior importância, já que os planos e projetos são baseados em pressupostos acerca da situação das crianças, o que pode implicar no desperdício importante dos recursos humanos e econômicos do país. Ocorrendo o contrário, uma adequada compreensão do estado da situação do problema, pode implicar em adequado plano de estratégias para abordar com êxito as políticas educativas que se implementam.

Para deixar claro como vamos tratar do tema Educação e Valores, no campo da Educação Física, faremos uma abordagem sintética, discutindo alguns pontos que consideramos relevantes.

Os Valores e a Educação

A Teoria dos Valores assume uma fundamental importância, (...) para a teoria da nossa própria concepção-do-mundo. Mas toda concepção-do-mundo implica ainda por sua vez, uma concepção da vida. (...) O sentido da vida humana reside, precisamente, na realização dos valores. (...) Se, de fato o sentido da vida se acha dependente dos valores a que esta referida, através da qual estes alcançam a sua objetivação, é evidente que a plena realização do sentido da nossa existência dependerá também, em última análise, da concepção que tivermos acerca dos valores. (Hessen, 1980, p. 22)

É comum justificarmos esta crise na educação escolar à falta de recursos, ao mau funcionamento das escolas, ao despreparo e à baixa remuneração dos professores. Embora estas associações não sejam desprovidas de significado, elas traduzem apenas uma parte do problema. Chamamos a atenção para outros pontos que achamos relevantes, por exemplo, à problemática dos valores ou, melhor dizendo, a não valorização/desvalorização do ser humano, condição esta que possibilita a barbárie/crise (anti-humanismo).

Todas as faces de uma crise refletem radiações imediatas a partir de um núcleo, onde são geradas em decorrência de questões de valores. Crises sempre espalham transformações de valores, emergindo com força sobre tudo quando a desagregação dos valores vigente não se articula com novos projetos que visem a uma rearticulação e a uma reconstrução em novas bases.

Quando se fala em valores ou reconstrução de valores temos que começar falando do conhecimento que o homem tem de si mesmo, sendo que a partir deste ato é que se desenvolve toda atividade axiológica, tendo na educação a ferramenta para concretizar o ser humano como valor. A educação é valiosa, por que além de ser o meio de realizar o homem como valor, todos os valores que a educação promove são no final o valor que o homem dá a si mesmo.

Os valores são um assunto da existência humana: o ser humano é um ser com capacidade de ter consciência de si mesmo, de ser criativo em situações geradas de possibilidades ou de multiplicidades, que exigem necessidades de decisões, as quais são fundadas em valores.

É lícito afirmar que os valores são assunto e prática do nosso cotidiano. Valorizamos e reconhecemos valor somente no que não nos é indiferente, ou seja, valorizamos aquilo que experimentamos.

Falar sobre valores, ou ainda investigar sobre eles, são atitudes muito antigas, desde que se questiona sobre a existência para saber se ela merece ser vivida ou sobre os diferentes fins das nossas atividades/projetos de vida, para saber se merecem ser perseguidos ou mesmo ainda sobre os diferentes objetos que encontramos no mundo, para saber se merecem que nos apeguemos a eles. Sendo assim podemos questionar sobre os valores e a educação, para sabermos se merecem serem realizados.

Como nos diz Pombo (1995, p. 224), “os valores são consequência das possibilidades de liberdade humana, que sendo uma questão de existência é, por sua vez, uma questão do âmbito da educação”. Sendo, portanto, uma questão da educação, perguntamos de que tipo de educação? Uma educação que dê possibilidade ao ser

humano de discutir a sua problemática, num diálogo constante com outro², sujeito a constantes revisões, que adverte dos perigos atuais, para que, consciente deles, adquira forças e valores para lutar contra, ou uma educação que o deixe ser arrastado para a perdição de seu próprio eu, submetido às idéias alheias?

Unir a educação e os valores é propor uma educação que aponta para o desenvolvimento da capacidade de autoconhecimento, de realização de escolhas, que são escolhas de seus valores mais íntimos. Esses valores devem ser resgatados na vida cotidiana, pois se encontram enraizados na existência humana, nas relações entre a vida e a realidade. Quer dizer que unir educação e valores humanos é procurar o sentido para nossa existência.

Não se trata de formar pessoas que se conheçam melhor, apenas, mas de formar gente consciente de que jamais conhecerá tudo de si, pois isso consiste em conhecer a humanidade e o mundo. É imprescindível que a educação desencadeie um processo de conhecimento de si através dos valores humanos encontrados em cada indivíduo, possibilitando condições para que cada aluno e aluna encontre, por suas referências internas e não apenas do mundo exterior e dos outros, o que ele ou ela de fato são em relação ao mundo, aos outros e a si próprio. (Kunz, 2002, p.15)

Educação deriva do latim – *educativo*, do verbo *educare*, que significa “*instruir, fazer crescer, criar*” próximo de *educere*, que significa “*conduzir, levar até determinado fim*”. Em diferentes épocas e culturas, o objetivo da educação tem sido permanentemente a busca da dupla construção, do entrelaçamento e da fecundação entre projetos pessoais e coletivos, que são estruturados a partir de uma arquitetura de valores socialmente negociados e acordados, na busca de um delicado equilíbrio entre a conservação do que se julga valioso e a transformação em direção ao novo. (Machado, 2001, p. 20)

Entendemos que os objetivos da educação são definidos em valores, pois estes têm de ser buscados na vida cotidiana de cada pessoa, já que se encontram enraizados na existência humana, nas relações entre nós e o contexto.

² Ver mais sobre este tema em Humberto Maturana, “...ver o outro como legítimo outro...” (2002).

Essa busca no cotidiano dos valores, somente vai acontecer com liberdade de escolha, que falamos anteriormente, “os valores são consequência das possibilidades de liberdade humana...”. Sem isso não acontecem as escolhas dos valores. Para que possamos (saber) escolher, precisamos descobrir o significado dos valores para nós mesmos, pelas experiências do nosso *mundo vivido*³. Como a experiência pode ser carregada de determinados valores, estes também podem alterar o significado que a experiência pode ter. Isso, de certa forma, prova que não podemos separar de forma nenhuma os valores e a existência. Para refletir sobre os valores temos antes que refletir sobre o homem/ser humano.

Poderia dizer que escolho aquilo que mais plenamente me realiza como ser humano, contudo no mundo vivido as experiências são irrepetíveis, exigindo rapidez nas escolhas as quais, muitas vezes, fazem com que os valores entrem em conflito, de acordo com as situações. Então, concordamos com Pombo (1995, p. 229) quando diz: “os valores dão sentido à existência humana, trata-se de ir captando o sentido, através das situações concretas”.

Para entender o que realmente faz sentido para cada um de nós, o homem precisaria alcançar um conhecimento completo de si mesmo, o que somente acontecerá quando penetrar nas suas próprias valorações. Isso implicaria tornar conscientes as motivações inconscientes, a compreensão de si mesmo nos seus motivos mais nucleares, a escolha livre na tomada de decisões e o levar em conta o contexto na projeção de uma ação futura, principalmente se ela implicar numa mudança pessoal. (Repetto, 1977, p. 252-253, apud Pombo, 1995, p. 230)

É fato que o processo de valoração não pode ser desconectado do processo de construção do ser humano, e que ele se configura a partir dos valores que escolhe.

Nossa intenção aqui é que a pessoa/criança desenvolva a capacidade de pensar seu próprio processo de valorização, e que isso possa também acontecer nas aulas de educação física dentro do espaço escolar.

³ Ver Kunz (1991, p. 86). O conceito de mundo vivido é definido por Maraun (1981, p.83) como contexto social, onde as condições objetivas tornam-se subjetivamente significativas.

Falamos muito da crise que assola a humanidade, mas podemos falar também que há uma perda progressiva de interioridade, enfraquecimento da auto-estima. Há um medo crescente de concretizar uma ação livre, uma desconfiança da própria experiência como orientadora da nossa conduta, o que nos leva, no entender de Pombo (1995, p. 231) a duas situações indesejáveis:

- a) Seguir “modelos” pautados por códigos externos, o que afeta e determina as escolhas e, portanto, os valores. Podemos aqui lembrar Kunz (2002, p. 30), quando se refere à criança que assume o seu EU, a partir do “significante outro” de sua vida, ou seja, ela se vê e se reconhece na imagem que o outro faz dela... Chegando, muitas vezes, inclusive “a brigar” para manter essa imagem adquirida por intermédio do “significante outro”.
- b) Não ter referências internas, vai “na onda”, segue o ritmo da ocasião e da situação que lhe parece mais útil e oportuna.

Para que estas situações não se tornem reais, o ser humano precisaria tomar consciência de si mesmo e da sua interioridade, só assim poderá estabelecer relações com a cultura e o mundo, desenvolvendo um campo perceptivo, ampliando seus olhares, significados e possibilidades de propósitos. Na busca deste autoconhecimento e auto-compreensão através dos valores, seria necessário nos situarmos a partir de nossa interioridade e das nossas vivências.

Como a escola/educação escolar poderia desenvolver na criança este processo axiológico? Para responder esta questão pedimos auxílio para Bartolomé, apud Pombo: “a escola centrada na pessoa tem de procurar proporcionar experiências humanas no seio de uma verdadeira comunidade, através de um ambiente estimulante onde os valores não são tanto pensados, quanto constantemente vividos”. (1980, p. 34, apud Pombo, 1995, p. 233)

Entendemos que educar em valores seria conduzir a uma abertura de si mesmo ao mundo externo, comunicando e exprimindo as experiências vividas por cada um, sendo capaz ainda de ampliá-las e engrandecê-las.

A questão maior desta educação, voltada para os valores, não deve ficar reduzida a dar ou não dar valores. O ponto central aqui seria questionar quais os valores que podemos desenvolver através da educação e, no caso específico, da educação física? A sugestão é conhecer os valores que guiam os passos do Movimento Humanista e analisar a possibilidade de discuti-los no cotidiano escolar.

E, por entender que as pesquisas e as produções teóricas no campo da educação física estão mais voltadas para a prática desta disciplina na escola, especialmente a partir da 5ª série do ensino fundamental e também para a prática dos esportes extra-escolares, como clubes, academias, entre outros, optamos em discutir a infância.

Além do que, um dos problemas da sociedade contemporânea é a formação de pessoas preparadas para viver em condições sociais e econômicas que mudam aceleradamente. Quando falamos em pessoas preparadas, podemos nos apoiar em Santos (1996, p. 33) que defende uma pedagogia do conflito, onde estes devem ocupar o centro da pedagogia emancipatória. Que deve servir para pulverizar e desestabilizar os modelos epistemológicos dominantes e desenvolver nas crianças e professores a capacidade de espanto, de indignação e inconformismo. Nas palavras dele:

Essa capacidade e essa vontade serão fundamentais para olhar com empenho os modelos dominados ou emergentes através dos quais é possível aprender um novo tipo de relacionamento entre saberes e, portanto, entre pessoas e entre grupos sociais. Um relacionamento mais igualitário, mais justo que nos faça aprender o mundo de modo edificante, emancipatório e multicultural. (Souza Santos, 1996, p. 33)

E como sabemos, a mais alta predisposição de desenvolver o indivíduo está expressa na infância. É então quando se firmam algumas bases da personalidade; formam-se as normas básicas de conduta social, os fundamentos da visão de mundo, os hábitos de comportamento; desenvolvem-se as capacidades de aprendizagem, a esfera emocional; conforma-se uma multiplicidade de relações com o mundo que a rodeia. Por isto é tão importante que precisamente a escola se configure como um lugar onde a criança possa desenvolver-se integralmente e aprenda a expressar abertamente seus sentimentos e pensamentos.

Nos capítulos que seguem, vamos desenvolver as bases que fundamentam o Movimento Humanista e os Valores que norteiam as discussões e as ações deste movimento, que são os “Valores Universais”, chamados também de princípios, os quais são oriundos do Novo Humanismo.

CAPÍTULO I

REFLEXÕES ACERCA DO CONCEITO DE HUMANISMO

Os homens não viveram sempre da mesma maneira; não tiveram sempre os mesmos valores e os mesmos ideais. A maneira de viver dos homens varia, de lugar para lugar e de tempo para tempo. (Lara, 1991, p. 19)

Neste primeiro capítulo, vamos refletir sobre o conceito de humanismo e, de onde provem os valores que queremos trazer para a realidade da Educação Física escolar. É esse o objetivo que pretendemos alcançar: entender o que é o Humanismo e seus diferentes conceitos.

A palavra Humanismo já se tornou como que um condimento para tornar apetitosas as iguarias culturais vindas de diferentes partes e idades. Pode se dizer que, atualmente, o humanismo se aplica a quase todas as ideologias modernas e contemporâneas. Faz-se necessário, então, que busquemos entender um pouco do que aconteceu pelos tempos e épocas. Não temos a intenção de falar de todas as interpretações do Humanismo, pois se trata, como todos sabemos, de um tema muito vasto que, além disso, não se presta a generalizações fáceis. Por isso, vamos nos limitar a apresentar algumas idéias que, seguramente, terão necessidade de maior desenvolvimento e de uma linguagem mais rigorosa, mas que pode ilustrar, em um primeiro nível, a problemática do Humanismo no mundo atual.

Como diz Salvatore Puledda (1994) “o conceito de humanismo é um dos mais contraditórios, ambíguos e indeterminados”. E, de fato, tentando encontrar um conceito de Humanismo que pudesse entender um pouco do que no decorrer da história se fez com o Humanismo, temos que refletir sobre vários entendimentos até chegar ao que se

denomina de “Novo Humanismo”, o qual é a base filosófica do Movimento Humanista que analisaremos neste trabalho.

O humanismo (...) e o seu conceito tem variado através dos tempos, de acordo com as circunstâncias históricas e o espírito da época, e seguindo muitas vezes o pensamento de um homem ou de uma classe (Basbaum, 1985, p. 89).

Seu significado aparece hoje perdido, como em uma Torre de Babel, entre a confusão das linguagens e das interpretações pelo que, antes de qualquer coisa, deveria ser reconstruído e esclarecido em suas diversas manifestações históricas ou, pelo menos, naquelas mais importantes. Mas, para esclarecer, podemos dizer que o interesse de nossa pesquisa não fica restrito aos limites de um discurso acadêmico, como se tratasse de dar solução a uma curiosidade histórica. Isso porque cada "humanismo" comporta, de modo mais ou menos explícito, uma definição ou uma imagem da "natureza" ou da "essência" humana. Cada humanismo afirma coisas que se liga a temas próximos, tais como os seres humanos "são" ou "devem ser". Em outros termos: cada humanismo contém um aspecto "normativo" ou um "projeto" que se trata de levar à prática. Se analisarmos um pouco mais a fundo este tema, veremos que todos nós temos uma imagem que pode ser mais ou menos clara, mais ou menos coerente daquilo que o ser humano é ou deve ser e é sobre a base de tal imagem que tratamos de levar adiante ou justificamos certos comportamentos ou então tratamos de evitar outros. É também evidente que tais imagens não são individuais, pessoais, e provêm, por assim dizer, de uma influência cultural, em que cada um de nós foi formado. Daí a relevância de um discurso esclarecedor do conceito de "humanismo".

Existe a necessidade de reconstruir as diferentes interpretações que se tem delineado pelos tempos, pelo menos no que consiste em seus aspectos essenciais e nos contextos históricos em que tais interpretações surgiram. Nos últimos anos, percebe-se uma pluralidade de humanismos: por antonomásia, o histórico helênico, o renascentista, o marxista, o existencialista, o cristão, o do Movimento Humanista, o Novo Humanismo Universalista até o humanitarista. Estas dispersões semânticas têm recebido diferentes significações, muitas delas unidas apenas pelo nome: humanismo.

O termo Humanismo tem sido usado em tempos relativamente recente; foi introduzido (como *humanismus*) no início do século XIX pelo pedagogo alemão D. J. Niethammer para indicar a importância atribuída ao estudo da língua e da literatura grega e latina na educação secundária. A palavra latina "humanista" aparece na Itália durante a primeira metade do século XVI com a concepção do literato que se dedica aos *studia humanitatis*. (Cfr. P. O. Kristeller: *Renaissance Thought and its Sources*, New York, 1979, p. 21-22, in: "Interpretaciones Del Humanismo", Salvatorre Pulledda)

Hoje, o termo "Humanismo" é utilizado mais comumente para indicar a tendência de pensamento que afirma, como ponto central, o valor e a dignidade do ser humano, que mostra a preocupação e o interesse pela vida e a situação do ser humano no mundo.

Com um significado tão amplo, a palavra dá lugar as mais variadas interpretações e, em consequência, a confusões e mal entendidos. Efetivamente, tem sido adotada por muitas filosofias – cada uma a seu modo - afirmando o que é o ser humano e qual o caminho correto para a realização das potencialidades que lhe são mais específicas. Vale dizer que toda filosofia que se tem declarado humanista tem proposto uma concepção de *natureza* ou essência humana, da qual tem derivado uma série de consequências no campo prático, preocupando-se em indicar o que os seres humanos devem fazer para manifestar sua "humanidade".

Também tem sido usado para designar a esse complexo e multiforme movimento cultural que produziu uma radical transformação da civilização ocidental, pondo fim ao Tempo Medieval Cristão. Nos séculos XIV e XV, na Itália, onde se iniciou essa grande "mutação", foi conhecida como a "idade do humanismo", enquanto que, no século seguinte, em que a transformação se estendeu por toda Europa quase como uma explosão, se deu o nome de "Renascimento". Com esta concepção, o termo indica de modo inequívoco um específico movimento cultural no Ocidente, historicamente determinado em suas formas e limites temporais.

O conceito de humanismo remete, desde o sentido etimológico, para o relativo ao humano, à humanidade, ao cultivo do espírito. Porém, mais do que um conceito, o humanismo aponta também para um movimento datado, surgido durante o renascimento italiano dos séculos XVI e XV, que se orientou a reatualização e "imitação" do paradigma artístico, literário e

científico da Antiguidade greco-latina, eleito como modelo de autonomia do espírito humano. (Paviani, 2000, p. 261)

Com certeza, em tempos recentes, tem aparecido uma nova interpretação que reformula o conceito de humanismo, colocando-o em perspectiva histórica globalizante, em sintonia com a época atual que começa a ver o nascimento de uma civilização planetária. Esta linha de pensamento afirma que o humanismo, que se manifestou na Europa na época do Renascimento, estava implícito em outras culturas, que contribuíram de modo decisivo para a construção da civilização ocidental. Neste contexto, o humanismo não parece ser um fenômeno geográfico ou temporalmente delimitado, senão que se trata mais de um fenômeno que surge e se desenvolve em distintas épocas e lugares do mundo e que, precisamente por esta razão, hoje pode dar uma direção convergente a tantas culturas que, forçosamente, entram em contato num planeta unificado, através dos meios massivos de comunicação. Esta posição tem se sustentado pela grande influência que exerceu de modo direto nas culturas do Médio Oriente e, indiretamente, nas culturas asiáticas em desenvolvimento do humanismo histórico ocidental, historicamente documentada.

1.1 Interpretações do Humanismo e suas diferentes “imagens” de ser humano

Para falar das interpretações do Humanismo, partiremos do entendimento de Salvatore Puledda (1994), em seu livro “Interpretaciones Del Humanismo”, juntamente com outros autores que tratam da mesma temática.

O primeiro humanismo que se considera historicamente é o humanismo por antonomásia, o renascentista. O Renascimento é um fenômeno cultural extremamente amplo e articulado que apresenta aspectos muito diversos, às vezes, fortemente contraditórios. Contudo, no que se refere à imagem do ser humano, há alguns traços característicos, por assim dizer, que aparecem no começo da época renascentista e que permanecem ao longo de seu desenvolvimento. Suas características eram: a extração da dignidade e liberdade do ser humano e o reconhecimento da essência de uma "natureza"

humana estável e definitiva. Em outras palavras, o ser humano não possui uma essência fixada de uma vez para sempre, mas é um ser livre que se autoconstrói.

Segundo Pulleda “esta é uma idéia que se encontra expressa com particular clareza na “Oração sobre a Dignidade do Homem”, de Pico de la Mirândola, e que pode ser considerada como um verdadeiro e apropriado "Manifesto" do humanismo renascentista”; e a concepção do homem como "grande milagre", como um infinito que, enquanto microcosmo, reflete em si todas as propriedades do universo ou macrocosmo. Esta concepção implica que o universo não seja simples matéria inanimada, como na visão moderna, mas um organismo vivo e sensível a seu modo.

No final do Renascimento, com o nascimento da ciência experimental e o desenvolvimento da filosofia racionalista e mecanicista, o ser humano começa a ser interpretado como um fenômeno puramente natural. Isto inicia o declínio do humanismo como visão filosófica que reivindica uma especificidade ou uma centralidade para o ser humano no mundo da natureza.

No século XIX, com o idealismo e o positivismo, a palavra "humanismo" perde completamente o significado renascentista e quando é usada, como em Feuerbach, é para propô-la de maneira rigorosa dentro de uma interpretação do ser humano como puro e simples ser natural. (Pulleda, 1994)

No Renascimento, particularmente, a palavra “humanismo” toma sua real dimensão na luta que, contra o obscurantismo, inicia a Arte e a Ciência. Não é agora a ocasião de falar de cada um, mas devemos considerar a contribuição de Giordano Bruno, Pico de la Mirândola e, claro, Galileu, figuras veneradas pelos humanistas ainda hoje. Todos eles sofreram a perseguição de um sistema em que se amputava a real dimensão do ser humano e que tinha acima de todas as coisas a divindade, depois o príncipe, o estado e as leis, como subsidiários dessa divindade.

Os historiadores vêem no humanismo o fato mais característico dos sinais de novos tempos nos séculos XV e XVI, pois explicita a valorização do homem. O humanismo, de fato, é a expressão do acontecer do homem em confronto com o teocentrismo medieval.

Neste século se torna a falar, cada vez com maior freqüência, de "humanismo" e este termo adquire novos significados. Assim, importantes correntes filosóficas se definem como humanistas, assim se fala de um humanismo marxista, cristão e existencialista. Mas essas tendências do pensamento, testemunhando um novo interesse pelo humanismo, dão interpretações radicalmente diferentes dele. Por conseqüência, em nosso século não nos encontramos na presença de um movimento humanista homogêneo, complexo e articulado, como no Renascimento, mas em presença de um conflito entre diversos humanistas já que as três correntes mencionadas entendem de maneira diferente a essência humana.

Para Marx, de um lado, o ser humano é um ser natural, de outro, possui uma especificidade que o identifica como "humano", isto é, como fundamentalmente diferente de todos os outros seres naturais e estas características referem-se à sociabilidade e à capacidade de formar uma sociedade. É na sociedade que o homem, por meio do trabalho com outros homens, assegura a satisfação de suas necessidades naturais (a alimentação, a habitação, o vestuário, a reprodução, etc) e transforma a natureza, fazendo-a cada vez mais próxima de si mesmo, cada vez mais humano. O homem, para Marx, cessa de ser humano quando sua sociabilidade natural é negada, como ocorre na sociedade capitalista, em que seu trabalho, que é um fato social, é subtraído por uma minoria.

Puledda refere que, depois da segunda guerra mundial, "o modelo" de marxismo que Lenin havia instaurado na União Soviética estava sofrendo uma dramática e profunda crise. Neste contexto se desenvolve uma nova interpretação do pensamento de Marx - em oposição ao regime soviético - o que se conhece como "humanismo marxista".

Os representantes do marxismo sustentam a idéia de um "rastros humano" na qual a problemática central era a liberação do homem de toda forma de opressão e de alienação, o que por sua essência é um humanismo.

Em síntese, se essa análise for correta, podemos dizer que Marx, por um lado, associa o ser humano a um ser natural qualquer e, por outro, o coloca no centro da

natureza e da história como valor supremo. Marx oscila continuamente – incoerentemente - entre estas duas concepções opostas de homem. Em seu esforço por conciliá-las, tenta demonstrar que a história, ainda que se fundamente em rígidas leis de necessidade, tende a realizar um fim último: a Liberdade Humana. Se considerarmos estas duas concepções de homem em menosprezo uma da outra, a doutrina marxista pode ser interpretada em dois modos divergentes: como materialismo ou como humanismo.

No humanismo cristão, o teocêntrico, assim como o desenvolveu seu ideólogo Maritain, na primeira parte deste século, a humanidade do homem é considerada e definida a partir do ponto de vista de seus limites em relação de Deus. O homem é humano porque é filho de Deus, porque está imerso na história cristã da salvação. No humanismo existencialista, como Sartre o formulou em 1946, o homem não tem uma essência determinada, o homem é fundamentalmente uma existência lançada ao mundo que se constrói através da eleição (escolha). A característica fundamental que o faz "humano" é a liberdade de escolher e de escolher-se, de projetar e de se fazer. O homem cessa de ser "humano" quando recusa esta liberdade e adota comportamentos que Sartre chama de "má fé", isto é: curva-se a comportamentos aceitos e codificados, à rotina dos papéis e das hierarquias sociais.

Estas diversas interpretações do ser humano não ficaram circunscritas ao meio filosófico, mas foram lançadas à arena política graças à criação de partidos que lutaram pela conquista do poder. Deste modo, a formulação do humanismo cristão se enquadra no movimento geral de abertura da Igreja católica no mundo moderno, iniciado já no século passado, e sua intenção era a de constituir o fundamento ideológico dos partidos de inspiração cristã que contiveram o poder dos partidos marxistas e liberais.

Esta interpretação recebeu também críticas demolidoras de âmbitos filosóficos não confessionais. Em primeiro lugar, se observou que a tendência racionalista que aparece na filosofia pós-renascentista e que Maritain denuncia em Descartes, Kant e Hegel, remonta precisamente ao pensamento de Santo Tomás. Esta tendência, que levará à crise e a derrota da razão, não são um produto do humanismo renascentista, a

filosofia cartesiana que se encontra na base do pensamento moderno, em seu racionalismo, se reconecta muito mais com Santo Tomás.

Em segundo lugar, a crise dos valores e o vazio existencial para qual tem chegado o pensamento europeu com Darwin, Nietzsche e Freud não é uma conseqüência do humanismo renascentista, senão pelo contrário, derivam da persistência das concepções cristãs medievais dentro da sociedade moderna.

A tendência ao dualismo e aos dogmatismos, o sentimento de culpa, o culto do corpo e do sexo, a desvalorização da mulher, o medo da morte e do inferno são todos resíduos do cristianismo medieval, que ainda depois do Renascimento tem influído fortemente no pensamento ocidental. A esquizofrenia do mundo atual, no qual Maritain insiste, deriva, segundo os críticos, da coexistência de valores humanos e anti-humanos. A “dialética destrutiva” do Ocidente se explica então como num intento doloroso e frustrante por liberar-se de valores determinados.

A própria tentativa de Sartre de qualificar seu existencialismo como um humanismo vai à direção de abrir na França uma terceira via entre os partidos marxistas e cristãos. Assim, Sartre apresenta e defende a tese de que o existencialismo é um humanismo:

Tais censuras a que eu procuro responder hoje. E está é a razão por que dei a esta pequena exposição o título de o existencialismo é um humanismo. Admirar-se-ão muitos de que se fale aqui de humanismo. Tentaremos ver em que sentido o entenderemos. Em todo caso, o que desde já podemos dizer é que entendemos por existencialismo uma doutrina que torna a vida humana possível e que, por outro lado, declara que toda verdade e toda a ação implicam um meio e uma subjetividade humana. A principal crítica que nos fazem, como se sabe, é a de acentuarmos o lado mau da vida humana. (Sartre, 1970, p. 209)

Logo, Sartre passa a definir o que é o homem para o existencialismo. Todos os existencialistas de distinta extração, sendo cristão ou ateu, incluso Heidegger, para Sartre concordam disso: que em se tratando de ser humano a existência precede a essência. Para clarear este ponto, Sartre declina o seguinte exemplo:

Consideremos um objeto fabricado, como por exemplo um livro ou cortapapel: tal objeto foi fabricado por um artífice que se inspirou em um conceito; ele reportou-se ao conceito do cortapapel, e igualmente a uma técnica prévia da produção que faz parte do conceito, que é no fundo uma receita. Assim o cortapapel é ao mesmo tempo um objeto que se produz de uma certa maneira e que, por outro lado, tem uma utilidade definida, e não é possível imaginar um homem que produzisse um cortapapel sem saber para que há de servir tal objeto. Diremos pois que, para o cortapapel, a essência – quer dizer, o conjunto de receitas e de características que permitem produzi-lo e defini-lo – precede a existência: (...) “ (Ibid, p. 213-214)

Para tanto, o homem não tem uma essência determinada; sua essência se construiu na existência, primeiro como projeto e depois através de suas ações. O homem é livre para ser o que quiser, mas neste processo de autoformação, não tem a disposição regras morais que o guiem. Vejamos o que Sartre disse: “O homem é, não apenas como ele se concebe, mas como ele quer que seja, como ele se concebe depois da existência, como ele se deseja após este impulso para a existência; o homem não é mais que o que ele faz. Tal é o princípio do existencialismo”. (Sartre, 1970, p. 216- 217)

Para explicar como vê que o existencialismo era um humanismo, Sartre mostra dois significados muito diferentes: “Por humanismo pode-se entender uma teoria que toma o homem como fim e como valor supremo. (...) Isso implicaria que poderíamos dar um valor ao homem segundo os atos mais altos de certos homens. Esse humanismo é absurdo (...) O existencialista não tomará nunca o homem como fim, por que ele está sempre por fazer”. (Ibid, p. 267-268) E, no outro sentido, ressalta que:

o homem está constantemente fora de si, é projetando-se e perdendo-se fora de si que se faz existir o homem e, por outro lado, é perseguindo fins transcendentais que ele pode existir; sendo o homem esta superação e não se apoderando dos objetos senão sua referência a esta superação, ele vive no coração no centro desta superação, Não há outro universo senão o universo humano, o universo da subjetividade humana. É esta ligação da transcendência, como estimulante do homem – não no sentido de que Deus é transcendente, mas no sentido de superação - e da subjetividade, no sentido de que o homem não está fechado em si mesmo, mas presente no universo humano, é a isso que chamamos de humanismo existencialista. (Ibid, p. 268-269)

Concluindo, podemos dizer que

a filosofia de Sartre se organiza em torno de dois problemas centrais, contra os quais esbarram a cada instante sua experiência e seu pensamento: o problema da liberdade e o problema do outro. Obstáculo? Ou trampolim para uma verdade mais completa, que permita apreender o homem e resolver os problemas da vida? (Garaudy, R., *Perspectivas do homem*, 1966, p. 69 apud, Nogare, 1977, p. 153)

Este foi o caminho filosófico de Sartre, sofrido, cheio de trocas, mudanças e autocríticas, mas sempre “dentro de uma certa permanência: a busca de uma visão histórica da humanidade de forma realista e construtiva”.

Sartre continuamente respondeu aos ataques vindos de todos os lados, mas as críticas que mais lhe pesaram foram as de Heidegger, daquele que havia sido o inspirador de vários aspectos de seu existencialismo. Heidegger, no fim dos anos 40, em uma famosa carta chamada "Carta sobre o Humanismo", enviada a um filósofo francês, perguntava como tornar a dar significado à palavra "humanismo", entre tantas e diversas interpretações.

Heidegger examina com grande acuidade e profundidade os diversos humanismos históricos e encontra aí um pressuposto comum, que é o seguinte: todos os humanismos, antigos e modernos, concordam, mesmo que este ponto não seja suficientemente detalhado, que o ser humano responde à antiga definição de Aristóteles, isso é, a do homem como "animal racional".

Em primeiro lugar, ninguém duvida da primeira parte da definição: do "animal", enquanto que a de "racional" toma o caráter das diversas filosofias como intelecto, alma, individualidade, espírito, pessoa, etc. Certamente, diz Heidegger, deste modo se afirma qualquer verdade sobre o ser humano, mas sua essência é pensada de modo muito estreito.

A essência humana é pensada a partir da "animalitas" e não a partir da "humanitas", fazendo com que o homem fique reduzido a um fenômeno natural, a um ser qualquer e, finalmente, a uma coisa, esquecendo-se que fundamentalmente o homem é um "quem" que propõe a pergunta sobre o ser dos outros e sobre sua própria essência.

Este é um dos aspectos fundamentais do pensamento de Heidegger e constitui, também, um ponto central em qualquer discurso sobre o humanismo, pelo qual é necessário dar alguma explicação um pouco mais profunda. Isso é o que levará a enfocar outra imagem do ser humano que é atualmente predominante, aquela segundo a qual o ser humano é uma "máquina biológica", imagem proposta na ciência, ou melhor, nas interpretações da ciência, em nome do positivismo ou neo-positivismo.

Heidegger alerta para a indagação dos homens que, em sua vida quotidiana, ou na prática científica, se perguntam que coisa é um ente, por exemplo, uma pedra, uma planta, um átomo e respondem dizendo que ente é isto ou aquilo outro. Por exemplo, uma pedra é um material sólido, etc. Brevemente, se responde pondo certos predicados, certas determinações sob a palavra "é", que explicam que coisa é o ente. Discute-se se uma coisa é isto ou aquilo, mas nunca se interroga sobre a palavra "é". A clarificação do ser que está na base da compreensão do ente, fica totalmente esquecida. Mas não apenas isto: o homem é estudado e compreendido, seja nas ciências humanas como nas biológicas, como um ente, um objeto, um fenômeno natural qualquer, esquecendo-se de que é o ser humano que põe em questão os entes, que pergunta "que coisa é" ou "que coisa ou quem é".

Em resumo, para Heidegger, entre os objetos do mundo (os entes) e o ser humano existe uma diferença fundamental, uma diferença ontológica que a visão moderna do ser humano tende a reduzir cada vez mais.

Já os outros humanismos (o cristão, o marxista e o sartriano) determinam a essência do homem cada um de sua própria forma e não apelam para a antiguidade. Como na fala de Brandão, no prefácio da "Carta sobre o Humanismo", em 1973, por exemplo:

O humanismo de Marx não exige regresso a Antiguidade. O mesmo acontece ao humanismo de Sartre, a cuja luz concebe o seu existencialismo, com o qual o pensar de Heidegger nenhuma afinidade tem, pois o pensar de Heidegger não é existencialismo. E o mesmo ainda não acontece ao humanismo cristão: doutrina da salvação da alma (*salus aeterna*) é como que capítulo da história da humanidade, concebida como história da queda do pecado e sua remissão.

E ainda continua:

Quer dizer: por diferentes que, entre si, se apresentem todos os humanismos, quer pela base, quer pela afinidade, quer pelo modo, quer pelos meios de sua efetivação, algo em comum, todavia, os torna parentes uns dos outros: *humanitas des homo humanus* é determinada atendendo a uma definição tida por certa do fundamento da Natureza, da cultura, da história e do mundo. Isto é, o humanismo do homem só se apresenta à nossa compreensão quando entrevemos que ele, na qualidade de existente entre os existentes, é abrangido pelo Todo, caracterizando-se também, como os outros existentes, pelo modo seu específico de conexão ao Todo. (...) Qualquer humanismo - tenha ou não consciência disso - fundamenta-se em uma Metafísica, ou serve ele próprio - tenha ou não também consciência disso - de fundamento de uma Metafísica.

O pensar de Heidegger é de exposição pouco fácil, mas do pouco que aqui podemos trazer do pensamento deste grande filósofo na Carta sobre o humanismo é de que a visão que os humanismos metafísicos têm do homem é insuficiente, fazendo-se necessário desfazê-la totalmente.

1.2 O anti-humanismo filosófico

A ciência, na sua origem, significou uma conquista de concretude, de segurança e de eficácia para a história do homem. Na sua obtenção, a ciência teve que optar por um tipo de racionalidade especial, que se configura nas exigências de precisão metodológica, levando à limitação das possibilidades do conhecimento. Só é objeto da ciência aquilo que se pode enquadrar no método científico.

O cientificismo, ou seja, a convicção de que o único conhecimento válido é o científico, e a conseqüente atitude de valorizar apenas aquilo que pode submeter-se ao controle da ciência, empurrou a cultura ocidental para a declarada “morte do humanismo”. O homem, para a ciência, só pode medir-se pelo critério das coisas. Torna-se coisa das coisas. Uma das correntes filosóficas que assume essa atitude de maneira explícita, no século XX, é o estruturalismo, que nasceu na metade deste século, e é fruto desta mentalidade científica.

1.3 O estruturalismo e C. Lévi-Strauss

Uma das correntes de pensamento que mais decididamente adotaram uma posição anti-humanista foi o estruturalismo. Trata-se de uma tendência filosófica que surge especialmente na França. Não é possível atribuir ao estruturalismo as características de uma Escola nem de um movimento homogêneo. Muitos o chamam de “um estilo de pensar”, o qual reúne diferentes personalidades e campos das ciências humanas, como a antropologia (C. Lévi-Strauss), a crítica literária (R. Barthes), a psicanálise freudiana (J. Lacan), a investigação historiográfica (M. Foucault) ou pessoas que pertencem a correntes filosóficas específicas como marxismo (L. Althusser).

Este heterogêneo grupo de estudiosos compartilha, sem dúvida, de uma atitude de rechaço das idéias do subjetivismo, do historicismo e do humanismo, que são o núcleo central das interpretações da fenomenologia e do existencialismo que, nos anos posteriores a Segunda Guerra Mundial, desenvolveram J. P. Sartre e M. Merleau-Ponty que, naquele período, dominavam a cena filosófica francesa. Utilizando um método contrastante com os que adotaram estes últimos, os "estruturalistas" estudam o ser humano de fora, como a qualquer fenômeno natural, “como se estuda as formigas” – dirá Lévi-Strauss – e não desde sua consciência.

Nas suas obras, Levi-Strauss descobre estruturas que não estão no nível do consciente, mas de um inconsciente coletivo. Essas estruturas condicionam o modo de ser do homem, lançam inteligibilidade sobre as obras de suas mãos. Suas descobertas enriqueceram, do ponto de vista científico, a compreensão dos fenômenos estudados, a cultura em geral e, portanto, o próprio homem. Do ponto de vista filosófico, a pergunta fundamental que podemos fazer é a seguinte: um método que privilegia e quase absolutiza o que é estrutural, faz jus à riqueza da realidade? Se, de um lado, a inteligência, enquanto análise e formalização, pode trazer vantagens, na ordem da precisão do conhecimento, por outro lado, não empobrece a visão real? (Lara, 1991, p. 103)

1.4 Michel Foucault

Enquanto Levi-Strauss estuda os primitivos, Foucault vai concentrar suas atenções nos enunciados das sociedades evoluídas.

Michel Foucault tem uma tese fundamental centrada na epistemologia de que existe um *a priori* histórico que preside e condiciona a formação de todas as ciências, artes e ideologia de determinado período. O homem não é senhor absoluto de sua fala. Daí a reviravolta que se dá na concepção de homem. Confirma-se, em Foucault, a morte do homem – do humanismo. Daquele homem concebido no renascimento, e é desta determinada concepção de homem que Foucault fala de sua morte: do homem todo poderoso que impõe suas leis e seu significado à realidade; ou seja, exige a morte de toda concepção, que investe na consciência e na liberdade humanas, com valores irrenunciáveis. (Lara, 1991, p. 104)

Para Foucault, um dos obstáculos mais graves que enfrenta é a idéia de "humanismo" confrontado com o pensamento atual. Para ele, uma das tarefas principais de sua obra é dissecar, no campo filosófico, tal idéia. Diz que a mais grave heresia que temos recebido no século XIX – e está na hora de desenrolar – é o humanismo. (Puledda, 1994, p. 70)

Vimos como os humanismos tradicionais haviam considerado o ser humano a partir de sua animalidade, isto é, como um fenômeno zoológico com "algo a mais". Na era da técnica, isto é, na era atual, aquele "algo a mais" tende a desaparecer e o ser humano adquire definitivamente as características de uma "coisa". Enquanto coisa, em sentido técnico, seu aspecto fundamental é o da utilização. Os homens são agora "máquinas biológicas" ou termodinâmicas, isto é, força de trabalho, produtores, consumidores, etc.

Neste fenômeno global de "coisificação" não há possibilidade alguma de fundamentar valores, senão aqueles referidos à utilidade. O ser humano, como o mundo em geral, perde "sentido" e existe de um modo opaco, cotidiano, banal... Mas o

sentido, o significado de sua existência desaparece. Para Heidegger, nisto se enraiza o niilismo e a imensa destrutividade da sociedade tecnológica.

A imagem do ser humano como "máquina biológica" é a atualmente dominante no Ocidente e essa imagem está alcançando ou talvez já tenha alcançado o nível pré-lógico, o substrato sobre o qual se constroem e se articulam os discursos, que não se observa nem se estuda: é o mundo dos fatos, sobre os quais se está de acordo a priori e não se discute; é o mundo da verdade social inconsciente. Poderíamos incluir aqui os discursos de nossa área, a Educação Física, onde o ser humano é visto como "coisa" que rende e produz resultados, onde a aula é momento de escolha de campeões.

Concordando com Santin (2002, p. 10) "a educação física, novamente, não pode se omitir de repensar as suas relações com a pessoa humana, especialmente naquilo que se refere à exploração das potencialidades físicas em proveito de resultados, que não beneficiam em nada a integridade e o desenvolvimento dos indivíduos". Mas nos últimos anos, isto é, a partir dos anos 80, apareceram novos movimentos que colocam em primeiro plano o ser humano que reivindicam para ele uma posição central e especial no mundo natural e anunciam uma nova concepção do humanismo.

A novidade está constituída pelo Novo Humanismo de Silo, desvendado pelo pensador argentino Mario Rodríguez Cobos, conhecido literariamente como SILO⁴, importantíssimo pensador contemporâneo, que lança luzes à questão do Humanismo. Silo reformula o conceito de humanismo e o coloca em uma perspectiva histórica globalizante, em sintonia com a época atual que vê surgir, pela primeira vez na história

⁴ SILO é um pseudônimo literário utilizado por Mario Rodríguez Cobos. Este pensador nasceu no ano de 1938 na Argentina, e é o principal referente filosófico e ideológico da corrente cultural do Novo Humanismo. No início de sua obra nos anos 60, a maioria de seus escritos artesanalmente circulava em ambientes juvenis e intelectuais e só lhe cabia qualificar como literatura subterrânea. O extraordinário do destino dessas obras consiste que nunca foram capturadas por campanhas publicitárias, nem mereceram o mais mínimo comentário de os críticos e formadores de opinião. Por sua vez as ditaduras militares latino-americanas requisitaram milhares de exemplares, uma vez que as investidas pessoais dirigidas contra o autor, desde alguns meios da imprensa, se ocupavam por ocultar o tema de suas produções. Tudo isso contribuiu para criação de uma imagem fantasma que parecia oscilar entre a inexistência oficial e a existência real. Apesar de todas estas dificuldades sua obra se propagou pelo mundo inteiro. Hoje os trabalhos deste autor têm sido traduzidos em mais de vinte idiomas e numerosos dialetos. Importantes editoriais imprimem hoje suas obras e se tem vendido cerca de dois milhões de exemplares em muitos países. O trajeto dessas obras tem dado lugar à cultura do Novo Humanismo que vai influenciando fortemente nas distintas expressões filosóficas, artísticas e políticas.

humana, uma sociedade planetária. Silo afirma que o humanismo, que aparece com força na Europa na época do Renascimento, reivindica para o ser humano dignidade e centralidade, contra a desvalorização vigente na Idade Média cristã, ressaltando a pergunta “O que define o ser humano como tal? Define-o como a reflexão do histórico social, como memória pessoal. Todo animal é sempre o primeiro animal. Porém, cada ser humano é seu meio histórico e social, e é reflexão e contribuição para a transformação ou inércia desse meio”. (Silo)

Em *Cartas a meus amigos*, Silo expressa o Novo Humanismo com todo vigor de um manifesto. Sua concepção diz que o ser humano é consciência ativa e, portanto, construtor da realidade. O humanismo não vem a ser agora um fenômeno cultural e geograficamente delimitado, um fato europeu, mas que nasceu e se desenvolveu em diversas partes do mundo e em diversas épocas. É precisamente isto que pode imprimir uma direção convergente às diferentes culturas que (em um planeta unificado pelos meios de comunicação de massas) estão forçadas, conflitivamente, a entrar em contato entre si.

Silo coloca o ser humano na dimensão da liberdade. Para ele, que se atém à tradição fenomenológica, a consciência humana não é um reflexo passivo ou deformado do mundo natural, mas fundamentalmente atividade intencional, atividade incessante de interpretações e reconstruções do mundo natural e social. O ser humano, embora participe do mundo natural na medida em que possui um corpo, não é redutível a simples fenômeno natural, não tem uma natureza, uma essência definida, mas é um "projeto" de transformação do mundo natural e de si mesmo.

O projeto humano coletivo é, para Silo, a humanização da Terra. Isto é, a eliminação da dor física e do sofrimento mental e, portanto, a eliminação de todas as formas de violência e de discriminação que privam os seres humanos de sua intencionalidade e liberdade, reduzindo-os a coisas a objetos naturais, a instrumentos da intencionalidade de outros.

Silo interessa-se por um humanismo que contribua para o melhoramento da vida, que vá contra a discriminação, o fanatismo, a exploração e a violência. Num mundo que

se globaliza velozmente e que mostra os sintomas do choque entre culturas, etnias e regiões deve existir um humanismo universalista, plural e convergente. Num mundo em que se desestruturam os países, as instituições e as relações humanas deve existir um humanismo capaz de estimular a recomposição das forças sociais. Num mundo em que se perdeu o sentido e a direção na vida, deve existir um humanismo apto para criar uma nova atmosfera de reflexão em que já não se oponham, de modo irreduzível, o pessoal ao social nem o social ao pessoal. O que realmente interessa é um humanismo criativo, um Novo Humanismo que leve em conta os paradoxos da época e que busque resolvê-los.

Mas qual pode ser, em um planeta forçosamente unificado, no qual se contrapõem visões do mundo diferentes, finalidades e valores contrastantes, um denominador comum para a convergência entre os povos, as culturas e as religiões? Como produzir uma aproximação à criação de uma nação humana universal?

Para Silo isto é possível ao se descobrir no desenvolvimento de cada cultura seus próprios "momentos" históricos humanistas, nos quais suas melhores produções e ações tenham se relacionado com o que é comum, por parte dos humanistas das diferentes culturas, destacando as seguintes características:

- a) - colocação do ser humano como valor e preocupação central;
- b) - afirmação da igualdade de todos os seres humanos;
- c) - reconhecimento da diversidade pessoal e cultural;
- d) - tendência para o desenvolvimento do conhecimento acima do aceito como verdade absoluta;
- e) - afirmação da liberdade de idéias e de crenças; e
- f) - repúdio à violência .

O humanismo, definido a partir desta atitude e a partir desta perspectiva de vida pessoal e coletiva, não é patrimônio de uma cultura específica, mas de todas as culturas. Neste sentido, apresenta-se como um humanismo universal.

Silo é fundador da corrente de opinião, Movimento Humanista que durante três décadas tem colocado em marcha numerosas instituições e tem confrontado ditaduras e injustiças de todo tipo, sobretudo a desinformação, a calúnia e o silêncio deliberado. De qualquer modo, este movimento tem se estendido pelo mundo, conservando sua independência, tanto econômica quanto ideológica.

Nosso movimento sempre se sentiu tributário do humanismo histórico (latino) pela ênfase que aquele colocou na liberdade de consciência, pela luta contra todo obscurantismo e pela defesa dos mais altos valores humanos. Mas, também, nosso movimento tem produzido trabalhos e estudos na tentativa de superar a crise atual.

No “Documento do Movimento Humanista”, em sua introdução, Silo diz de que se trata este movimento:

Os humanistas são mulheres e homens deste século, desta época. Reconhecem os antecedentes do humanismo histórico e se inspiram nas contribuições de distintas culturas, não somente daquelas que neste momento ocupam um lugar central. São, além disso, homens e mulheres que deixam para trás este século e este milênio e se projetam a um novo mundo.(...) Mas, entre as aspirações humanistas e as realidades do mundo de hoje, se ergueu um muro. É chegado, então, o momento de derrubá-lo. Para isso, é necessária a união de todos os humanistas do mundo.(6ª Carta a meus amigos).

Em uma de suas mais recentes conferências “O que entendemos hoje por humanismo universalista?”, Silo caracteriza o humanismo como uma atitude e uma perspectiva diante da vida. Refere que o humanismo tem o mérito de não ser só história, como também projeto de um mundo futuro e uma ferramenta de ação atual. (Silo, 2002, p. 183-184)

Se pedíssemos a Silo que definisse atitude humanista no momento atual, responderia em poucas palavras: “humanista é todo aquele que luta contra a discriminação e a violência, propondo saídas para que se manifeste a liberdade de escolha do ser humano”.

Gostaríamos ainda de falar sobre a questão do humanismo e da infância, a qual nos interessa, pois este trabalho tem como recorte a reflexão sobre a infância, escola, educação e educação física. Vamos buscar entender a influência dos valores construídos e determinados socialmente nos comportamentos, crenças, mitos, brincadeiras, jogos, enfim, nas escolhas e valorações das crianças. Discutir humanismo e a questão da infância é mais um desafio em nosso trabalho.

1.5 Humanismo e Infância

A compreensão de humanidade passa pela compreensão da infância. Não é possível concebemos o ser humano em sua plenitude se nele for ausente a criança (Veronese, 2003, p. 422).

Quando lançamos o olhar sobre a infância, na tentativa de compreender como temos tratado historicamente o mundo das crianças, nos deparamos frente à questão do humanismo, que nos reporta à indagação acerca do processo civilizatório. Como já vimos no texto acima, a cada período as “coisas” e os “fatos” são tratados de forma diferente ou, em alguns casos, de forma bem semelhante, como no caso do mundo infantil, que também “sofreu” várias transformações no decorrer dos séculos.

Na verdade, crianças sempre existiram, desde o primeiro ser humano – e a infância como construção social – sobre a qual se construiu um conjunto de representações sociais e crenças e para a qual se estruturaram dispositivos de socialização e controle que a instituíram como categoria social própria – desde os séculos XVII e XVIII.

Ao analisarmos a sociedade identificamos ideologias e práticas que contribuíram na edificação do conceito de infância: modelos pautados no medo, na incoerência, na ignorância, no descompromisso, na incapacidade de lidarmos com o diferente – e ainda mais, se esse diverso for frágil – foram os balizadores do descompasso da humanidade com seus infantes. (Veronese, 2003, p. 421-422)

Para abordarmos o conceito de infância e sua construção histórica, podemos começar pelo termo “criança”, que nem sempre foi utilizado pela sociedade, pois é uma terminologia moderna. Antes do século XVII, a criança era insignificante no ambiente

familiar, desvalorizada e pulava da infância para a fase adulta. Aqueles que morriam, eram desconsiderados e logo colocavam outro em seu lugar, devido ao crescimento demográfico. Bem como o aborto e o infanticídio eram praticados livremente, sem qualquer restrição.

A escola desta época (séc. XVII) era mais parecida com uma prisão, onde a função dos professores era de conter as condutas infantis. Não existia preocupação alguma com educação, pois à criança nem era permitido ser criança, o comportamento esperado era de um adulto.

A família tinha a prática comum de enviar o recém-nascido para outras famílias. Já no século XVIII, a concepção de família se modifica um pouco: a criança começa a ter respeito e alguma relevância dentro do lar, sua morte já é sentida e tem direito à privacidade de um cômodo. São tratadas de forma mais humana. Até nas telas de arte a criança é representada sozinha e por ela mesma (coisa que não acontecia nos séculos anteriores).

As vestimentas, os trajes das crianças eram iguais durante toda a infância, parecia ser um vestido. Logo que nasciam eram atados com faixas.

O desprezo para com as crianças perdurou por toda Idade Média e início dos tempos modernos, com pequenas mudanças na metade do século XVII. Nesta mesma época, acontece a mudança relacionada ao conceito de educação no mundo. Primeiramente foi confundida com adestramento. Apenas no final do século XIX e início do século XX surge a preocupação com o “como educar”, vendo a criança como importante na formação de uma futura sociedade harmônica e civilizada.

Outro fator que influenciou fortemente os comportamentos das crianças na idade contemporânea foi, provavelmente, a Revolução Industrial, pois passa ser vista como força de trabalho, sendo submetida a longas jornadas com baixa remuneração. De insignificante passou a ser explorada. Este cenário é atual, pois muitas são as crianças que estão nas frentes de trabalho de mão-de-obra escrava, salários baixos, condições insalubres e descaso total com este período da vida, com seus estudos e com suas

atividades lúdicas. As razões que ainda hoje levam o empregador a utilizar a mão de obra infantil são as mesmas que as da Revolução Industrial: o aumento da margem de lucro.

Segundo os autores Pinto e Sarmiento (1997) a temática das crianças e das problemáticas vinculadas à infância estão na pauta de vários espaços de discussão, especialmente nas agendas políticas, na mídia, e como investigação e produção do conhecimento.

Estes indicadores entre outros apontam a inserção da infância no rol das discussões em meios políticos, na mídia que disputa o tema entre empresas concorrentes e no campo da produção de conhecimento estes temas ampliam a discussão para além do campo médico, da psicologia do desenvolvimento ou da pedagogia, para problemáticas da pobreza infantil, do trabalho infantil, das vítimas de maus-tratos, dos direitos das crianças, ou ainda sociologia da família e da condição da infância.

Entre as produções de conhecimento e investigação que tratam da temática - infância e a exploração do trabalho infantil está a recente publicação do professor Dr. Maurício Roberto da Silva “Trama Doce-Amarga (Exploração do Trabalho Infantil e Cultura Lúdica)”, que denuncia os constrangimentos e dilemas da infância, provocados pela precoce e perversa exploração da força humana de trabalho de menores e aponta à miséria da condição humana, em nome de um projeto político e social filantrópico e assistencialista. (Silva, 2003)

Existe também o grupo de pesquisa - Educação Física, Infância e Juventude/CDS/ UFSC⁵, que aborda a temática do descaso com a infância e seus espaços para o lúdico⁶. Em uma análise inicial, podemos dizer que há uma carência de espaços urbanos onde a criança possa exercer a liberdade de ir e vir para, dessa forma, contribuir para uma outra estética urbana, uma outra concepção de espaço, cidade e, conseqüentemente, cidadania. O que existe é uma forte predominância de espaços sem nenhum equipamento adequado para elas, além de lugares destinados aos templos

⁵ Estou engajada neste movimento e participo dos trabalhos deste grupo de pesquisa.

⁶ Pesquisa em andamento.

contemporâneos de consumo (*shopping centers*) e às práticas supostamente *lúdicas*, oriundas da chamada Indústria Cultural ou Indústria do Entretenimento.

...a decidida entrada das crianças e da infância na agenda da opinião pública e dos sistemas periciais produtores de conhecimento sobre a sociedade não pode deixar de ser senão a expressão da relevância social da infância neste final de século. (Pinto e Sarmiento, 1997, p. 11)

Essa relevância social pode ser vista como um entendimento da criança como ser social de pleno direito, e não como menores ou assessórios ou meios da sociedade dos adultos ou ainda entender a criança como “renda”, lucro de uma sociedade que visa o consumo, nos quais os valores economicistas estão acima de qualquer preocupação com a construção de um mundo mais humano. Mas isso implica o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição de suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é em culturas.

A sugestão é dar vez e voz às crianças, onde elas mesmas possam pensar e criar os seus espaços, as suas brincadeiras, o seu imaginário, as suas fantasias e construir sua história e cultura.

CAPITULO II

A EDUCAÇÃO HUMANISTA

O objetivo, neste capítulo, é buscar um entendimento sobre a educação, na perspectiva humanista e o espaço escola/instituição, pois é a partir de seu conhecimento que poderemos traçar possibilidades de discutir valores humanos na Educação Física. Por isso que ao falarmos em escola e educação estaremos nos referindo ao espaço que possa ser entendido enquanto possibilidade de humanização e de formação do ser humano.

Hoje a tarefa de “educar” é realizada pela instituição escolar, entendendo não ser este o momento de conhecer todo seu processo de construção histórica, mas gostaríamos de refletir um pouco sobre o seu papel de humanizar o homem, na sociedade atual.

Como a escola dará conta, com seu conhecimento, de formar/humanizar seus alunos para que não se percam neste meio social que vivemos?

Será que nós, professores de Educação Física escolar, saberíamos, com clareza, dizer que escola/instituição é essa? Qual sua função? Quais seriam seus compromissos no contexto da sociedade atual? Se é que podemos dizer que a escola é uma instituição da sociedade que têm objetivos e expectativas que lhe são próprios, então também podemos dizer que a escola é uma destas instituições, cujas expectativas postas sobre ela é a de formar as novas gerações de jovens e crianças. Sendo assim, a escola é responsável por uma parte da construção do processo de humanização do ser humano, o que deixa claro que é apenas uma parte e não a sua completude, como se pensava há anos atrás.

Com o passar do tempo, a escola modifica suas práticas educacionais no seu núcleo interno e modifica a comunidade social ao seu redor, como também é por esta modificada. Assim sendo, as mudanças na escola e nas suas práticas estão em constante transformação, que são definidas pelos interesses e pelas relações estabelecidas entre as “forças” sociais, que se estabelecem na busca de concretizar seus interesses intelectuais e seus valores morais no processo educacional, na formação das novas gerações, ao longo do processo civilizatório. Motivo pelo qual, é fundamental para entender a escola de hoje, a necessidade de discutir os valores historicamente determinados no processo civilizatório.

A escola exerce o importante papel, sendo responsável por parte do processo de humanização do ser humano, através da educação formal. Seu papel também poderia ser de resgatar os valores humanizadores/humanizantes que se perderam ou se modificaram ao longo desses séculos de processo civilizatório da escola e que devem ser discutidos no cotidiano das crianças. Um espaço interessante onde isso pode acontecer é nas aulas de Educação Física, que até então, historicamente serviu para reforçar os modelos da indústria cultural e de massas, mas que tem características em seu contexto educativo de concretizar estas idéias.

Existem alguns educadores que dentro da história da escola e da educação podem ser considerados educadores humanistas, pois buscam, através da educação, humanizar o ser humano. Vamos conhecer um pouco mais sobre eles.

2.1 Educadores Humanistas

Podemos citar entre os educadores que conhecemos Paulo Freire, Humberto Maturana e Mario Aguilar, os quais analisaremos de que forma contribuíram para a construção de uma educação humanista. Também comentaremos sobre os textos do Movimento Humanista e sobre a Pedagogia Humanista, vislumbrando suas contribuições no campo da educação física escolar.

Uma educação humanista deveria estimular a curiosidade natural das crianças. Muito estudo dirigido e muito diálogo com os professores. (Materiais de uso didático do Movimento Humanista)

Para abordarmos a contribuição de Paulo Freire sobre educação, falaremos de seu entendimento de educação bancária, educação problematizadora, como prática de liberdade, onde os aspectos humanistas ficam bem definidos.

Paulo Freire indica a necessidade do educando descobrir-se e conquistar seu lugar de sujeito da sua própria destinação histórica, de ser capaz de biografar-se, existenciar-se, historiar-se.

Que a escola deveria ser um lugar de encontro consigo mesmo, de constituição da consciência, de diálogo e não de monólogos que tanto vemos em salas de aula e distancia cada vez mais os educandos dos educadores por não saberem falar desse mundo distante que lhes apresentam.

Paulo Freire frisa que ser solidário é ter um ato de amor, quando os oprimidos passam a ser vistos como pessoas concretas, injustiçados e roubados, roubados em sua palavra. Diante desta afirmação vemos o quanto a fala dos oprimidos tem sido roubada dentro das instituições educacionais nos silêncios impostos pela "disciplina" e pelo medo da perda da autoridade. Ele nos alerta também para a questão da coisificação do educando.

O autor critica a educação bancária, na qual os conteúdos são depositados nos alunos que recebem pacientemente, memorizam e repetem, e dessa forma, não há criatividade, nem transformação, nem saber.

E propõe uma educação problematizadora, cujo diálogo é indispensável ao ato cognoscente e desvelador da realidade, que parte do caráter histórico e da historicidade dos homens. Necessidade de humildade.

Como posso dialogar, se me sinto participante de um "gueto" de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são "essa gente", ou são "nativos inferiores"?

Precisamos ter fé naquele que está aprendendo, a fé na vocação de *Ser Mais* e isso se dá, a priori no diálogo.

É com este entendimento da obra de Paulo Freire que buscamos explicitar aqui, para que, posteriormente, possamos construir possibilidades didáticas para uma educação mais humanista, no campo da educação física escolar.

O tema educação como afirmação da liberdade tem antigas ressonâncias, desde os gregos, como uma das idéias mais caras ao humanismo ocidental e se encontra amplamente incorporado a várias coerentes da pedagogia moderna. A idéia de liberdade é uma aspiração humana que interessa pelo seu modo de instauração humana. Assim, podemos encontrar na pedagogia de Paulo Freire ressonâncias de um antigo princípio humanista. (Freire, 1977, p. 07)

Paulo Freire vê nas últimas décadas da história brasileira um período de trânsito, isto é, de crise de valores e temas tradicionais e de constituição de novas orientações. Pois até então, sempre prevaleceram os valores de uma sociedade-objeto, reflexa, o povo imerso e distanciado das elites, uma formação social que não se configurava na base do diálogo, na livre comunicação entre os homens. O que ele espera é que se defenda uma sociedade democrática, pois a democracia inspira liberdade, é um dos temas históricos em debate e sua efetivação vai depender das opções concretas que os homens realizarem. (Freire, 1977, p. 16) Essas opções estariam ligadas a uma nova sociedade sujeita de si mesmo, sendo o homem e o povo os sujeitos de sua própria história. (Ibid, p. 35)

Uma das problemáticas do homem atual é sua dominação pela força dos mitos e o comando pela publicidade organizada, ideológica ou não, e por isso vem renunciando, cada vez mais, a capacidade de decidir e de escolher. Segue prescrições e regras que são determinadas pela elite dominante, que o trata como objeto e não mais sujeito. O homem é esmagado, diminuído e acomodado, convertido a espectador, dirigido pelo poder dos mitos que forças sociais poderosas criaram para ele. Mitos que se voltam contra ele, o destroem e aniquilam. O homem acaba duvidando de sua possibilidade de conviver socialmente, de ser crítico, teme a solidão e a liberdade. Por esse motivo,

Paulo Freire nos coloca a necessidade de superar esse profundo sentimento de impotência do ser humano frente a esse sistema social. (Ibid. p. 44-45)

Os textos de Paulo Freire estão sempre impregnados de expressões como ação, práxis, busca, luta, movimento, transformação. O seu discurso expressa um imaginário de luta e de combate, que objetiva sempre a liberdade do ser humano, ou seja, sua humanização. Por isso, prega uma educação que propicie “...a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção”. (1977, p. 59)

Para Paulo Freire (1984, p. 100), a educação é

....utópica no sentido de que é uma prática que vive a unidade dialética, dinâmica entre a denúncia e o anúncio, entre a denúncia de uma sociedade injusta e exploradora e o anúncio do sonho possível de uma sociedade que pelo menos seja menos exploradora, do ponto de vista das grandes massas populares que estão constituindo as classes sociais dominadas.

O que está em jogo não é apenas o ensino, aquele entendido como transmissão de conhecimentos, mas uma educação entendida como aquela que cria condições para o desenvolvimento das capacidades do homem, onde consciente de sua situação possa fazer as opções mais coerentes.

A educação “bancária”, contra a qual Freire argumenta, nada mais é do que reflexo dos valores e conhecimentos da sociedade opressora que induz à “cultura do silêncio e do medo”, em que os educandos são colonizados e invadidos pelas referências dos dominadores. Nela, as relações de poder estabelecem papéis a serem assumidos por ambos, educadores e educandos.

O educador é quem sabe, os educandos os que não sabem; o educador é o que pensa, os educandos os pensados; o educador é o que diz a palavra, os educandos os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina, os educandos os disciplinados; o educador é o que opta e prescreve sua opção, os educandos os que têm a ilusão de que atuam na atuação do educador; o educador escolhe o conteúdo programático, os educandos jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ela; o educador identifica a autoridade do saber como sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente a liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daqueles; o educador,

finalmente, é o sujeito do processo; os educandos mero objetos (Freire, 1979, p. 66-68)

São relações como as descritas acima, que se encontram hegemonicamente presentes no cotidiano da escola, fazendo com que os educandos se adaptem ou se ajustem. Tais relações impedem o educando a desenvolver em si uma consciência crítica, que o levaria a uma inserção no mundo como transformador deste.

Os educadores, ao assumirem no processo educacional, posturas como estas de dominação ou “bancárias”, como denomina Paulo Freire, contribuem com seu pseudo-humanismo, ou seja, para a preservação de situações das quais são beneficiários. Reagem contra qualquer tentativa de educação estimulante ao pensar autêntico, que tome a realidade não de forma isolada, mas que amplie horizontes capacitando os educandos a explicarem os atos e fatos educacionais em suas complexidades.

Ao denunciar a educação “bancária”, a educação como prática de dominação, Freire afirma que “não esperamos que as elites dominadoras renunciem à sua prática. Seria demasiado ingênuo esperá-lo”. (Freire, 1979, p. 76) Esta crítica e denúncia visam, ao contrário, alertar os verdadeiros humanistas para que não caiam na contradição de valer-se da educação “bancária” na sua práxis libertadora. A autêntica libertação “é práxis” que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo, para transformá-lo. (Ibid, p. 77) Isso equivale à total superação da educação “bancária”.

A educação problematizadora, libertadora, busca desde logo a superação radical da contradição educador-educando. Em vez de um professor que transmite “comunicado” sobre um objeto e um aluno que passivamente recebe estas informações acreditando ter aprendido, a educação problematizadora traz, desde logo, o professor para a posição de aluno e o aluno para a de professor; o objeto passa a ser fator de mediação deixando de ser o objetivo da educação. Pois não há educador tão sábio que não possa aprender e aluno tão ignorante que não possa ensinar. Surge daí, a concepção dialógica da educação problematizadora.

Ao contrário da “bancária”, a educação problematizadora responde à essência do ser da consciência, que é sua “intencionalidade”, nega os comunicados e a existência à comunicação. Identifica-se com o próprio da consciência que é

ser sempre ser consciente de, não apenas quando se intenciona a objetos mas também quando se volta sobre si mesma. (Freire, 1987, p. 77)

A educação problematizadora ou crítica, que se realiza no diálogo, é constituída a partir de uma visão histórica do homem e de uma visão evolutiva da realidade transformada por ele. A educação crítica ou problematizadora realiza-se no diálogo, se não há diálogo, não há educação libertadora, o diálogo é a própria condição de existência autêntica do homem. O diálogo “é o encontro no qual a reflexão e a ação, inseparáveis daqueles que dialogam, orietam-se para o mundo que é preciso transformar e humanizar”. (Freire, 1980, p. 83)

O homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade, se não for auxiliado a tomar consciência da realidade e de sua própria capacidade de transformá-la. É preciso, portanto, fazer desta conscientização o primeiro objetivo da toda educação: antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão que comprometa a ação.

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e de outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. Conhecer não é, de fato, adivinhar, mas tem algo que ver, de vez em quando, com adivinhar com intuir. (Freire, 1996, p. 51)

Humberto Maturana, com seu entendimento sobre educação (humanista), diz que o mais importante na educação é a formação humana que deseja que nossos filhos cresçam como seres que se respeitem a si mesmos e aos demais. Que possam dizer que sim ou não por eles mesmos. Os professores que se respeitem a si mesmo vão poder gerar espaços nos quais as crianças possam aprender qualquer coisa que seja. Nem a matemática, nem a física, nem a química, oferecem dificuldades em si. As dificuldades estão na emoção, no medo, na ambição, nas expectativas que os demais tem sobre nós e que nós temos que satisfazer. O que necessitamos é que as crianças aprendam a ser o que querem ser, que adquiram conhecimentos e elementos necessários para poder se orientar de maneira que queiram, como seres sociais, responsáveis, e em qualquer mundo que possamos viver.

Em seu livro “Emoções e linguagem na educação e na política” (2002), Humberto Maturana trata das conferências que participou em seu país de origem (Chile), o qual também colabora para as bases deste trabalho. A concepção que Maturana tem do ser vivo e dos seres humanos como sistemas fechados operacionalmente autopoieticos⁷ e estruturalmente determinados, inutilizou as velhas dualidades: indivíduo e sociedade; natureza e cultura; razão e emoção; objetivo e subjetivo.

Ao mostrar que “emoções são fenômenos próprios do reino animal”, onde nós, humanos, também nos encontramos, e que o chamado “humano” se constitui justamente do entrelaçamento do racional com o emocional, na linguagem, fez desabar o imperialismo da razão. Maturana funda o social numa emoção em particular: o amor, por ser esta a emoção que permite a aceitação do outro como legítimo outro na convivência. O humano é justamente aquilo que se constitui no entrelaçamento do emocional com o racional.

Maturana apresenta os seres vivos como auto-organizações e auto-criação que ele define como autopoiese. Todo o organismo é um sistema auto-referido, isto é, ele se desenvolve de dentro sem a necessidade de um interventor externo. Ele é o próprio criador de si mesmo.

Não pretendemos aprofundar este tema, mas aceitando a unidade, sob qualquer hipótese, haveria uma necessidade urgente de refletir sobre a educação e a educação física em todas as dimensões. A identificação do ser humano como condição tem como objetivo sensibilizar as pessoas para outras possibilidades de pensar e de agir corporal entregou à educação física a informação fundamental para redimensionar o estatuto de suas relações com cada pessoa. A aceitação do corpo como a condição humana, sem prejuízo de nenhuma dimensão, e a compreensão do movimento como a fenomenologia do viver, certamente, oferece à área da educação física, motivos para uma profunda reflexão.

⁷ Maturana define autopoiese como auto-organizações e autocriação dos seres vivos.

Em relação ao corpo, deixando de lado os conceitos filosóficos, acreditamos que, os estudos deste autor indicam um possível caminho a seguir. Como já falamos, Maturana define o ser vivo como um sistema auto-referido, cuja auto-organização é uma autopoiese. Ressalta que este fenômeno, definido como autopoiese,

poderia ser o referencial básico de uma educação física no pleno sentido etimológico de educação, que teria a tarefa de conduzir de forma auxiliar o pleno desenvolvimento do corpo humano. Se isto acontecer, o corpo deixará definitivamente sua função instrumental tão eficientemente apropriada pela educação física inspirada na física e na mecânica. (Santin, 2002, p.12)

Maturana, também contribui para o enfoque, quando se refere à competição: “a competição não é e nem pode ser sadia, por que se constitui na negação do outro”. A competição sadia não existe. A competição é um fenômeno cultural e humano, e não constitutivo do biológico. Como fenômeno humano, a competição se constitui como a negação do outro. Observem as emoções envolvidas nas competições esportivas. Nelas não existe convivência sadia, por que a vitória de um surge à derrota de outro.

O mais grave é que, sob o discurso que valoriza a competição como um bem social, não se vê a emoção que constitui a práxis do competir, que é a que constitui as ações que negam o outro. (Maturana, 2002, p. 13)

Os jovens estão sendo forçados implícita ou explicitamente pelo sistema de educação a se formar para realizar algo que não está declarado como um projeto nacional fundado na disputa e na negação mútua, sob o convite à livre competição, como também quando muitas crianças e jovens se aventuram no campo dos esportes, entendendo que essa disputa é saudável e correta.

Uma compreensão de movimento, educação e educação física, em consonância com a idéia de autopoiese de Maturana, nos leva a pensar numa pedagogia humanista. Onde o movimento pode ser construído pelo aluno/criança. O aluno/criança deve ser a referência fundamental deste processo (valor: ser humano como foco central). Parte de cada um. Atualmente vemos na educação como também na educação física, atividades e conteúdos impostos, na busca de resultados, por exemplo, esportivo, de trabalho ou remuneração financeira e não uma manifestação da vida humana.

O fenômeno da competição que se dá no âmbito cultural do humano, e que implica a contradição e a negação do outro, não se dá no âmbito biológico. Os seres vivos não humanos não competem, fluem entre si e com outros em congruência recíproca, ao conservar sua *autopoiese* e sua correspondência com um meio que inclui a presença de outros, ao invés de negá-los. Isto significa dizer que o programa de seu desenvolvimento está inscrito em seu código genético do início ao fim, e que o comando deste processo, centrado no cérebro, se realiza através da especificidade de cada gene.

O que somos? O que é o humano? Sempre pensamos em um ser racional, que se distingue dos demais animais pela sua racionalidade. Dizer que a razão caracteriza o humano é um engano, por que nos deixa cegos frente à emoção, que fica desvalorizada como algo animal ou como algo que nega o racional. Quando mudamos de emoção, mudamos de domínio de ação. (2002, p. 15)

Em outras palavras, o autor nos diz que é na conservação de um modo de vida, caracterizada pelo compartilhar alimentos no prazer da convivência e no encontro consensual recorrente, no qual machos e as fêmeas convivem em torno da criação dos filhos, que pode dar-se, e há de ser dado, o modo de vida em coordenações consensuais de ações que constituem a linguagem. (Ibid, p. 21-22) O peculiar do humano não está na manipulação, mas na linguagem e no seu entrelaçamento com o emocionar. (Ibid, p. 19)

Sustento que não há ação humana sem uma emoção que a estabeleça como tal a torne possível enquanto ato. Por isso penso também que, para que se desse um modo de vida baseado no estar juntos em interações recorrentes no plano da sensualidade em que surge a linguagem, seria necessária uma emoção fundadora particular, sem a qual esse modo de vida na convivência não seria possível. Essa emoção é o amor. O amor é a emoção que constitui o domínio de ações em que nossas interações recorrentes com o outro fazem do outro um legítimo outro na convivência. As interações recorrentes no amor ampliam e estabilizam a convivência; as interações recorrentes na agressão interferem e rompem a convivência. Por isso a linguagem, não pode ter surgido na agressão, pois esta restringe a convivência, ainda que, uma vez na linguagem, ela possa ser usada na agressão. (Maturana, 2002, p. 22-23)

Finalmente, não é a razão o que nos leva à ação, mas a emoção. A emoção fundamental que torna possível a história da hominização é o amor. O amor é constitutivo da vida humana, mas não é nada especial. O amor é o fundamento do

social, mas nem toda convivência é social. Sem a aceitação do outro na convivência, não há fenômeno social.

Maturana entende que só são sociais as relações que se fundam na aceitação do outro como legítimo outro na convivência, e que tal aceitação é o que constitui uma conduta de respeito. Somos animais dependentes do Amor, é condição necessária para o desenvolvimento físico, comportamental, psíquico, social e espiritual normal da criança, assim como para a conservação da saúde física, comportamental, psíquico, social e espiritual do adulto. Na verdade, ele diria que 99% das enfermidades humanas têm a ver com a negação do amor. (Ibid, p. 25)

A enorme discussão que tem ocorrido ao longo da história sobre a separação entre corpo e alma se resolve quando admitimos (e não vou fazer todo desenvolvimento completo disso) que somos sistemas determinados em nossa estrutura e, portanto, que existem certos fenômenos que não ocorrem dentro do nosso corpo, e sim nas relações com os outros. (Ibid, p. 27) O futuro de um organismo nunca está determinado em sua origem. É com base nessa compreensão que devemos considerar a educação e o educar.

E o que é educar? A educação como “sistema educacional” configura um mundo, e os educandos confirmam em seu viver o mundo que viveram em sua educação. Os educadores, por sua vez, confirmam o mundo que viveram ao ser educados no educar.

Ensinar, aprender, ensinar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. (Freire, 1996, p. 31)

Maturana sugere que vivamos nosso educar de modo que a criança aprenda a respeitar-se, ao ser aceita e respeitada em seu ser, por que assim aprenderá a aceitar e respeitar os outros. Sem aceitação e respeito por si mesmo não se pode aceitar e respeitar o outro como legítimo outro na convivência, não há fenômeno social. (2002, p. 30) E questiona sobre:

- Como posso aceitar-me e respeitar-me se estou aprisionado no meu fazer (saber), por que não aprendi um fazer (pensar) que me permitisse aprender quaisquer outros afazeres ao mudar o meu mundo, se muda meu viver cotidiano? A educação deve levar a criança a fazeres (saber) relacionados com seu viver cotidiano, de modo que ela possa refletir sobre seus afazeres e mudar de mundo sem deixar de respeitar a si mesma e ao outro.

- Como posso aceitar-me e respeitar-me se não aprendi a respeitar meus erros e a tratá-los como oportunidades legítimas de mudança, por que fui castigado por equivocá-me?

- Como posso aceitar-me e respeitar-me se o valor do que faço se mede pela referência ao outro na contínua competição que me nega e nega o outro, e não pela serenidade e responsabilidade com que realizo o que faço.(Ibid, p. 32)

Se aprender a conhecer e a respeitar meu mundo, seja este o campo, a montanha, a cidade, o bosque ou o mar, e não a negá-lo ou a destruí-lo, e aprendi a refletir na aceitação e respeito a mim mesmo, posso aprender quais fazeres.

Os alunos, atualmente, aprendem valores, virtudes que devem respeitar, mas vivem num mundo que os nega. Prega-se o amor, mas ninguém sabe em que ele consiste, por que não vêem as ações que o constituem, e se olha para ele como a expressão de um sentir. Ensina-se a desejar a justiça, mas as pessoas vivem na falsidade. A tragédia é que vivemos em um mundo que nega os valores que são ensinados. O amor não é um sentimento, é um domínio de ações nas quais o outro é constituído como um legítimo outro na convivência. A justiça não é um valor transcendente ou um sentimento de legitimidade: é um domínio de ações no qual não se usa a mentira para justificar as próprias ações ou as do outro.(Ibid, p. 33)

Enfim, a responsabilidade surge quando nos damos conta de se queremos ou não as conseqüências de nossas ações; e a liberdade surge quando nos damos conta de se queremos ou não nosso querer, ou não querer as conseqüências de nossas ações. Quer dizer, responsabilidade e liberdade surgem na reflexão que expõe nosso pensar (fazer)

no âmbito das emoções a nosso querer ou não querer as conseqüências de nossas ações, num processo no qual não podemos nos dar conta de outra coisa a não ser de que o mundo que vivemos depende de nossos desejos.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se enquanto ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz d'êter raiva porque capaz de amar. A assunção de nós mesmos, não significa a exclusão dos outros. É na "outredade" do "não eu", ou do "tu", que me faz assumir a radicalidade de meu eu. (Freire, 1996, p. 46).

Para que educar? Para recuperar a harmonia fundamental que não destrói que não explora, que não pretende dominar o mundo natural, mas que deseja conhecê-lo na aceitação e respeito para que o bem-estar humano se de no bem-estar da natureza em que se vive. O progresso não está na contínua complicação ou mudança tecnológica, mas na compreensão do mundo natural, que permite recuperar a harmonia e a beleza nele existente. Mas para ver o mundo natural e aceitá-lo sem pretender dominá-lo ou negá-lo, devemos aprender a aceitar-nos e respeitar-nos como indivíduos (valor: afirmação da igualdade de todos os seres humanos).

Não desvalorizemos nossas crianças em função daquilo que não sabem; valorizemos seu saber. Convidemos nossas crianças a olhar o que fazem e, sobretudo, não as levemos a competir. (Maturana, 2002, p. 34-35)

Este é um ponto interessante: poderíamos nós, professores de educação física, pensar na possibilidade de não levar nossas crianças a competir em atividades escolares, principalmente quando realizamos atividades esportivas ou ainda atividades extra-classe - inter-séries e jogos de "integração"?

Acreditamos que estas contribuições de Maturana possam nos dar subsídios e que nos ajudem a pensar a educação, como também a educação física.

Mario Aguilar, educador humanista, membro do Movimento Humanista, nos coloca algumas luzes em direção a uma proposta para a Pedagogia Humanista. O

professor Mario Aguilar é o coordenador na América Latina da Rede Internacional por uma Educação Humanista (RIEH), um interessante projeto que agrupa milhares de educadores de diferentes países com o propósito de desenvolver ações práticas e concretas em favor de uma renovação educativa.

A Rede Internacional por uma Educação Humanista (RIEH) é uma corporação sem fins lucrativos, que faz parte do Movimento Humanista Internacional, cujo propósito é a implementação de projetos educacionais que promovam ao desenvolvimento humano e social. O objetivo fundamental desta organização é propiciar ações educacionais para gerar um apoio concreto à humanização da sociedade e da vida das pessoas. Foi fundada em Janeiro de 1999, em Santiago do Chile, tendo como marco inicial uma Reunião Internacional do Movimento Humanista, onde participaram representantes da Argentina, Brasil, Chile, Costa Rica, Equador, Espanha e Peru.

Atualmente, realiza múltiplos projetos de Educação na América Latina e na África, é importante mencionar que todos os membros da RIEH são voluntários, suas idéias se embasam nos princípios educativos da Pedagogia da Diversidade e nos postulados do Novo Humanismo (Silo).

Aguilar nos traz que esta proposta Educacional Humanista deverá situar-se na perspectiva de uma transformação social e cultural. A proposta humanista coloca a educação numa perspectiva que integre o cognitivo, o emotivo e o motriz o que segundo educadores humanistas poderiam desenvolver o máximo potencial de cada pessoa.

A RIEH⁸ é um projeto que consiste em desenvolver uma corrente de pensamento e ação que busca transformar e humanizar a educação obsoleta que, todavia se aplica em todos os espaços nos quais se desenvolve o ser humano. Trata-se de organizar docentes, pais, estudantes e a toda pessoa que aspira a essa mudança. Esta organização se desenvolve de acordo com a necessidade de cada um dos grupos que estão participando.

⁸ Rede Internacional por uma Educação Humanista.

Os projetos são variados e em todos se convocam voluntários dispostos a aportar com seu conhecimento e com seu tempo. A maioria dos projetos acontece em lugares escassos de recursos e onde existem situações de discriminação. Alguns dos projetos: Pré-Universitários Integrais, Apoio Pedagógico a crianças com dificuldades de aprendizagem, Alfabetização e recuperação de estudos para adultos, Educação para a não-violência, redes de saúde comunitária, formação de líderes ecológicos, etc.

Na realidade não existe uma pauta de projetos realizados, como também existem projetos nos quais já se conhecem os resultados excelentes, nos quais tem muita experiência, mas constantemente encontram novos desafios.

Outra característica que tem os projetos é o trabalho integral, por um lado se vai realizando o trabalho social e paralelamente acontece o desenvolvimento pessoal. Por exemplo, nos projetos de apoio psicopedagógico os profissionais e estudantes fazem o trabalho especializado com as crianças, e com seus pais são realizadas oficinas de desenvolvimento pessoal, é onde se trabalha com a autoestima deles e com as crianças, a não-violência, etc...

Além destes projetos, existem outros que podem ser conhecidos dentro do Movimento Humanista. Além dos livros, muitos são os materiais publicados, como os que estão nas páginas da internet⁹, de grupos do mundo inteiro, principalmente de Portugal, entre eles está a página da RIEH (www.rieh.net). Dos materiais da RIEH, gostaríamos de destacar aqui dois deles, “Bases para uma Pedagogia Humanista” e o livro “Pedagogia da Diversidade”, ambos do educador Mario Aguilar, sendo este último publicado juntamente com a educadora Rebeca Bize, o qual recentemente foi lançado em 2ª edição no Chile, tendo como palestrante Humberto Maturana. Veremos estes dois materiais da Rede Internacional por uma Educação Humanista.

⁹ Para saber mais sobre projetos do Movimento Humanista, ver em sites de busca: “Movimento Humanista”.

2.2 Bases para uma pedagogia humanista

Para se construir bases para uma Pedagogia Humanista, Mario Aguilar, autor deste texto, refere que antes de se pensar em qualquer coisa, precisaríamos ter em mente, os modelos paradigmáticos, para a compreensão das concepções educativas. Com certeza, na educação a existência do paradigma é condição indispensável para a construção de uma teoria de uma prática educativa e pedagógica.

Do ponto de vista etimológico, paradigma significa modelo, exemplo. Os paradigmas são adotados nas diferentes disciplinas científicas em caráter de modelo disciplinar ou de matriz, e constituem os fundamentos de seu “como fazer”. O paradigma pode se entendido como base ou matriz de toda uma civilização, ou apenas num determinado momento histórico, num determinado grupo social, e ainda num plano menor ele configura os planejamentos de uma disciplina (como no nosso caso da educação - educação física).

Em tempos de estabilidade (normalidade) existe coerência paradigmática entre estes planos, mas em tempos de crise e/ou revolução paradigmática a tendência é um certo conflito entre os paradigmas que caem, mas que ainda influenciam. O autor sustenta a idéia de que estamos assistindo a um momento histórico que apresenta estas características e este é um fenômeno, no entender dele, que estaria se desenvolvendo nos diferentes níveis (disciplinar, social e matriz de uma civilização – no caso ocidental). Para isso analisa os fundamentos do paradigma positivista e estuda autores como Comte, Durkheim e Popper, que tem feito importantes estudos e aberto novas perspectivas que permitam construir um paradigma que corresponda ao novo momento histórico que vai se perfilando.

Comte, principal mentor do positivismo, rechaçou a metafísica para afirmar o positivo, o dado como única coisa válida, o conhecimento válido é o científico, positivo, que se estendeu por todo campo de investigação. Comte foi muito mais um divulgador do positivismo do que um praticante (fica evidente em seus postulados), mas sem dúvida foi um excelente pregador, pois seus planejamentos se expandiram e cresceram tanto que seus frutos apareceram na tecnologia. (Aguilar, 1997, p. 2)

Mas, foi Durkheim (considera-se um grande representante da filosofia da ciência positivista no campo das ciências sociais) quem realmente concretizou as idéias de Comte, aplicando o positivismo na análise dos fatos sociais e sua principal ação foi dotar de rigor e objetividade das ciências naturais, e descarta a influência de todo caráter filosófico ou ideológico em suas análises. Isso se deve ao momento histórico da época, entendendo a sua rápida aceitação e utilização onde sabemos que este paradigma alcançava seu maior auge e prestígio. (Aguilar, 1997, p. 2)

Popper, principal representante do racionalismo crítico, por mais que ele não aceite que se denomine como positivista ou neopositivista, suas idéias dentro desta tendência é inegável, o que muda entre eles é :

A idéia fundamental da epistemologia popperiana se centra na teoria da falsificação dos enunciados e no dizer da demonstração de erro, e não na verificação ou confirmação. Finalmente as teorias ou hipóteses acreditam como verdadeiras ou científicas, para seu “tempo”, o de resistir às tentativas de falsificação. (Aguilar, 1997, p. 2)

Percebe-se que a uma grande preocupação do autor em delimitar o campo de atuação histórica do positivismo e mostrar que a mudança está acontecendo, que é o momento de refletirmos e pensarmos em possíveis caminhos para essa mudança de paradigma. Vejamos:

Resulta evidente que o paradigma positivista tem decaído em prestígio no campo das Ciências Sociais. Sem dúvida, seria um erro supor que se perdeu totalmente sua influência, já que muitas de suas premissas se mantêm vigentes e a aplicação prática em diversas disciplinas sociais, entre elas, a educação. Ao meu entender a influência super valorizada que neste momento histórico exerce na economia e na organização social predominante, contribui muito para manter a vigência do positivismo, não somente como se poderia supor pelo domínio do modelo de mercado neoliberal a partir da queda dos modelos centralistas dos países socialistas (modelo de forte base positivista), senão pela concepção de desenvolvimento humano e social de um mercado teor economicista ou “coisificado”, tomando por base a compreensão do progresso social a partir da maior capacidade de produzir e consumir objetos. (Aguilar, 1997, p. 02)

Sua preocupação mostra que essa visão tem “contaminado” outras esferas, como a social, a qual influencia diretamente a educação, que não escapa desta contaminação. Em contrapartida, Aguilar busca outros autores que discutem o positivismo e o racionalismo crítico, como Dilthey e Kuhn. Dilthey, autor que se esforçou para

defender e fundamentar a especificidade do conhecimento das ciências humanas e do espírito quis fundamentar a história e as demais ciências que se relacionam ao homem enquanto ser histórico e social, no seu entender as ciências naturais não faz jus à peculiaridade do ser humano, por esse motivo busca desenvolver o que denomina de “ciências do espírito”. Para ele, o importante era o meio em que o homem estava inserido e sua captação deste mundo desde seu interior.

Para Thomas Kuhn, (um dos clássicos da Filosofia das Ciências, na sua obra mais conhecida “A Estrutura das Revoluções Científicas”, sua teoria se opõe fortemente à concepção cumulativa e falsa que tem Popper no desenvolvimento da ciência). Os paradigmas são “realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante certo tempo, proporcionaram modelos de problemas e soluções a uma comunidade científica” (Aguilar, 1997, p. 13).

No entender do educador humanista Mario Aguilar, Kuhn pareceu nos entregar fundamentos que podem ser de muita utilidade na busca de um novo paradigma para a educação. Em relação ao alcance da crise, Aguilar nos fala que a aceleração e as crescentes mudanças que aconteceram nos últimos anos, mais precisamente nas três últimas décadas, poderíamos dizer que estamos assistindo não somente a uma crise política, econômica e social, mas sim uma mudança (ou parte dela) de civilização. Usa uma citação do pensador Humanista Mario Rodríguez Cobos (Silo), que retrata um pouco desta crise e seu processo histórico:

Nossa situação atual de crise não se refere a civilizações separadas, como poderia ocorrer em outros tempos, em que essas unidades podiam interatuar ignorando ou regulando fatores. No processo de globalização crescente, devemos interpretar os fatos atuando em dinâmica global e estrutural. Sem dúvida, vemos que tudo se desestrutura, que o Estado nacional está ferido pelos golpes que lhe dão, de baixo os localismos e de cima a regionalização e a globalização; que as pessoas, os códigos culturais, as línguas e os bens se misturam em uma fantástica torre de Babel; que as empresas centralizadas sofrem a crise de uma flexibilização que não conseguem pôr em prática; que as gerações criam um abismo entre si, como se em um mesmo momento e lugar existissem subculturas separadas em seu passado e em seus projetos de futuro; que os membros da família, os companheiros de trabalho, as organizações políticas, trabalhistas e sociais experimentam a ação de forças centrífugas desintegradoras; que as ideologias, tomadas por esse turbilhão, no podem dar resposta nem podem inspirar a ação coerente dos conjuntos humanos; que a antiga solidariedade desaparece em um tecido social cada vez mais dissoluto e que, por último, o indivíduo de hoje que conta com maior número de pessoas em sua paisagem cotidiana e com mais meios de

comunicação que nunca, se encontra isolado e incomunicável. Tudo o que foi mencionado mostra que ainda esses fatos desestruturados e paradoxais respondem ao mesmo processo que é global e que é estrutural e se as antigas ideologias não podem responder a estes fenômenos é porque elas fazem parte do mundo que se vai. Contudo, muitos pensam que estes fatos marcam o fim das idéias e o fim da História, do conflito e do progresso humano. Por nossa parte, chamamos tudo isso de “crise”, mas estamos muito longe de considerar esta crise como uma decadência final porque vemos que, na realidade, a dissolução das formas anteriores vai correspondendo à ruptura de uma roupagem que já deixa pequeno o ser humano. (Silo, 2002, p. 157-158)

Um desafio muito grande para a educação é produzir uma ruptura definitiva com o paradigma positivista. Pois, no entender do autor, o principal problema da educação atual é abrir perspectivas para uma nova educação, comprometida com o ser humano e sua libertação, neste contexto de crescente desumanização. Como romper a camisa de força de uma educação meramente reprodutora. Como se efetiva uma nova prática educativa (não somente teórica) que tenha por base um novo paradigma, enquanto o paradigma decadente se mantém vigente?

Esses são aspectos levantados no texto acerca da crise, a qual é usada pelo autor sem um sentido dramático, ou ainda de forte conotação negativa e sim no sentido de “um estado inerente ao desenvolvimento da vida em geral da vida humana em particular”. (Aguilar, 1997, p. 8)

Podemos viver constantemente em crise pessoal ou com um grupo. As crises são problemas das pessoas em situações de incertezas, o que pode favorecer a nova oportunidade, novas direções, novos olhares. Isso pode implicar em possíveis evoluções do ser humano, ou do grupo ou ainda quem sabe da espécie humana. Por esse motivo, o texto nos traz a necessidade de compreender a complexidade da situação em que vivemos e suas conseqüências num futuro próximo.

Esse entendimento leva a pensar na construção de bases para um novo paradigma matriz, não somente um paradigma disciplinar. O que quer dizer que esta proposta educativa deverá situar-se numa perspectiva de transformação social e cultural que permita a construção de uma proposta coerente com a problemática levantada pelo autor.

Em que bases esta proposta seria alicerçada, para se construir então um novo paradigma disciplinar de educação?

O autor apóia-se em dois outros pensadores para fundamentá-la, os quais têm levantado propostas para um novo mundo. São eles Prigogine¹⁰ e Silo, “... pois podem servir de fundamento sólido para a construção de um novo paradigma social, de acordo com nosso interesse mais específico, para a educação”. (Aguilar, 1997, p. 15)

Sobre Prigogine, o autor nos trás suas contribuições a partir da teoria das estruturas dissipativas, as quais tem permitido gerar uma ponte entre a biologia e a física, vinculando os sistemas vigentes e o universo. Seus postulados nos permitem ir das ciências quantitativas para as qualitativas, pois nos possibilita passar de uma visão tradicional do mundo para uma visão de um mundo não limitado por leis, capaz de inovar permanentemente e de gerar realidades alternativas.

Silo, cujo pensamento e concepção filosófica já conhecemos, pode-se fazer uma analogia com o pensamento de Prigogine no campo da ciência, pois coloca que o ser humano é consciência ativa e por tanto construtor da realidade. Como já vimos, no capítulo anterior, Silo define o ser humano como um ser histórico e social.

Aguilar entende que estas são contribuições significativas sobre a vida humana, suas conotações e projeções sociais são de grande envergadura, e vê nelas uma possibilidade de romper com o “poder” do positivismo e seus derivados paradigmáticos, pois acredita em seus fundamentos, os quais permitem elaborar um novo paradigma, não somente para a ciência, mas também para uma nova civilização que está se “gestando”, simultaneamente com a decadência deste paradigma.

Na segunda parte do texto, este educador humanista traz a reflexão sobre “Uma Nova Educação”, sendo que inicia sua abordagem da seguinte forma:

¹⁰ Cientista russo, nacionalizado belga, obteve o prêmio de química em 1997, é considerado uma peça fundamental do pensamento contemporâneo, por suas teses sobre o problema do tempo e da teoria das estruturas dissipativas, que têm dado origem a uma nova concepção do universo.

Resulta insubstituível a relação de coerência que deve existir entre um modelo curricular, uma teoria educacional, uma utopia social e um paradigma matriz. Cada um destes planos deve guardar relação de integração entre si. Não parece possível que possa resultar algo significativo quando, por exemplo, se planeja uma proposta educativa de caráter humanista, centrado na pessoa, em função de valores transcendentais, etc.; que por sua vez tem a marca do serviço de um modelo cujos fundamentos resultam contrários com tais postulados educativos. (Aguilar, 1997, p. 19)

Buscamos, juntamente com o autor estabelecer uma relação entre o abordado nos capítulos anteriores, com uma proposta educativa que vincule as necessidades do momento atual e dos que ainda virão. Para isso, estudaremos um paradigma nesta linha, com um enfoque que concorde com os planejamentos pedagógicos, que no entender dele (e nosso também) tenha coerência com o planejado até aqui.

Para abordar essa questão, Aguilar encontrou em Osório (1995) fundamentação para as bases de um novo paradigma em educação, que é o que Osório Marques chama de “Paradigma da Complexidade”.

Para Osório, a crise que vivemos corresponde a esta mudança de época, a qual ele atribui a crise “...de nossa imagem matriz como seres humanos”. Assinala também a necessidade de sistematizar uma nova teoria do valor humano, não somente como um fator econômico, mas como uma nova síntese ético-cultural. Aguilar traz sua fala sobre isso:

Não somente é preciso uma nova educação, como também uma novíssima alfabetização ético-cultural que habilite, capacite e faça competente aos seres humanos na criação de novos códigos para as relações humanas, para organizar o poder e a participação, para resguardar os direitos humanos, para superar as discriminações, para construir sociedades equilibradas. Esta deve ser a estratégia para reverter essa espécie de aids cultural e espiritual que mencionávamos como uma das conseqüências perversas do progresso”. (Osório, 1995, p. 09, apud Aguilar, 1997, p. 20)

Podemos perceber o porquê Aguilar se reportou a Osório, sendo que este autor entende que a educação deve orientar os conhecimentos e as atitudes de um “saber-fazer”, capaz de redefinir os conceitos de instrumentalidade, desenvolvimento e transcendência. E entende que estamos diante da necessidade de refundamentar o discurso sobre o sujeito. E insiste na idéia de refletir sobre a “*imagem matriz*” do ser

humano como condição inicial, para enfrentar as numerosas e velozes mudanças tecnológicas e econômicas de um meio, no qual ele denomina de:

um ambiente debilitado de suas defesas culturais.... incapacidade para ler o sentido das mudanças e trocas da época, para construir estratégias de desenvolvimento humano e para estruturar novas concepções e práticas de cidadania política e social. (1995, p. 10-11, apud, p. 20)

Buscando no campo da Educação Física, temos Santin (2002, p. 1), que também tem a mesma preocupação:

Passados quase vinte anos desde a minha descoberta da Educação Física, constatei que ela é muito mais complexa e fascinante do que jamais imaginara. Sua complexidade está diretamente ligada à complexidade do ser humano. Seu fascínio emerge do fascínio irradiado pelos mistérios da vida e do viver humanos. A educação física, envolta nesta complexidade e neste fascínio, hoje, mais do que nunca, clama por um olhar diferenciado e atencioso, e implora para ser libertada das malversações a que foi impiedosamente submetida.

Santin busca na reflexão filosófica sobre o momento atual da educação física enfocando o engajamento na construção de uma nova cientificidade, segundo os princípios e a lógica da complexidade.

Com o apoio de Osório (e Santin) e sua definição adequada a respeito de para onde poderia caminhar a educação neste momento histórico, é certo que esta idéia sustenta a possibilidade de se pensar uma educação que não seja meramente reprodutora ou adaptadora das condições existentes ou, ainda, de simplesmente responder as demandas do sistema econômico e político.

Falamos tanto de paradigma e proposta educativa, que temos ainda que analisar o que Aguilar indica como realmente pode ser esta proposta de educação, ou melhor, uma pedagogia para uma educação humanista, holística e contemporânea.

Temos visto até aqui como o processo de mundialização crescente, bem como o desenvolvimento científico-tecnológico está produzindo permanentes transformações sociais, institucionais e inclusive de valores. Vemos os paradigmas, as escola/instituições forjadas em uma racionalidade do século passado, os valores e princípios que são ultrapassados pelo utilitarismo e o pragmatismo em voga, na falta de

utopias motivadoras, são alguns dos indicadores da época. A educação tem um papel fundamental de orientar, este processo de mudanças a favor do ser humano. No entender do autor só há uma maneira de resgatar o essencial do ser humano na sua mais plena humanidade, será capaz de nos permitir sair criativa e positivamente da crise do momento atual, que é :

.... a concepção do Novo Humanismo a qual recorre aos antecedentes do Humanismo histórico, e entende que a nova sociedade interconectada e mundializada, requer uma proposta filosófico- cultural que dê conta da existência da multiplicidade de cosmovisões, que desconfie das verdades absolutas que desqualificam a diferença ou a dissidência, que compreenda que os sistemas fechados do pensamento não podem fazer planos em uma época de desestruturação. Se trata de um Humanismo Universalista, não somente ocidental, e que no caso específico do nosso país e da América Latina, seja capaz de reconhecer e resgatar as raízes culturais e históricas do nosso povo, já que a globalização homogeneizadora dos centros de poder atual asfixiam, ao impor sua visão unilateral da realidade. (Aguilar, 1997, p. 30)

E em relação aos princípios paradigmáticos, nos quais a nova proposta educativa deveria basear-se, no entender de Aguilar, deve implicar em uma ética que oriente a ação e a reflexão tanto pessoal como conjunta.

Se trata de princípios que assumam o caráter de atitude de vida e que sejam capazes de outorgar os acordos básicos para a coexistência pacífica e de colaboração dos distintos grupos sociais, povos e culturas. (1997, p. 31)

Levanta algumas questões, sobre este ponto, as quais nos fazem pensar, será possível concretizar essa nova perspectiva de educação?

- Como conseguir uma unidade básica, uma convivência harmônica, se existe uma multiplicidade de etnias, ideologias, crenças religiosas, usos e costumes?
- Como podem ter expressão e legitimidade as múltiplas culturas em um mundo globalizado que tende a unificação?
- Como podem ter espaço as minorias de qualquer tipo, em uma sociedade de massas ?

O autor nos traz os seis princípios fundamentais da atitude humanista que são, para ele: “a base para gerar os cimentos de uma nova civilização planetária de caráter humanista”. Já falamos em outros momentos neste trabalho, mas para ressaltar e por entender que são estas “as bases para gerar uma sociedade humana, plural, aberta e

libertária; são os princípios de atitude de vida que prioritariamente deveriam desenvolver uma educação destes tempos” (1997, p. 32), vamos repetir:

- 1- Colocar o ser humano como valor de preocupação central;
- 2- Afirmção da igualdade de todos os seres humanos;
- 3- Reconhecimento da diversidade pessoal e cultural;
- 4- Tendência ao desenvolvimento do conhecimento para além do aceito como verdade absoluta;
- 5- Afirmção da liberdade de idéias e crenças;
- 6- Repúdio a violência.

Para que isso realmente acontecesse, seria preciso um sólido compromisso ético, e que qualquer prática educativa não vá contra estes princípios universais. O que questionamos é como realizar isso em nossas práticas, onde geralmente estão presentes outros interesses, a desigualdade de direitos, a discriminação de todos os tipos, a imposição de verdades, a perseguição de idéias e crenças, o exercício da violência física ou psicológica são o que hoje existem em nosso sistema educativo formal e também informal, principalmente através da forma ocultas do currículo e que nesta nova concepção não teriam justificativa alguma de acontecer.

Os princípios e valores não são algo somente para declamar ou formular teoricamente; devem ser por sobre todo, uma atitude que todo o sistema educacional ponha em prática, de maneira tal que opere como modelo para as crianças e os jovens, porque o vêem ser aplicado, não porque o escutam em um discurso. (1997, p. 32)

Aguilar reforça nas posturas dos docentes para essa nova coerência ética pessoal e social que deve influir desde a escola até “contaminar” todo fazer social. Só que implica que esta escola/instituição esteja com crescentes graus de autonomia, e coloca ainda que a busca pela autonomia deve vir dos alunos da comunidade em geral, a qual de vê reivindicar seus interesses e não deixar que os interesses de uma minoria no poder decidam por todos.

Para isso nos parece pertinente precisar concretamente a respeito de uma proposta educativa curricular em função das características e necessidades do momento atual e do futuro da sociedade.

Aguilar propõe quanto ao currículo a opção pelo currículo holístico, no qual encontramos muitos aspectos que são adequados ao que se está querendo em termos de educação humanista. Este modelo tem o grande mérito, no entender do autor, de não se colocar como um sistema fechado, mas apenas mostrar os princípios, os fundamentos e as ferramentas para configurar uma prática educativa coerente com uma visão integral e integradora do ser humano, da sociedade e da cultura.

Outro mérito importante deste modelo, colocado pelo educador humanista é a capacidade que possui de configurar-se como ponte entre a teoria e a prática. Claro que é necessária e indispensável uma formulação teórica que fundamente uma construção curricular, ela somente terá validade plena na medida que seja capaz de aplicar-se realmente no ato educativo mesmo.

Para fechar seu texto, Aguilar faz uma conclusão e um apelo:

A meu entender a educação e os educadores, podem e devem se colocar como um papel relevante nos tempos em que vivemos. Este não é qualquer momento histórico, a mudança que se está gestando é de grande envergadura, e por isso serão tempos não isentos de conflitos e inclusive de tragédia. O papel dos educadores é possibilitar que o ser humano expresse o melhor de si, suas máximas potencialidades em prol de um salto qualitativo que nos abra a possibilidade de um mundo novo, com qualidade e plenamente humano. (Aguilar, 1997, p. 35)

2.3 Pedagogia da Diversidade

Somos educadores que se inspiram nos princípios e valores do Novo Humanismo, preocupados com o rumo que tomaram as mudanças que estamos vivendo e que trabalham com métodos não-violentos para dar sentido humano a essas mudanças. Por isso, temos tomado a iniciativa de colocar em marcha uma corrente de opinião com o objetivo de influenciar e dar uma orientação humanista às transformações que a Educação sofrerá nos próximos tempos. Aspiramos a gerar uma alternativa educativa capaz de construir novas propostas e de converter essas em práticas pedagógicas concretas. (Aguilar & Bize, 2003, p. 06)

Trata-se de uma proposta inspirada nos princípios e conceitos do Novo Humanismo, escrito por Mario Aguilar e Rebeca Bize.

É uma proposta educativa humanizadora, que se situa na perspectiva de uma transformação social e cultural que possibilite, a partir da crise, uma transformação pessoal e a evolução de uma sociedade mais justa, humana, solidária e libertária. (www.rieh.net/Brasil)

Destacam a necessidade de olhar o fenômeno educativo a partir de uma concepção de diversidade, assegurando que a educação se encontra orientada para o fenômeno social e humano inspirado num ponto de vista plural, amplo e multiforme, que não uniformize, exclua nem discrimine por nenhuma razão, de raça, gênero, crença ou origem. Uma educação que contribua o desenvolvimento ao máximo das capacidades intelectuais, afetivas e físicas de crianças e jovens.

Buscam contribuir na formação de seres humanos melhores, onde o centro da intenção educativa constitui a formação humana, crescer como seres que se respeitem a si mesmos e respeitem aos demais, que possam decidir que sim ou que não a partir de si mesmo, supondo que o respeito não é uma obediência, mas sim a possibilidade de colaborar.

Na perspectiva de uma formação para a diversidade propõem habilitar novas gerações no exercício de uma visão não ingênua da realidade, de uma visão plural e ativa da realidade. A formação deste olhar implica levar em conta o mundo não como uma suposta realidade objetiva em si mesma, mas como objeto de transformação na qual se aplica a ação do ser humano. Em conseqüência, um dos princípios fundamentais que uma nova educação deveria levar em conta é o exercício intelectual de uma visão particular prejudicada da realidade social, humana e a prática da atenção sobre o próprio olhar.

É importante reconhecer que nosso olhar se alimenta por uma particular história pessoal e pela influencia do ambiente cultural em que nos formamos. Ao reconhecer isto seremos capazes de reconhecer também nos outros nessa mesma possibilidade, ao invés de nos colocarmos em posição de negação, devemos nos colocar em abertura e respeito.

Então, será possível gerar espaço para uma prática de relações sustentadas pela abertura com o “outro”, ao entender a existência do outro como “tal”. Para isso, temos que respeitar e ser capazes de ver o outro como legítimo outro. O respeito pelo outro passa pelo respeito a si mesmo, o respeito por si mesmo passa pelo respeito pelo outro. Para tanto os meninos e as meninas devem crescer da tal maneira que adquira consciência de si e consciência do outro na legitimidade de uma relação social. (Contribuições de Maturana).

Os autores falam sobre a proposta “Pedagogia da Diversidade” como um aporte modesto e não pretensioso na busca de novos caminhos para a educação. Entende que a educação se encontra hoje em uma encruzilhada, já que é evidente que os esquemas tradicionais não estão funcionando. Várias são as tentativas de diferentes autores que pensam em apoiar novas visões, mas muitas delas propõem trocas metodológicas ou de técnica pedagógica, o que se entende, numa visão humanista, o que deve ser trocado é algo muito mais profundo; falam de uma mudança conceitual ou dito de outra forma de uma mudança de paradigma. Então o que pretendem é iniciar uma reflexão, um diálogo em relação aos fundamentos essenciais e de uma nova proposta educativa.

Podemos nos perguntar por que a mudança deve ser tão profunda?

Geralmente, o tema da educação tem tido a função de reproduzir a ordem social e dos valores vigente. Agora, em tempos de organização social, a qual está funcionando com relativo êxito tal vez possa ter sentido e lógica reproduzir algo que funciona, mas em tempos como estes em que há uma evidente crise social, pode ter sentido uma educação que reproduza o esquema da organização social e de valores que não funciona? Esse é o ponto: a educação tradicional, às vezes mais às vezes menos, tem uma raiz conceitual no sistema de pensamento em que se baseia todo sistema social, mas para nós se trata de conceitos esgotados que não servem como resposta para os tempos atuais, isso é cada vez mais evidente, não somente na educação, como também na economia, na política...etc.

O conceito de educação tradicional está sendo rapidamente superado pela História. A educação, em tal caso, torna-se cada vez, mais vazia de sentido. Se entendermos a educação com uma finalidade de instrução e transmissão de

conhecimento (instrucional), sua obsolência é evidente ao existir meios muito mais eficazes e amplos de se ter acesso à informação como, por exemplo, as bibliotecas audiovisuais, as bases de dados, as redes informáticas, etc. Ou, se por outra parte, entende-se como uma transmissora de valores, surge a imediata interrogação: Sobre quais valores se fala - em especial em uma sociedade cada vez, mais mundializada onde a inter-relação cultural vai produzindo uma crise de determinadas concepções de valor que se apresentam como uma verdade indiscutível. (Aguilar, 2003, p. 17)

Não há dúvidas de que uma concepção educativa tradicional vai perdendo sentido ao não ser capaz de dar resposta às novas realidades e necessidades sociais; isto gera frustração em muitos educadores que vêem como seu trabalho perde influência entre os jovens, uma vez que estão sendo cada vez mais fortemente influenciados por outros meios. Dotar a Educação de um sentido profundo e verdadeiro passa por redefinir sua finalidade, explicitar e precisar os valores universais que proclama e promove e assumir um categórico compromisso pela melhora e desenvolvimento social. Aguilar (2003, p. 18) cita o educador espanhol Jurjo Torres, para justificar sua preocupação:

Poucas vezes ao longo da História fez-se tão urgente apostar numa educação verdadeiramente comprometida com valores de democracia, solidariedade e crítica, caso se queira ajudar aos cidadãos e cidadãs a fazer frente a essas políticas de flexibilidade, descentralização e autonomia que se estão propagando desde as esferas trabalhistas. É preciso formar pessoas capacitadas com crítica e solidariedade, mas não queremos torná-las, todavia, mais indefesas. Por enquanto serão as professoras, professores, estudantes e conjuntos sociais progressistas, convencidos do valor da Educação, quem ultrapassará a toda classe de obstáculos, e seguirá abrindo novas brechas, desenvolvendo práticas educativas mais democráticas, nas quais os meninos e meninas pertencentes a conjuntos sociais não hegemônicos não seriam discriminados.

Por isso entendem que é necessário buscar novos olhares para a educação.

Isso explica por que temos tomado o Novo Humanismo como nossa fonte conceitual, pois vemos aí uma concepção e uma forma de pensamento realmente nova e isso nos parece que necessita hoje a educação.

Mas, quais seriam esses aspectos realmente novos desta pedagogia? Pois se os autores nos dizem que é um trabalho simples e sem excessivas pretensões e que tem muito a ser desenvolvido ainda?

Referem-se a uma nova proposta, pois têm a preocupação de desenvolver o mundo da “interioridade” do ser humano, que nos enfoques das pedagogias tradicionais da educação não tem se dado à devida importância.

Do ponto de vista dos autores, o mundo interno é igual ao externo, se constrói e por tanto é “educado”. Refere-se a algo que parece simples, mas na realidade é um aspecto que tem enorme possibilidade e que abre todo um campo de desenvolvimento educativo.

Existem várias teorias que devem ser considerados, o construtivismo é uma delas, mas sendo algo interessante não poucas vezes tem ocorrido que ao aplicar esses conceitos das práticas educativas tem se tomado seu aspecto “externo” e ele ocorre por que se vive numa época de “externalidades”, uma época onde o valor está nas coisas e onde a preocupação com a interioridade do ser humano tem tido importância mínima e isto se liga com o que o autor dizia anteriormente que não é possível gerar algo novo partindo destes paradigmas esgotados.

Outro aspecto importante que esta proposta nos traz é a aplicação dos conceitos da Psicologia da Imagem nas ações educativas. Esta também é uma escola emergente e associada a corrente do Novo Humanismo. Não se trata de converter a proposta pedagógica em um apêndice da psicologia, como ocorreu com as linhas educativas nos anos 60, mas tomar certas idéias desta escola e traduzi-las em práticas educativas concretas. Os temas do “espaço de representação” ou a função da imagem como direcionador da ação do mundo, são alguns aspectos concretos desta corrente psicológica, que temos muito interesse educativo.

Por último, entender o ser humano como histórico, implica na idéia de um ser com consciência ativa, ou seja, transformador e construtor tanto “para fora” (do social) como “para dentro” (sua interioridade). A partir destas idéias cremos que podemos caminhar para uma educação verdadeiramente integral e humanizadora.

A partir desta proposta de educação humanista já existem muitas aplicações concretas, não tanto nos campos institucionais ou em órgãos oficiais, geralmente essas

instituições seguem os modelos tradicionais. Mas existem muitas experiências educativas desenvolvidas por grupos humanistas em diferentes partes do mundo, em geral se trata de projetos autogestivos realizados por organizações sociais vinculadas ao Movimento Humanista Internacional; como projetos de alfabetização, organizações de docentes que começam a auto-capacitar-se nestas novas linhas, em vários lugares montam escolas que aplicam um currículo baseado nestas idéias, existe um interessantíssimo projeto de apoio pedagógico para crianças com dificuldades de aprendizagem campanhas contra a não violência, numerosos projetos de educação de adultos, universidades que iniciaram a aplicação dos aspectos propostos, etc... Em todos estes projetos que são muito diferentes em seus objetivos, conteúdos e métodos, existem elementos em comum como seu enfoque humanista na relação docente – alunos – pais, uma preocupação central pelo desenvolvimento da interioridade das pessoas, e uma preocupação também por desenvolver nas pessoas a capacidade de organização e de adaptação crescente a um mundo acelerado e em mudanças, como atualmente.

O autor propõe, então, que um compromisso da Educação com o que podemos denominar de *valores universais (os que nos referimos anteriormente)*, e acreditando ser a escola um espaço especialmente apropriado para a vivencia destes valores característicos da humanidade.

Estes valores universais têm o mérito de estar em condições de estabelecer um grande acordo em torno deles, sem asfixiar a diversidade pessoal e cultural que reclamam as distintas comunidades que coexistem nesta sociedade contemporânea e, portanto têm o mérito de gerar um consenso e uma visão comum, sem que isso implique numa visão homogeneizadora e uniformizante; pelo contrário à adesão a estes princípios implica necessariamente uma visão plural, diversa e multiforme e a partir disto se pode proceder a um desenvolvimento educativo, social, integral e humanizador. (2003, p. 18)

Bombassaro (2001, p. 71) em seu texto sobre educação e formação humana apoia-se em Caporale (2000, p. 20) *para dizer que ser humanista atualmente é compartilhar, em maior ou menor medida, estes princípios/idéias/valores universais*. E, decorre um pouco sobre eles: a aceitação do humano como valor fundamental indica que encontramos a defesa da igualdade de todos os seres humanos. Consolidados pela

Declaração dos direitos universais do cidadão esse princípio explicita o que significa aceitar o ser humano como valor fundamental. Somente depois de admitida a igualdade de todos os seres humanos pode-se pensar em humanidade.

A igualdade se mostra universal na concretude, ganhando sentido através do reconhecimento do outro como legítimo outro (recordando Maturana), o que não implica a anulação das diferenças, ao contrário o reconhecimento do outro como legítimo outro, parte da constatação da diferença, mas pressupõe sua aceitação. É na aceitação da diferença que se dá ao homem à possibilidade de construção de um mundo propriamente humano.

Partindo deste pressuposto podemos entender como princípio básico o reconhecimento e a valorização da diversidade pessoal e cultural, pois o ser humano em seu cotidiano vive das mais diferentes formas e saber respeitar essas diferenças pode surgir um modo de vida propriamente humano. Essa é umas das razões de repúdio a qualquer forma de violência.

A violência é contrária à aceitação do outro, é a negação e o aniquilamento do outro como legítimo outro. Nesta perspectiva a violência simboliza a possibilidade de destruição do mundo humano. A violência também é contrária à liberdade, e um dos princípios é a liberdade de idéias e crenças. A afirmação da liberdade de crenças e idéias permite que os seres humanos possam fazer parte de uma comunidade que se comunica, quando não se permite o uso da palavra a humanidade não se constitui. Quando não temos liberdade de idéias, as ideologias ocupam o lugar do pensamento. Somente com a participação numa comunidade faz o homem um ser propriamente humano.

Voltamos aqui ao ponto inicial onde o valor de ver o outro como legítimo outro volta à cena, onde as convivências ganham sentido. As idéias e as crenças não são necessariamente legítimas entre si, elas ganham legitimidade quando são expressas e aceitas em âmbito social. É aí que se decide o que faz e o que não faz sentido ou o que tem ou que não tem valor. Esta experiência nos mostra o caráter histórico da verdade, para além das verdades absolutas, precisamos estar atentos para ao devir da história, para poder entender o que as mudanças nos dizem e encontrar a melhor forma de agir,

mais do que quaisquer outros momentos da história, hoje sabem que, o que nos torna humanos é nossa maneira de viver. E finaliza citando um grande educador brasileiro, que foi Anísio Teixeira. Para ele o principal fator de humanização do homem está na educação, e é pela educação que nos tornamos humanos. (2001, p. 75)

Estes materiais e livros do Movimento Humanista que abordam a Educação Humanista e fazem parte do projeto da RIEH, nos dão bases essenciais para pensarmos e refletirmos como poderíamos construir uma Educação Física Humanista, tendo o ser humano como valor principal.

CAPÍTULO III

EDUCAÇÃO FÍSICA, UMA POSSIBILIDADE HUMANISTA?

Neste capítulo pretendemos contribuir com o debate acerca do papel da educação física na escola e na sociedade, objetivando resgatar os aspectos relacionados aos valores propostos na Educação Física escolar e sua dimensão prática. E, acreditando ser a escola um espaço especialmente apropriado para a discussão e a vivência dos valores característicos da humanidade, buscaremos concretizar essa dimensão.

Pensando e discutindo sobre o valor do ser humano, percebemos que a educação física e os esportes em geral utilizam-se de um discurso e de uma prática que são antagônicos aos objetivos de uma educação humanista, nas mais simples observações das práticas do cotidiano escolar nos mostram as inconsistências entre o discurso, as ações e os objetivos.

No discurso aparecem aspectos como confraternização, respeito, prazer, alegria, divertimento e a educação, como valores desenvolvidos em aulas de educação física ou mesmo nas atividades esportivas, frases como: “o esporte educa, pois ensina a criança a conviver com vitória e derrota, a respeitar as regras do jogo, a vencer através do seu esforço pessoal, a competir, a respeitar a autoridade, etc.”¹¹, vão quase sempre no sentido de valorizar as regras de uma sociedade capitalista onde o foco central não é o ser humano (como já discutimos em capítulos anteriores).

Também nas ações do cotidiano escolar, podemos presenciar nas atividades que envolvem as práticas esportivas e competições, as quais geralmente se assemelham a

¹¹ Ver mais sobre o assunto em Bracht (1997) “Sociologia Crítica do Esporte: uma introdução”.

campos de batalha, tendo inclusive a mesma linguagem e vocabulário: “contra quem?” “inimigo”, “derrota”, “fomos destruídos”, “perdemos a guerra”, “foi um massacre”, “ataque”, “defesa”, sem comentar as palavras e expressões discriminatórias, racistas e excludentes.

Estas práticas de reprodução social acontecem no espaço escolar, como também é onde mais se ouve falar em formação humana. Perguntamos o que estão acontecendo com nossas ações e nossas intenções, quais são os valores que estão nos orientando?

Tendo presente estas situações de contradição, parece necessário pensar nestas questões, e de quais valores nos referimos. Dos valores que estimulam a competição, a sobrepujança e as comparações objetivas, princípios dos esportes de rendimento¹², os quais a escola tem se utilizado para pensar a educação física? Sob este olhar, podemos fazer algumas afirmações:

- que a escola continua sendo reprodutora dos valores sociais: “temos que preparar nossos alunos para a realidade”¹³;

- com relação à competição, podemos dizer que ela não é boa nem ruim, mas que se constitui como a negação do outro, o que se percebe nas emoções envolvidas em competições esportivas, onde não existe uma boa convivência, pois a vitória surge na derrota do outro. Mas, não foi a competição esportiva que criou a negação do outro, e sim as regras sociais. Portanto, a competição não é totalmente ruim, mas, pelos princípios nela envolvida, como a eliminação/negação do outro/adversário, passa a ser anti-humanista.

Quer dizer que não precisamos eliminar o jogo, o esporte e outras atividades, mas ao contrário buscar através do jogo a aceitação do outro como legítimo outro¹⁴. Que condições são necessárias para que isso ocorra?

¹² Ver sobre estes princípios e sua descrição em Kunz (1991:110).

¹³ Ver Bracht (1997).

¹⁴ Ver Maturana (2002:21-22).

Não é nenhum despropósito pensar que a sociedade do futuro depende, em grande parte, das decisões, dos discursos e das ações que as pessoas tomam frente às situações atuais. Nos parece importante que os professores e a escola em geral, sejam capazes de discutir as atitudes que irão tomar levando em consideração os valores que buscam uma sociedade mais humana.

3.1 E o mundo infantil.....

O universo infantil sofreu algumas alterações no decorrer do processo histórico, e não é por mera coincidência, que grande parte da preocupação da sociedade atual recai na infância. Por conta disto, afirma Enguita (1990) que a infância teria que ser detalhada, controlada, esmiuçada, no sentido de adestrar as crianças no controle e disciplina.

Por outro lado Rago (1997) revela haver necessidade de preparar as crianças para o mundo produtor, elas seriam os grandes de amanhã, este slogan se perpetua na atualidade, nesta visão funcional e mecanicista, visto que a vida futura já é planejada e definida na infância.

Podemos observar em muitas análises como a medicina, ao longo da história deu atenção especial à infância, centrando preocupações nas noções de puericultura e higiene e na disciplinarização dos corpos¹⁵. Como reforça Rago (1997, p. 123):

O poder médico recomendava o preenchimento das horas vagas com leituras selecionadas e ginástica, medida preventiva contra os vícios da imaginação e a prática onicista, característica dos jovens indolentes e fracos. A moralização do corpo pela educação física e a higienização da alma por atividades cientificamente orientadas e selecionadas afastariam, sobretudo nos adolescentes, o perigo das deformações físicas e da corrupção moral.

Conforme esta prática higienista era preciso depurar, limpar, moralizar as crianças pelos condicionamentos e adestramentos, tendo muitas vezes o intuito de

¹⁵ Ver mais sobre este tema em Dallabrida, 2001. Em especial o capítulo III Incitar, Vigiar e Punir “A fabricação escolar das elites: o Ginásio Catarinense na primeira república. Florianópolis: Cidade Futura”.

moldar a geração vindoura para este mundo do trabalho, acirrado com a Revolução Industrial.

Seguindo estes preceitos, raramente se poderia visar o desenvolvimento global da criança, pois se buscava nas atividades orientadas, naquelas que fossem testadas cientificamente, numa visão positivista a formação do homem que seria útil à sociedade no seu trabalho. Podendo observar assim que as brincadeiras características das crianças foram sendo deixadas de lado. Por que teriam importância se isto não seria rentável? A criança no seu brincar natural foi considerada inútil, como questiona Alves (1989), perguntas mais comuns que fazemos aos nossos filhos “O que você vai ser quando crescer?”, como se o que a criança faz não tem valor, e que valor teria nestes princípios se sua ludicidade não gera lucro e produção?

Este apostar na infância tomou proporções tão significativas, que a maioria das crianças acabaram sendo tolhidas de seu brincar e ainda podemos inferir que normalmente o são. É comum termos uma grande tendência de antecipar o futuro, o que vale normalmente nos moldes desta sociedade é o que a criança poderá dar em termos de rendimento, e não o que ela é. Isto fica mais evidente na educação formal e informal das crianças, pois considerando a análise de Marcellino:

A especificidade da infância, que é justamente a possibilidade de vivenciar o lúdico, é ignorada em prol da disciplina, do esforço, da aquisição de responsabilidade e de outras funções ditas ‘sociabilizantes’, como a capacidade de trabalhar em equipe (tão pouco verificada entre aqueles que freqüentam os bancos escolares, embora a ênfase que a escola concede a essas atividades aparentemente seja grande) e a importância da competição ‘saudável’? presente no eterno lema. O importante é competir’(que mascara o real objetivo individualista e pouco social de vencer). (1999, p. 19)

A competitividade da sociedade é reproduzida na escola, com justificativas do senso comum, de que isto seria importante para o indivíduo se adequar à sociedade competitiva (usando também o esporte para isso). O importante é preparar as crianças para este mundo, sem ao menos tentar promover uma reflexão mais abrangente e crítica do contexto social.

Como se não bastasse na escola esta competitividade, mesmo camuflada e dissimulada, nas últimas décadas o movimento na educação informal das crianças foi geralmente exacerbado, numa ânsia e preocupação desenfreada em proporcionar para as crianças outras formas que visem formar a infância para um contexto de produtividade e competitividade.

E talvez aí se justifique por que muitos adultos têm, cada vez mais, preocupação em matricular as crianças nas mais variadas atividades: em escolinhas de esporte, aulas de inglês, computação, etc. E isto de forma sistematizada com intuito de prepará-las para o amanhã: por um lado inseri-las no mercado de trabalho com uma boa “dose” de conhecimentos que visem levar vantagens e “correr contra o tempo”, e por outro, numa forma de atenuar a falta de tempo dos próprios pais.

Larossa (1999, p. 8) questiona sobre o significado da educação ser justamente uma relação com a infância como o modo das pessoas, das instituições e as sociedades responderem à chegada daqueles que nascem. É a forma com que o mundo recebe os que nascem. Responder é abrir-se à interpelação de uma chamada e aceitar uma responsabilidade. Receber é criar um lugar: abrir um espaço em que aquele que vem possa habitar, sem pretender reduzi-lo à lógica que impera em nossa casa.

Neste sentido, é relevante analisar as transformações sócio-econômicas e políticas nos últimos tempos, porque a organização familiar tomou outras formas e características, numa inserção crescente de todos os membros da família no mercado de trabalho, situação da qual, as crianças acabam sendo prejudicadas no seu cotidiano infantil na medida que sofrem mais pressão e cobranças nas atividades sistematizadas.

Por outro lado, verifica-se na escola uma acentuação da competitividade, podemos considerar que nas atividades sistematizadas citadas anteriormente, a percepção da cobrança e pressão em competir é ainda maior.

É possível observar que as crianças estão quase sempre expostas a competitividade no seu cotidiano, com incidência maior numa atividade sistematizada e organizada. E é preciso refletir sobre como estas exigências vão repercutir na infância,

prejudicando muitas vezes a formação, que visa uma educação voltada para os valores da sociedade capitalista. Neste panorama educacional Rubem Alves (1986, p. 95) identifica um processo de coerção, e ressalta:

Os processos chamados de socialização e educação são programas pelos quais impomos a nossa realidade aos mais fracos – quer dizer, as crianças, através de um sutil processo de lavagem cerebral ou de um nem tão sutil processo de coerção física e psicológica.

Por outro lado, percebemos também que este processo acaba violando a infância¹⁶ que é o da homogeneização do mundo do brinquedo, percebendo que as crianças estão cada vez mais distantes do coletivismo, das brincadeiras populares e folclóricas e da sua autonomia e criação, pois acabam uniformizadas diante dos meios de comunicação os quais são principais propagadores da industrialização. E esta violação da criança está no controle e homogeneização, como comenta o autor citado anteriormente Kunz (1994, p. 87):

Há um certo interesse(...) no controle social pela influência dos brinquedos e objetos de jogos industrializados sobre o imaginário infantil. Pois a criança forma seu imaginário social, cultural e lúdico, através de seu pensar, agir e sentir até que na idade adolescente, configura-se especialmente pela brincadeira e o jogo. No entanto se pelo simples brincar a criança é afastada da sua realidade, o seu imaginário é facilmente dominado e sua subjetividade controlada, facilitando assim a submissão e a obediência.

A homogeneização, não poucas vezes, deixa marcas. As crianças podem perder a pluralidade das brincadeiras pois, normalmente, são induzidas e influenciadas a brincar com o que a mídia e a indústria estão ditando, numa mesma e única forma.

Sobre isso reitera Sayão, quando se refere à prática de ensino no NDI/UFSC¹⁷, onde perceberam na diversidade do mundo das crianças diferenças econômicas, culturais, étnicas, de gênero, entre outras. O que os levou a refletir sobre suas diferenças e semelhanças, referindo-se a elas como plural, constatando que a criança universal dos manuais é uma falácia. Perceberam também, que:

... há para as crianças diferentes formas de movimentar-se, e que essas linguagens de movimento expressas por elas mesmas, quando em interação

¹⁶ Ver sobre o assunto em Kunz (1994, p. 87).

¹⁷ Núcleo de Educação Infantil da Universidade Federal de Santa Catarina.

umas com as outras, contribuem para a produção da cultura infantil alicerçada em valores como criatividade, ludicidade e ampliação de suas experiências de movimento. (Sayão, 2002, p. 57)

A partir do momento que a criança é guiada pela massificação, especialmente pela mídia, acaba acontecendo um processo de controle e sua autonomia normalmente se perde, apesar da criança muitas vezes resistir e romper com tudo isto pela sua imprevisibilidade e criatividade inerente. (Marcellino, 1991).

Na atualidade foi tolhida esta liberdade infantil e transportou as crianças para ambientes fechados e os pais passam exigir rendimentos e cobrando, pois estão na lógica do mercado, fazendo um “investimento” para o qual querem “retorno”. Por isso que entre as questões que permeiam o universo infantil se faz necessário analisar o esporte, focalizado neste estudo o esporte como “fator determinante das aulas de educação física escolar”¹⁸, mas também uma das marcas culturais mais divulgadas no nosso tempo, o qual de diferentes formas contribuiu e ainda contribui para a concretização de determinados valores de nossa sociedade atual.

3.2 O esporte como “fator determinante da educação física escolar” ...

Durante muito tempo, o discurso que permeou as bases da Educação Física Escolar e as suas vertentes pedagógicas que a sustentaram tiveram como base às premissas biológicas que buscavam, como objetivo último à construção de corpos saudáveis, fortes e acima de tudo disciplinados.

A valorização do esporte que se fez presente e, que ainda hoje prossegue de forma semelhante, continua sendo compreendida como o fazer pedagógico da Educação Física Escolar. Essa hegemonia, como nos conta Kunz,

foi alcançada num processo gradativo, a partir de sua incorporação no contexto escolar, em meados da década de 40, e fomentada principalmente a partir dos anos 60, como o desenvolvimento de programas de cooperação internacional do MEC, via SEED (na época DED), especialmente com a Alemanha e os EUA; e, também com surgimento dos Jogos Escolares, em

¹⁸ Expressão usada por Kunz em texto no periódico Contexto e Educação (Unijuí, 1989, p.63-73).

meados de 1970, completando-se o processo de subordinação da Educação Física ao Sistema Esportivo, aos moldes das instituições esportivas (1989, p. 63).

O esporte, o jogo, as atividades físicas e a recreação são fenômenos ou manifestações de nossa época, que tem alcançado seu auge de desenvolvimento e popularidade que não duvidamos.

Podemos ver expresso nas mais diferentes formas, por exemplo: no espaço em que a mídia dá a algumas de suas expressões, a atenção prestada por parte dos governos e das políticas públicas e a criação inclusive de departamentos e secretarias de estado, o “boom” das pesquisas científicas, das últimas décadas vinculadas e aplicadas aos esportes, a grande preocupação dos educadores que o consideram veículo de formação humana, o aumento de praticantes destas atividades e das empresas de publicidade que utilizam o esporte como excelente meio de vender seus produtos, etc, etc, etc.

Claro que estas expressões correspondem aos mais diferentes campos, e também aos mais diferentes valores, muitos deles contraditórios entre si.

Para Aguilar (2001, p. 1), que está em dupla condição a de educador e a de Humanista, este tema é de sumo interesse,

pois uma atividade que tem tal representação social não poderia deixar de interessar a quem está genuinamente envolvido com os assuntos do ser humano. E, também por que além de toda atividade ser socialmente aceita, é inegável que suas possibilidades educativas sejam amplas, mas sempre e quando sua referência e orientação se dêem na direção de humanizar e não de desumanização.

Este educador humanista salienta que este aspecto é da maior importância no momento histórico atual. Toda vez que a tendência de desumanização se mostram em diferentes esferas, também se observa no esporte e neste sentido é indispensável fixar posição a partir de uma visão humanista a respeito do sentido e finalidade desta atividade.

O autor também esclarece a importância de clarificar e definir as mais diversas formas de expressão que tem a atividade física, já que não resulta pertinente e adequado

considerá-lo como uma atividade homogênea em suas características; existe uma multiplicidade de expressões esportivas não somente enquanto a variedade de disciplinas existentes, mas também no caráter, objetivos e interesses. Faz-se necessário precisar tais singularidades para efeito de orientar e atender cada forma de expressão que a sociedade está desenvolvendo.

São muitos os estudos que consideram o esporte como uma atividade útil como meio de desenvolvimento, educação e preparação para a prática. Parece evidente que as atividades esportivas, sua regularidade e condições, concedem riquíssimas possibilidades para educar a vontade, as emoções e as qualidades morais e intelectuais do indivíduo. O Humanismo concorda com esta aspiração e em conseqüência podemos considerar o esporte como uma atividade dotada de sentido humano e se orientado¹⁹, é altamente positiva para o desenvolvimento individual e social. Neste contexto o Humanismo luta contra a desumanização do esporte e busca promover o direito do indivíduo a prática desportiva em condições dignas e de acordo com as necessidades e interesses de cada um e da margem de limitações econômicas, sexuais, raciais e sociais ou de qualquer índole.

Em seu artigo “Desporte e Humanismo”, Aguilar (2001, p. 2) fala das diferentes visões e concepções acerca do esporte. Entre elas podemos destacar a relação do esporte ou qualquer outra atividade humana com uma concepção de homem e de sociedade. Assinala e justifica que o esporte tem ligação direta com a concepção de mundo e de ser humano que se tem, isso é um ponto muito importante, pois é a partir dele que se desenvolve e se constrói uma idéia de esporte e de cultura de movimento.

Sem dúvida existem muitos educadores que pensam que o esporte não sofre influências ou que ele não é “contaminado” pelas influências filosóficas e ideológicas que circulam na sociedade, sendo que muitos destes são educadores, os quais buscam resgatar no esporte uma atividade de caráter exclusivamente educativo e sustentam que realmente o esporte deve estar à margem de toda a influência política, econômica, religiosa, etc...

¹⁹ Kunz (1994, p. 118) sugere que podemos orientar o esporte para sua Transformação Didático-pedagógica, para atender aos compromissos com a educação.

Isso certamente é uma resposta à manipulação e instrumentalização, que em poucas ocasiões tem existido por parte de governos, estados, empresas, instituições, etc.

O que interessa compreender é que quando o esporte se instrumentaliza para fins que não apontam para o desenvolvimento e benefício da pessoa, é porque está concebido numa postura e visão de ser humano que permite e leva a sua "coisificação". Interessa então compreender este assunto, se quisermos entender o sentido do esporte no momento atual.

Fica claro então que o esporte está inserido dentro de um contexto filosófico, ideológico e social. Podemos citar alguns exemplos trazidos pelo educador Mario Aguilar (2001, p. 2): o esporte se desenvolveu e teve seu auge na Grécia Antiga, onde a cultura do esporte e da Educação Física era de especial preocupação e interesse. O auge econômico, intelectual e social que alcançaram permitiu que junto com a arte e a ciência, o esporte alcançou grande desenvolvimento. Platão em "Giorgias" (nos diálogos com Sócrates) destaca os benefícios da atividade física e esportiva para o desenvolvimento integral do indivíduo. Outro claro exemplo que nos traz Aguilar é no sentido contrário, na Idade Média onde a cosmovisão teocêntrica que predominava estabeleceu que o principal sentido desta vida estava na morte, o que implicava na negação do corpo. O corpo era uma ferramenta do pecado. As atividades restringiam-se a torneios de cavaleiros, e exclusivamente para homens. Estes dois exemplos nos mostram claramente como uma concepção e cosmovisão da vida, determina as características que tem as distintas expressões dessa cultura e por certo também do esporte.

E na contemporaneidade? Quais são as características do esporte? Obviamente, correspondem as concepções próprias da chamada Modernidade.

Na última metade deste século o esporte se populariza e se massifica nos moldes aristocráticos. A ciência vai descobrindo e confirmando seus benefícios na prevenção de muitas enfermidades e na manutenção da saúde e do bem-estar físico. Vai se comprovando suas potencialidades na formação espiritual e social das pessoas e se começa a valorizar como um meio de recreação e o bom uso do tempo livre.

Já com relação às visões educativas que buscam ir além de uma pedagogia tradicional, buscam uma pedagogia centrada na pessoa e colocam a Educação Física em um papel transcendental na formação integral das pessoas. Mas, paralelamente às características positivas andam as manipulações e instrumentalização. O conteúdo esportivo que se apresenta como estratégia de ensino, justificado pela competência de abranger todos os aspectos relativos à formação do homem, sejam esses de ordem física, moral, psicológica, social ou outros. A partir deste contexto do mundo pedagógico, o caráter socializante defendido pela prática esportiva não corresponde em nenhum momento, à propagação de valores humanistas, pois os valores que essa forma de intervenção social defende encontram-se vinculados à ideologia da classe dominante que, de maneira dissimulada, faz valer seus interesses por meio do esporte.

Alguns países utilizam-se do esporte como veículo de propaganda e divulgação de sua supremacia e bem estar econômico e social. Da mesma forma, também, existem empresas que vêem o esporte como excelente negócio, onde surgem verdadeiras empresas de marketing esportivo e que movem milhões de reais por ano. Este jogo de poderosos interesses vai conduzindo a super profissionalização da atividade. Citando a célebre frase do Barão de Cobertain de que “*o importante é competir e não ganhar*” vai sendo totalmente ultrapassada, agora o que importa é ganhar.

Poderíamos citar aqui outros exemplos que Aguilar traz em seu texto “Desporte e Humanismo” que nos mostram como o paradigma positivista tem dado base para conceitos e sistemas tanto políticos como sociais, predominantes no presente século e que tem determinado também a concepção de esporte do século: o esporte de competição.

A pergunta que surge então é: como se explica esta evidente contradição, onde uma atividade de tantas possibilidades para o ser humano possa por sua vez manifestar-se de forma tão desumanizante?

A resposta se encontra analisando o que ocorrem em diversos outros campos do fazer humano. Por acaso não ocorre algo parecido com as diversas expressões da arte e da cultura? No caso da ciência potencialmente cada vez mais tem possibilidade de

melhorar a libertação definitiva do homem e pelo contrário, vem contribuindo com a manipulação, dominação, e inclusive a destruição da vida humana. Não ocorre por acaso algo parecido na política, nas comunicações, na economia, na educação, etc...? As diferentes atividades sociais se corrompem e se desvirtuam, perdendo seu sentido em favor do ser humano.

O ponto principal é que nenhuma atividade pode sustentar-se sozinha, tão pouco o esporte, no contexto social e humano em que se desenvolve. Se o esporte se desumaniza é porque a sociedade o está fazendo; se coisifica o homem e a mulher que o praticam, é porque o sistema de que fazem parte os vêem assim, como objetos.

E se por outra parte existem setores dentro da sociedade que reclamam pela humanização é porque tal demanda esta indicando a existência de uma sensibilidade em favor do desenvolvimento autêntico do ser humano e que tal sensibilidade busca expressão.

Humanizar o esporte passa ser humanizar a sociedade. Ou melhor dizendo, se o esporte quer humanizar-se, deve claramente assumir a tarefa coletivamente, e também contribuir com a humanização da sociedade.

Nesta tarefa o humanismo tem importante papel para ajudar entregando ao esporte os fundamentos, princípios e valores que lhe conferem a orientação adequada para voltar a encontrar seu norte, seu sentido, sua razão de ser.

Entre estes processos está também a contribuição de Kunz²⁰ (1994, p. 119), onde afirma que a forma de desenvolver o esporte voltado para o compromisso e a responsabilidade para com a educação, acontecerá somente quando este for transformado didático-pedagógicamente para torná-lo uma realidade educacional.

Muitos outros sentidos podem ser buscados para desenvolver o esporte, (...) na escola. (...)...mas principalmente, a compreensão e as possibilidades de alterar o SENTIDO dos esportes. Esta transformação requer o elemento reflexivo no trabalho pedagógico. (Kunz, 1994, p. 120)

²⁰ Ver mais sobre o assunto em Kunz, (1994) Transformação Didático-Pedagógica do Esporte.

O esporte e sua vinculação com a educação têm sido compreendidos por diversas culturas e escolas. Atualmente, sob influência das concepções positivista da modernidade, o esporte e a própria chamada cultura de movimento tem tido um papel secundário e complementar na formação escolar.

Muitas vezes o sistema educacional tem entendido como necessário para as crianças e jovens a prática de atividades na educação física para que os mesmos “descarreguem suas energias” e como consequência disso tenham mais disciplina em sala de aula, como também muitos colégios têm visto, em especial no esporte uma forma de “ganhar” prestígio ao “*demonstrar superioridade*” sobre outras instituições em torneios e competições.

Mas, é evidente que numerosos educadores e estudiosos (famosos e anônimos) têm sido capazes de entender as enormes potencialidades que tem o esporte na formação, não somente física, mas também cognitiva, afetiva e volitiva.

Aguilar (2001:6-7) diz que é justamente esse aspecto que importa ao humanismo pois, “vê a grande potencialidade formativa do esporte não é só por que pode educar cada uma dessas dimensões, mas porque pode fazê-lo como nenhuma outra área do sistema educativo, de uma maneira integradora, sem os efeitos “esquizofrênicos” que oferece uma educação da separatividade e da compartimentação”.

Kunz também lembra que “é imprescindível, para quem pratica movimentos, esportes e jogos²¹ abandonar a idéia de efeitos sobre seu corpo substancial²² e passar a entender as atividades, em primeiro lugar como satisfação de uma necessidade vital, depois como meio de auto-conhecimento e de atividades de prazer”. (2000, p. 11)

Nesse sentido a educação física e o esporte trabalhado de maneira ampla e não unilateral permitem vincular integralmente a idéia, imagem, emoção e ação motriz. As características destes processos são muito interessantes de estudar, mas não

²¹ Kunz (2000) traz essa expressão com base em Ehni, Horst (1985), significando, especialmente, “o mundo de movimentos” na infância.

²² Ver Kunz, (1991) onde com base nas tipologias de corpo de Tamboer (1985) desenvolve os conceitos de “corpo substancial”, corpo-objeto para M. Ponty e “corpo relacional” e corpo sujeito, em M. Ponty.

correspondem aos alcances de caráter geral deste trabalho, embora sejam assuntos que a muito merecem ser mais aprofundados, pois podem ampliar enormemente as potencialidades educativas do esporte e da educação física.

Assim se percebe que, nas recomendações de autores, entre eles educadores humanistas, algumas disciplinas como a ginástica artística, rítmica, os saltos com movimentos aéreos, esgrima, nado sincronizado, entre outras pela sua grande variedade e/ou complexidade motriz oferecem as crianças e jovens situações educativas que ampliam seus circuitos e conexões neuronais enriquecendo significativamente a bagagem de gestos motores com que conta à pessoa; por outra parte os esportes coletivos permitem um trabalho positivo em relação ao mundo da intersubjetividade, da sociabilidade, do trabalho conjunto em prol de um objetivo, qualidades essas muito importantes para a idéia de um ser humano consciente de sua condição histórica e social.

O pensador e fundador do novo humanismo, Mario Rodríguez Cobos, SILO, define a educação como um processo de “*habilitação*”, conceito novo neste campo e que resulta absolutamente pertinente ao que se quer para este momento histórico; se o que se quer então é entregar as novas gerações opções educativas que lhes permitam *habilitar-se* para desempenhar neste meio eminentemente dinâmico, acelerado, em constantes mudanças, então é da maior importância um “explorar” amplo das múltiplas possibilidades que oferece a educação física e esporte tal como concebe a perspectiva humanista.

Esse explorar põe a pessoa em contato com suas próprias possibilidades de uma maneira integradora como poucas atividades permitem, isso implica necessariamente que em sua dimensão educativa a prática esportiva não aponte para uma especialização que unilateraliza, senão pelo contrário que permita as crianças ou os jovens “*passar por esse rol de atividades*” que lhe oferecem as mais diversas disciplinas esportivas.

Por outro lado, encontramos as enfermidades da área da chamada “saúde mental” (depressões, stress, angústias, irritações, etc.) que estão diretamente associadas ao estilo de vida individualista, isolado e desumanizante que se leva neste sistema.

Neste caso, o esporte poderá abrir uma enorme possibilidade de romper com tais condutas sociais ao proporcionar as pessoas um melhor acesso ao meio imediato que lhe rodeia (familiar, vizinhos, trabalho, etc.).

Neste sentido, é importante precisar que a partir de uma visão humanista, o esporte não pode ser entendido como uma atividade compensadora das falências do sistema nem com a idéia de fazer uma “*recomposição*” que lhe permita seguir funcionando com a eficácia que o sistema desumanizado requer, senão melhor como uma atividade que possa lhe ampliar os horizontes de sua vida ao permitir-lhe um contato interpessoal e social que suas atividades habituais não lhe trazem; portanto nesta visão acerca do esporte está inserida uma visão de atividade que contribua para a formação de indivíduos mais livres e solidários, e não mais “*eficientes e resignados*”.

Com relação ao esporte de rendimento e de competição, o professor Mario Aguilar diz que:

O esporte de competição se orientado²³ e sustentado nos princípios éticos que o colocam a serviço do ser humano e não o inverso, é uma atividade que não se legitima por si só, mas que tem uma contribuição importante para o desenvolvimento social. (2004, p. 9)

O esporte de competição bem como a arte e a ciência mostram as enormes possibilidades de progresso do ser humano. Na concepção humanista se valoriza e se compreende o esporte de alta competição, mas não se põe a margem das repudiadas manipulações que se dão atualmente em favor dos obscuros interesses políticos e econômicos.

Há uma necessidade urgente de refletir sobre a educação física e os conteúdos que permeiam suas aulas, como por exemplo, o esporte, em todas as dimensões, principalmente, “fazer uma reflexão acerca de como o esporte poderá servir de veículo para uma leitura e compreensão da realidade e desenvolver por intermédio dele, uma ação sócio - educativa que possa torná-lo atrativo para todos”. (Kunz, 1989, p. 69)

²³ Orientado para sua Transformação Didático-Pedagógica (Kunz,1994) Sugestão discutida com o autor.

Neste cenário atual da Educação Física e dos ditos conteúdos esportivos da mesma, gostaríamos de sugerir a discussão e a inclusão do tema Valores Humanos dentro das aulas, tomando como ponto de partida as atividades concretas e os referenciais teóricos do Movimento Humanista, bem como os valores universais que regem as condutas deste grupo de pessoas.

Quais seriam as formas de se pensar didaticamente as aulas no cotidiano escolar, trabalhando os conteúdos da Educação Física e os valores universais, tão frizados neste trabalho?

Como sugestão poderíamos nos reportar ao trabalho publicado do professor Kunz: “Práticas didáticas para um” conhecimento de si “de crianças e jovens na Educação Física”, onde o autor

introduz uma discussão que tem a intenção de valorizar a Educação Física e o *se-movimentar* humano quanto às possibilidades que conduzem a um conhecimento de si, focalizando aí o ser humano como preocupação central. Também enfatiza a importância desse tema, apresentando sugestões práticas que auxiliam no desenvolvimento deste aspecto relevante na formação da criança e do jovem na escola (Kunz, 2001, p. 12).

Aspecto este que, na maioria das situações de aula e dos ambientes escolares é totalmente desconsiderado, como se não fizesse parte da formação do aluno, pois “pela excessiva racionalização e imitação de ações no esporte (e mesmo em outras atividades de movimento) constituiu-se o corpo habitual no qual desaparecem as possibilidades espontâneas e intuitivas de um corpo atual, constituído pela vivência e experiência de ações não apenas padronizadas para serem copiadas” (Kunz, 2000, p. 11). Sendo estas as formas mais comuns de desenvolver atividades de movimento no cotidiano escolar, onde fica clara a não preocupação com o “dialogar” consigo mesmo, buscando um conhecer -se a si mesmo.

Pensando nas atividades espontâneas e intuitivas, podemos sugerir então que as brincadeiras, os jogos, as atividades de movimento, as interações e as diferentes linguagens seriam alguns indícios do trabalho pedagógico, que possam levar as crianças a se pensar a partir de outros valores e não aqueles os quais já levantamos aqui. Estes

poderiam se dar levando em consideração as seguintes observações, as quais tem por referência as orientações de Kunz:

- poderíamos priorizar a qualidade dos movimentos a serem executados, a elasticidade, harmonia, fluência e ritmo;
- promover um efeito emocional através dos movimentos;
- promover o sentimento de conquista;
- desenvolver atividades que servem de estímulo a um autoconhecimento sobre o funcionamento corporal, ou mesmo da vida;
- desenvolver atividades e vivências com elementos da natureza;
- promover atividades que envolvam velocidade, ritmo, elasticidade, domínio de instrumentos e arranjos materiais;
- desenvolver com as crianças a capacidade de linguagem e desenho como modo de expressão de sua participação, envolvimento e sentimento nas atividades;
- promover, sempre que possível, a problematização das atividades. Que permita a liberdade de agir e descobrir novas formas de movimento individualmente significativas, conhecer e interpretar o contexto objetivo em que se realizam as atividades, bem como a si próprios e aos demais envolvidos nas atividades, participar das decisões e soluções das atividades sugeridas e apresentadas, por fim desenvolver a capacidade de autonomia ou emancipação pelas atividades, aceitando sempre diferentes soluções para cada atividade sugerida (Kunz, 2002, p. 33-34).

Seria interessante que as atividades a serem planejadas para as crianças, a partir de uma perspectiva humanista de educação física, poderiam estimular brincadeiras das mais diferentes formas, a construção de brinquedos, a utilização de espaços diferentes, de objetos culturais durante as brincadeiras alterando-os de acordo com sua imaginação e a criação de múltiplas formas de brincar, discutir as regras das brincadeiras e a ocupação dos espaços; alterar constantemente os espaços onde brincam, favorecer a linguagem oral e expressiva durante as brincadeiras, estimular a observação do espaço onde circulam, recriar os espaços para as brincadeiras. Segundo Sayão (2002, p. 60) “estas são algumas formas possíveis de inclusão das dimensões humanas no trabalho pedagógico, que levam em consideração as especificidades da infância”.

Para estimular os valores do reconhecimento da diversidade pessoal e cultural e do respeito à igualdade de todos os seres humanos, poderíamos buscar o interagir das crianças com outras crianças, com adultos de diferentes grupos etários, com as famílias, a comunidade onde vive, considerando que o que diferencia os seres humanos de outras espécies é a sua infinita capacidade de produzir cultura, onde se estas interações. Quando nos referimos a crianças bem pequenas, é na interação com outros seres humanos que lhe possibilitamos *serem humanas*.

Um desafio desta proposta é descobrir juntamente com as crianças, “outras linguagens”²⁴, e outras formas de se comunicarem, permitindo e reconhecendo que a oralidade, a escrita, o desenho, a dramatização, a música, o toque, a dança, a brincadeira, o jogo, os ritmos, as inúmeras formas de movimentos corporais, as quais não podem ficar em 2º plano, perdendo espaço para a linguagem escrita. A qual tem ocupado um espaço considerável nas intervenções pedagógicas.

Acreditamos que estas sugestões estão coerentes com os aspectos fundamentais da proposta do educador humanista Aguilar (1997), que vimos no capítulo anterior, que chama de “proposta curricular humanista, holística e contemporânea”. Explicando que a proposta é humanista por que se baseia na filosofia e atitude para enfrentar a vida e o conceito de desenvolvimento humano, que é holístico por que busca uma visão da realidade integradora, ampla, aberta e dogmática, e contemporânea por que se situa nas necessidades específicas que o momento atual e o futuro nos coloca. E de forma sintética, sinaliza a missão, os princípios, metas e tarefas desta proposta:

Por missão: Habilitar as novas gerações no exercício de uma visão plural e ativa da realidade. Que veja o mundo de forma a agir sobre ele transformando-o e humanizando-o.

Princípios: Princípio de desenvolvimento humano, que envolve um projeto de vida intrapessoal, interpessoal, extra-pessoal e transpessoal, quer dizer um projeto de vida em nível de indivíduo, sociedade, cultura, pertinência, flexibilidade, adequação e coerência .

Metas: Aumentar os níveis de autoestima dos alunos, incrementar as competências e o profissionalismo dos docentes, gerar e difundir novo material didático que seja coerente com a missão assinalada, estabelecer novas metodologias de caráter participativo para o aluno.

Tarefas: Gerar um sistema educacional que outorgue efetivas oportunidades igualitárias a todos os cidadãos, respeitando a diversidade pessoal, social e cultural; incremento significativo par um pressuposto nacional de educação, melhoramento significativo dos salários dos docentes; novos planos de estudos de instituições formadoras de docentes, planos de aperfeiçoamento atualização dos docentes.

²⁴ Sugestão de leitura sobre o tema: “Múltiplas linguagens na escola” Garcia R. L.(org.), 2000.

É evidente que o que aqui se esboça são ainda idéias muito gerais, sobre a proposta trazida pelos educadores humanista. Trata-se mais de uma proposta/sugestão de atitude, de abertura para um novo olhar, para uma nova concepção, ou como temos dito anteriormente, um novo paradigma. Este nos parece, ser um primeiro passo fundamental, na tentativa de abordar *velhos problemas* com *novos olhares*. A partir dessa referência, nós docentes poderemos buscar condições de refletir, de investigar e de *tentar* resolver os problemas concretos que se apresentam na prática educativa e, o que é mais importante, recuperar a capacidade perdida de orientar e dar referência às novas gerações.

REFLEXÕES FINAIS

Na tentativa de dar respostas ou ainda continuar levantando questões que nos façam refletir permanentemente, faremos uma retomada de pontos discutidos no trabalho de forma sintetizada e buscando, é claro, refletir e discutir, pois é este nosso objetivo aqui.

Nos parece necessário gerar um novo olhar frente à realidade educacional. Não insistir em crenças, categorias e métodos que não estão servindo. Seria necessário gerar um novo ideal, um novo projeto social, algo assim como a utopia do novo milênio. A sociedade em geral e a educação em particular requer um novo olhar, um olhar que resgate o ser humano, que de conta da diversidade racial, ideológica e cultural da sociedade atual e que faça renascer a mística social, essa mística que em outros momentos históricos tem orientado o ser humano em direção ao crescimento e progresso pessoal e social.

Neste sentido não podemos supor que seja somente a educação a responsável e a única que tem condições de operar uma transformação de tal envergadura, mas o que não concordamos é que a educação assuma uma postura passiva, já que é um reflexo dos acontecimentos sociais. A educação pode pensar e se colocar como um elemento transcendente e decisivo em direção aos acontecimentos sociais.

Por isso, considerando todos os pontos anteriores deste estudo, podemos dizer: a análise, a interpretação teórica e as sugestões presentes podem dar condições de esboçar uma proposta que permita ir vislumbrando possibilidades de saída frente à situação.

Creemos que seja indispensável levar em consideração, que toda proposta e/ou construção educativa tenha como referência uma concepção de ser humano e de sociedade que seja coerente com os fundamentos que a sustentam.

Tendo o entendimento deste contexto é que nos parece pertinente e necessário ir precisando concretamente a respeito de uma proposta educativa, em função das características e necessidades do momento atual e futuro da sociedade. Neste sentido é mister ter consciência dos elementos fundamentais do atual momento histórico e social.

Em primeiro lugar, temos que entender que assistimos a um processo de mundialização crescente, a par de um acelerado desenvolvimento científico-tecnológico que está produzindo permanentes transformações sociais, institucionais e inclusive de valores.

Por outro lado, os valores princípios éticos, são desprezados pelo utilitarismo e pragmatismo em voga, o que se soma à falta de utopias mobilizadoras, e lhe confere um perfil muito nato ao comportamento social aceitado socialmente. Isso nos parece que pode ser considerado como um dos indicadores mais claros da época atual.

A educação tem um papel fundamental a desempenhar, para orientar este processo de radicais transformações em direção a favor do ser humano.

Em nosso entender somente uma postura que resgate o essencial do ser humano, sua mais plena humanidade, será capaz de permitir-nos sair criativa e positivamente da crise do momento atual. E, para isso buscamos então o caminho do Novo Humanismo, que recorda os antecedentes do Humanismo histórico, entendendo que a nova sociedade interconectada e mundializada requer uma proposta filosófico-cultural que de conta da existência de multiplicidade de cosmo visões, que desconfie das verdades absolutas que desqualificam a diferença ou a dissidência, que compreenda que os sistemas fechados de pensamento não poderão fazer frente a uma época de desestruturação.

E quanto aos princípios paradigmáticos? São neles que deveriam basear-se uma nova proposta educativa, ao nosso entender devem implicar uma ética que oriente a

ação e a reflexão pessoal e conjunta. Trata-se de princípios que assumam o caráter de atitude de vida e que sejam capazes de outorgar os acordos básicos para a coexistência pacífica e de colaboração dos distintos grupos sociais, povos e culturas. Como alcançar uma unidade básica, uma convivência harmônica se existe múltiplas etnias, ideologias, crenças religiosas, usos e costumes, etc? Como podem ter expressão e legitimidade as múltiplas culturas em mundo globalizado que tende a unificação? Como podem ter espaço as minorias de qualquer tipo, em uma sociedade de massas?

Entender que isso será possível à medida que exista acordo nos princípios fundamentais que podem servir de base para gerar novo sistema social de caráter humanista. São aqueles aos que nos referimos como valores universais e que dá sustentação a proposta humanista, os quais estão nas raízes do Humanismo.

Estes princípios de atitude de vida prioritariamente deveriam desenvolver uma educação de todos os tempos. Isso implica, por certo, um sólido compromisso ético que seja inaceitável qualquer prática educativa que atente contra esses princípios universais.

Estas referências de vida não são algo só para estar nas falas e discursos acerca da educação; deveriam estar permeando tudo, uma atitude que todo o sistema educacional ponha em prática, de maneira tal que opere como estímulo para as crianças e os jovens, por que vêm ser aplicados, não porque o escutam em discurso. Por exemplo, façamos a seguinte reflexão: como poderia resultar possível uma instituição que promova entre seus alunos o “*respeito*” como parte dos conteúdos sobre valores, se o trato com os alunos é do tipo autoritário e discriminatório? Falamos, em síntese, de uma nova coerência e ética pessoal e social, que emana a partir da escola para influir em todo fazer social.

Mas, isso implica numa escola e num sistema educacional com crescentes graus de autonomia. Seria ingênuo supor que o poder político e econômico esteja plenamente disposto a outorgar a educação tal autonomia, que diminua sua influencia e controle sobre o ensino e fazer educativos. O que poderia contribuir para que isso dê certo seria dividir juntamente com a denominada sociedade civil, como grupo de pais, docentes, os próprios alunos e a comunidade em geral, os quais podem incluir em suas demandas e

lutas uma maior democratização da sociedade, conquistando espaços de participação em um planejamento e gestão educativa, de maneira tal que estes planos de ensino correspondam cada vez mais aos apelos da sociedade e cada vez menos aos desejos e interesses particulares de grupos que circunstancialmente estão no poder.

Para refletir....

Assinalar que a educação tem um papel relevante neste momento de crise, não deixa de ser uma tarefa que podemos vislumbrar como árdua e complexa, ainda mais se pensarmos na especificidade da Educação Física. Se aceitarmos essa tese, não deixa de ser difícil assumir tal situação. Mas, também não podemos deixar de sustentar a idéia e a importância de tomar uma posição frente ao que está ocorrendo social e historicamente.

Em nosso entender a mensagem que o Movimento Humanista nos traz é suficientemente clara e forte em relação ao papel da educação e da condição de nós, educadores, neste momento. Esta situação nos leva a algumas perguntas existenciais que há muito tempo se faz ao ser humano:

Em que condições vivemos ? E em que condição queremos viver ?

Ao tentar responder estas profundas perguntas nos colocamos, necessariamente, em contato com nossa situação existencial. Cada um de nós, atores envolvidos com o mundo da educação, deveríamos realizar estas perguntas, nossas respostas permitiriam clarear a respeito de qual deveria ser nossa postura frente às escolhas que fizemos diariamente na educação e na sociedade. Se a partir de minha condição de ator do mundo da educação me faço estas perguntas, a resposta terá necessariamente conseqüências a respeito de meu posicionamento frente ao assunto.

Se as condições em que vivo (em relação à educação e/ou em relação à sociedade) são desejadas por mim, então o coerente seria sustentar uma posição

conservadora, reprodutora ou simplesmente passiva, a respeito da situação atual da educação, suas instituições e suas pessoas. Mas, se pelo contrário, as condições em que vivo não são aquelas as quais quero para mim e aos que me rodeiam, então necessariamente terei que assumir uma postura de transformação frente a essas condições indesejadas.

Entendemos esse como o dilema fundamental que enfrentam os educadores de todo tempo e lugar, mas que particularmente neste tempo, hoje e agora, cobra uma significação de enorme profundidade.

Vivemos em situações de conflito social que não podem ser aceitas e que em parte se evidenciam neste estudo. Basta mencionar alguns dos mais graves problemas que afetam a nossa sociedade: os índices de pobreza e marginalidade; a violência crescente das grandes cidades; a corrupção crescente que ataca aos poderes públicos e privados; o aumento das enfermidades psico-sociais do tipo neurótico-depressivo, etc. Os quais são sintomas de uma sociedade que não está bem, nos mostra que a grave enfermidade do sem sentido pessoal e social nos está afetando gravemente. Olhando a partir desta óptica, cremos que essa é a principal reflexão a que nos convida o Movimento Humanista acerca do sentido de nossa tarefa educativa.

Que posição tomaremos nós educadores frente a esta situação? Que valores nortearam nossas ações?

Nossas decisões implicam tomar posição e particularmente, como educadores, somos obrigados a levar em conta que a posição que assumimos não terá conseqüências somente em nosso meio imediato familiar; nosso posicionamento influi sobre o meio social de maior alcance e, queiramos ou não, será referencia para um significativo número de pessoas de nossa sociedade.

Se o rumo que tomam os acontecimentos sociais atualmente, serão determinantes para o caráter que assume a sociedade do próximo milênio, nos parece

evidente a enorme relevância, e nos cobra essa posição a nossa condição de educadores.

O que é verdadeiramente relevante, ao nosso entender, não está tanto na exclusividade ou na singularidade dos planejamentos, conteúdos e objetivos de nossas práticas; mas sim, no apoio ao desenvolvimento e expressão de uma crescente sensibilidade que está no interior de muitos homens e mulheres de nosso país. Essa sensibilidade pode diminuir cada vez mais a desumanização que se observa em nosso sistema social. Esta nova sensibilidade se expressa, todavia, difusamente, o qual não lhe permite ainda que se faça evidente para todos; sem dúvida essa nova sensibilidade é crescente e está se fortalecendo em muitos corações sensíveis que estão distribuídos por toda terra.

Podemos contribuir para que essa sensibilidade vá à direção que permita se construir uma sociedade humanista, plural, fraternal e não violenta. Ajudar em sua expressão plena é tarefa de qualquer educador que realmente deseje isso de todo coração.

A história ensina que toda mudança é importante e começa de forma pequena, inicialmente por parte de indivíduos esclarecidos, em pequenos grupos e depois as influências vão se estendendo aos demais. Por isso, ainda que quando em um primeiro momento esses conjuntos e indivíduos não sejam conscientes da importância que pode ter a sua manifestação (sem medo) dessa sensibilidade, sua expressão pode servir de alícuo para quem está sentindo e registrando em sua interioridade a manifestação dessa nova sensibilidade, e não tem podido manifesta-la exteriormente.

Por isso desejamos, juntamente com o Movimento Humanista, que se constitua uma corrente de opinião e ação em favor de uma educação verdadeiramente humanista, que implica no apoio teórico e prático de muitas pessoas que compartilhem com tal visão.

Se acaso te imaginas como um bólido fugaz que perdeu seu brilho ao tocar essa terra, aceitarás a dor e o sofrimento como a própria natureza das coisas. Se acreditas, porém, que foste lançado ao mundo

para cumprir a missão de humanizá-lo, agradecerás aos que te precederam e construíram trabalhosa e seu degrau para continuar na ascensão.

Nomeador de mil nomes, fazedor de sentido, transformador do mundo... Teus pais e os pais dos teus pais continuam em ti. Não és um bólido que cai, mas uma brilhante seta que voa para os céus. És o sentido do mundo e, quando aclaras teu sentido, iluminas a terra. Quando perdes teu sentido, a terra escurece e o abismo se abre.

Dir-te-ei qual é o sentido de tua vida aqui: humanizar a terra! Que é humanizar a terra? É superar a dor e o sofrimento, é aprender sem limites, é amar a realidade que constróis. (Silo, Humanizar a Terra, p. 21).

Neste sentido gerar uma ampla e diversa literatura que, a partir de distintos e particulares olhares se construa e se desenvolva propostas educativas nesta linha. Além de promover experiências concretas a partir de um novo tipo de educação que sirva de exemplo, o que não será tarefa inútil ou reiterativa.

O que pretendemos agora é contribuir para que essa corrente humanista se estenda e ajude a transformar os valores que regem o percurso da história e se pudermos fazê-lo por meio das aulas de Educação Física melhor ainda.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, R. (1984). *Estórias de quem gosta de ensinar*. São Paulo: Cortez, Autores Associados.

BASBAUM, L. (1985) *Alienação e Humanismo*. São Paulo: Global editora.

BIGO, P. (1966) *Marxismo e Humanismo*. São Paulo: Editora Herder.

BRACHT, V. (1997) *Sociologia Crítica do esporte: uma introdução*. Vitória: UFES, Centro de Educação Física e Desportos.

_____ (1992) *Educação Física e Aprendizagem Social*. Porto Alegre: Magister.

BOGDAN, R. & Biklen, S. K. (1994) *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto – Portugal: Editora Porto.

DALLABRIDA, N. (2001) *A fabricação escolar das elites: o Ginásio Catarinense na primeira república*. Florianópolis: Cidade Futura.

D'AMBRÓSIO, U. (1997) *A era da Consciência: aula inaugural do primeiro curso de pós-graduação em ciências e valores humanos no Brasil*. São Paulo: Peirópolis/Ed. Fundação Peirópolis.

DISKIN, L., Martinelli, M., Migliori, R. F., Espírito Santo, R. C.(orgs.) (1998) *Ética, Valores Humanos e Transformação*. São Paulo: Peirópolis/Fundação Peirópolis.

ENGUIITA, M. F.(1990) *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas.

FREIRE, P. (1996) *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 7.ed. São Paulo: Paz e Terra.

_____ (1980) *Conscientização. Teoria e prática da Libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Ed. Moraes.

_____ (1979) *Pedagogia do Oprimido*. 6.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, P. (1984) *Educação. O sonho possível*. Brandão, C. R. (org.) O educador: vida e morte. 5.ed., Rio de Janeiro: Graal.

_____ (1977) *Educação como prática de liberdade*. 7.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GARCIA, R. L. (2000) *Múltiplas Linguagens na Escola*. Rio de Janeiro: DP&A.

HESSEN, J. (1980) *Filosofia dos valores*. 5. ed. Coimbra: Armenio Amado.

HEIDEGGER, M. (1987) *Carta sobre o Humanismo*. Lisboa: Guimarães Editores.

KUNZ, E. (1999) *Esclarecimento e emancipação. Pressupostos de uma teoria educacional crítica para a Educação Física*. Movimento. Ano V, n.10, Porto Alegre: Esef/UFRGS.

_____ (2002) *Práticas Didáticas para um “Conhecimento de Si” de Crianças e Jovens na Educação Física*: in Didática da Educação Física 2 . Ijuí: UNIJUÍ, RS.

_____ (1994) *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: Unijuí.

_____ (1991) *Educação Física: ensino e mudanças*. Ijuí: Unijuí.

_____ (2000) *Esporte: uma abordagem com a fenomenologia* In: *Movimento- Ano VI-*, n. 12, Porto Alegre: Esef/UFRGS.

_____ (1989) *O esporte enquanto fator determinante da Educação Física*, In: *Contexto e Educação*, Ijuí: Unijuí, Ano 4, n. 15 Jul/Set.

LARA, T. A. (1991) *Caminhos da Razão no Ocidente III: A Filosofia ocidental do Renascimento aos nossos dias*. Petrópolis: Vozes.

LAROSSA, J.(1998) *O enigma da infância*, In: *Pedagogia Profana, Danças, piruetas e mascaradas*. Porto Alegre: Contrabando.

MACHADO, N.J. (2000) *Educação: projetos e valores*. 3. ed. São Paulo: Escrituras editora.

MARCELLINO, N. C (org)(1999). *Lúdico, Educação e Educação Física*. Ijuí: Unijuí.

_____ (1991). *Pedagogia da Animação*. Campinas: Papirus.

MARTINELLI, M. (1996) *Aulas de Transformação: o programa de Educação em Valores Humanos*. São Paulo: Peirópolis, Ed. Fundação Peirópolis.

MATURANA, H. (2002) *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Ed. UFMG.

MATURANA, H. & REZEPKA, S. N. (2000) *Formação humana e capacitação*. Petrópolis: Vozes.

MORIN, E. (2001) *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. 4.ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO.

NOGARE, P. D. (1985) *Humanismos e Anti-Humanismos: Introdução à Antropologia Filosófica*. Petrópolis: Vozes.

OSÓRIO, Jorge (1995) Educação, democracia e desenvolvimento. A construção de um novo paradigma. *Revista: Contexto & Educação*, n. 37. Ijuí: Editora UNIJUI.

PATRÍCIO, M. F. (1997) *A Escola Cultural e os Valores*. Porto – Portugal: Ed. Porto.

PAVIANI, J. & JUNIOR, A. D. R. (2000) *Globalização e Humanismo Latino*. Porto Alegre: EDIPUC.

POMBO, M. F. T. (1995) *Fenomenologia e Educação A sedução da experiência estética*. Dissertação de Doutorado, Universidade de Aveiro: Portugal.

RAGO, M. *Do cabaré ao lar: utopia da cidade disciplinar, Brasil: 1890- 1930*. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

RIBEIRO, A. C. Mutações no tecido urbano: ângulos da ação social. *Sociedade e Estado*. XII, 1, 89-99, janeiro a julho, 1998.

ROMEO, J.(1992) *Valores y Educación*, Revista Política, Ética y Tecnología, n. 11, Santiago de Chile.

SANTOS, B S. (1996) Para uma pedagogia do Conflito. In: Silva, I. (org.) *Novos mapas culturais:Novas perspectivas culturais*. Porto Alegre: Sulina.

SARTRE, J.P. & Ferreira, V. (1970) *O Existencialismo é um Humanismo*. Lisboa: Editorial Presença.

SARTRE, J.P. (1987) *O Existencialismo é um Humanismo, A Imaginação, Questão de Método*. São Paulo: Nova Cultural.

SAYÃO, D., Vaz, A. F., Pinto, F. M. (org.) (2002) Educação do Corpo e formação de professores: reflexões sobre a Prática de Ensino de Educação Física. Florianópolis: Ed. da UFSC.

SILVA, S. A. I. (1995) *Valores em Educação: O problema da compreensão e da operacionalização dos valores na prática educativa*. 3. ed. Petrópolis: Vozes.

SILVA, M. R. (2003) *Trama doce-amarga: (exploração do) trabalho infantil e cultura lúdica*, Ijuí: Unijuí; São Paulo: Hucitec.

SOBRAL, F. (1990) Para uma Crítica Axiológica do Desporto e da Educação Corporal. In: *Desporto, Ética, Sociedade*. Portugal: Anais.

VERONESE, J.R.P. (2003) Humanismo e Infância: a superação do paradigma da negação do sujeito. in: *Humanismo latino e estado no Brasil*. Mezzaroba, O. (org.) Florianópolis: Fundação Boiteux (Treviso): Fondazione Cassamarca.

MATERIAIS DO MOVIMENTO HUMANISTA

AGUILAR, M. A. & Bize, R. B.(1998) *Pedagogia da Diversidade: Uma proposta de inspiração humanista*. Santiago de Chile: Virtual ediciones.

_____ (1997) *Deporte y Humanismo*, Revista Electrónica del Movimiento Humanista n. 11.

_____ *Bases para una Pedagogia Humanista*. Não foi publicado. Material didático do Movimento Humanista – RIEH.

DOCUMENTO Del Movimiento Humanista(1993) *Documento Humanista*. Santiago-Chile: Virtual Ediciones.

SILO (1996) *Humanizar a Terra*. 2. ed. São Paulo: Palas Athena.

_____ (1996) *Carta a Meus Amigos*. São Paulo: Palas Athena.

_____ (2002) Fala Silo. Recompilação de opiniões, comentários e conferências 1969-1995.

_____ (1990) *Contribuciones al pensamiento*. Santiago de Chile: Editorial Planeta.

_____ (1995) *Diccionario del Nuevo Humanismo*. Santiago de Chile: Virtual Ediciones.

_____ (1995) *La crisis de civilización y el humanismo*. Conferencia dictada en la Academia de Ciencias de Rusia el 18 de Mayo de 1992_ Santiago de Chile: Virtual Ediciones.

_____ (1996) *Las condiciones del dialogo*. Conferencia dictada en la Academia de Ciencias de Rusia el 6 de Octubre de 1993. Santiago de Chile: Virtual Ediciones.

_____ (1995) *Visión actual del humanismo*. Conferencia dictada en la Universidad Autónoma de Madrid el 16 de Abril de 1993. Santiago de Chile: Virtual Ediciones.

PULEDDA, S. (1994) *Interpretaciones Del Humanismo*, In: site WEB “Movimiento Humanista”.

Web site : www.rieh.net. Disponível na internet.

Sites de busca: www.google.com.br. *Buscar “Movimiento Humanista”* Todos os sites possuem materiais didáticos para maiores informações. Disponível na Internet.