

unesp  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

WALDEMAR MARQUES JUNIOR

**ESPORTE ESCOLAR E EMANCIPAÇÃO HUMANA:
REFLEXÕES À LUZ DA ONTOLOGIA MARXIANA**



ARARAQUARA - SP
2012

WALDEMAR MARQUES JUNIOR

**ESPORTE ESCOLAR E EMANCIPAÇÃO HUMANA:
REFLEXÕES À LUZ DA ONTOLOGIA MARXIANA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade.

Orientador: Profa. Dra. Luci Regina Muzzeti.

ARARAQUARA-SP
2012

Marques Junior, Waldemar

Esporte escolar e emancipação humana: reflexões à luz da
ontologia marxiana / Waldemar Marques Junior. – 2012
265 f. ; 30 cm

Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual
Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara
Orientador: Luci Regina Muzzeti

1. Educação física. 2. Esportes escolares. I. Título.

WALDEMAR MARQUES JUNIOR

**ESPORTE ESCOLAR E EMANCIPAÇÃO HUMANA:
REFLEXÕES À LUZ DA ONTOLOGIA MARXIANA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Aprovada em

BANCA EXAMINADORA

Presidente

Prof. Dra. Luci Regina Muzzeti
(Orientadora)

1º Examinador

Prof. Dr. Carlos Henrique Ferreira Magalhães
UEM/Maringá

2º Examinador

Prof. Dra. Sueli Aparecida Itman Monteiro
Unesp/Araraquara

3º Examinador

Prof. Dr. Mauro Carlos Romanato
Unesp/Araraquara

4º Examinador

Prof. Dra. Flávia Baccin Fiorante Inforsato
Faculdades Integradas Einstein de Limeira / SP

Para aquelas que dão significado ao meu viver:
minha mãe, Zulmira Aparecida Marques –
exemplo de caráter e coragem –, e
minha filha, Beatrice de Oliveira Marques,
incentivo para continuar lutando por um mundo melhor.

E a todos os ex-participantes e participantes do
Proced, bem como aos seus pais e demais companheiros
do bairro Cidade Aracy e região, como representantes de
todas as crianças pedagogicamente “abandonadas” no
mundo.

AGRADECIMENTOS

Ao meu pai, Waldemar Marques (*in memorian*), pelo esforço de tentar ser um bom pai mantendo-se “libertário” no mundo dos homens-escravos e, principalmente, à minha mãe que, para além de seu exemplo de caráter e coragem, produziu as condições materiais para nossa emancipação.

À minha orientadora, Luci Regina Muzzeti, pela atenção, colaboração e entusiasmo sempre presentes.

Aos Srs. Miguel Cimatti e Edson Franco da Viação Renascença/Athenas Paulista por fornecerem as bases materiais para a criação e o desenvolvimento do Programa Comunitário de Educação Desportiva (Proced).

Ao Prof. Dr. Carlos Henrique Ferreira Magalhães pelo incentivo e sugestões disponibilizados no decorrer do estudo, e por aceitar ser membro da banca examinadora.

Aos demais colegas membros da banca examinadora: Profa. Dra. Flávia Baccin Fiorante Inforsato, Profa. Dra. Sueli Aparecida Itman Monteiro e Prof. Dr. Mauro Carlos Romanato.

Aos colegas e amigos da Universidade Federal de São Carlos que me apoiaram neste estudo, em especial à Profa. Dra Ana Cláudia Garcia de Oliveira Duarte, à Prof. Dra. Daniela Godoi Jacomassi, ao Prof. Dr. José Marques Novo Junior e ao amigo Pedro Luiz de Lucas.

Aos colegas do Centro de Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo que me possibilitaram terminar este estudo-intervenção na Universidade Federal de São Carlos. Elejo para representá-los o amigo Prof. Dr. Francisco Mauri de Carvalho Freitas.

Aos colegas da Secretaria Municipal de Esportes de São Carlos que mesmo na discordância de ideias e/ou práticas nunca inviabilizaram o diálogo e o apoio ao Proced.

A todos aqueles que direta ou indiretamente ajudaram e/ou ajudam o Proced a se consolidar como referencial teórico-metodológico para o ensino do esporte. Elejo para representá-los o amigo “consultor” Sr. Ricardo Valle, companheiro de vivências esportivas que comprovam nossa tese de que ao nos conhecermos concretamente nos “afetamos” e constatamos que um mundo melhor é possível e, assim, nos unimos no sentido de minimizar os problemas que nos cercam.

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo refletir sobre as possibilidades emancipadoras do esporte escolar com base na ontologia marxiana. Primeiramente, realizamos um estudo teórico-conceitual articulando duas dimensões do desenvolvimento humano. Na dimensão *filogênica*, apresentamos as principais categorias da ontologia do ser social de Lukács – sintetizadas por Lessa – sobre a gênese do ser humano a partir do trabalho (relação homem-natureza – teleologia/causalidade – produzindo objetivações) e desta a gênese do “mundo dos homens”: os demais complexos sociais – religião, filosofia, ciência, arte, **jogo** etc. Enfatizamos como essa processualidade dialética singular-universal determina o particular e o mundo dos homens pelo trabalho *concreto* mas também produziu contradições: divisão da sociedade em classes, trabalho *abstrato*, *valores de troca* e *estranhamentos*. Buscamos compreender o **jogo** como reflexo do trabalho que funda o reino da liberdade e sua evolução ao esporte – articulação reflexa com a sociedade capitalista. Apresentamos ainda a gênese e a evolução do “jogo” no desenvolvimento *ontogênico* com base na psicologia histórico-cultural de Vigotski e colaboradores. Constatamos que o jogo é essencialmente *situação imaginária e regras/objetivos* que evolui da condição de situação imaginária explícita e regras/objetivos implícitos (jogo protagonizado) à condição de regras/objetivos explícitos e regras implícitas (“jogo com regras”). Constatamos que o *jogo protagonizado* surge na idade pré-escolar como *atividade principal* do desenvolvimento da criança e funda a *zona de desenvolvimento iminente* potencializando o desenvolvimento das funções psicológicas superiores no nível da “imaginação na ação”. Provavelmente o jogo é o complexo que inaugura a “infância da humanidade” e consubstancia o “impulso à genericidade” da ontologia lukacsiana. Concluimos que o esporte – jogo com regras universalizadas/institucionalizadas – é o jogo em sua forma autônoma que se originou como reflexo de uma atividade utilitária. De posse desses conceitos refletimos sobre: 1) as limitações da análise fenomênica do esporte pelas principais abordagens sociológicas; 2) as propostas de ensino do esporte nas principais abordagens críticas da Educação Física escolar brasileira (crítico-emancipatória e crítico-superadora); e, 3) o Programa Comunitário de Educação Desportiva (Proced) que coordenamos desde 1994. Demonstramos como nosso estudo sobre esporte e emancipação humana se refletiu tanto no desenvolvimento do Proced como em nossa evolução teórico-metodológica. Analisamos como o Proced superou o “esporte para cidadania” (emancipação política) pelo “esporte para si” (emancipação humana). Por fim, defendemos o ensino do esporte tanto pela sua importância na dimensão orgânica (*primeira natureza*) como pela técnica (*segunda natureza*)

– forma de consciência corporal que, dialeticamente, incorpora e supera a dimensão biológica – por meio de vivências mediadas ontologicamente. Tal mediação significa demonstrar que o trabalho liberta o homem da natureza e o jogo liberta o homem do trabalho, mas que em uma sociedade dirigida pela lógica do capital o esporte ao transformar-se em mercadoria reproduz de forma fetichizada o culto do rendimento e do espetáculo – valores essenciais do capitalismo. Portanto, o ensino do esporte para a emancipação humana deve fundamentalmente demonstrar a necessidade de superação dessa sociedade que, por um lado, limita sua apropriação à grande maioria dos seres humanos e, por outro, desumaniza sua vivência, bem como a das demais objetivações genéricas.

Palavras-chave: Jogo/Esporte/Educação Física Escolar. Emancipação Humana. Ontologia Marxiana.

ABSTRACT

The present study aimed to analysis the possibilities of Humain emancipation through the school Sport Education based on the Marx's Ontology. Firstly we made a theoretical-conceptual study associating two dimension of humain development.

In a – *phylogenic* – we presented the main cathegories of Lukács Ontology, concerning to the concept of social being synthetised by Lessa, about the humain genesys occurred through the work (the relationship between Man-Nature by the articulation teleology/causality that creates objectivations) and from this genesys of “the Men's World”: all the others social spheres – Religion, Philosophy, Science, Art, **game** etc. We place some emphasys on the way that contractions appear into this process and how this arrangement results in more than only fragmented social institutions/organizations, founded in an *abstract* work that has as results *exchange value* and discomfort feelings (obstacles for the Humanization). We intended to conceive the game like a mirror of the work that founds the freedom kingdom and its evolution to the sport – reflexive articulation with the capitalist society. In another dimension we work on a genesys and evolution of the “game” into an ontogenic development refering to the cultural-historical psychology of Vigotski and his collaborators. We could notice that the game is essentially an *imaginary situation* and *rules/goals* that progresses from an explicit imaginary situation with implicit rules and goals (standardized games) to rules/goals explicit and implicit rules game (“game with rules”). We realized that a standartized game comes up during the preschool age as a main activity of the children development and it settles the imminent development zone bringing potencial to the development of higher psychological fonctions related to the “imagination in the action”. The game is the set that improves the “imagination of the childhood in the action” and we see it as an evidence to identify the “impulso à generecidade” notion of Lukács Ontology. The conclusion of this study definies sport as a game with universal and institutionalized rules – what means the automonous game form came up as an utility activity reflect. Based on these concecpts we work on: 1) Limitations found in the phenomenic analysis of the sport according to the main Sociology approches; 2) the propositions of the Sport Education according to the most important critical approches in Sport Education classes in Brazil (critical-emancipatory and critical-overcoming); e 3) the communitary program of Sport Education called “Programa Comunitário de Educação Desportiva” (Proced) managed since 1994. We show how our

research about Sport and emancipation could be reflected in the development of Proceed as well as in our theoretical-methodological evolution. Our analysis reveals the way that Proceed changed from “sport to the citizenship” (political emancipation) to “sport to himself” (human emancipation). Finally, we support the sport because of its matter related to the organical dimension (*first nature*) as well for the technique (*second nature*) – a kind of corporeal consciousness that incorporates and overcomes the biological dimension dialectically, through ontologically mediated experiences. Such mediation means to demonstrate that the work releases the man from the Nature as well as the game releases the man from work, however the sport becomes a product in a capitalist society it reproduces the performance cult as well the spectacle cult in a fetichized way – essential values for Capitalism. In other words, the sport teaching for the Human emancipation must show the need of overcoming of the society that, in one hand, restricts the appropriation possibility to a little part of the Human beings, and in another hand, desumanizes their experiences, as well for all the others generic objectivations to himself.

Keywords: Game/School Sport/Physical Education. Human Emancipation. Marx Ontology.

RESUMÉ

L'étude présente a pour but réfléchir sur les possibilités émancipatrices du sport scolaire dont les principes sont à l'ontologie marxiste. D'abord on a fait une étude théorique-conceptuelle liant deux dimensions du développement humain. Dans une – phylogénique – on présente les catégories principales de l'ontologie de l'être social de Lucáks – synthétisées par Lessa – sur la genèse de l'être humain dès lors son travail (la rapport homme-nature à partir de l'articulation des catégories téléologie/causalité produisant des objectivations) et il s'en produit la genèse du « monde des hommes » : les autres sphères sociales – Religion, Philosophie, Science, Art, **Jeu**, etc. On met l'accent à la façon par laquelle surgissent des antagonismes qui n'ont pas seulement comme résultat des organisations sociales fragmentées sédimentées sur un travail *abstrat* gérant des *valeurs de change* et des *étrangements* (étant des obstacles à l'humanisation). Le jeu doit être compris comme le réflète du travail tant que le fondement du royaume de la liberté et de son évolution au sport – il s'agit de l'articulation réflexive concernée à la société capitaliste. Dans une autre dimension la genèse et l'évolution du « jeu » dans le développement *ontogénique* sont présentées à la base de la psychologie historique-culturelle de Vigotski et de ses collaborateurs. On constate que le jeu n'est qu'à l'essence une *situation imaginaire avec des règles/buts* évoluant de la condition de situation imaginaire explicite avec des règlements/objectifs implicites (« jeux avec règlement »). Le *jeu protagonisé* surgit à l'âge scolaire comme une activité principal du développement de l'enfant et fonde la zone de développement imminent renforçant le développement des fonctions psychologiques supérieures au niveau de « l'imagination dans l'action ». Il est probable que le jeu est le complexe qui inaugure « l'enfance de l'humanité » et consolide « l'impulse à la généricité » de l'ontologie de Lukács. On conclut que le sport est – le jeu avec des règles universalisées/institutionnalisées – le jeu à la forme autonome survenu comme un réflète d'une activité utilitaire. Basé sur ces concepts on réfléchit sur : 1) les limites de l'analyse phénoménique du sport selon les principales approches sociologiques ; 2) les propositions de l'apprentissage du sport aux principales approches critiques de l'Éducation Physique scolaires du Brésil – critique-émancipatoire et critique-supératrice) ; 3) le Programme « Comunitário de Educação Esportiva » (Proced) dont nous sommes des collaborateurs depuis 1994. Ici, on révèle comment notre étude sur le sport et l'émancipation humaine est réfléchi au développement du Proced et aussi dans notre évolution théorique-méthodologique. On analyse aussi la façon par laquelle le Proced a surmonté le « sport pour la citoyenneté »

(l'émancipation politique) à travers le « sport pour soi » (l'émancipation humaine). Finalement, on soutient l'idée que l'enseignement du sport quant à son importance dans la dimension organique (*la première nature*) et à sa technique (deuxième nature) – est la forme de conscience corporelle que, dialectiquement, incorpore et dépasse la dimension biologique – à travers des expériences médiatisées ontologiquement. Telle médiation veut démontrer que le travail libère l'homme de la nature et le jeu le libère du travail, pourtant dans une société basée sur la logique du capital, en devenant le sport une marchandise cela reproduit de manière fétichisée le culte de la performance et du spectacle – les valeurs essentielles du capitalisme. Ainsi, l'enseignement du sport pour l'émancipation humaine doit prouver le besoin de libération de cette société qui limite d'un côté l'appropriation à la grande majorité des êtres humains et qui déshumanise, d'autre côté, son expérience, du même, toute autre expérience des objectivations génériques pour soi-même.

Mots-clés: Jeu/Sport/Éducation physique Scolaire. Émancipation Humaine. Ontologie de Marx.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – O prefeito na época, Rubens Massucio, outras autoridades e moradores locais	177
Fotografia 2 – Vista do bairro cidade Aracy em 1994	178
Fotografia 3 – Primeira etapa do projeto – interação adaptativa	179
Fotografia 4 – Participantes do Proced auxiliam na reforma e pintura da quadra da Escola Estadual “Orlando Peres”	180-181
Fotografia 5 – Premiação do I Torneio Aberto de Futsal, realizado em março de 1995	181
Fotografia 6 – Participantes durante o torneio interclasses	183
Fotografia 7 – Primeira turma de voleibol do Proced	183
Fotografia 8 – Equipes de voleibol do Proced	185
Fotografia 9 – Crianças participam de uma das aulas do Proced	186
Fotografia 10 – Participantes surpresas com o cancelamento das aulas de sábado	186
Fotografia 11 – (a) Equipe de voleibol feminina em jogo amistoso; (b) Participantes durante o Torneio de Voleibol	187
Fotografia 12 – (a) Primeiro lugar na categoria mirim feminina; (b) Primeiro e terceiro lugar na categoria infantil	187
Fotografia 13 – (a) Equipe mirim masculina de futsal; (b) Aquecimento da equipe de voleibol masculina	188
Fotografia 14 – A reforma e pintura da casa-sede do Proced	190-191
Fotografia 15 – A casa reformada e a equipe de agentes comunitários de cidadania	191
Fotografia 16 – Agentes comunitários de cidadania durante as atividades de reforço escolar	191-192
Fotografia 17 – Agentes comunitários de cidadania durante as aulas do Esporte para a cidadania	192
Fotografia 18 – Aulas do curso de Alfabetização de Adultos	192
Fotografia 19 – Reunião com os envolvidos no Proced	194
Fotografia 20 – Atividades do projeto sendo desenvolvidas no ginásio de esportes da UFSCar	198
Fotografia 21 – Turmas do Proced UFSCar (2000-2001)	199
Fotografia 22 – Equipes durante as aulas do Proced UFSCar (2002-2003)	199-200

Fotografia 23 – Participação do Proced no Torneio de Vôlei de areia no Sesc - São Carlos (2002)	200
Fotografia 24 – Participação do Proced em atividades artísticas no Sesc - São Carlos (2002)	200
Fotografia 25 – Atividades recreativas na piscina da UFSCar	201
Fotografia 26 – Aulas de voleibol no gramado da UFSCar	201
Fotografia 27 – Aulas de teatro no pavilhão e no ginásio da UFSCar, respectivamente	201
Fotografia 28 – Aulas de dança no pavilhão da UFSCar com o prof. Francisco da Silva	202
Fotografia 29 – Imagem que expressa o voleibol e a dança incorporados à cultura corporal	202
Fotografia 30 – Atividade de atletismo na pista da UFSCar	203
Fotografia 31 – Enfermeiro do DeAMO/UFSCar realiza coleta de sangue para exame nos participantes do projeto	204
Fotografia 32 – O estudo <i>A saúde de adolescentes de periferia urbana: uma reflexão histórico-social</i> é apresentado no IX Simpósio Paulista de Educação Física	204
Fotografia 33 – Proced é apresentado em evento em Havana	205
Fotografia 34 – Coordenador, bolsistas e participantes do Proced UFSCar (2008-2009)	208
Fotografia 35 – O Voleibol do Proced no ginásio de esportes da UFSCar (2008-2009)	209
Fotografia 36 – O Tênis do Proced nas quadras da UFSCar (2008-2009)	209
Fotografia 37 – Participantes do Proced nas aulas de natação na UFSCar	210
Fotografia 38 – Lanche é distribuído no ginásio de esportes	210
Fotografia 39 – Participantes do Proced que fizeram parte de equipe de Voleibol de São Carlos	211
Fotografia 40 – Bolsista e participantes do Proced UFSCar (2010)	213-214
Fotografia 41 – O Voleibol no Proced UFSCar 2010	214-215
Fotografia 42 – Coordenador e participantes do Proced UFSCar 2011	215
Fotografia 43 – O Voleibol no Proced UFSCar 2011	216
Fotografia 44 – Jogos amistosos de Voleibol do Proced UFSCar 2011	216
Fotografia 45 – A Natação no Proced UFSCar 2010-2011	217
Fotografia 46 – O Tênis no Proced UFSCar 2010-2011	217-218
Fotografia 47 – Participação na palestra de Marcelo Negrão e André Heller no Sesc - São Carlos	218

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – (a) Frente do cartão-postal que retrata a criação do Jardim Social Presidente Collor; (b) Verso do cartão-postal	176
Figura 2 – (a) Primeira logomarca do Proced; (b) Logomarca estampada na camiseta do time feminino de voleibol	184
Figura 3 – Logomarca atual do Proced	188
Figura 4 – Logomarca do Proced em 1999	196
Figura 5 – Logomarca do Proced criada pelo autor e que vigorou nos anos 2006 e 2007	206
Figura 6 – (a) Logomarca do Proced criada em 2008; (b) Logomarca em comemoração aos 15 anos do projeto	208

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	17
2 SOBRE A ONTOLOGIA DO SER SOCIAL.....	30
2.1 Da centralidade ontológica do trabalho.....	31
2.2 Da historicidade do ser.....	32
2.3 Da relação teleologia, causalidade e objetivação.....	35
2.4 Da relação teleologia, causalidade e conhecimento.....	39
2.5 Sobre a apreensão do real pela subjetividade: o reflexo.....	43
2.6 Sobre a articulação da categoria do reflexo com a da possibilidade.....	46
2.7 Sobre a categoria da alternativa.....	47
2.8 Trabalho, Valoração e Exteriorização.....	52
2.8.1 A posição do fim, o dever-ser e o valor.....	52
2.8.2 O processo de exteriorização.....	57
2.8.3 O processo de individuação.....	61
2.8.4 O processo de estranhamento.....	65
2.8.5 Objetivação, exteriorização e estranhamento: momentos decisivos da conexão entre trabalho e reprodução social.....	72
2.9 Trabalho e Liberdade.....	75
3 SOBRE A GÊNESE E O DESENVOLVIMENTO DO COMPLEXO JOGO..	83
3.1 Sobre o papel da brincadeira no desenvolvimento do psiquismo.....	86
3.2 Sobre o papel do jogo com regras no desenvolvimento humano.....	100
4 ESPORTE: REFLEXÕES A PARTIR DAS PRINCIPAIS ABORDAGENS SOCIOLOGICAS.....	108
5 REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO, A ESCOLA, A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E O ESPORTE ESCOLAR.....	123
5.1 Reflexões sobre a Educação, a Escolarização e sobre o esporte como “saber objetivo”.....	123

5.2 Reflexões sobre a Educação Física Escolar.....	131
6 REFLEXÕES SOBRE AS PROPOSTAS DE ENSINO DO ESPORTE NAS ABORDAGENS PEDAGÓGICAS “CRÍTICAS” DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA E CRÍTICO- SUPERADORA.....	143
6.1 Reflexões sobre o ensino do esporte na abordagem crítico-emancipatória.....	143
6.2 Reflexões sobre o ensino do jogo e do esporte na abordagem crítico-superadora.....	149
6.2.1 Reflexões sobre o ensino do jogo na proposta crítico-superadora.....	156
6.2.2 Reflexões sobre o ensino do esporte na proposta crítico-superadora.....	162
6.2.2.1 Reflexões sobre o ensino do futebol na proposta crítico-superadora....	164
6.2.2.2 Reflexões sobre o ensino do atletismo na proposta crítico-superadora..	166
6.2.2.3 Reflexões sobre o ensino do voleibol na proposta crítico-superadora....	168
6.3 Outras considerações sobre o esporte escolar em bases emancipadoras.....	170
7 PROGRAMA COMUNITÁRIO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA (PROCED): DO ESPORTE EM SI AO ESPORTE PARA SI.....	173
7.1 Breve contextualização das condições materiais e espirituais que envolveram a criação e/ou o desenvolvimento das atividades organizativas iniciais do Proced.....	174
7.2 A primeira etapa do projeto: do contato com o diretor da escola até a reforma e pintura da quadra (de julho de 1994 a fevereiro de 1995).....	178
7.3 A segunda etapa do projeto: do torneio interclasses à sistematização do curso de voleibol.....	182
7.4 A terceira etapa do projeto: “Educação para a Cidadania” – Educação Desportiva (Esporte para a Cidadania), Alfabetização de Adultos e Reforço Escolar.....	189
7.5 A quarta etapa do projeto: o Proced transfere-se para a UFSCar como Atividade de Extensão do Departamento de Educação Física intitulada: “Projeto Comunitário de Educação Desportiva: do esporte em si ao esporte para si”.....	195
7.6 A quinta etapa do projeto: o Proced consolida-se na UFSCar e seu coordenador inicia aprofundamento de estudos que se refletirão	

na intervenção.....	206
7.6.1 O Proced UFSCar (2007 a 2009).....	207
7.6.2 O Proced UFSCar (2010 a 2011).....	211
7.7 Descrição de algumas atividades de ensino do PROCED mediadas pela ontologia marxiana.....	221
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	224
REFERÊNCIAS.....	233
ANEXOS.....	239
ANEXO A : Projeto Comunitário de Educação Desportiva: do esporte em si ao esporte para si. (PROCED UFSCar 1999-2000)	
Proposta de Atividade de Extensão do Departamento de Educação Física e Motricidade Humana vinculada à Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar que orientou as atividades do PROCED de 1999 a 2000. (Fonte: PROEx UFSCar).....	240
ANEXO B: Projeto Comunitário de Educação Desportiva: do esporte em si ao esporte para si. (PROCED UFSCar 2008)	
Proposta de Atividade de Extensão do Departamento de Educação Física e Motricidade Humana vinculada à Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar que orientou as atividades do PROCED em 2008. (Fonte: PROEx UFSCar).....	249
ANEXO C: Projeto Comunitário de Educação Desportiva: do esporte em si ao esporte para si. (PROCED UFSCar 2010)	
Proposta de Atividade de Extensão do Departamento de Educação Física e Motricidade Humana vinculada à Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar que orientou as atividades do PROCED em 2010. (Fonte: PROEx UFSCar).....	256

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo representa nossa aproximação à compreensão radical de uma atividade essencialmente formativa que teve um papel muito significativo na formação de nossa personalidade: o jogo esportivo.

Para além de nos “libertar” dos problemas familiares, a possibilidade de aprender e de praticar diferentes modalidades (queimada, papagaio/pipa, pingue-pongue, futebol de botão, *bets/taco*, atletismo, futebol, voleibol, basquetebol, handebol, tênis etc.) – não só nos proporcionou apropriações importantes como foi determinante para formar e dirigir nossa *vontade* para o campo profissional da Educação Física.

Esse arrebatamento pela prática esportiva não se deu predominantemente em substituição ao nosso interesse pelas demais disciplinas escolares, o que nos possibilitou a apropriação de ferramentas conceituais que, desde a adolescência, possibilitaram uma relação com o esporte minimamente reflexiva, tal qual em relação à sociedade e, principalmente, às questões ligadas às regras do jogo da vida.

Tal relação expressou-se de forma muito clara logo que ingressamos no curso de Licenciatura em Educação Física, pois diferentemente da grande maioria dos colegas, que mantinham ou mantiveram em suas trajetórias de vida uma relação com o esporte na sua forma de rendimento, ou seja, foram atletas, nossa relação havia se dado sem que tivéssemos participado dos rituais de treinamento e competições típicos dessa forma hegemônica de apropriação desportiva. Porém, o que nos intrigava durante o curso era o fato de que na maioria das aulas de fundamentos técnico-esportivos – particularmente nos esportes coletivos (futebol, voleibol, handebol, basquete etc.) – nosso desempenho não se apresentava significativamente pior em relação aos atletas profissionais e, de uma maneira geral, conseguíamos reproduzir o modelo técnico-esportivo satisfatoriamente, enquanto os colegas atletas apresentavam dificuldades naqueles esportes em que não atuavam “profissionalmente”.

Por outro lado, nas demais disciplinas da área das ciências humanas e biológicas do curso, nosso desempenho se destacava em relação aos colegas atletas. No entanto, como tais disciplinas deixavam muito a desejar em relação às explicações fundamentais dos fenômenos sociais ligados à formação de professores de Educação Física (principalmente aquelas que deveriam tratar da problemática ligada ao “por que” e “para que” ensinar/aprender/praticar ginástica, jogo, esporte, dança etc. na escola e na sociedade), nossa inquietação em relação a essa problemática fazia com que nos sentíssemos diferentes em relação aos professores e

colegas, que, por sua vez, pareciam gostar do fato desses conteúdos serem ministrados com tanta superficialidade.

Já no segundo ano do curso, tivemos a oportunidade de ingressar como estagiário de Educação Física no Serviço Social do Comércio (Sesc - São Carlos) para desenvolver um projeto pioneiro denominado “Miniesporte Sesc”, que, para além de nos ajudar financeiramente, nos possibilitou vivenciar com mais fundamentação o processo aprendizagem e/ou ensino esportivo.

Vale ressaltar que, apesar de se fundamentar num referencial teórico das ciências biológicas, perspectivando o desenvolvimento bio-psico-social da criança, o projeto indicava algumas estratégias pedagógicas importantes, tais como a adaptação dos equipamentos e dos materiais esportivos de diferentes modalidades ao estágio de desenvolvimento motor dos participantes (de 7 a 14 anos). Eles frequentavam aulas de todas as modalidades do programa (minitênis, minivoleibol, minibasquete, mini-handebol, miniginástica olímpica, entre outras), a avaliação do rendimento das crianças e dos adolescentes era feita na forma de festivais esportivos em detrimento aos torneios competitivistas, e a participação era dirigida aos filhos dos comerciários, que pagavam uma taxa acessível e tabelada de acordo com a renda familiar.

Após dois anos de atuação nesse projeto, pudemos observar resultados interessantes em relação ao aprendizado dos fundamentos técnicos dos esportes perspectivados, bem como do “comportamento” animado e festivo dos participantes. Porém, pudemos constatar também duas importantes premissas: a) todos podem aprender os fundamentos esportivos; b) nem todos podem ter acesso a essas aprendizagens, pois o projeto “Miniesporte Sesc”, apesar de ter acontecido em diversas cidades do Estado de São Paulo, principalmente naquelas em que o Sesc mantinha sede e instalações esportivas, a grande maioria das crianças não tinha acesso a esse conhecimento com esse grau de sistematização.

Essas premissas, associadas a uma personalidade que nutria um otimismo pedagógico intuitivo em relação ao fenômeno esportivo – forjado com base nas aprendizagens e práticas lúdicas do bairro em que vivíamos e, principalmente, pelos valores apreendidos na família e na boa escola pública que cursamos –, nos impulsionavam a buscar entender essencialmente esse fenômeno para ensiná-lo melhor e a mais pessoas. Porém, nossas ferramentas conceituais em relação às possibilidades pedagógicas do esporte não ultrapassavam o que até então havíamos vivenciado na escola e no estágio no Miniesporte Sesc e, portanto, sentíamos que nosso conhecimento sobre o papel do esporte no desenvolvimento humano ainda não era suficiente. Nesse sentido, ainda sem saber muito bem o que procurávamos, mas conscientes de que se tratava de uma busca relacionada ao processo

de ensino-aprendizagem e/ou da prática desportiva, é que optamos por complementar nossa formação acadêmica prestando vestibular e ingressando no curso de Fisioterapia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

O curso de Fisioterapia nos forneceu um aprofundamento no conhecimento da dimensão biológica do ser humano, particularmente no que se refere ao funcionamento anatomofisiológico e cardiorrespiratório, bem como sobre as técnicas de tratamento e de recuperação de lesões desses sistemas. Com isso, não nos ajudou muito a responder a questão humana que nos impulsionava: por que e como o esporte – fenômeno social tão presente na vida contemporânea – efetivamente afeta os indivíduos e a sociedade?

Se por um lado o curso de Fisioterapia não contribuiu diretamente para minimizar nossa inquietação humanista, por outro possibilitou-nos transitar pelos demais setores da universidade, principalmente aqueles ligados à educação, e participar como monitor de recreação num projeto de pesquisa do Departamento de Psicologia da Educação da UFSCar que analisava a implementação de classes de primeiras séries do primeiro grau em período integral em escola de periferia. Seus coordenadores precisavam de professores de Educação Física (recreadores) para acompanhar as crianças no período do horário do almoço até o início das atividades da tarde, uma vez que a ociosidade das crianças (aproximadamente 2 turmas de 30 alunos de 7 a 9 anos) nesse período fazia aumentar a ocorrência de indisciplina e/ou comportamentos agressivos entre elas, criando problemas extras à administração escolar.

Nossa participação deu-se pelo planejamento e desenvolvimento de atividades físicas e, principalmente, recreativas com as crianças. Nosso envolvimento com o projeto foi tão significativo que acabou se estendendo à escola como um todo. Os resultados foram positivos e não só foi possível de se acabar com as ocorrências de indisciplina e agressões como ficou evidente o quanto as aulas promoveram efeitos importantes no desempenho das crianças, o que mereceu comentários positivos dos coordenadores do projeto de pesquisa. Por outro lado, nosso contato com o Sesc São Carlos, instituição que ainda mantínhamos vínculo como instrutor de ginástica, possibilitou envolver toda a escola em um festival esportivo interescolar que a referida instituição havia lançado: as “Olimpíadas Infantis”.

A participação da escola nas “Olimpíadas Infantis”, evento destinado às crianças com até 10 anos de idade, envolveu: 1) a avaliação médica dos participantes; 2) o recrutamento de colegas voluntários nos cursos de Fisioterapia da UFSCar e de Educação Física da Fundação Educacional São Carlos (Fesc), onde nos graduamos; 3) a preparação dos alunos e a formação de equipes em diversas modalidades de “jogos esportivizados” (*bets/taco*,

queimada, dama, atletismo, ciclismo, futebol, handebol e xadrez) com o auxílio dos colegas; 4) o acompanhamento das equipes durante o evento em vários ginásios esportivos da cidade.

A dedicação na preparação e no acompanhamento dos alunos no evento levou a Escola Estadual Conde do Pinhal a classificar-se em 2º lugar e a receber o prêmio de torcida mais animada.

A mobilização da escola para participar desse festival não só contribuiu para complementar nossas aulas no projeto como nos possibilitou a vivência de elementos pedagógicos que, com o incentivo dos coordenadores do referido projeto de pesquisa, me impulsionaram ao Mestrado. Em síntese, essa experiência possibilitou nosso ingresso no Mestrado em Educação Especial na UFSCar e a avançar na busca – ainda intuitiva – de entender melhor como os jogos e os esportes participavam da formação humana. Vale ressaltar que, naquele momento histórico, essa inquietação se dava em termos de buscar explicações para os resultados positivos alcançados com as atividades recreativas no “comportamento biopsicosocial” de crianças em situação de “déficit cultural”.

Em sua maioria, as disciplinas do mestrado eram orientadas pela psicologia comportamental (behaviorismo) e suas “tecnologias” e “análises experimentais do comportamento”. Apesar de nossa motivação inicial apontar para o estudo de crianças em situação de “déficits culturais”, aproveitando o espaço livre da quadra do Sesc São Carlos, criamos um programa de educação desportiva experimental para o ensino de voleibol aos adolescentes de 10 a 16 anos. Em 1985, esse programa estava consolidado como Grupo de Treinamento Experimental (GTE). Essa intervenção teve tal impacto na cidade de São Carlos no período de 1983 a 1987 que ao se consolidar em 1985 passou a ser o objeto de minha dissertação de mestrado intitulada “Planejamento e administração de um projeto de Educação Física: o esporte como instrumento de formação global” que, de uma maneira geral, trata da descrição e análise da organização e dos resultados diversos e expressivos alcançados pelo GTE. Dentre os resultados, podemos destacar: 1) aproximadamente 20 ex-participantes dirigiram sua formação para a Educação Física; 2) diversas equipes de voleibol foram campeãs regionais e estaduais em várias categorias de idade e sexo; 3) em 1987, após termos nos classificado em segundo lugar do estado com a equipe de voleibol mirim feminina, fomos convidados a participar dos Jogos Estudantis Brasileiros (JEBs) como técnico de voleibol da seleção do Estado de São Paulo, em que também nos classificamos em segundo lugar.

Ao rever os procedimentos de coordenação e os resultados do GTE com o instrumental conceitual que hoje possuímos, podemos afirmar que, apesar de orientado (descrito e analisado) a partir de uma perspectiva pedagógico-desenvolvimentista, o GTE já

continha, de forma embrionária, elementos potencialmente “revolucionários” na dimensão humano-genérica. Dentre eles, pode-se destacar: 1) a gratuidade do projeto e a distribuição de vales-transportes para todos os participantes que necessitavam; 2) a preocupação em ensinar com a melhor qualidade possível o conteúdo-eixo do projeto (voleibol) a todos indistintamente; 3) o antagonismo do GTE com a política municipal de esportes de seleção de “talentos” e de formação de atletas; 4) o envolvimento dos pais e a relação concreta professor-alunos – conhecimento dos alunos para além das aulas propriamente ditas; 5) a valorização mais do processo de apropriação da técnica do que dos resultados dos jogos; 6) a experimentação de um trabalho coletivo envolvendo professores, participantes e pais sem, com isso, alterar a responsabilidade dos professores em relação à direção do processo ensino-aprendizagem esportivo. Vale observar que além de nossa participação na coordenação e na direção de aulas para algumas turmas, o projeto também contou com a colaboração de outros professores e monitores voluntários.

É importante destacar que, nesse período histórico (final da década de 1970 e década de 1980), o campo da educação, que, por sua vez, é quem alimentava as incipientes produções progressistas no campo da Educação Física, encontrava-se dando os primeiros passos no confronto teórico-metodológico com a perspectiva tecnicista ainda em vigência e expressada na Lei 5.692/71.

No caso da Educação Física Escolar, predominava a orientação para a iniciação esportiva visando ao desenvolvimento da aptidão física dos alunos. As propostas “revolucionárias” no campo da Educação e posteriormente da Educação Física ainda estavam sendo produzidas no contexto de efervescência libertadora proporcionado pelo fim da ditadura militar e início do processo de redemocratização do país. No entanto, essas propostas só se fortaleceriam na década de 1990.

Lamentavelmente, assistiremos em seguida à decadência ideológica imposta pelo ideário pós-moderno enquanto expressão cultural das políticas neoliberais e seu espírito de culto extremo à lógica do mercado e, portanto, um recuo da teoria pela ascensão do saber cotidiano ao patamar de saber objetivo, bem como observaremos uma dispersão de intelectuais na direção da filiação a esse ideário e seu lucrativo mercado educacional.

Retomando a perspectiva dinâmico-genética de nosso problema de pesquisa, que é refletir sobre a gênese e o desenvolvimento do fenômeno esportivo e suas possibilidades pedagógicas, consideramos importante destacar brevemente outra experiência profissional que, logo ao final do mestrado, nos proporcionou outros questionamentos.

Em 1988, quando estávamos para terminar o mestrado, fomos convidados pelo diretor de recursos humanos de uma grande empresa produtora de suco de laranja da cidade de Matão-SP a participar da criação de um departamento de lazer e coordenar dois clubes mantidos pela empresa – Clube Santa Carolina, para os executivos, e Associação Desportiva Classista (ADC) Citrosuco, destinado aos operários em geral.

Era um período em que a safra de laranja do principal concorrente havia se perdido por problemas climáticos, e, portanto, o preço do suco de laranja estava em alta. Assim, as indústrias brasileiras de suco de laranja estavam financeiramente muito bem, o que, dentro da lógica de organização do trabalho fordista, havia mais recursos para investir no principal patrimônio da empresa: seu funcionário, principalmente nos executivos, uma vez que a cidade de Matão não oferecia grandes alternativas socioculturais para essa categoria funcional, enquanto a oferta de operários de “chão de fábrica” era/é sempre abundante, pois não necessita de formação especializada.

Nossa atuação, na função de “orientador social”, era de elaborar e realizar a programação de lazer dos funcionários visando dinamizar a utilização dos clubes e dos equipamentos de lazer. Juntamente com um colega vindo do Sesc - São Paulo para a função de administrador geral, elaboramos um plano diretor seguindo duas vertentes: 1) educação/sensibilização para o lazer; 2) educação/sensibilização pelo lazer. Na primeira vertente, a programação se dava na forma de apresentações e oficinas de diferentes modalidades artísticas e esportivas; e na segunda, na forma de projetos em que conteúdos artísticos e esportivos eram sistematizados e ofertados na forma de oficinas, cursos, festivais, torneios etc. Complementava o plano geral o planejamento, a instalação e manutenção de equipamentos e a compra/construção de materiais/equipamentos de lazer (piscinas, equipamentos e materiais esportivos etc.).

Após dois anos de muito trabalho ficou evidente que a diretoria de recursos humanos da empresa tinha maior interesse para com o clube dos executivos e, como nossa vontade tinha sido “educada” para realizar projetos com as pessoas de baixa renda, o trabalho começou a perder o sentido. Foi assim que ao saber de uma vaga para professor substituto de Práticas Esportivas na UFSCar, resolvemos modificar nossa trajetória “esportiva”.

Consideramos essa experiência no departamento de clubes da Citrosuco, que foi desativado em 1990, como sendo a última de um ciclo em que os resultados positivos do trabalho e a base material (salarial) que nos proporcionava para custear as demais demandas simples de nossa vida social mascaravam o tamanho da ingenuidade da concepção de mundo que permeava nossas crenças pedagógicas até então.

Após uma experiência pouco significativa como professor substituto da disciplina Práticas Esportivas na UFSCar, uma vez que nossas atividades se limitavam apenas ao ensino de técnicas esportivas com exercícios físicos e/ou organização de práticas recreativas aos universitários, em março de 1991 retomamos os estudos ingressando no Programa de Doutorado em Educação na área de Metodologia de Ensino da UFSCar, com um projeto em que pretendíamos avaliar um programa de Educação Desportiva dirigido aos filhos de operários de uma empresa – o projeto seria desenvolvido no clube da própria empresa. Na mesma época, ingressamos como professor assistente do Departamento de Desportos do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

Na Ufes, o debate em relação às tendências pedagógicas da Educação Física estava muito acirrado, com forte influência da pedagogia libertadora de Paulo Freire, o que nos fez modificar o projeto de intervenção que deveria ser objeto dos estudos do doutorado. Após conseguirmos liberação da Ufes para realizar a intervenção em São Carlos, decidimos elaborar e desenvolver um programa de Educação Desportiva em um bairro da periferia da cidade, visando estudar suas possibilidades político-pedagógicas.

Em síntese, o projeto, intitulado Programa Comunitário de Educação Desportiva (Proced), iniciou-se em julho de 1994 aos fins de semana nas precárias instalações esportivas do Centro de Atenção Integral à Criança (Caic) do bairro Cidade Aracy, um dos mais problemáticos da periferia de São Carlos. Inúmeras ações educativo-esportivas com crianças, jovens e adultos foram desenvolvidas. Após experimentarmos várias modalidades esportivas, o voleibol foi sistematizado na forma de curso e se tornou parte da cultura corporal de centenas de crianças e jovens. Para além da Educação Desportiva, desenvolvemos um curso de Alfabetização de Adultos para os pais e mães dos participantes do projeto que não sabiam ler e escrever, bem como atividades de reforço escolar às crianças com dificuldades. Algumas participantes adolescentes auxiliavam nas atividades como “Agentes Comunitárias de Cidadania”. A característica fundamental desse projeto foi sua intransigência pedagógica na busca da formação de indivíduos críticos e participativos, já que o bairro se caracterizava como “curral eleitoral” de São Carlos. Três reportagens da emissora regional de televisão (EPTV) atestam o teor de consciência “cidadã” dos participantes potencializada pelo projeto nessa etapa (de julho de 1994 a dezembro de 1998).

Por outro lado, a coordenação do Proced enfrentou muitos problemas para conquistar o espaço-tempo necessário ao desenvolvimento de suas atividades, particularmente em relação à burocracia da escola local, que também funcionava no Caic. Isso associado aos demais problemas relacionados às conquistas de recursos para o pleno funcionamento das

atividades do projeto, cujas demandas só aumentavam. Concomitantemente tivemos a pressão para o término do doutorado – descrição e análise da intervenção – e diante de nossa autoavaliação crítica de que ainda nos faltavam ferramentas teóricas para entender/explicar os resultados que vivenciávamos, bem como da impossibilidade de nos apropriarmos dessa fundamentação no prazo que ainda tínhamos para finalizar o estudo, acabamos não o concluindo.

Apesar da não conclusão do doutorado naquele momento, demos continuidade à intervenção e em 1999, com nossa transferência da Ufes para a UFSCar, formalizamos o Proced como atividade de extensão da UFSCar, intitulada como “Projeto Comunitário de Educação Desportiva: do esporte em si ao esporte para si”, e deslocamos as atividades para o Parque Esportivo desta. Em julho de 2011 o Proced completou 17 anos e, atualmente, mantém-se na UFSCar como “laboratório” de ensino e pesquisa na extensão. No presente estudo, o Proced será objeto de análise na seção 7.

As expressões e/ou categorias “*em si*” e “*para si*” do título do projeto atestam nossa busca por subsídios teóricos para finalizar o doutorado, os quais encontramos na tese de doutorado do professor Newton Duarte, que foi publicada no livro *A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Tal encontro com a obra citada se deu no final do ano de 1997 e, para além de nos mostrar a necessidade de melhor explicarmos a essência do fenômeno esportivo e, portanto, avaliarmos se efetivamente trata-se de um conteúdo importante (saber objetivo) a ser tratado pedagogicamente por uma Educação Física escolar em bases histórico-críticas, mostrou-nos que sua proposta ontológica materialista histórica e dialética de formação humana apresentava elementos coincidentes com os princípios, as diretrizes e as ações pedagógicas do Proced. A apropriação consciente (para si) do fenômeno esportivo por parte dos participantes sempre foi a orientação fundamental do Proced, e a perspectiva materialista histórica e dialética que encontramos na referida obra consubstancia o que buscávamos tanto em nível conceitual (ontologia do ser social) como em nível de método científico, o que nos fez refletir também sobre a metodologia de descrição e de análise que vínhamos adotando desde o mestrado.

Face ao exposto, em que optamos por apresentar as atividades que julgamos principais na orientação de nossa motivação humano-genérica para realização deste estudo, adiantamos desde já que este representa a síntese possível às respostas que buscávamos em relação às possibilidades pedagógicas emancipadoras envolvidas no processo de apropriação-objetivação do fenômeno esportivo. Em outras palavras, buscamos refletir sobre a questão: o que a aprendizagem e/ou prática desportiva efetivamente promove à formação do indivíduo?

É importante ressaltar também que optamos pelo método materialista histórico e dialético como abordagem metodológica, porque busca a explicação da essência das coisas/fenômenos em seu processo (gênese, movimento e tendência de “vir a ser”) em detrimento das demais, principalmente aquelas que se valem da análise fenomenológica, pois compartilhamos da afirmação de Vigotski (2003) quando mostra a insuficiência do referido método na análise dos processos psicológicos.

A análise fenomenológica ou descritiva toma o fenômeno tal como é externamente e supõe com toda ingenuidade que o aspecto exterior ou a aparência do objeto coincide com o nexos real, dinâmico-causal que constitui sua base. A análise genético-condicional se inicia pondo de manifesto as relações efetivas que se ocultam por trás da aparência externa de algum processo. Em última análise se interessa pelo surgimento e o desaparecimento, as causas e as condições e por todos os vínculos reais que constituem os fundamentos de algum fenômeno. Nesse sentido e seguindo a Lewin, se poderiam diferenciar em psicologia o ponto de vista fenotípico e o genético. Entendemos por análise genética o descobrimento da gênese do fenômeno, sua base dinâmico-causal. A análise fenotípica, pelo contrário, parte dos indícios diretamente disponíveis e das manifestações externas do objeto. (VIGOTSKI, 1995, p. 103, tradução nossa).

Portanto, o presente estudo representa um esforço no sentido de desvelar as características *essenciais* (materializadas histórica e dialeticamente) do fenômeno esportivo e sua função no processo de humanização.

Dessa forma, a questão central orientadora do trabalho é: **há potencialidades emancipadoras no ensino do esporte como conteúdo da Educação Física Escolar?** Dessa questão principal pretendemos refletir sobre outras, não menos importantes, derivadas desta, tais como **quais concepções de formação humana (ontológica) têm orientado o ensino do esporte na escola? E como superar as concepções equivocadas que supostamente predominam?**

Como já se pode depreender da exposição dos motivos particulares em diálogo com os humano-genéricos possíveis em relação à busca da essência do fenômeno esportivo e seu potencial humanizador até então apresentados, nossa hipótese é de que, *apesar de muitas obras e inúmeros autores denunciarem a nefasta desumanização intrínseca à aprendizagem e à prática do “esporte em sua forma competitivista de busca do rendimento”, bem como a constatação de que essa forma é hegemônica e subsume as demais – esporte de lazer e esporte educacional –, há nas abordagens mais “evoluídas” um problema importante: identificaram características do capitalismo que estão presentes na reprodução do fenômeno esportivo, mas como não superaram a análise fenomênica do processo, ou não apontam*

propostas pedagógicas para a superação dessa situação ou apresentam propostas pedagógicas limitadas nessa direção.

Partimos da premissa fundamental indicada por Marx e Engels, e brilhantemente transformada em método genético-condicional e/ou dinâmico-causal por Vigotski, para o estudo da formação e desenvolvimento das funções psicológicas superiores (percepção generalizada, memória lógica, atenção voluntária, vontade, pensamento por conceitos e imaginação) de que:

[...] o movimento, no sentido mais geral da palavra, concebido como uma modalidade ou um atributo da matéria, abarca todas e cada uma das transformações e processos que se operam em seu universo, desde o simples deslocamento de lugar até o pensamento. A investigação da natureza do movimento deverá, evidentemente, partir das formas mais baixas e mais simples deste movimento e explicá-las antes de remontar-se à explicação das formas mais altas e mais complicadas. (VIGOTSKI, 1995, p. 119, tradução nossa).

Trata-se de “movimento da matéria” em sua dimensão dialética, ou seja, no duplo sentido que a expressão alemã “*snimat*” tinha para Hegel no que se refere à superação, ou seja, primeiramente como “*ustranit* – eliminar”, “*otritsat* – negar” no sentido de que há coisas anuladas, suprimidas no fenômeno (seus elementos inferiores) e, concomitantemente, esta mesma palavra significa “*sojranit* – conservar”, ou seja, que apesar de superados, tais elementos continuam conservados.

Para explicar como isso ocorre no desenvolvimento ontogênico, Vigotski cita o estudo de Höffding sobre a *vontade* mostrando que a atividade involuntária constitui a base da atividade voluntária, ou seja, primeiro o comportamento é governado pelas necessidades fisiológicas que assim dirigem o comportamento do bebê e que são satisfeitas pelo adulto próximo e, por sua vez, será exatamente esse contato com o adulto que potencializará a superação dessa fase pela apropriação de ferramentas sociais advindas da orientação consciente ou inconsciente do adulto próximo. Portanto, a conduta humana voluntária, ou seja, o fundamento e o conteúdo da forma superior é a inferior transformada pelas condições histórico-sociais do indivíduo em cada momento e/ou condições históricas.

Há que se destacar que tal processo ontológico materialista, histórico e dialético explica por que há uma analogia entre a filogênese e a ontogênese na formação humana produzida pela relação orgânica indivíduo-natureza e/ou indivíduo-sociedade. No entanto, deve-se entender que há uma diferença fundamental entre elas: a ontogênese processa-se a partir de um dado momento histórico já produzido pela humanidade.

Face ao exposto, pretendemos demonstrar com mais profundidade, que para se compreender um fenômeno é preciso analisá-lo em sua gênese filogenética e ontogênica, bem como seu desenvolvimento dinâmico, ou seja, “explicar um fenômeno significa esclarecer sua verdadeira origem, seus nexos dinâmico-causais e suas relações com outros processos que determinam seu desenvolvimento”. (VIGOTSKI, 1995, p. 112, tradução nossa).

Nessa direção, procuramos refletir sobre a dupla função ontológica do esporte: sua trajetória filogenética de reprodução sociometabólica da sociedade e, principalmente, sua relação com o desenvolvimento ontogênico dos indivíduos. Na perspectiva ontogênica, procuramos evidenciar o surgimento da *brincadeira* como atividade principal no desenvolvimento da criança pré-escolar e como ela evolui para o jogo com regras e depois esportivo (com regras institucionalizadas e universalizadas).

Dessa argumentação principal, pretendemos refletir sobre as possibilidades pedagógicas emancipadoras do esporte como conteúdo da Educação Física Escolar.

Na seção 2, procuramos sintetizar as principais categorias que constituem a ontologia do ser social marxiana a partir das obras de Lukács consubstanciadas nos estudos de Lessa (2002), cuja premissa fundamental é a de que o *trabalho* enquanto relação orgânica homem-natureza é o complexo genético do ser social. Esse complexo não só funda o ser humano como “complexo de complexos” como dele é que se destacam os demais complexos (ciência, arte, filosofia, estado, direito, política, ética, estética, jogo, esporte etc.) que formam o mundo dos homens e a esfera da reprodução social.

Na seção 3, tratamos da gênese e do desenvolvimento do complexo *jogo* como dimensão genético-causal do fenômeno esportivo. Para isso baseamo-nos nos estudos da psicologia histórico-cultural desenvolvidos por Vigotski, Elkonin, Leontiev e outros estudiosos que mostraram a função do jogo no desenvolvimento ontogênico dos seres humanos, fazendo o quanto possível uma aproximação entre as categorias da ontologia lukacsiana com as vigotskianas, ambas apoiadas na ontologia marxiana.

Na quarta seção, procuramos demonstrar a inconsistência objetiva presente nas abordagens sociológicas do esporte que consideram sua gênese na sociedade moderna e que, portanto, fazem uma análise estática do fenômeno. Demonstramos que o que tais abordagens consideram “gênese” do fenômeno esportivo deveria ser considerada “transformação/desenvolvimento” do fenômeno “jogo com regras” refletido e universalizado com as regras/objetivos da sociedade/contexto em que é ensinado/praticado. Procuramos mostrar que tais abordagens, ao limitar a compreensão da perspectiva dinâmico-causal do fenômeno esportivo e sua determinação a partir do liberalismo pela lógica do capital, por

consequência, limitam as possibilidades de intervenção pedagógica numa perspectiva efetivamente emancipadora. Por outro lado, mostramos também que, no limite, para se atingir a plena emancipação humana, não é suficiente nem necessário deixar de aprender e/ou praticar esporte, conforme apontam os adeptos da *Teoria Crítica do Esporte*, e sim a destruição do *capital*, pois este não permite a plena humanização, ou melhor, uma vida plena de sentido, por desenvolver-se à custa da desumanização da humanidade.

Na seção 5, analisamos sucintamente a gênese e o desenvolvimento dos complexos da “educação” e da “educação física escolar”. Procuramos mostrar a dificuldade de se definir a objetividade dos conteúdos da Educação Física escolar – jogo, esporte, ginástica, dança e luta – como um saber “clássico” que mereça compor o currículo escolar, e dedicamos atenção especial à constituição da Educação Física escolar a partir dos métodos ginásticos e esportivos advindos da instrução militar e/ou dos avanços científicos da fisiologia no campo médico-higienista, ambos comprometidos com o ideário liberal. Concluímos essa seção mostrando que mesmo as abordagens progressistas da Educação Física escolar que emergiram na década de 1990 tendo como intenção a superação do paradigma hegemônico da aptidão física e do esporte de rendimento não conseguiram apontar um referencial teórico-metodológico consistente para tal. No caso do esporte, pela dificuldade em superar a fundamentação deste em bases sociológicas. Por outro lado, pela dificuldade de romper com a lógica formal que permeia a dicotomia biológico-social presente nos paradigmas da Educação Física e que propõe a dimensão da “cultura” em oposição à natureza ao invés de, dialeticamente, incorporá-la transcendendo-a. Indicamos nesse sentido a dimensão ontológica – ainda ausente no campo da Educação Física – no que se refere à explicação genético-causal de seus conteúdos.

Na seção 6, analisamos a proposta de ensino do esporte nas duas principais abordagens críticas da Educação Física escolar brasileira – a crítico-emancipatória e a crítico-superadora. Em relação à abordagem crítico-emancipatória, buscamos apontar, com o auxílio de outros autores que já efetuaram análises críticas desse importante referencial da Educação Física escolar, as limitações desta em relação à emancipação que anuncia. Já em relação à pedagogia crítico-superadora, dedicamos especial atenção por tratar-se de uma proposta que afirma estar apoiada no referencial teórico-metodológico do materialismo, histórico e dialético, e, portanto, que “deveria apresentar” elementos emancipadores baseados na ontologia marxiana.

Na seção 7, analisamos o “Projeto Comunitário de Educação Desportiva: do esporte em si ao esporte para si”, que foi desenvolvido pelo autor com jovens residentes de um bairro

de periferia urbana de São Carlos-SP de 1994 a 2011. Essa intervenção permitiu a realização de experiências e/ou vivências importantes, particularmente, durante os últimos dois anos em que já tínhamos avançado em nosso aprofundamento teórico na dimensão da ontologia marxiana. Buscamos mostrar em nossa análise como o Proced avançou na superação de sua proposta “libertadora” mediada pela concepção de emancipação política (cidadania) à concepção de emancipação humana mediada pela ontologia marxiana, tais quais, evoluíram nossos estudos sobre o complexo jogo e em especial o jogo com regras institucionalizadas/universalizadas – o esporte.

Por fim, apresentamos as principais conclusões do estudo, apontamos alguns pontos que consideramos necessários de serem aprofundados (esporte na adolescência e teoria da atividade) e sugerimos a transformação da escola em um Centro de Cultura Corporal complementar à sua atividade principal de desenvolvimento intelectual.

2 SOBRE A ONTOLOGIA DO SER SOCIAL

Para melhor entendermos a gênese e o desenvolvimento do fenômeno esportivo e o seu papel na formação dos indivíduos e reprodução da sociedade, optamos por encontrar tal explicação com base no método materialista, histórico e dialético, cujo pressuposto fundamental – o intercâmbio orgânico do homem com a natureza – produz, concomitantemente, tanto o homem como o mundo dos homens, a sociedade. Trata-se de um pressuposto que pode ser verificado. Tal comprovação, conforme afirmam Lessa e Tonet (2008), “faz do pensamento de Marx uma teoria muito distinta de todas as outras correntes filosóficas que quase sempre ‘deduzem’ ou ‘inferem’ os seus pressupostos de seus próprios fundamentos.” (LESSA E TONET, 2008, p. 17).

A tese central da ontologia marxiana é de que os homens fazem a sua própria história. As atividades humanas produzem as riquezas e as misérias do mundo. Portanto, o destino da humanidade, pela nossa própria condição social, diferentemente dos demais componentes da natureza (inorgânica e orgânica), que estão aprisionados à sua condição natural, é determinado por nós. O homem não só se diferencia dos demais animais pela sua capacidade de transformar a natureza como tem necessidade de transformá-la para se fazer homem. Porém, a humanidade possível de cada indivíduo não depende somente dele, e sim de um complexo sistema dialético de apropriações-objetivações¹.

Conforme já anunciamos anteriormente, essa premissa central possui um único pressuposto: pela transformação da natureza o homem desencadeou o surgimento e o permanente desenvolvimento tanto da objetividade como da subjetividade. É, portanto, desse *complexo* primordial que surgem e se desenvolvem as sociedades (e indivíduos cada vez mais complexos) e todos os seus demais *complexos*² constituintes, tais como a linguagem, a consciência, a sociabilidade, a religião, a filosofia, a ciência, a arte, a política, o direito, a educação, bem como aquele que nos interessa mais neste estudo, o *jogo*, enquanto dimensão essencial do esporte.

Para a compreensão da gênese e do desenvolvimento do *jogo* a partir do *trabalho*, e, portanto, seu papel no processo filogenético de humanização, faz-se necessário aprofundar a explicação do processo ontológico marxiano anunciado. Para tal, optamos por nos orientar

¹ Sobre o processo dialético humanizador-alienador entre apropriação-objetivação, ver Duarte (1991).

² Segundo a concepção lukacsiana, a sociedade é um “complexo composto de complexos”; portanto, neste estudo trataremos o jogo e/ou o esporte como complexos que compõem o ser da sociedade e que adquirem real significado como objeto da reflexão ontológica somente quando analisados nesta perspectiva. Por extensão tal concepção se refletirá também nos demais complexos que se articulam com os objetos de nosso estudo, tais como a educação, a educação física escolar etc.

pelo estudo de Lessa (2002), apoiado nas obras de Lukács, que esmiuçou e aprofundou a ontologia do ser social em bases materialistas, históricas e dialéticas.

2.1 Da centralidade ontológica do trabalho

Lessa (2002) dedica o capítulo 1 de seu estudo a explicar a centralidade do trabalho como categoria fundante do “mundo dos homens” afirmando que “é no e pelo trabalho que se efetiva o salto ontológico que retira a existência humana das determinações meramente biológicas” (LESSA, 2002, p. 27) e conclui que não é possível haver existência social sem trabalho.

Cabe aqui adiantar uma constatação importante sobre o *trabalho*. Esse original intercâmbio orgânico do ser humano com a natureza e elemento fundante do ser social foi identificado por Marx e Engels como *trabalho concreto*. No entanto, com o desenvolvimento histórico-social, ocorrerá outro tipo de trabalho oriundo da exploração da força produtiva de uma classe de indivíduos por outra (improdutiva), o qual os referidos filósofos identificaram como *trabalho abstrato*³, ou seja, “atividade social mensurada pelo tempo de trabalho socialmente necessário e produtor de mais-valia. Corresponde à submissão dos homens ao mercado capitalista, forma social que nos transforma em ‘coisas’ (reificação) e articula nossas vidas pelo fetichismo da mercadoria.” (LESSA, 2002, p. 28). Tal fenômeno em si paradoxal, qual seja, os homens produzindo sua própria “desumanização”, trataremos mais adiante quando analisarmos o efeito essencialmente perverso do trabalho abstrato – o estranhamento e/ou a alienação – e sua projeção na esfera dos jogos esportivos. Vale destacar a seguinte constatação de Lessa (2002, p. 28):

[...] hoje, com a extensão das relações capitalistas até praticamente todas as formas de práxis social, com a incorporação, ao processo de valorização do capital, de atividades que anteriormente ou estavam dele excluídas ou apenas participavam de modo muito indireto, vivemos uma situação em que praticamente a totalidade dos atos de trabalho assume a forma abstrata advinda de sua subordinação ao capital.

Nesse sentido, a existência social não se restringe ao trabalho, bem como o próprio trabalho só pode existir inserido no conjunto das relações sociais. Portanto, nesse conjunto de relações, apresentam-se, no mínimo, duas outras importantes categorias sociais: a linguagem e

³ Lessa (2002) argumenta que o aparecimento do trabalho abstrato não significa o desaparecimento do trabalho concreto, mas sim que esse último é subsumido pelo primeiro, passando a ser sua forma alienada.

a sociabilidade (conjunto das relações sociais). Como tais atividades estão sempre articuladas ao trabalho, “em nada esmaece a distinção essencial entre os atos de trabalho e o restante da práxis social, o primeiro permanecendo, com todas as mediações necessárias, o momento fundante do ser social.” (LESSA, 2002, p. 28).

É importante destacar desde já que o *jogo*, enquanto fenômeno social que se insere nas categorias de linguagem e/ou de sociabilidade, mais especificamente em sua forma hegemônica contemporânea de *esporte*, cumpre uma função social fundamental no processo de (des)humanização conforme sua subordinação ao *trabalho*. Isso é o que pretendemos evidenciar no final deste capítulo pela análise de sua evolução filogenética.

Por outro lado, concordamos plenamente com Lessa (2002) de que a centralidade *ontológica* do trabalho não significa, em última instância, aceitar a atual condição pós-moderna de que a essência do homem *burguês* seja a verdadeira essência humana; pelo contrário, não concordamos de forma alguma que já tenhamos chegado ao fim da história, tese absurda orientada pela “concepção liberal acerca da insuperabilidade do capital.” (LESSA, 2002, p. 37). Tal afirmação se reveste de suma importância em nosso estudo, uma vez que identificar em que medida o *esporte* está subsumido pelo capital e até que ponto permite ser apreendido e/ou praticado na forma de *jogo com regras* subordinado ao trabalho concreto é imprescindível para a promoção de críticas radicais (ir à raiz) em relação à sua reprodução em diferentes formas (espetáculos, fruição, educação etc.), bem como para se ter fundamentos científicos que melhor orientem a formação de professores de Educação Física e demais trabalhadores ligados a esse poderoso complexo social.

Lessa (2002, p. 28) sintetiza assim essa importante questão:

Ou seja, a função que o trabalho exerce no interior da reprodução social, ele o faz enquanto um processo global, unitário, pois internamente contraditório (suas contradições internas são as mediações pelas quais, em suas inter-relações, se constitui a totalidade do processo de trabalho), e apenas nesta sua dimensão de totalidade exerce plenamente sua função de categoria fundante do mundo dos homens.

2.2 Da historicidade do ser

Toda ontologia pretende, em última instância, encontrar a radicalidade da compreensão do real. Explicar o “nódulo essencial a toda ontologia: a categoria da substância.” (LESSA, 2002, p. 50).

Para Lukács, a categoria da substância pode ser analisada fundamentalmente a partir de dois pontos: primeiro pela sua historicidade (descoberta e delineada por Marx); segundo, pela diferenciação qualitativa entre fenômeno e essência, ou seja, a essência contém os traços mais profundos, enquanto complexo de determinações, que formam a unidade de heterogêneos momentos vividos ao longo do tempo. “A essência é o *locus* da continuidade.” (LESSA, 2002, p. 50).

Segundo Lessa (2002), para Lukács, “o ser é histórico porque sua essência, em vez de ser dada *a priori*, se consubstancia ao longo do próprio processo de desenvolvimento ontológico.” (LESSA, 2002, p. 51). A relação dialética entre fenômeno e essência reside no fato de que o fenômeno é sempre algo pertencente ao ser na perspectiva de *algo que é* – parte existente da realidade social – e, portanto, que participa da processualidade, porém não possui o caráter de continuidade. É exatamente essa característica processual, este conservar-se dinâmico – que não significa ser eterno – que demonstra a inconsistência das concepções ontológicas que contrapõe essência e fenômeno, bem como aquelas que diluem a essência no fenômeno.

Sobre esse caráter essencialmente dinâmico, Lukács, citado por Lessa (2002), afirma que “a substância é aquilo que, no perene mudar das coisas, mudando a si mesma, é capaz de se conservar em sua continuidade.” (LESSA, 2002, p. 51).

Outro aspecto importante identificado pelos autores é que tanto a essência como o fenômeno se articulam com a necessidade. Diferentemente daqueles que consideram que Lukács aproxima demais essência com necessidade e fenômeno com acaso, o referido autor afirma que “o fenômeno é uma entidade social tal como a essência, [...] um e outra são apoiados pelas mesmas necessidades sociais, e um e outra são elementos reciprocamente indissociáveis desse complexo histórico social.” (LUKÁCS apud LESSA, 2002, p. 53). Portanto, a relação essência-necessidade não pode ser dada *a priori* porque há sempre um *quantum* de acaso no processo. Nesse sentido, pode-se dizer que não há elementos para se supor uma contraposição entre essência e fenômeno baseada na relação do primeiro com a necessidade e do segundo com o acaso.

A contradição entre essência e fenômeno tem um caráter fundamentalmente histórico, ou seja, “a essência apenas pode se desdobrar concretamente através da mediação do ser-precisamente-assim das formas fenomênicas a cada momento existentes.” (LESSA, 2002, p. 52).

Vejamos como Lessa (2002) apresenta a análise de Lukács sobre a relação essência-fenômeno pelo exemplo concreto do capitalismo:

[...] a essência do desenvolvimento capitalista está presente no desenvolvimento das formas nacionais de capitalismo francês, inglês etc. Nessa relação, as determinações nacionais comporiam a esfera fenomênica diante daquelas essenciais. Todavia, as formas nacionais que assumem o capitalismo certamente são decisivas para o desenvolvimento global do modo de produção capitalista e, por isso, são igualmente decisivas para o desenvolvimento da essência dessa formação social. (LUKÁCS apud LESSA, 2002, p. 52).

Por analogia pode-se afirmar que o mesmo vale para o complexo *esporte*. A essência do desenvolvimento esportivo está presente no desenvolvimento das formas nacionais de esportivização. Todavia, tais formas particulares são decisivas tanto para o desenvolvimento fenomênico do esporte como para o desenvolvimento da essência desse complexo. Mais adiante, aprofundaremos essa questão na direção de encontrarmos a essência e a continuidade do referido complexo. Veremos também como a predominância de abordagens que tomam o fenômeno como essência, presentes no âmbito da sociologia do esporte, ao não compreenderem o desenvolvimento histórico da essência ontológica de *jogo esportivo*, chegam a conclusões equivocadas e/ou insuficientes sobre a função humanizadora desse complexo.

Para Lukács, a reprodução da individualidade não se dá passivamente, ou seja, a dimensão fenomênica não é um desdobramento passivo da essência. Entre esses dois níveis do ser acontece uma determinação reflexiva, ou seja, “cada uma das individualidades são *também* (portanto, não são *apenas*) portadoras das determinações mais genérico-essenciais do ser social a cada momento histórico.” (LESSA, 2002, p. 54).

Importante destacar que nos atos cotidianos a realidade se apresenta como uma indissolúvel unidade entre essência e fenômeno, e a delimitação precisa dessas duas dimensões só é possível posteriormente. Lessa (2002) argumenta que na imediaticidade da realidade existente o particular de cada momento consubstancia uma complexa totalidade que articula fenômeno e essência e, como o ser é essencialmente histórico, essa complexidade de possibilidades e impossibilidades de cada momento demonstra que “não há, portanto, nenhum elemento teleológico no processo ontológico global, não há nenhuma *necessidade essencial* que possa *a priori* determiná-lo de forma absoluta.” (LESSA, 2002, p. 55).

Diante da importância e da complexidade de tal assertiva, optamos por reproduzir na totalidade a citação de Lukács apresentada por Lessa (2002, p. 52) para elucidá-la melhor.

Quando consideramos o processo global em sua totalidade, se esclarece como o movimento da essência [...] não é uma necessidade fatal, que tudo determina antecipadamente [...] (mas, ao invés) faz continuamente surgir novas constelações reais das quais a práxis extrai o único campo de manobra real a cada vez existente. A esfera de conteúdos que os homens podem pôr a si mesmos como finalidade dessa práxis é determinada – enquanto horizonte – por essa necessidade do desenvolvimento da essência, mas exatamente enquanto horizonte, enquanto campo de manobra para as posições teleológicas reais nele (no horizonte) possíveis, não com determinismo geral, inevitável, de todo conteúdo prático. No interior desse campo, toda posição teleológica se apresenta como forma de alternativa [...] com o que termina excluída toda predeterminação, a necessidade da essência assume obrigatoriamente para a práxis dos homens singulares a forma de possibilidade.

Portanto, a essência do ser social está sempre delimitada pelo horizonte de possibilidades reais objetivas e subjetivas. Nas palavras de Lessa (2002), “a essência do real é o campo privilegiado na delimitação do escopo de possibilidades e impossibilidades a cada momento; o ser-precisamente-assim existente é a base sobre a qual se desdobra a relação entre a subjetividade e o mundo objetivo.” (LESSA, 2002, p. 56). Nesse sentido é que as atividades humanas frequentemente alargam os limites do possível, realizando, assim, a negação-superação dos limites objetivos, mantendo-os como elementos básicos do salto de qualidade. Por outro lado, Lessa (2002) nos alerta que esse movimento dialético só se realiza em “casos-limite que confirmam a regra mais geral” (LESSA, 2002, p. 56), uma vez que, nos “eventos mais cotidianos, comuns, fica evidente o modo como a essência do real delimita o campo de possibilidades a cada momento.” (LESSA, 2002, p. 57).

Conforme vimos anteriormente, esse complexo escopo de possibilidades e impossibilidades existentes a cada momento, por sua vez, se funda e se desenvolve a partir do trabalho, que, em essência, se trata de uma complexa relação entre teleologia e causalidade. Trataremos dessa relação no tópico seguinte.

2.3 Da relação teleologia, causalidade e objetivação

Como já apontamos, para Lukács, a essência do trabalho é “uma peculiar e exclusiva articulação entre teleologia e causalidade.” (LESSA, 2002, p. 70). Isso porque somente no mundo dos homens encontramos a teleologia ou a prévia-ideação. Lukács indica que “uma posição teleológica se realiza no âmbito do ser material como nascimento de uma nova objetividade.” (LESSA, 2002, p. 70).

Enquanto a causalidade se caracteriza por um automovimento intrínseco e invariável, tanto em sua forma natural como causalidade natural ou mesmo em sua forma social como causalidade posta a teleologia é essencialmente posta, pois todo processo teleológico é orientado por uma finalidade e, portanto, uma consciência que põe um fim. Por outro lado, não se trata de uma simples pulsão espontânea da subjetividade, nem mesmo a elevação das categorias do real à subjetividade.

É sim, um ‘momento real da realidade material’ e, por isso, se consubstancia num movimento pelo qual a consciência, com o ato de pôr, dá início a um processo real, exatamente ao processo teleológico. O pôr, portanto, tem nesse caso um ineliminável caráter ontológico. (LESSA, 2002, p. 72).

Lessa (2002) afirma que a “coexistência concreta” entre teleologia e causalidade “tem lugar apenas e tão-somente em um único complexo: o trabalho.” E acrescenta, “isso significa que a teleologia não existe por si mesma (ao contrário da causalidade), mas apenas no interior de nexos causais determinados.” (LESSA, 2002, p. 76).

A transmutação da teleologia em causalidade posta, a partir do trabalho, representa a *objetivação*. Portanto, a objetivação nada mais é senão a síntese entre teleologia e causalidade, a articulação entre a idealidade da teleologia e a materialidade do real sem que teleologia e causalidade percam suas distinções essenciais. A objetivação modifica o mundo dos objetos na direção de sua sociabilização, ou melhor, na construção do humano-genérico.

Para Lukács, o mais elevado grau conhecido alcançado pelo ser, o *social*, se destacou do grau *biológico* incorporando-o e assentando nele sua existência, devido exatamente ao fato de que somente o ser humano desenvolveu a capacidade dessa operação real do teleológico. Pode-se afirmar, portanto, que o pôr teleológico funda e desenvolve o ser social, bem como que o ser social é essencialmente causalidade posta.

Ao adentrar nas processualidades sociais, os objetos não perdem sua essência natural, a madeira que se transforma em cadeira ou mesa não deixa de ser madeira. Apesar de manter seus fundamentos “ontológico-naturais”, o material transformado pelo trabalho em objeto social acaba por negar-se enquanto ser natural e passa a atuar no mundo dos homens como causalidade posta, gerando assim outras possibilidades para o *agir* dos homens.

Lukács, citado por Lessa (2002, p. 78), afirma:

O homem que age praticamente na sociedade se encontra, por isso, diante de uma segunda natureza, para a qual ele, se quer dominá-la (*meistern*) com

sucesso, deve se comportar como se comporta para com a primeira, isto é, deve buscar transformar em um fato posto por ele o curso das coisas que é independente de sua consciência, deve, portanto, ter-lhe conhecido a essência, estampado nela o cunho que deseja.

O fato de que a causalidade posta mantém seu caráter causal puro não significa que haja uma identidade entre as leis da natureza e as leis sócio-históricas. Cada qual segue suas leis próprias. Os objetos transformados pela ação humana, no que se refere às suas propriedades naturais, seguem aprisionados em sua condição de subordinação às leis da natureza, e a objetivação nele constituída pela ação humana segue, concomitantemente, sua trajetória movida pelas leis sócio-históricas.

Ao ser objetivado, o objeto se transforma em algo distinto do seu criador, passando a existir, enquanto causalidade posta, como *segunda natureza* em relação ao seu criador. Possui, assim, uma relativa autonomia, exercendo um estímulo de retorno em relação a quem o criou, bem como em relação à sociedade. “A legalidade imanente ao novo objeto e as relações que porventura termine por estabelecer com a totalidade do existente são as determinações decisivas ao seu desenvolvimento.” (LESSA, 2002, p. 79).

Todas as criações humanas se destacam dos seus criadores e passam a pertencer à sociedade na qual estão inseridas. Mesmo que as objetivações criadas e, portanto, constituintes da totalidade social necessitem da mediação dos indivíduos concretos para existirem, tais objetivações sempre manterão em relação a esses mesmos indivíduos uma exterioridade e uma objetividade que só podem ser transformadas pela ação dos homens.

Nesse processo ininterrupto de transformação da natureza e das objetivações produzidas, nesse caso já dependendo de mediações conscientes mais desenvolvidas e, portanto, exigindo uma processualidade mais complexa – criação e utilização de ferramentas simbólicas: linguagem, operações de cálculo etc. –, é que o ser humano avançou no domínio pleno da natureza a ponto de superar, pela revolução industrial, formas de organizações societárias que não conseguiam produzir o suficiente para todos os indivíduos dela constituinte. Mais adiante, veremos que essa conquista – “do reino da abundância” – não significou que tal produção fosse destinada a saciar as necessidades (material e espiritual) de todos a partir das possibilidades e das capacidades de cada indivíduo.

Vejamos um excerto de Lukács, apresentado por Lessa (2002, p. 80), que nos parece esclarecedor:

A base do trabalho é que o ser, o movimento etc., da natureza são completamente indiferentes para com nossas decisões; é apenas seu

conhecimento correto que permite dominá-los praticamente. Ora, o conhecer social tem certamente, também ele, uma legalidade imanente ‘natural’ e nesse sentido se move independentemente de nossas alternativas, do mesmo modo como o faz a natureza.

O fato de que as objetivações/causalidades postas possuam uma legalidade imanente e que, portanto, para atuar com e sobre elas tenhamos que possuir conhecimento necessário (consciência) reveste-se da maior importância, pois esse caráter *post festum* da teleologia nos permite entender porque todos os demais complexos – o jogo, a arte, a ciência etc. – surgem a partir do trabalho. Isso ajuda também a entender aquilo que Marx já havia deduzido ao analisar a “mercadoria” como essência do capitalismo, ou seja, de que, em última instância, não é a consciência dos homens que determina a sociedade, e sim a sociedade que determina a consciência dos homens. Portanto, tal constatação ontológica é fundamental para entendermos o surgimento e o desenvolvimento de complexos fundamentais, tais como a ciência, a política, o direito, a arte, bem como o jogo – e seu representante degenerado: o esporte.

Lessa (2002), em relação à concepção lukacsiana de “segunda natureza”, afirma que “uma vez objetivado, o ente adquire uma objetividade independente (em um grau maior ou menor, conforme o caso) da consciência que o pôs.” (LESSA, 2002, p. 81). E conclui argumentando que a legalidade imanente a uma objetividade (seja ela um objeto singular ou a totalidade das relações sociais), sua *causalidade posta*, precisa de um *quantum* de consciência enquanto “*medium* necessário” para sua reprodução. No entanto, tais criações humanas desenvolvem-se “de forma puramente causal, não teleológica e, por isso, na cotidianidade, se confrontam com os indivíduos como uma ‘segunda natureza’.” (LESSA, 2002, p. 81).

Em última instância, isso nos mostra como o mundo dos homens, distinto da natureza, é tão material e objetivo (segunda natureza) como o mundo da natureza. Trata-se de um ente com história própria que “realizará seu desenvolvimento com base em sua legalidade imanente e nos nexos causais dos quais vier a participar no interior da totalidade da qual é partícipe.” (LESSA, 2002, p. 82). O referido autor sintetiza citando Marx (1987): “os homens fazem a história, mas em circunstâncias que não escolheram.” (MARX apud LESSA, 2002, p. 83).

Como vimos, a relação teleologia/causalidade somente se verifica no ato de trabalho, ou seja, quando se produzem objetivações (causalidades postas). Isso nos dá elementos para adiantarmos algumas reflexões sobre o complexo jogo no que se refere à sua função sociometabólica na esfera da reprodução social, uma vez que, como veremos na próxima seção, as ações e operações que o constituem são orientadas por uma situação imaginária,

primordialmente refletida do trabalho (reino da necessidade) e, portanto, parece tratar-se de uma relação teleologia/causalidade imaginária e/ou refletida. Ao analisarmos a brincadeira como atividade principal do desenvolvimento da criança em idade pré-escolar e sua evolução para o jogo com regras da etapa de escolarização, tentaremos aprofundar melhor o entendimento dessa questão com base na psicologia histórico-cultural.

2.4 Da relação teleologia, causalidade e conhecimento

Lukács analisa a estrutura interna do pôr teleológico (prévia-ideação) e constata que esta se constitui de dois momentos: a posição do fim e a busca dos meios. Constata ainda que a “imediaticidade do ato de trabalho singular é predominantemente orientada pela posição do fim.” (LESSA, 2002, p. 86). Portanto, o fim orienta, de forma *predominante*, o desenvolvimento concreto do processo de objetivação. No entanto, tal orientação nunca pode ser absoluta porque em toda objetivação participam determinações limitadoras que emanam da esfera da causalidade. Ou seja, apesar de que “toda ação humana tem sua gênese e seu momento predominante na posição de fim” (LESSA, 2002, p. 80), a causalidade impõe limites à realização ao fim posto. Como exemplo tem-se a impossibilidade de transformar ferro em ouro.

Por conseguinte, com o desenvolvimento sócio-histórico, os atos de trabalho singulares ficam para trás e a “busca dos meios” passa a constituir a mediação que fixa e desenvolve os conhecimentos do real. Com isso, a “busca dos meios”, que originalmente ocupa um papel secundário (na imediaticidade dos atos), adquire importância principal. Lessa (2002) nos oferece o seguinte exemplo: “a finalidade particular que determinou a ação por meio da qual foi descoberto o machado, digamos, se perdeu ao longo do tempo; todavia, o machado descoberto serviu de mediação social na fixação do conhecimento implicado em sua descoberta.” (LESSA, 2002, p. 86). Nesse sentido, pode-se afirmar que a descoberta dos meios é o *medium* que permite, também por essa fixação objetiva, “o desenvolvimento dos conhecimentos acerca do ser-precisamente-assim existente.” (LESSA, 2002, p. 87).

Lessa (2002) assim sintetiza essa importante revelação ontológica:

Segundo Lukács, do ponto de vista da consciência, ‘a busca dos meios para tornar ato a finalidade não pode senão implicar um conhecimento objetivo do sistema causal dos objetos e daqueles processos cujo movimento é capaz de realizar o fim posto’. Por sua própria essência, a ‘busca dos meios’ compreende um impulso imanente à captura da legalidade do em-si existente e, exatamente nessa medida e nesse sentido, é ‘o ponto pelo qual o

trabalho se conecta com a origem do pensamento científico e com o seu desenvolvimento [...]'. (LESSA, 2002, p. 87).

Portanto, é a partir da contraditoriedade entre o fim e a busca dos meios, que se desdobra a tendência de se investigar a natureza independentemente de cada ato singular e é exatamente isso, já na esfera do social, que possibilitará a gênese e o desenvolvimento de um importantíssimo complexo particular: a *ciência*. “Esta cumpre uma função social específica: é a mediação que fixa e desenvolve o conhecimento acerca da natureza ao longo da história.” (LESSA, 2002, p. 88).

O desenvolvimento da ciência, tal como ocorre com todo complexo parcial, apesar de sua autonomia relativa, tem suas demandas e limites postos, predominantemente, pela totalidade do desenvolvimento social. No entanto, como a ciência se apresentará diante dessas demandas e limites postos dependerá sempre de seu desenvolvimento anterior, ou seja, “da legalidade específica que, como complexo particular da totalidade social, a ciência houver desenvolvido.” (LESSA, 2002, p. 88).

A característica mais importante da ciência reside na exigência de categorias universais e isso é também o que a contrapõe à consciência cotidiana. Obviamente que essa é uma característica de outros complexos que também operam com investigação teórica, como a filosofia, a religião, a estética, a ontologia etc. No entanto, a busca de categorias universalmente válidas tem por fundamento ontológico a unidade última do ser, sua universalidade imanente.

Para Lukács, o ser é *complexo de complexos* porque, em última instância, se caracteriza por ser uma totalidade unitária. “Todo ente tem sua singularidade constituída em um processo que apenas pode existir no interior de uma dada totalidade. Por isso, o conhecimento adquirido/necessário, tendo em vista um fim específico, particular, limitado, é *sempre* portador de determinações universais.” (LESSA, 2002, p. 89). Portanto, tanto o ser como as demais esferas da realidade participam da totalidade do ser-precisamente-assim existente, bem como “todo conhecimento, por mais específico a uma objetivação, é portador de uma dimensão universal que pode ser generalizada em ciência.” (LESSA, 2002, p. 89). Lukács, portanto, nos mostra que são as articulações genéricas do real que possibilitam que a consciência humana se encaminhe na direção da generalização das experiências singulares.

Lessa (2002) explica que “esse impulso à generalização das experiências cotidianas está, como veremos, na gênese de complexos sociais como a arte, a filosofia, a religião etc. *Mutatis Mutandis*, o impulso à generalização do conhecimento do ser-precisamente-assim

existente compõe a gênese da ciência.” (LESSA, 2002, p. 89). Tal constatação reveste-se de muita importância em nosso estudo, uma vez que aponta a força genético-causal e/ou dinâmico-causal do complexo social que ora estudamos, o jogo e, particularmente, sua forma evoluída de jogo com regras institucionalizado: o esporte. A nosso ver, há elementos no desenvolvimento ontogênico para supormos que o jogo é o complexo fundador da esfera da reprodução social na perspectiva da formação da reprodução consciente das ações envolvidas com o trabalho primitivo e/ou com a construção de instrumentos para dominar a natureza. Na próxima seção retomaremos essa questão.

Vale observar que a constituição da ciência a partir do trabalho não muda a relação entre a gênese do pensamento científico e a práxis cotidiana, ou seja, “a cotidianidade é a mediação real que articula a particularidade de cada uma das esferas sociais com a totalidade social à qual pertencem.” (LESSA, 2002, p. 90).

Um aspecto fundamental da ontologia lukacsiana é que ela desvela os fatores da não linearidade entre o conhecimento possível da realidade e sua relação com as ações possíveis para sua transformação. Para o referido autor, do trabalho, como vimos, surge a ciência como instrumento para que sua realização se faça num nível cada vez mais elevado, cada vez mais social, porém tal relação só pode acontecer desigualmente. Portanto, é importante destacar um aspecto central da relação trabalho-ciência, qual seja, “toda posição teleológica ou é capaz de colher, na medida necessária, as conexões, relações etc. do real, ou, então, não será uma posição teleológica.” (LESSA, 2002, p. 90).

Em síntese, para que uma posição teleológica possa se converter em objetivação deve necessariamente ser capaz de identificar precisamente os nexos causais heterogêneos da realidade. Sem tal reconhecimento não há possibilidade de efetivação da intervenção humana sobre a realidade, e a esfera da causalidade permanecerá intacta, com seus nexos causais continuando a operar naturalmente. Por sua vez, a posição teleológica se extingue, já que, não se realizando, torna-se um mero fato de consciência, sem efeito em relação à natureza.

Por outro lado, o *quantum* de conhecimento pelo qual a teleologia deve incorporar da causalidade para que, enquanto prévia-ideação, possa efetivar-se em causalidade posta expressa o momento predominante na esfera da “busca dos meios”, exercido pela causalidade na determinação dos limites das possibilidades e necessidades que consubstanciam toda prévia-ideação. Vale ressaltar que esse *quantum* de conhecimento necessário para efetivação da conexão entre causalidade e teleologia não pode ser fixado rigidamente. Para Lukács (apud Lessa, 2002, p. 91-92), esse *quantum* de conhecimento do real se

refere apenas àqueles momentos da infinidade intensiva⁴ que, para a posição teleológica, têm importância negativa ou positiva. Se, para trabalhar, fosse necessária uma consciência, mesmo que só aproximada, dessa infinidade intensiva enquanto tal, nas fases iniciais de observação da natureza (quando não existia uma consciência em sentido consciente) o trabalho não poderia jamais ter surgido.

Decorre disso que a práxis humana se realiza pelas ações teleológicas dos indivíduos orientadas por sua compreensão pela consciência da infinidade intensiva dos objetos e relações a que são submetidos. Lessa (2002) explica que “se toda posição teleológica requer algum conhecimento do ser-precisamente-assim existente, essa exigência pode ser entendida como absoluta apenas para aquela porção do real (objetos, relações etc.) diretamente envolvida no ato em questão.” (LESSA, 2002, p. 92).

Portanto, isso nos ajuda a entender por que alguns esportes, como o futebol, por exemplo, possuem uma dinâmica interna entre intencionalidade e acaso (com predominância desse último) que pode levar milhares de indivíduos a desenvolverem tal relação ilusória com sua dimensão fenomênica a ponto de aproximá-lo do complexo místico da religião. Basta imaginar o comportamento das torcidas, o culto ao jogador-ídolo etc. Para a (mercado)lógica do capital e/ou sua indústria do entretenimento/esvaziamento trata-se de uma mercadoria em que as possibilidades de criação de valores de troca simbólicos fetichizados são incomensuráveis.

Retomando a relação ontológica entre trabalho e conhecimento, há que se considerar também que, se por um lado, sem tal conhecimento do real a efetivação do fim não é possível; por outro, não raramente acontece a transformação do real no sentido desejado a partir de concepções falsas do ser em geral. Lessa (2002) cita o exemplo de como foi possível a navegação em alto mar orientada corretamente pelas estrelas num momento da humanidade em que se acreditava que a terra era o centro do universo.

Portanto, “a exigência do conhecimento do ser-precisamente-assim existente para que uma posição teleológica possa se objetivar não deve ser confundida com a necessidade de um conhecimento *absoluto* do real.” (LESSA, 2002, p. 92).

Por outro lado, parece inquestionável que quanto mais pudermos conhecer sobre as relações ontológicas que produzem e desenvolvem o complexo em que desejamos atuar, melhor podemos planejar ações que possam afetar significativamente suas relações causais. Porém, sua transformação (para o bem ou para o mal) depende dos limites impostos pela

⁴ “Todo objeto natural, todo processo natural apresenta uma infinidade intensiva de propriedade, e relações com o mundo circundante etc.” (LUKÁCS apud LESSA, 2002, p. 91).

dinâmica social. No caso de nosso objeto de estudo – o esporte –, tal constatação reveste-se de suma importância, uma vez que, conforme procuraremos demonstrar mais adiante, seu ensino e sua prática vem se dando pela reprodução de um modelo desumano de culto ao rendimento, e a maioria das propostas que criticam tal modelo o fazem a partir de concepções inconsistentes do ser em geral ou, então, por carecerem de fundamentos ontológicos mais coerentes, não dão sustentação a posições teleológicas efetivamente corretas.

Nesse sentido, precisamos avançar um pouco mais na ontologia lukacsiana com a ajuda dos estudos de Lessa e, assim, adentrarmos na relação teleologia, causalidade e conhecimento pela compreensão da categoria do *reflexo*.

2.5 Sobre a apreensão do real pela subjetividade: o reflexo

Continuando nossa apresentação com base em Lessa (2002), a ontologia do ser social lukacsiana demonstra que “do ponto de vista da subjetividade, a atividade de apreensão do real, imprescindível ao pôr teleológico, tem o caráter de reflexo.” (LESSA, 2002, p. 95). É importante ressaltar desde já que reflexo, para Lukács, em nada se aproxima de como esse termo foi utilizado de forma simplista pelo marxismo vulgar, que propõe uma resolução mecânica à questão complexa da articulação entre objetividade e subjetividade. Vale ressaltar também, conforme abordaremos no segundo capítulo, que na psicologia histórico-cultural o *reflexo* psíquico também apresenta problema análogo em relação à compreensão simplista do processo de formação do psiquismo defendido pela psicologia behaviorista e/ou pela reflexologia, particularmente no que se refere às implicações dessa concepção na relação entre aprendizagem e desenvolvimento. “Antes de ser sinônimo de mecânica submissão da subjetividade ao real, o reflexo é, para Lukács, a forma especificamente social da *ativa apropriação* do real pela consciência, no contexto da busca dos meios.” (LESSA, 2002, p. 96).

No interior da categoria de trabalho, dois atos heterogêneos se desdobram: o reflexo do real que surge da “necessidade de captura da legalidade do ser-precisamente-assim existente para uma busca com sucesso dos meios”, e a realização dos fins (pôr teleológico). A categoria do reflexo, portanto, tem sua gênese e desenvolvimento no e pelo trabalho. Lessa (2002) aponta que “tal delimitação é decisiva: o reflexo não funda o real e, por si só, não funda a subjetividade. Nem a consciência pode ser reduzida ao reflexo, nem o objeto é pura e simplesmente o refletido.” (LESSA, 2002, p. 97). E complementa citando Lukács:

Começando agora nossa análise do reflexo, imediatamente nos deparamos com a precisa separação entre objetos, que existem independentemente do sujeito, e sujeitos, que podem reproduzi-los numa aproximação mais ou menos correta mediante atos de consciência, que podem transformá-los em suas próprias posses espirituais. (LESSA, 2002, p. 97).

Portanto, no reflexo, tem-se uma separação do sujeito de seu mundo. Há um distanciamento da realidade com/pela reprodução aproximada do real na consciência, bem como promove sujeito e objeto como polos distintos da relação gnosiológica. “O conhecimento, portanto, não é a superação da distância entre o subjetivo e o objetivo, mas justamente sua mais plena reprodução: apenas tendo por mediação essa distância pode o conhecimento se realizar enquanto movimento de constante aproximação da consciência ao ser.” (LESSA, 2002, p. 97-98).

Nesse sentido, com o trabalho inaugura-se uma “dualidade” entre o pensado e o real, expressão do caráter ativo da consciência e característica ontológica essencial. Em síntese, tal dualidade se dá pelo fato de que “o reflexo que ‘considerado ontologicamente em si não é nenhum ser’.” (LESSA, 2002, p. 99); ao mesmo tempo reproduz “a ineliminável objetividade do ser.” (LESSA, 2002, p. 99).

Para além da constatação de que o reflexo enquanto atividade da consciência origina uma “nova forma de objetividade”, em relação ao seu caráter social, suas considerações revelam, também, “os nexos fundamentais que operam no reflexo do real pela subjetividade: a relação entre o objeto e o conteúdo refletido e a relação entre teleologia e ato de reflexão.” (LESSA, 2002, p. 99).

Já de início Lukács expõe que se é verdadeiro que “o reflexo é determinado por seu objeto” na imediaticidade de cada ato de reflexão, também é verdade que essa atividade de reflexão é uma atividade *teleologicamente orientada*. Portanto, “ainda que espontâneo em sua origem, esse impulso em direção ao real não apenas alcança um ser-para-si cada vez mais desenvolvido com o avanço da sociabilidade, mas também é ele próprio cada vez mais intensamente posto de forma teleológica.” (LESSA, 2002, p. 100). Lessa (2002, p. 100) ilustra essa tese com o seguinte exemplo:

A queda livre dos corpos, que na imediaticidade de cada reflexão teve sempre o mesmo conteúdo, pôde ser compreendida das formas as mais diversas ao longo da história. Isso todavia não significa que a objetividade da queda livre dos corpos seja de algum modo ‘relativa’, seja de algum modo constructo da subjetividade humana. Pelo contrário, apenas porque a subjetividade precisa capturar determinações do ser-precisamente-assim existente, e o reflexo correspondente a essa necessidade, pôde a consciência, em diferentes momentos históricos e imersa em distintas

relações sociais, construir hipóteses distintas e tendencialmente cada vez mais próximas do real de um fato objetivamente existente.

Para Lukács, esse movimento de afastamento do real e constituição em objeto da subjetividade determina reproduções que jamais podem ser “cópias fotográficas, mecanicamente fiéis, da realidade. Elas são sempre determinadas pela finalidade. Quer dizer, em termos genéticos, pela reprodução social, pela vida; na origem, pelo trabalho.” (LUKÁCS apud LESSA, 2002, p. 100).

Nesse sentido, Lukács ao reconhecer a atividade da subjetividade na categoria do reflexo, e seu nível de consciência possível, mostrou como se dá o movimento dialético de humanização dos indivíduos e transformação da sociedade pelos atos de aproximação da consciência ao real, ou seja, a consciência processa uma apropriação ativa que reflete o ser-precisamente-existente de modo historicamente determinado.

Lessa (2002), neste ponto de sua explicação da ontologia lukacsiana, faz uma constatação importante para nosso estudo: “está aqui aberto o campo para a delimitação da influência de complexos como a ideologia, a política, os estranhamentos, a arte etc. nos processos gnosiológicos.” (LESSA, 2002, p. 100-101).

Em relação ao complexo jogo/esporte, a categoria do reflexo não só nos ajuda a compreender o conteúdo refletido da realidade presente em sua articulação regras-objetivos/situação imaginária como nos aponta possibilidades pedagógicas importantes na medida em que, além de nos permitir orientar as reflexões sobre o conteúdo refletido, nos possibilita propor/criar situações lúdicas a serem vivenciadas/tematizadas pelo professor. Mais adiante veremos que tal categoria também assume posição de destaque no desenvolvimento ontogênico humano, conforme nos demonstrou a psicologia histórico-cultural.

Um exemplo clássico da categoria do reflexo no complexo *esporte* é dado pela análise ontológica comparativa entre os Jogos Olímpicos da Antiguidade e os Jogos Olímpicos Modernos. No primeiro caso evidenciamos haver, nas provas/modalidades que o compõe, situações imaginárias e regras/objetivos apresentando um reflexo mais direto das atividades utilitárias presentes na ordem social escravista daquela sociedade com predomínio do desempenho físico (corridas, lutas, lançamentos etc.) em detrimento de predomínio de situações imaginárias e regras/objetivos avançadas construídas (reflexo do reflexo) que verificamos nos jogos modernos (jogos com bolas, jogos com raquetes, salto com vara etc.), bem como as formas de treinamento, estratégias de jogo, e valores relacionados ao modelo

“fordista” de organização da produção pela racionalização de movimentos para alcançar o desempenho e/ou resultado máximo, típicos do capitalismo.

2.6 Sobre a articulação da categoria do reflexo com a da possibilidade

Demonstrado que o reflexo não é a mecânica projeção do objeto na subjetividade, e sim a efetivação no plano gnosiológico da heterogeneidade ontológica entre sujeito e objeto, ou melhor, “da complexa relação entre teleologia e causalidade no contexto da busca dos meios” (LESSA, 2002, p. 101) para efetivação do trabalho, Lukács faz uma inflexão para mostrar “um outro aspecto da categoria social do reflexo: sua ação efetiva sobre o ser-precisamente-assim existente.” (LESSA, 2002, p. 102).

Lessa (2002, p. 102) cita trecho de Lukács em que o filósofo húngaro opera essa inflexão apontando que o reflexo

[...] é o veículo através do qual surgem novas objetividades no ser social, através do qual tem lugar sua reprodução num mesmo nível ou em um mais alto. Com o que a consciência que reflete a realidade adquire algum caráter de possibilidade.

Com a categoria da possibilidade participando nos atos de consciência do ser-precisamente-assim, surgem outras questões a serem compreendidas. De início, como vimos, Lukács coloca que o reflexo se articula com a possibilidade como seu “veículo” e elucida tal questão recorrendo à categoria da *dynamis* de Aristóteles, que afirma ser a potência a “faculdade de conduzir a bom fim uma dada coisa e de realizá-la segundo a própria intenção.” (LESSA, 2002, p. 102).

Fica evidente que, paradoxalmente, para Aristóteles seria a realização do ato que determinaria a potência, o que, ontologicamente, significaria que o ato surgiria espontaneamente, idealmente. Todavia, o que Lukács extrairá da reflexão aristotélica não reside em sua proposta idealista, e sim em sua identificação do ser enquanto potência de “ser” e de “não-ser” no trabalho.

Para Lukács, citado por Lessa (2002, p. 103):

A passagem do reflexo como particular forma de não-ser ao ser, ativo e produtivo, do pôr nexos causais, apresenta uma forma desenvolvida da *dynamis* aristotélica, que podemos indicar como caráter alternativo de todo pôr no processo de trabalho.

Lessa (2002) extrai dessa citação dois importantes aspectos: o primeiro pela identificação da categoria da alternativa como mediadora no processo de objetivação. O segundo pela identificação do caráter de “não-ser” do reflexo.

2.7 Sobre a categoria da alternativa

Para Lukács, a categoria da alternativa se caracteriza pela escolha; portanto, na forma de mediação entre o “não-ser” do reflexo e o ser teleologicamente posto, sempre com algum grau de consciência. Trata-se de uma mediação de escolha de uma alternativa entre todas as possíveis em cada situação concreta, transformando a potencialidade em ato.

Como já vimos, em Lukács, a “busca dos meios” tem duas funções ontológicas. Primeiro, busca evidenciar a legalidade em-si das coisas, ou seja, como as coisas são; independentemente da consciência. Segundo, busca desvelar, no ser-precisamente-existente, “aquelas novas combinações, aquelas novas possíveis funções que tão-somente quando colocadas em movimento tornam possível a conversão em ato do fim teleologicamente posto.” (LUKÁCS apud LESSA, p. 104).

Contudo, não basta conhecer o ser-precisamente-assim existente para a concretização de uma nova objetividade, “o elo ontológico que articula o reflexo, que participa de uma prévia-ideação, com o produto resultante do processo de trabalho, no contexto da ontologia lukacsiana, é a categoria da alternativa.” (LESSA, 2002, p. 104).

Nesse sentido, apesar da heterogeneidade entre a dimensão da teleologia e da causalidade, sempre irredutíveis, ocorre entre estas uma síntese homogênea pela categoria da alternativa, quais sejam o processo e o produto do trabalho. Trabalho, enquanto *pôr*, é sempre síntese do desdobramento entre meio e fim, entre causalidade e teleologia, sem que, em momento algum, haja identidade entre elas, entre sujeito e objeto. O *fim* é sempre determinado por uma necessidade social, por uma necessidade socialmente posta. Por outro lado, o *fim* pode se realizar ou não somente se houver a transformação da causalidade natural em uma causalidade posta.

Tal situação mostra o limite ontológico do processo de objetivação, ou seja, do processo de transformação da causalidade natural em causalidade posta. Pode-se imaginar, portanto, como “se complexifica se tomarmos como ‘meios’ não apenas a natureza, mas também a materialidade posta do ser social.” (LESSA, 2002, p. 105). Segundo Lessa (2002), Lukács optou por analisar tal situação não no capítulo sobre o trabalho, mas no capítulo que

tratou da ideologia, denominando tal situação de “posições teleológicas secundárias.” (LESSA, 2002, p. 105).

Outro aspecto importante é que por mais evoluída que se tenha uma causalidade posta, por mais que se tenha absorvido legalidades específicas do mundo dos homens, nunca se perderá por completo as determinações ontológicas naturais. O processo sócio-histórico encontra na natureza, concomitantemente, tanto sua infinitude, devido a sua capacidade potencialmente infinita em poder transformar causalidades naturais em causalidades postas – produzir objetivações –, como seus limites.

Sendo a natureza a base ontológica para que o ser social se desenvolva de forma potencialmente infinita, e ao mesmo tempo proporcionando as limitações para seu desenvolvimento, tem-se que a natureza jamais será extinta pelo desenvolvimento da sociabilidade, ou seja:

a história da humanidade será cada vez mais predominantemente determinada pelas categorias sociais; ao longo do tempo, o espaço de influência dos acontecimentos naturais sobre o desenvolvimento da sociabilidade diminui seguidamente, sem que isso implique, nem sequer hipoteticamente, qualquer abolição, desaparecimento etc. das esferas naturais. (LESSA, 2002, p. 106).

Retomando o papel mediador da categoria *alternativa*, e lembrando que é a alternativa realizada a partir do ato de escolha que produz a objetivação – transformação teleologicamente orientada do real –, cabe ressaltar que é a partir da possibilidade de opção entre muitas alternativas que um indivíduo ou um coletivo de indivíduos ao optar por uma em detrimento de outras promove a atualização da potencialidade do reflexo, ou seja, promove uma causalidade posta dentro de limites possíveis de determinações causais. Determinações flexíveis que podem e vão sendo ampliadas ao longo da história. Portanto, trata-se de um processo ativo de transformação de uma cadeia causal em uma cadeia causal posta, elevando a outro estágio as legalidades antes presentes.

Lessa (2002) aponta também que como consequência da impossibilidade da decisão alternativa abarcar todo o real, em função das limitações já apresentadas, tem-se que “o devir do objetivado pela práxis humana não pode jamais ser absoluto e logicamente determinado *a priori*.” (LESSA, 2002, p. 109). O autor explica que a articulação teleologia-causalidade pelo trabalho a partir de um processo causal não elimina o *acaso* na efetivação de cada um de seus momentos. Conclui Lessa que “acaso, necessidade e teleologia se articulam no ir-sendo de cada ato e de cada produto final do trabalho.” (LESSA, 2002, p. 109).

Tal processo significa que nem todas as possibilidades serão convertidas. É exatamente a alternativa escolhida entre tantas que fará a mediação que decidirá a potência que será objetivada em ato.

Em síntese, “a atualização de uma possibilidade desencadeia, portanto, a necessidade de novas decisões alternativas que se apoiam sempre nas anteriores, numa crescente complexificação das mediações que constituem cada alternativa possível e das decisões requeridas para essas escolhas.” (LESSA, 2002, p. 108-109). Segundo Lukács, de acordo com Lessa (2002, p. 109):

O desenvolvimento do trabalho, por isso, contribui para que o caráter de alternativa da práxis humana, do comportamento do homem para com o próprio ambiente e para consigo próprio, seja sempre e cada vez mais baseado em decisões alternativas. A superação da animalidade mediante o salto da humanidade no trabalho e a superação da consciência epifenomênica, determinada apenas biologicamente, adquire portanto, com o desenvolvimento do trabalho, uma tendência a se intensificar perenemente, a se tornar universal.

Esse processo de produção da sociabilidade, em que as decisões alternativas produzem cada vez mais causalidades postas e novas alternativas que por sua vez estimulam outras decisões alternativas, se distanciando cada vez mais das causalidades naturais, aponta tanto para frente (para um nível “superior”), indicando os limites possíveis de serem concretizados, como para decisões alternativas e, conseqüentemente, novas objetivações, bem como indica também o seu limite “inferior”. Por mais que um projeto tenha potencialidades para se atualizar, somente deixará seu inicial estado de poder “não-ser” por meio de uma decisão alternativa. No entanto, o novo ser objetivado será sempre determinado pela *necessidade* que deve satisfazer.

Conclui-se, portanto, que todo comportamento humano é sempre limitado justamente pelo seu caráter de alternativa. Toda decisão alternativa é sempre um ato concreto e se insere numa cadeia causal entre alternativas postas pelo real (naturais e/ou construídas pelos seres humanos). Importante ressaltar que o *locus* (órgão) de tal decisão alternativa é a *consciência* humana.

Nesse ponto, sempre com base na ontologia lukacsiana, Lessa (2002) enfatiza a gênese da consciência no trabalho e analisa sua imprescindível função de produzir decisões alternativas enquanto mediação entre o “não-ser” do reflexo e a causalidade posta. E afirma que, “em definitivo, sem consciência não há possibilidade de nenhuma objetivação e, portanto, não pode haver ser social.” (LESSA, 2002, p. 110-111). Para Lukács, a consciência

se consubstancia como *médium* da categoria social da reprodução. É pela mediação da consciência que se processa a acumulação humano-genérica enquanto processo de reprodução social distinto das processualidades naturais em que se apoiam. Somente pela consciência é possível a constante e imprescindível confrontação e articulação entre passado, presente e futuro, e o processo de generalização que disso decorre. Portanto, sem a consciência, nenhuma reprodução social seria possível.

No entanto, essa “nova objetividade” não representa uma reprodução exata e homogênea da realidade. Pelo contrário, entre reflexo e realidade refletida sempre haverá uma insuperável heterogeneidade ontológica. Lessa (2002) analisa essa relação heterogênea a partir do caráter do “não-ser” do reflexo.

Vale lembrar que, na ontologia lukacsiana, o reflexo é um momento do processo de trabalho no contexto da busca dos meios. Portanto, é um momento fundamental de captura do real pela subjetividade. É o momento pelo qual surge e se desenvolve uma objetividade não material, peculiar à teleologia e ontologicamente distinta da causalidade e/ou causalidade posta, ambas caracterizadas pela objetividade material.

Sendo o reflexo “uma nova forma de objetividade”, sem ser ontologicamente “realidade”, pode-se concluir que “o ser social seria a síntese de ‘objetividades’: uma material, que seria uma ‘realidade’, e uma outra não material, que não seria uma ‘realidade’.” (LESSA, 2002, p. 114).

É essa característica de “não realidade” que Lukács se baseia para explicar a característica do “não-ser” do reflexo. Lessa (2002, p. 114) relembra a posição de Lukács:

A passagem do reflexo como forma particular de não-ser ao ser, ativo e produtivo, do pôr nexos causais, apresenta uma forma desenvolvida da *dynamis* aristotélica, que podemos indicar como caráter alternativo de todo processo de trabalho.

Para Lukács, esse “não-ser” possui uma forma particular distinta da forma de “ser” do ser-precisamente-assim. Para Lessa (2002), “a expressão ‘não-ser’ deve, neste contexto, ser considerada em um sentido preciso: a caracterização de um ente real (o reflexo) que é distinto da causalidade *justamente por ser reflexo e não a causalidade em-si.*” (LESSA, 2002, p. 117).

Vimos até aqui que o trabalho é a categoria que funda o ser social e que por sua mediação cria uma nova objetividade (não material), ontologicamente distinta da objetividade natural (material). Mostramos, a partir de Lessa (2002), que “a articulação e a insuperável

heterogeneidade ontológica entre teleologia e causalidade, no contexto do trabalho, são o momento decisivo da fundação do mundo dos homens enquanto esfera de ser específica.” (LESSA, 2002, p. 119). Analisamos o momento inicial da teleologia – a *busca dos meios* – e mostramos sua função impulsionadora da subjetividade na captura das legalidades determinantes do ser-precisamente-assim existente, processo de busca de conhecimento do real e/ou de sua processualidade, originando a ciência. Apresentamos também o *reflexo* como ato da consciência na captura das determinações do real e as possibilidades delimitadas pela *alternativa* na mediação da transformação do reflexo em causalidade posta – “síntese da objetividade não material da teleologia com a objetividade material da causalidade.” (LESSA, 2002, p. 120).

Do que já discutimos emerge uma questão central para nosso estudo: se a *ciência* enquanto complexo fundamental na constituição do ser social surge da necessidade de captura das determinações do ser-precisamente-assim existente impulsionada pela *busca dos meios* – momento inicial da teleologia que se articula com a *posição dos fins* que trataremos no próximo item – como surge o complexo *jogo* e qual seu papel ontológico? Dessa questão deriva-se outra também importante para nosso estudo: como esse complexo se desenvolve e se transforma no complexo *esporte*?

Já adiantando algumas reflexões preliminares, podemos afirmar que o *jogo* humano, enquanto situação imaginária mediada pela consciência humana fundada pelo trabalho, representa a primeira atividade reflexa deste na esfera da reprodução social. Portanto, no e pelo *jogo* o ser humano pôde experimentar “alternativas” – possibilidades de ser e de não ser – sem risco, numa situação imaginada, refletida e “relativamente” livre. Portanto, trata-se de uma atividade com potencial pedagógico intrínseco, mas que, por se tratar de uma atividade essencialmente refletida, sempre consubstanciará conteúdos e regras (e valores) advindos da sociedade e/ou das consciências que os criam e os desenvolvem. Podemos considerar o jogo como uma atividade que reflete as características do trabalho em cada momento histórico, ou seja, tanto na dimensão da “busca dos meios” – basta citar que o desenvolvimento dos esportes de rendimento determinou inclusive o campo da “ciência do esporte” – como a “posição dos fins” e os valores que orientam os motivos particulares e/ou humano-genéricos de cada jogador/consumidor esportivo e/ou de um coletivo destes.

Face ao exposto, precisamos avançar nas categorias lukacsianas na direção do segundo momento da teleologia: a posição dos fins, uma vez que, para Lukács, é nela que encontraremos o solo genético dos *processos valorativos*, bem como a explicação ontológica de um valor humano-genérico fundamental que nos interessa, a *liberdade*.

2.8 Trabalho, Valoração e Exteriorização

Como vimos, o trabalho é o fenômeno originário do ser social porque é a categoria que faz a mediação entre natureza e sociedade. Portanto, nele encontram-se as determinações decisivas do humano do homem e dos desdobramentos potenciais de sua reprodução social. Vimos também que o surgimento do ser social é marcado pela gênese de uma nova objetividade: a consciência – momento do trabalho em sua forma subjetiva, ideal. Nesse ponto, há um salto ontológico e o ser adquire uma nova qualidade que “nega” e “supera” (incorporando) a sua condição orgânica e funda o mundo dos homens. “A consciência se converte em elemento fundamental à nova esfera ontológica; a teleologia passa a ser uma determinação decisiva, objetiva, da reprodução social.” (LESSA, 2002, p. 122).

Apontamos que a categoria da teleologia opera no trabalho objetivamente e que é tão real quanto a realidade material, e que, “nesse sentido, a prévia-ideação se eleva a ‘princípio neofornativo’ da realidade material sem ser, ela própria, uma realidade material.” (LESSA, 2002, p. 123).

Em síntese, vimos pela análise da “busca dos meios” que “segundo Lukács, ao ter o momento ideal por ‘princípio neofornativo’ da realidade material, a objetivação dá origem a uma esfera de ser distinta da natureza: o mundo dos homens.” (LESSA, 2002, p. 123). Agora trataremos do segundo momento distinto da prévia-ideação: a “posição do fim”. Veremos que, tal qual o reflexo é a categoria que se relaciona mais ativamente na busca dos meios, são os processos valorativos que se relacionam fundamentalmente com a posição do fim.

2.8.1 A posição do fim, o dever-ser e o valor

Para Lukács, os valores surgem e se desenvolvem, tal qual o reflexo, em permanente vínculo com a causalidade. No entanto, possuem uma característica fundamental que os distinguem do reflexo. Com a sociabilidade podem transformar-se em relações sociais objetivas. O valor e os processos valorativos são estritamente sociais, originam-se na práxis humano-social.

Lessa (2002) inicia a análise da esfera dos valores pela categoria do dever-ser, que orienta a realização de uma posição teleológica – sempre impulsionada para o futuro.

Procurando os nexos ontológicos que atuam na concretização dos atos teleologicamente postos na produção do humano do homem e constituição do mundo dos homens, mais especificamente no que se refere ao processo de escolha entre alternativas na

posição do fim, Lukács observa que o dever-ser surge como momento predominante. Como consequência, observa que “ao contrário da causalidade, na qual ‘é sempre o passado que determina o presente’ o agir teleológico é ‘determinado a partir de um futuro posto como definido, é exatamente um agir guiado pelo dever-ser do fim’.” (LESSA, 2002, p. 125).

Lessa (2002) aponta que a validade dessa observação, em um primeiro aspecto, se refere exclusivamente à esfera do trabalho e da práxis social, ou seja, apenas nelas, o dever-ser (o futuro) age como categoria determinante na processualidade de objetivações. Já em um segundo aspecto, afirma que o dever-ser é o momento predominante – na esfera da posição do fim – da escolha (julgamento correto ou incorreto) entre as alternativas refletidas da causalidade em conexão com a finalidade. O referido autor assim sintetiza esse segundo aspecto do dever-ser – sempre a partir de Lukács:

Por mais correto que seja um reflexo – e, portanto, por maiores que sejam suas potencialidades para a objetivação –, ele apenas poderá vir a fazer parte do processo ideação-objetivação na medida em que for adequado ao fim teleologicamente posto. Em outras palavras, o conteúdo gnosiológico de uma ideação, sua melhor ou menor qualidade enquanto reflexo, não determina se será ou não aproveitada como momento ideal de um ato teleologicamente posto. Pelo contrário, será sua capacidade de atender às finalidades o que, predominantemente, determinará sua elevação de mero ato de consciência a prévia-ideação. (LESSA, 2002, p. 126).

Fica claro, portanto, que a determinação do presente pelo futuro não se dá pelo conteúdo gnosiológico da consciência. Por mais que esse conteúdo possa refletir com mais e melhor precisão a realidade na consciência, delimitando assim mais possibilidades de escolha para o processo de objetivação, o que determina se uma ideação será ou não elevada à teleologia é uma escolha singular do sujeito agente orientada predominantemente pela posição do fim – pelo dever ser daquele momento.

Com isso, Lukács aponta um terceiro aspecto importante. A forma originária de dever-ser em sua relação com o trabalho na forma orgânica homem-natureza (trabalho primitivo) evolui na produção de valores tal qual se desenvolve a práxis social. Portanto, o dever-ser original que se referia ao valor de uso passa a apresentar-se como modelo, uma vez que, tal qual o mundo dos homens se consubstancia a partir de organizações mais complexas, também na esfera do dever-ser e, conseqüentemente, dos valores, isso ocorre. Nas palavras de Lukács, citado por Lessa (2002), há que se observar que “entre o modelo e suas variações posteriores, muito mais complexas, há uma relação de identidade entre identidade e não identidade.” (LESSA, 2002, p. 127).

Para nosso estudo, tal constatação reveste-se da maior importância porque, analogamente, o complexo jogo, ao se deslocar do trabalho desde sua forma mais original (jogo protagonizado), também evolui para formas de jogos com regras que se distanciam de seu modelo de “jogo primário”. Portanto, os valores de uso que orientaram as primeiras manifestações lúdicas foram totalmente subsumidos pelos valores de troca da sociedade capitalista. Tal constatação é fundamental para nossas reflexões sobre a emancipação humana (im)possível no ensino do esporte escolar.

Vejamos agora como se articulam dever-ser e valor na ontologia lukacsiana.

Em síntese, podemos afirmar que o dever-ser apenas ocorre como momento predominante do processo de escolha que envolve toda objetivação. “Nesse sentido preciso, o dever-ser apenas existe enquanto ‘forma e expressão de relações de realidade’.” (LESSA, 2002, p. 128). Dito isso, Lessa (2002) apresenta a passagem em que Lukács explica a gênese ontológica dos valores, e também como a categoria da alternativa articula ontologicamente a conexão entre a totalidade da práxis social e os valores ao observar que:

Quanto à gênese ontológica do valor, [...] devemos partir do fato que, no trabalho, enquanto produção de valor de uso (bens), a alternativa entre utilizável e inutilizável para a satisfação da necessidade, isto é, a questão da utilidade, é posta como elemento ativo do ser social. (LUKÁCS apud LESSA, 2002, p. 128).

A categoria da utilidade articula dever-ser com os valores na medida em que o sucesso da objetivação implica necessariamente a efetivação *objetiva* dos valores. Em outras palavras, a realização concreta de um valor significa que uma respectiva posição teleológica agiu corretamente. Lessa (2002) aponta que a indissociável conexão entre o dever-ser, os valores e a problemática da valoração é tão íntima que chega a sugerir uma identidade. No entanto, explica que apesar de “‘momentos de um único e mesmo complexo’, o dever-ser funciona ‘mais como regulador do processo enquanto tal’, enquanto o valor influi, sobretudo sobre a posição do fim e é o princípio de valoração do produto realizado.” (LESSA, 2002, p. 128).

Vale observar que a ideação move-se entre dever-ser e valor de acordo com sua função social em cada ato. Ou melhor, se age para controlar as ações necessárias à realização dos fins é antes dever-ser que valor. Por outro lado, se é orientada pela valorização do produto é antes valor que dever-ser. Portanto, não é o conteúdo gnosiológico que decide se a ideação será dever-ser ou valor.

Segundo Lukács, não é possível retirar o valor diretamente das propriedades naturais de um objeto. Os valores e a valoração, tal qual assinalou Marx (1987), possuem uma essência social, não natural. A utilidade que determina a qualidade do valor de um objeto já está presente desde as formas iniciais de trabalho com seu valor de uso.

Por outro lado, essa essência social do valor de uso, como produto humano-genérico, possui objetividade, cuja base é a “legalidade do ser-precisamente-assim existente, bem como a relação objetiva do homem com a natureza.” (LESSA, 2002, p. 130). Portanto, até mesmo o valor de uso que está mais ligado ao em-si dos objetos não se origina determinado pela qualidade dos objetos, mesmo que eles só existam devido a ela. “Tal como no caso do reflexo, os processos valorativos apenas têm lugar enquanto partícipes do movimento sintético de teleologia e causalidade que funda o ser social. Dessa síntese resultam os valores enquanto ‘fator real’ da práxis social...” (LESSA, 2002, p. 131-132).

Para Lukács, a gênese ontológica do ser social já possui suas categorias determinantes. Tais categorias se apresentam inicialmente em sua forma em-si com potencial para se desdobrar ao para-si. No entanto, isso se dá com base num “longo, desigual e contraditório processo histórico.” (LESSA, 2002, p. 132). É nessa situação ontológica mais geral que Lukács se apoia para traçar seu *Tertium datur* – lógica dialética da identidade da identidade e não identidade.

Esse “longo, desigual e contraditório processo histórico” instaurado a partir da gênese do ser social, a partir do ato de trabalho original, implica que a relação entre ser social e dever-ser funda uma articulação das categorias do dever-ser com a esfera valorativa a ela articulada, ou seja, a esfera valorativa evolui articulada à gênese e ao desenvolvimento das formas cada vez mais desenvolvidas do ser para-si. Nas palavras de Lessa (2002, p. 132-133), “a explicitação categorial do dever-ser e dos processos valorativos requer, tal como ocorre com toda categoria social, o desenvolvimento de formas superiores de consciência [...]”.

Com isso, Lukács mostra que “também no caso do valor, quando se lhe confrontam as formas primitivas com as evoluídas, é necessário ter sempre esse caráter complexo da *Aufhebung*⁵.” (LESSA, 2002, p. 133). Ou seja, desde o mais primitivo ato humano já se encontra a relação entre valores e processualidade social. O ato de trabalho, além de fundar o valor, impulsiona-o para além do ato singular, uma vez que a “‘intenção objetiva’ de todo ato de trabalho, por mais primitivo, ‘independente do grau de consciência’ nele operante, é o ‘desenvolvimento mais elevado do homem’.” (LESSA, 2002, p. 133).

⁵ *Aufhebung*: impulso à revogação, negação por superação dialética.

Disso resulta que o caráter de utilidade do valor eleva-se ao universal no valor econômico, cuja objetividade articula todas as esferas da vida humana, uma vez que a utilidade se torna cada vez mais abstrata. Com isso, “o valor de troca, sempre mediado, elevado à universalidade, em si contraditório, assume a função de guia da relação social entre os homens.” (LESSA, 2002, p. 133).

Em síntese, na essência do trabalho atua uma tendência humano-genérica. Esse impulso essencial ao/pelo trabalho transforma tanto a vida material das sociedades como todas as relações envolvidas na totalidade social, bem como atua no processo de formação da subjetividade e da personalidade de cada indivíduo de forma cada vez mais genérica, cada vez mais mediados de forma abstrata. Portanto, o desenvolvimento dos valores e dos processos valorativos determina complexos sociais que, por sua vez, progressivamente intensificam e articulam as decisões do ser-precisamente-assim existente com o destino do mundo dos homens. Nesse ponto, pode-se imaginar não só o papel mediador do mercado, mas também de outros complexos, tais como a moral, os costumes, a política, o direito, a ética e a estética, bem como o esporte na forma de jogo com regras institucionalizadas e universalizadas.

Em síntese, o complexo esporte já contém amalgamado em sua forma de ser os valores de troca do trabalho abstrato refletidas em suas regras/objetivos. Porém, não deixa de manter sua essência de jogo originária do trabalho concreto. Portanto, entendemos que essa contraditoriedade atávica ao fenômeno esportivo nos permitirá extrair as possibilidades de ações pedagógicas emancipadoras para o esporte escolar, ou melhor, dirigir o seu uso para os benefícios psicofísicos que possibilitam e não para a conquista dos resultados efêmeros das vitórias preconizados pelo culto ao sucesso medido pela acumulação de mercadorias (medalhas). Optamos por utilizar a expressão “ações emancipadoras” porque como veremos mais adiante a emancipação humana plena e/ou uma vida plena de sentido só será possível quando eliminarmos a contradição principal, qual seja a cisão da sociedade em duas classes mantida pela lógica do capital e/ou sua organização capitalista.

Analisada a relação dirigida para o futuro da “posição do fim” e os processos valorativos, bem como apresentado o *tertium datur* lukacsiano no que se refere à característica distinta da objetividade dos valores enquanto “potencialidades do ser-precisamente-assim existente que apenas se atualizam em conexão com as finalidades teleologicamente postas no contexto do trabalho” (LESSA, 2002, p. 135), vejamos como se dá a ação de retorno impulsionadora da formação do indivíduo deslocada do ente objetivado ao que o objetivou, bem como a totalidade social: a *exteriorização* – ação retroativa da objetivação (e do objetivado) que impulsiona a *individação* e a sociabilidade.

2.8.2 O processo de exteriorização

Para Lukács, como vimos, a relação entre os processos valorativos e o trabalho apresenta o impulso para a sua própria “renovação/superação” (*Aufhebung*). Deflagra um complexo objetivo de determinações sociovalorativas que transcende a esfera do trabalho propriamente dito. Tal momento decisivo de *Aufhebung* do trabalho e da reprodução social – essa ação de retorno dos valores e dos processos valorativos da objetivação ao seu criador e/ou do objetivado aos indivíduos – foi chamado pelo pensador húngaro de *exteriorização*.

Ainda segundo Lukács, e a partir de Lessa (2002), essa ação de retorno sobre o sujeito da objetivação, e/ou diante do objetivado na reprodução social, impulsiona a individuação a níveis cada vez mais genéricos, como consequência eleva também por meio dela a sociabilidade.

No entanto, como vimos anteriormente:

A objetividade do valor econômico é fundada na essência do trabalho enquanto troca orgânica entre sociedade e homem (*Mensch*) e, todavia, a realidade objetiva de seu caráter de valor permanece para além desse nexo elementar. (LUKÁCS apud LESSA 2002, p. 136).

Significa dizer que a “realidade objetiva” do “caráter de valor” ao permanecer para além de seu nexo original de “valor de uso” possibilitou também o surgimento de processos valorativos “estranhos” ao processo de formação humano-genérica. Processos valorativos que orientados pelo dever-ser do particular em detrimento do universal, pelo valor de troca, geraram, por sua vez, uma ação de retorno desumanizadora. Tal complexo foi denominado por Lukács, com base em Marx, como *estranhamento* ou *alienação*.

Portanto, exteriorização e estranhamento se identificam apenas no fato de serem ações de retorno das objetivações sobre a individuação. Porém, o que distingue esses dois conceitos é que a exteriorização está ligada ao processo de autoformação humano-genérica, e o estranhamento à ação que reproduz a desumanidade socialmente posta. Lembrando que a objetivação “é o momento do trabalho pelo qual a teleologia se converte em causalidade posta, sempre com alguma transformação do real, dando origem a um ente ontologicamente distinto de seu criador.” (LESSA, 2002, p. 137).

Vale ressaltar que a objetivação significa haver sempre momentos de exteriorização e, às vezes, estranhamentos. De acordo com Lessa (2002), essa articulação entre objetivação,

exteriorização e estranhamento consubstancia um dos aspectos mais característicos da ontologia lukacsiana.

Lessa (2002) adverte que em seu estudo não teve por objetivo fazer uma análise exaustiva e conclusiva da exteriorização tratada por Lukács no livro *Por uma ontologia do ser social*, e que se restringiu a fazer uma sistematização das observações do autor sobre os fundamentos ontológicos dessa categoria a partir do capítulo *O trabalho*. Ressaltamos, portanto, que para os fins de nosso estudo tal sistematização já nos fornece elementos importantes para as reflexões sobre o complexo *jogo/esporte* que elegemos como objeto. Em especial, fornece-nos instrumentos conceituais importantes para desvelarmos o que reproduz e estimula o individualismo no esporte, bem como o que há de potencialidades humano-genéricas neste. Nesse sentido, *Por uma ontologia do ser social* não só fornece elementos importantes ao professor responsável por conduzir a educação desportiva, auxiliando-o a avaliar a personalidade do jogador pela análise da decisão tomada, pelo seu comportamento no jogo, já que cada ação sintetiza sua escolha entre as alternativas possíveis que o jogo disponibiliza em articulação com as ferramentas objetivadas e disponíveis na sua consciência, como nos permite entender o processo de autoavaliação que o jogador realiza ao executar determinadas ações e permanentemente avaliar os resultados destas (exteriorização) num processo limitado de jogo, mas que pode ser tematizado pelo professor em relação ao caráter ilimitado dessa processualidade na realidade em que vivemos. No limite, o professor pode promover vivências para demonstrar que viver é produzir e/ou reproduzir consequências e que nem sempre se tem consciência plena (para si) das consequências que produzimos ou reproduzimos.

Diferentemente de Marx, que tratou do ato de trabalho como unitário, Lukács “analiticamente” o cindiu em objetivação e exteriorização. Segundo Lessa (2002), “Lukács argumenta que toda objetivação é, também e ineliminavelmente, um ato de exteriorização do sujeito humano.” (LESSA, 2002, p. 140).

A exteriorização é a ação de retorno sobre o sujeito que realiza uma objetivação advinda do material objetivado, bem como do próprio processo de objetivação. Ou seja, a objetivação e o objetivado são ontologicamente distintos do sujeito agente e, portanto, adquirem e expressam uma autonomia relativa que é o seu fundamento ontológico. Autonomia essa que se caracteriza pelas diversificadas ações de retorno do objetivado sobre os indivíduos. A diferença principal entre a autonomia relativa do processo de objetivação e a do objeto criado é que “o em-si da objetivação, já vimos, é determinado em larga medida pela

consciência do sujeito agente, enquanto o objeto criado é ontologicamente distinto da subjetividade que operou a objetivação que lhe deu origem.” (LESSA, 2002, p. 141-142).

É importante destacar que se a evolução dos produtos apresenta uma autonomia perante o sujeito, não significa que o ente criado deixe de ser objetividade, pelo contrário, a materialidade social exibe um caráter posto que consubstancia sua objetividade originária. Conforme mostra Lessa (2002), tal posição aproxima Lukács a Marx, quando no livro *Manuscritos de 1844*, Marx afirma que “todo ente é objetivo, que um ser não objetivo é um não-ser.” (LESSA, 2002, p. 142). Isso tem importância para nosso estudo porque entendemos que a ontologia lukacsiana, dialeticamente, incorpora e supera a ontologia marxiana nesse ponto, mas se mantém apoiada no método materialista histórico e dialético, tal qual a psicologia histórico-cultural elaborada por Vigotski e seus colaboradores (Leontiev, Elkonin, entre outros), os quais utilizaremos para analisar a perspectiva ontogênica da formação do psiquismo. Por isso é que optamos por utilizar “ontologia marxiana” no título deste estudo.

Feita essa observação, continuemos a análise da exteriorização em Lukács. Assinala o filósofo húngaro que, conforme avança o desenvolvimento da sociabilidade, fica cada vez mais imprescindível que o sujeito do processo de trabalho se conheça como tal para que suas objetivações tenham maior sucesso. Para Lukács, o trabalho “pode ser bem-sucedido apenas se realizado com fundamento em uma extrema objetividade, e por isso a subjetividade, nesse processo, deve se mover a serviço da produção.” (LUKÁCS apud LESSA, 2002, p. 143).

A necessidade desse “conhecer-se” se faz mais evidente nos processos simples de trabalho, uma vez que neles algumas competências da individualidade, tais como coordenação motora, atenção, raciocínio, criatividade etc. são imprescindíveis para seu sucesso. Segundo Lessa (2002), determinados processos mais desenvolvidos de trabalho produzem objetos cujas qualidades de seus produtores são de tal forma valorizadas que acabam levando sua assinatura – é o caso do artesanato medieval. O autor acrescenta que é a partir do surgimento da grande indústria com o capitalismo e de suas novas exigências determinadas pela divisão do trabalho e, conseqüentemente, pelo extremado estranhamento nela processado, que as habilidades individuais não mais importam ao processo produtivo imediato. No entanto, Lessa (2002) adverte que mesmo considerando as alterações que decorrerão da reprodução social estranhada do “trabalho” no capitalismo, permanece a situação de,

Quando o dever-ser [...] apela também a determinados aspectos da interioridade do sujeito, suas exigências tendem a fazer com que as mudanças no interior do homem forneçam um veículo para melhor dominar a troca orgânica com a natureza. O autodomínio do homem, que surge pela

primeira vez no trabalho como efeito necessário do dever-ser, o crescente domínio de sua inteligência sobre suas próprias inclinações biológicas espontâneas, seus hábitos etc. são regulados e guiados pela objetividade deste processo [a troca orgânica entre homem/natureza] [...] (LUKÁCS apud LESSA, 2002, p. 144).

Tal constatação ontológica se reveste de muita importância para nosso estudo ao observarmos que, o jogo, constituído essencialmente por uma situação imaginária articulada com regras, derivada originalmente do trabalho, adquire significativa importância no processo de autodomínio da conduta. Ao reproduzir, na esfera da liberdade, as habilidades necessárias ao trabalho sem o ônus do fracasso na produção real, ou melhor, pela possibilidade do “ensaio e erro” sem risco, o jogo possibilita, assim, um autodomínio do homem pelo exercício de funções/ações psicológicas e treino de habilidades. Em outras palavras, o jogo/esporte promove principalmente consciência corporal – e as funções psicológicas superiores envolvidas nesse processo – bem como melhora as condições orgânicas que servem de base (primeira natureza) para o desenvolvimento humano-genérico (segunda natureza).

Para concluir este tópico ressaltamos que Lukács apontou em que medida a exteriorização é uma consequência espontânea e inevitável do processo de trabalho – e, neste estudo, estendemos essa constatação à situação de jogo/esporte – que mesmo durante o processo de objetivação a exteriorização já participa da constituição da substância social de cada indivíduo pela mediação do impulso de “renovação” (*Aufhebung*). Portanto, a exteriorização impulsiona a formação do ser cada vez mais humano-genérico enquanto momento ineliminável e decisivo, mediada pelo dever-ser e pelos valores (e/ou processos valorativos) presentes desde o trabalho mais simples e, por extensão, desde o jogo primário.

Sobre a participação decisiva da exteriorização na constituição do ser social no processo de trabalho, Lessa (2002, p. 145) assim nos explica:

Ao fazer com que determinados comportamentos sejam mais adequados ao sucesso da objetivação que outros, é inerente ao trabalho a gênese e o desenvolvimento de um complexo valorativo que tem por centro o comportamento do indivíduo, inicialmente para com a natureza que o cerca; mas, imediatamente, pela mediação daquele impulso de *Aufhebung* dos processos valorativos para além do trabalho, também de complexos valorativos que têm como nóculo o comportamento do indivíduo diante dos dilemas, alternativas, possibilidades etc. que a sociabilidade em que vive coloca a cada momento histórico.

O referido autor também nos adverte que tal análise ontológica do processo de exteriorização se refere à sua forma originária advinda do trabalho enquanto produtor de valor

de uso e que, portanto, significa um “modelo” em relação às sociabilidades mais avançadas e aponta que “o exame da função social de complexos valorativos mais evoluídos como a moral, o direito, a ética, o jogo, o esporte etc. requerem o exame de mediações que vão para além da imediatividade do trabalho enquanto tal.” (LESSA, 2002, p. 146). Assim, o autor indica a necessidade de avançar na análise para além do trabalho imediato e adentrar no contexto da reprodução social para identificar “quais as mediações decisivas que articulam a exteriorização mediada pelos valores e processos valorativos com o desenvolvimento humano-genérico, o que nos conduz ao nóculo central da individuação [...]” (LESSA, 2002, p. 146).

2.8.3 O processo de individuação

Enquanto um dos polos da reprodução social ao lado da totalidade social, a individuação – substância histórica do indivíduo humano singular – representa a síntese da qualidade das relações que o indivíduo estabelece com o mundo.

A substancialidade do indivíduo humano é social e histórica. Isso significa que sua autoconstrução como personalidade só é possível de forma intensamente articulada com a sociedade a que pertence. Para que se processe a individuação, essa ineliminável necessidade de integração do ser-precisamente-assim existente com a totalidade social apresenta três momentos fundamentais.

O primeiro se refere ao fato de que, como a processualidade humano-genérica implica um processo crescente de distanciamento das determinações naturais, concomitantemente, possibilita e exige o desenvolvimento de personalidades cada vez mais ricas, mediadas e complexas. Portanto “o impulso à generalidade humana inerente ao próprio trabalho se constitui no fundamento ontológico último do processo de individuação.” (LESSA, 2002, p. 147). Enfim, para Lukács, não há individuação possível fora da sociedade.

O segundo momento refere-se ao fato de que a esfera fundante da individuação, as ações dos indivíduos, se consubstanciam pela síntese de elementos genéricos e particulares, e é exatamente por isso que a individuação está sempre em comunhão com a sociedade. Lessa (2002, p. 148) assim apresenta os elementos genéricos e particulares que se articulam nesse processo:

Os elementos genéricos são dados: 1) pela demanda específica, sempre socialmente determinada, que está na raiz de todo ato; 2) pela ação de retorno do produto criado sobre seu criador; 3) e, finalmente, pelos avanços

sociogênicos incorporados às consciências individuais pelo fluxo espontâneo da práxis social. Os elementos particulares, por sua vez, se originam: 1) na singularidade de cada situação; 2) na singularidade de cada individualidade; 3) e, por fim, na singularidade da resposta que corresponde à alternativa escolhida.

Na *realidade objetiva* os três elementos constituintes apontados formam uma síntese unitária e somente no plano teórico permitem que sejam separados. Esses elementos – genéricos e particulares –, na espontaneidade da vida cotidiana, apresentam-se de tal forma imbricados que, para identificá-los, se faz necessária uma rigorosa análise. No entanto, o fato de se apresentarem imbricados não significa que não estejam presentes, mesmo quando na tensão entre os dois polos – da generalidade e da particularidade – apenas contribuam ao processo de particularização. Lessa (2002), ainda baseado em Lukács, argumenta que essa “tensão entre os elementos genéricos e os particulares cumpre uma função ontológica específica: é o *médium* que permite, no nível da práxis cotidiana, a percepção da contradição gênero humano/individualidade.” (LESSA, 2002, p. 149). É essa tensão que orienta a escolha do indivíduo diante das inúmeras alternativas possíveis advindas do real, impulsionando sua decisão em favor de elementos mais ou menos genéricos ou mais ou menos particulares.

Vale comentar aqui um fato ocorrido numa aula de voleibol que estávamos desenvolvendo com adolescentes no Projeto Comunitário de Educação Desportiva (Proced). No momento em que ensaiávamos algumas jogadas, pedimos para a aluna (12 anos) que atuava como levantadora apenas concentrar/executar jogadas objetivas e coletivas, ou seja, que buscasse levantar a bola para a companheira que melhor apresentasse condições para atacar a bola e fazer o ponto a cada jogada. Verificamos, no entanto, que a aluna insistia em jogadas individuais em que tentava conquistar o ponto por si mesma. Para além de mostrar a tensão entre o particular-genérico da situação no que se refere “a singularidade de cada individualidade” e sua manifestação no jogo, fomos compreender também que a crise da adolescência (tendência a negar a autoridade do adulto), ou seja, a processualidade ontogênica do desenvolvimento também pesa na “singularidade de cada individualidade”. Disso decorre o quanto complexa é a formação e a expressão da personalidade do indivíduo, bem como o quanto sua compreensão na perspectiva ontológica nos ajuda a intervir no sentido de potencializar a formação de individualidades mais humano-genéricas, de individualidades para-si.

O terceiro momento da individuação vincula-se a esse permanente processo de decisões entre alternativas, além de evidenciar a decisiva importância mediadora dos

complexos valorativos. Para o desenvolvimento das individualidades é imprescindível a presença de complexas mediações *genéricas* que façam com que todas as necessidades genéricas postas no processo evolutivo do ser humano-genérico sejam referências ao indivíduo. Essa imprescindibilidade permanente de mediações cada vez mais genéricas, intrínseca ao processo de reprodução social, “de os indivíduos remeterem a si próprios, como sendo *suas*, as necessidades postas pelo desenvolvimento humano-genérico é o solo genético de complexos como os costumes, o direito, a ética etc.” (LESSA, 2002, p. 149). Por sua vez, na esfera da reprodução social, tais complexos serão decisivos na constituição das individualidades na medida em que exercem decisiva influência na escolha das alternativas postas a cada momento pela totalidade social e, assim, participam decisivamente do conjunto de determinações que direcionam o “dever-ser” dos indivíduos para ações mais ou menos genéricas.

A importância ontológica decisiva da mediação dos valores no processo de formação do indivíduo “alcança sua plena explicitação, segundo Lukács, com a gênese e o desenvolvimento da primeira formação social pura, a sociabilidade burguesa.” (LESSA, 2002, p. 149). A contraditoriedade essencial dessa forma de sociabilidade situa-se em sua “característica contraposição antinômica entre *citoyen* e *bourgeois*, da peculiar individualidade burguesa que concebe a si própria como mônada e considera a totalidade social o instrumento para sua acumulação privada [...]” (LESSA, 2002, 149). Nesse contexto, os valores atuam na individuação de forma qualitativamente mais elevada, impulsionando as decisões dos indivíduos ora para posições teleológicas mediadas cada vez mais genericamente (socialmente) e, portanto, positivas por promoverem o desenvolvimento das potencialidades efetivamente humanizadoras do indivíduo-gênero (*cytoyen*); ora, pelo contrário, impulsionando para escolha de alternativas dirigidas ao indivíduo-particular (*bourgeois*) que sente, pensa e age como mônada.

Essa cisão entre ações dirigidas pelas necessidades humano-genéricas e ações dirigidas às necessidades particulares dos indivíduos-mônada (essência da sociedade capitalista que subsume as objetivações ao “valor de troca”) determinarão consequências práticas muito evidentes. Enquanto a opção pelos valores genéricos promove a elevação do conteúdo da individualidade a patamares cada vez mais evoluídos do ser humano genérico, pelo contrário, a opção pelos valores particulares promove o rebaixamento de seu conteúdo existencial à mesquinhez do universo do burguês que se contrapõe/sobrepõe à humanidade.

Em síntese, Lessa (2002) aponta que:

Para Lukács, são três os nexos ontológicos fundamentais da individuação: 1) o devir-humano dos homens é seu impulso fundante e seu momento predominante; 2) a contraditoriedade entre os elementos genérico-universais e os particulares em todo ato singular, contraditoriedade potencializada pela explicitação categorial da bipolaridade indivíduo/totalidade social característica da reprodução do mundo dos homens, força os indivíduos a tomarem consciência da relação contraditória que permeia a relação indivíduo/sociedade; e 3) o desenvolvimento de uma malha de relações sociais crescentemente genéricas é o fundamento ontológico da necessidade e, ao mesmo tempo, da possibilidade de, na individuação, atuarem valores e processos valorativos cada vez mais genéricos. (LESSA, 2002, p. 148).

Nesse processo ontológico de movimento permanente do ser na direção de seu devir humano-genérico, a exteriorização como impulso de retorno para a formação de um ser social progressivamente genérico tem seu momento originário no trabalho pela mediação decisiva do processo de individuação, o que significa ser este seu fundamento ontológico último, uma vez que a exteriorização não se restringe à esfera da individuação, pois supera esse momento originário e traspassa para a esfera da reprodução social. Ou melhor, também na reprodução social global, apresentam-se valores e/ou processos valorativos advindos da demanda de a humanidade dar forma socialmente reconhecível às suas necessidades mais universais enquanto ser genérico.

Vale lembrar que os valores e os processos valorativos, em Lukács, se constituem uma forma “objetiva de objetividade social” e, com o desenvolvimento da sociabilidade, produzem complexos sociais que, mesmo tendo sido originados do trabalho, assumem características distintas deste. Complexos como a ética, a estética, a moral, os costumes, o direito etc. têm por momento predominante de seus desenvolvimentos a reprodução social como um todo, mas mantém como fundamento ontológico original o trabalho. O complexo jogo/esporte pode ser também inserido nesse contexto e, portanto, deve ser analisado em função de quais valores ético-estéticos devam ser ensinados e/ou praticados para que contribuam para uma formação plena do indivíduo, bem como para a construção de uma sociabilidade plena de sentido (humano-genérico).

Se por um lado a exteriorização caracteriza-se pela ação de retorno das objetivações sobre a individuação na processualidade ontológica do gênero humano; por outro, nessa mesma processualidade surge uma nova esfera de mediações que se caracterizam por produzir a partir das objetivações e do objetivado ações de retorno que criam obstáculos ao pleno desenvolvimento humano-genérico. Trata-se do complexo do estranhamento, que trataremos a seguir.

2.8.4 O processo de estranhamento⁶

Diante do necessário e imprescindível caráter de contraditoriedade do desenvolvimento humano-genérico, os estranhamentos surgem e se desenvolvem para além do trabalho, na esfera da reprodução social, predominantemente nas relações entre os homens. Portanto, surgem e se desenvolvem na esfera da reprodução social e só se conectarão com o trabalho, por um lado, a partir da reprodução social e, por outro, pelos seus fundamentos últimos que inauguram a possibilidade ontológica de suas atualizações.

Portanto, das categorias internas mais gerais do trabalho (teleologia, objetivação, exteriorização e causalidade), “o estranhamento encontra seu fundamento em dois momentos: 1) o insuperável caráter de contraditoriedade do devir-humano dos homens e 2) os valores e processos valorativos.” (LESSA, 2002, p. 154).

O caráter contraditório do devir-humano dá-se principalmente no fato de os estranhamentos desenvolverem-se, enquanto determinações objetivas do mundo dos homens, mesmo que os homens não tenham consciência de sua existência. “A consciência do estranhamento não é *conditio sine qua non* para que ele interfira nos processos de individuação e na escolha dos valores a serem objetivados nos atos singulares.” (LESSA, 2002, p. 155). Por outro lado, como toda categoria social, os estranhamentos surgem e se reproduzem pela mediação de ações teleologicamente postas. Portanto, Lukács trata da relação estranhamento e consciência pela análise “abstrata” do trabalho, o que significa dizer que os estranhamentos agem na direção do pôr teleológico e não porque sejam essencialmente da esfera valorativa.

O trabalho é a categoria genética dos valores porque é ele que originalmente funda o ser social. Isso não quer dizer que todas as categorias sociais possam ser “reduzidas” ou “deduzidas” do trabalho original. Complexos fundamentalmente valorativos eivados de estranhamentos surgem da esfera da reprodução social pela interposição de uma rede de relações categoriais entre o trabalho e a totalidade social. Como vimos anteriormente, complexos sociais como a arte, a moral, o direito, a ética, o *jogo*, entre outros, necessitam imprescindivelmente tanto do trabalho, como seu momento fundante, como de um momento

⁶ Lessa reconhece na introdução de seu livro que a tradução de *Entfremdung* por “alienação” ficaria melhor, porque evidencia mais o caráter desumano dos processos a que se refere. No entanto, aponta que por ser “estranhamento” outra tradução possível resolveu mantê-la por tê-la utilizado na tese de doutorado que, por sua vez, é a base do livro em questão. Como esta parte de nosso estudo se apoia no referido livro, optamos por manter a expressão “estranhamento”.

de concretização particular pelo conjunto das mediações que atuam no ser social a cada momento histórico.

Pode-se adiantar desde já que o complexo *esporte* representa um fenômeno exemplar enquanto processualidade do *jogo* originalmente articulada ao trabalho que se consubstancia e se reproduz como *jogo com regras institucionalizadas e universalizadas* pela mediação de valores e processos valorativos intrínsecos à sociedade capitalista. Mais adiante, aprofundaremos a análise desse fenômeno e suas implicações pedagógicas.

Sabendo-se que tanto os estranhamentos como os valores se localizam na esfera da reprodução social é, portanto, nessa esfera que os valores poderão ser portadores do estranhamento no processo de formação da teleologia a ser objetivada. Como apontamos anteriormente, o caráter ineliminável de contraditoriedade do processo humano-genérico funda o complexo dos valores e, além disso, e também como consequência dessa contradição implícita ao ser social, cria a possibilidade de, na práxis social, subdividir-se em valores mais genéricos ou mais particulares.

Nesse sentido, desde as formas mais primitivas de sociabilidade até as mais desenvolvidas, em que ocorre sua completa explicitação, as consequências sociais das ações singulares podem ser qualitativamente muito diversas. Segundo Lessa (2002), com a completa explicitação da sociabilidade nas sociedades mais desenvolvidas surge uma tendência à autenticidade, tanto nas perguntas como nas respostas. Ou seja, por mais que uma determinada escolha na práxis social consubstancie valores referentes ao “desenvolvimento econômico”, a essência contraditória do real “faz com que as alternativas realmente presentes, as potencialidades do ser-precisamente-assim existente, se reflitam, na esfera valorativa, pela diferença (ou oposição) entre valores.” (LESSA, 2002, p. 162).

Para Lukács, ainda de acordo com Lessa (2002, p. 148),

A alternativa de uma dada práxis, de fato, não consiste apenas em dizer ‘sim’ ou ‘não’ a um determinado valor, mas também na escolha do valor que forma a base da alternativa concreta e nos motivos pelos quais se adota aquela posição [...].

O desenvolvimento econômico enquanto complexo primordial em que as capacidades humanas potencialmente podem converter as causalidades dadas em causalidades postas faz com que os valores determinantes, que se conservam no processo, sejam, de forma consciente ou não, imediatamente ou com mediações frequentemente muito amplas referidos aos fundamentos econômicos da sociedade.

Os valores como objetividades que integram a realidade e que movem e são movidos pelo processo de reprodução social são objetivados em cada momento histórico conforme as condições em que se processam as ações dos indivíduos para satisfação de suas necessidades naturais e/ou humano-genéricas. O fenômeno do estranhamento, como já dissemos, caracteriza-se por valores objetivados que produzem obstáculos à plena explicitação do ser genérico do homem, ou seja, os estranhamentos não são portadores da “tendência à autenticidade”. Portanto, “é historicamente importante quais valores são ou deixam de ser objetivados a cada momento histórico.” (LESSA, 2002, p. 163).

É na e sobre a práxis social que os complexos valorativos medeiam as ações de retorno dos fenômenos de estranhamento. Nela é que acontecem as escolhas orientadas por valores portadores de “tendência à autenticidade”, ou por aquelas estranhadas que “submetem os homens ao ‘serviço de potências transcendentais’ (Deus, mas também o fetichismo da mercadoria, *mutatis mutandis*).” (LESSA, 2002, p. 163).

Com o surgimento da sociabilidade burguesa e sua mediação essencial pelo valor de troca gerado pelo trabalho abstrato, as contradições atingem uma forma peculiar e inédita de individuação por estranhamentos na processualidade do ser-precisamente-assim existente. Trata-se da possibilidade de universalização de uma forma de organização social em que os interesses privados (particulares) do *bourgeois* são apropriados como sendo os interesses autênticos (“reais”) dos indivíduos. Concomitantemente, em um outro polo, os interesses humano-genéricos são reduzidos à esfera abstrata do *citoyen* (da “cidadania”), que na maioria das vezes se coloca como obstáculo ao desenvolvimento do indivíduo burguês, proprietário privado (indivíduo-mônada).

Em tais condições, intrínsecas à sociabilidade burguesa, o indivíduo é cotidianamente forçado a lidar com essa contraditoriedade, tomar consciência dela e fazer escolhas que transitam entre um polo e outro. É no âmbito dessas escolhas que, de forma crescentemente predominante, agem os valores genéricos, cada vez mais intensamente, articulando assim de forma cada vez mais intensa as ações dos indivíduos aos rumos da humanidade.

No caso do ensino dos esportes, essa contraditoriedade é bastante notória. Por um lado, temos o poderoso esporte de rendimento carregado de valores estranhados da sociedade capitalista (individualismo, competitivismo, pragmatismos, tecnicismo etc.) que o transformou numa supermercadoria multiforme a ser consumida em diversas formas fetichizadas (jogador profissional, espetáculo televisivo, veículo propagandístico de valores burgueses ligados ao “sucesso” etc.). Por outro, temos a essência de jogo com regras que permite vivências humano-genéricas. Tal situação é bastante evidente no caso do futebol

brasileiro, e a quantidade de jovens que imagina um dia se tornar jogador de futebol profissional. Ou seja, ao ensinar esse conteúdo, o professor de Educação Física se vê confrontado com uma carga (um *quantum*) de estranhamento intrínseca ao próprio futebol que, com certeza, dificulta consideravelmente a elaboração de mediações/ações pedagógicas efetivamente emancipadoras. Sem contar que no processo de ensino “entra em campo” também a particularidade do professor e a do aluno em relação ao tema a ser tratado – no caso, o futebol.

Em síntese, a superação da individualidade orientada por valores que se contrapõem e se colocam como superiores ao desenvolvimento humano-genérico, ou melhor, a superação da forma estranhada com que a particularidade burguesa ascendeu à consciência dos homens, ou ainda, a superação da individualidade mesquinha que caracteriza o *bourgeois*, obviamente que só pode ser prática, só pode dar-se pela atualização de seu caráter teórico de prévia-ideação em objetivação, ou seja, por uma ação/revolução – superação da sociedade burguesa.

Para Lukács, segundo o estudo de Lessa (2002), com a superação da sociabilidade burguesa caberia à Ética a função decisiva de processar a elevação da consciência dos indivíduos ao patamar da generalidade plena. Sobre isso, Lessa (2002, p. 164) afirma que:

Em síntese, o que distingue a ética do costume, do direito, da moral etc. é o fato de que, enquanto estes se movem no interior da contradição entre particularidade da existência individual e a generalidade, na ética esta contraditoriedade é superada por uma nova síntese: o ser-para-si do ser social, que agora se realiza tanto em seu pólo individual como no genérico. Nesse contexto, a ética seria expressão da superação do patamar, possibilitado apenas pelo advento da formação social capitalista, da contradição indivíduo/sociedade; seria a mediação social específica à esfera valorativa que permitiria a superação da forma burguesa de individualidade, que se entende meramente particular, elevando-a à generalidade humana, fundando a individualidade consciente partícipe de um gênero que se reconhece enquanto tal.

Tais constatações apontam, desde já, as limitações que a sociabilidade burguesa impõe à plena emancipação humana. Os estranhamentos gerados pelo desenvolvimento das forças produtivas no interior da sociedade de classes e os complexos valorativos advindos desse processo na esfera da reprodução social operam uma efetiva ação de retorno sobre o desenvolvimento concreto da relação indivíduo-sociedade. Lessa exemplifica tal situação apontando como o desenvolvimento das forças produtivas e das sociedades de classes não só impulsionaram a criação e o desenvolvimento do complexo do Direito como são efetivas as ações de retorno das regulamentações jurídicas desse complexo na esfera econômica.

Tais limitações impostas pela sociabilidade burguesa também foram constatadas por Mészáros (2005, p. 72) no livro *A educação para além do Capital*, em que ele conclui que “o grave e insuperável defeito do sistema do capital consiste na *alienação de mediações de segunda ordem* que ele precisa impor a todos os seres humanos, incluindo-se as personificações do capital.” Após afirmar que “o sistema do capital não conseguiria sobreviver uma semana sem as mediações de segunda ordem” (MÉSZÁROS, 2005, p. 72), o referido autor explica que:

Elas (as mediações) são necessariamente interpostas entre indivíduos e indivíduos, assim como entre indivíduos e suas aspirações, virando essas ‘cabeças para baixo’ e ‘pelo avesso’, de forma a conseguir subordiná-los a imperativos fetichistas do sistema do capital. Em outras palavras, essas mediações de segunda ordem impõem à humanidade uma *forma alienada de mediação*. A *alternativa concreta* a essa forma de controlar a reprodução metabólica social só pode ser a *automediação*, na sua inseparabilidade do *autocontrole* e da *autorrealização através da liberdade substantiva e da igualdade*, numa ordem social reprodutiva conscienciosamente regulada pelos indivíduos associados. É também inseparável dos *valores* escolhidos pelos próprios indivíduos sociais, de acordo com suas reais necessidades [...] (MÉSZÁROS, 2005, p. 72-73).

Para se ter uma ideia da força das mediações de segunda ordem que operam nas políticas públicas de esporte do Estado burguês – obviamente advindas do culto ao esporte de rendimento –, optamos por apresentar um exemplo de uma experiência “participativa” desenvolvida pela Prefeitura Municipal de São Carlos-SP, por ocasião da realização da II Conferência Municipal de Esportes em março de 2008 com o objetivo de deliberar com a população as diretrizes para o esporte que deveriam orientar as ações daquele governo (Partido dos Trabalhadores (PT) aliado a outros partidos) mediadas/coordenadas pela Secretaria Municipal de Esportes. Após nosso engajamento na organização dessa conferência por estarmos representando a UFSCar no Conselho Municipal de Esportes e Lazer de São Carlos, conseguimos mobilizar colegas e aprovar um documento final – Carta Aprovada na II Conferência e/ou Documento-base para a elaboração do Plano Municipal de Esportes e Lazer de São Carlos – que apontava avanços significativos na direção de: 1) superar a hegemonia do esporte de rendimento e seus efeitos nefastos ao desenvolvimento humano-genérico da população; 2) interromper e/ou diminuir a política de convênios com organizações não governamentais e seu caráter de “vendedora” de “resultados” esportivos para serem utilizados de forma “propagandística”. No entanto, passados mais de três anos constatamos que nada do que foi deliberado foi realizado e já soubemos que o atual Conselho Municipal de Esportes

ligado à Secretaria de Esportes de São Carlos está organizando a III Conferência Municipal de Esportes a ser realizada neste ano (2012).

Retomando a análise do estranhamento e sua obstacularização da formação plena dos indivíduos nas sociedades de classes, é preciso enfatizar que também na reprodução social o impulso do trabalho “para além de si próprio” se mantém mesmo quando os indivíduos envolvidos tenham alguma ou nenhuma consciência. “Essa pulsão ao devir-humano dos homens é ‘ontologicamente imanente’ ao trabalho, e sua existência – ainda que não suas formas historicamente concretas, particulares – independe de quanto os homens sejam ou não conscientes de sua presença.” (MÉSZÁROS, 2005, p. 165-166).

Ou melhor, a gênese e o desenvolvimento de sociedades crescentemente complexas têm por fundamento ontológico a superação de suas imediatezidades, que ao lado da consciência de indivíduos singulares historicamente determinados – mediação ineliminável de toda processualidade social – consubstanciam os polos que interagem na reprodução do mundo dos homens. Lessa (2002, p. 166) frisa que “esses dois polos pertencem a uma *mesma processualidade*, a reprodução como um todo, marcada por uma crescente generalidade.”

As escolhas coletivas ou individuais operadas no mundo dos homens com orientação por valores genéricos ou por valores da particularidade tacanha do “indivíduo-mônada” da sociedade capitalista torna-se um fenômeno cada vez mais decisivo na reprodução social. Essa necessária contradição entre as finalidades postas pelo indivíduo (sempre particular por mais genérica que seja) e as consequências de sua ação (sempre genéricas) constitui um dos aspectos da tensão teleologia/causalidade que adquire cada vez mais importância conforme progride a sociabilidade. Com isso, a complexa relação entre os valores e a esfera econômica também adquire importância decisiva nessa contraditoriedade entre finalidades e consequências.

Disso decorre que o desenvolvimento das relações socioeconômicas globais (e suas consequências) de forma cada vez mais rica e renovada opõe-se (e impõe-se) às autênticas necessidades de desenvolvimento das individualidades que se reproduzem no interior das relações genéricas.

Lessa (2002) aponta uma característica interessante dessa contraditoriedade – “fonte de inevitáveis conflitos de valor”: “ela está na raiz da diferença qualitativa entre a esfera econômica e os complexos sociovalorativos que vêm a ser com o avanço da sociabilidade.” (LESSA, 2002, p. 167). O autor argumenta que, na esfera econômica, a causalidade posta exerce uma maior força sobre os indivíduos, “impondo-lhes” alternativas e decisões mais “unívocas”. Ele observa que

nessas circunstâncias, o processo econômico em sua objetividade opera [...] como ‘segunda natureza’ e[,] [...] o conteúdo da alternativa com a qual o indivíduo em questão se depara é completa ou predominantemente concentrado no campo econômico verdadeiro e próprio. (LUKÁCS apud LESSA, 2002, p. 167).

Por outro lado, quanto mais distantes os complexos sociais se encontram da relação homem/natureza mediações sociais operam em mais quantidade e intensidade ampliando assim as alternativas possíveis na direção de decisões mais genéricas. “É também (portanto, não apenas) por essa razão que, por exemplo, a forma da práxis estética e a forma da práxis do trabalho diferem de forma tão marcante.” (LUKÁCS apud LESSA, 2002, p. 168).

No entanto, Lessa (2002) adverte-nos que, por mais decisiva que seja essa distinção em relação aos seus horizontes de possibilidades de mediações humano-genéricas, isso não significa que haja uma distância abismática entre as alternativas econômicas e as não econômicas no mundo dos homens. Na esfera da reprodução social das sociedades mais desenvolvidas, a diferença qualitativa entre “alternativas humano-morais” e “alternativas econômicas” não são tão evidentes como no caso do trabalho em sociedades primitivas. Portanto, quanto mais complexamente mediado, também operará no ser social uma articulação mais mediada entre os complexos sociais “mais humano-genéricos” com os da esfera econômica.

Fazendo um parêntese, podemos afirmar haver no complexo esporte, particularmente em sua forma “profissional” de rendimento, uma nítida aproximação entre “alternativas humano-morais” – culto à vitória, culto à competitividade, disputa entre particulares (adversários) etc. – e “alternativas econômicas” – “darwinismo social” pela lei “natural” do mercado, competitividade, “jogo” regulamentado por regras do direito burguês etc. Tal imbricação, inclusive, levou ao surgimento de uma corrente crítica do esporte (Teoria Crítica do Esporte) que propunha o banimento de sua aprendizagem e/ou prática. Na seção 4, analisaremos melhor essa e outras teorias sociológicas do esporte.

Lessa (2002) acrescenta que tal antagonismo entre a tendência imanente à generalidade e as formas fenomênicas do processo articuladas à legalidade imanente da esfera econômica é um dos fundamentos ontológicos do desenvolvimento universal. Esse caráter de conflito entre o processo econômico e seus modos de manifestação humano-sociais se evidencia em “primeiro plano” fora da esfera econômica. Porém, é preciso ressaltar que esses antagonismos, em última instância, surgem do desenvolvimento econômico.

Esse caráter contraditório do desenvolvimento humano, que surge com o trabalho, qual seja a tensão permanente entre as possibilidades objetivas criadas para o pleno desenvolvimento humano-genérico e os obstáculos socialmente impostos para que tais possibilidades se realizem, é para a ontologia lukacsiana o fundamento último do estranhamento.

Lessa relembra que: “no contexto da reprodução social, a ação dos estranhamentos sobre os valores e processos valorativos não será de modo algum cancelada. Mas adquirirá uma concretude que, aqui, na análise ‘abstrata’ do trabalho, é literalmente impossível.” (LESSA, 2002, p. 169).

Lessa (2002, p. 170) lembra-nos também que “a escolha entre os valores autênticos e os estranhados apenas pode afirmar-se na sociedade pela mediação de aparatos institucionais que podem assumir formas as mais variadas (direito, estado, religião etc.).”

2.8.5 Objetivação, exteriorização e estranhamento: momentos decisivos da conexão entre trabalho e reprodução social

Como já apontamos, a constituição do estranhamento se dá no âmbito da reprodução social – para além do trabalho. Portanto, significa que o estranhamento se liga ao trabalho – fundador de sua possibilidade ontológica – pela relação mais geral entre trabalho e reprodução social. Lessa (2002) observa que, “segundo Lukács, a totalidade social é sempre o complexo mediador entre o impulso fundante do trabalho (e, com as devidas mediações, do complexo que dele se desenvolveu diretamente, a economia) e cada um dos complexos sociais parciais, entre eles os estranhamentos.” (LESSA, 2002, p. 170).

Na consubstanciação da totalidade social operam fundamentalmente três articulações ontológicas: 1) o impulso a genericidade, intrínseco à categoria do trabalho, que transforma todo ato singular em socialmente genérico – generalização; 2) a tensão permanente entre os elementos genéricos e os particulares – tensão essa que é básica para a formação da consciência social do indivíduo, ou melhor, é “a base para a elevação à consciência, em escala social, do caráter genérico de ser humano” (LESSA, 2002, p. 172); 3) o surgimento, com o desenvolvimento da sociabilidade e a intensificação e ampliação das contradições entre os elementos genéricos e os particulares, “da necessidade de mediações sociais que explicitem, tão nitidamente quanto possível, as exigências genéricas que vão gradativamente se desenvolvendo.” (LESSA, 2002, p. 172).

A primeira articulação refere-se ao processo de síntese dos atos singulares dos indivíduos concretos que se elevam à totalidade genérica. Processo radical mais essencial de produção do mundo dos homens – processo de generalização intrínseco ao trabalho.

A segunda articulação está diretamente relacionada à primeira e refere-se à ineliminável presença da contradição entre elementos genéricos e particulares em cada ato humano. Ou seja, no nódulo mais essencial do trabalho se desdobra uma tensão entre a singularidade e a universalidade. Pelo trabalho, uma situação concreta singular se generaliza confrontando-se assim tanto com o passado (com o que era antes de transformar) como com o futuro (com o que se tornou) ao produzir a objetivação de transformar-se em um produto singular. Portanto, determinações reflexivas – formas especificamente sociais da *ativa apropriação* do real pela consciência, no contexto da busca dos meios – articulam, no núcleo mais essencial do trabalho, as esferas da universalidade e da singularidade.

Dessa situação primária, há o desdobramento, na esfera da práxis social mais desenvolvida, de níveis mais complexos de contraditoriedade entre as alternativas singulares e universais colocadas ao indivíduo a cada momento historicamente determinado, no seu cotidiano, forçando-o a escolher entre “as necessidades, interesses e valores humano-genéricos e as necessidades, interesses e valores apenas particulares.” (LESSA, 2002, p. 171). Nesse sentido, Lessa enfatiza que “nas sociedades de classe, essas opções normalmente se colocam sob a forma do predomínio de uma classe sobre os interesses da totalidade social.” (LESSA, 2002, p. 171).

Vale lembrar também que essa tensão opera um papel decisivo no processo de individuação (atualização da singularidade à individualidade), bem como na reprodução social. Por mais simples que seja, essa tensão (e sua essência de contradição entre a generalidade e a particularidade) é o fundamento ontológico de todo conflito social, expressa a possibilidade da humanidade cada vez mais conquistar a consciência da contradição entre os momentos humano-genéricos e os meramente particulares.

Tal constatação nos remete à análise do terceiro nexo ontológico decisivo na consubstanciação da totalidade social, qual seja da necessidade de mediações cada vez mais explícitas para atender as necessidades genéricas cada vez mais complexas. Portanto, para atender a essas necessidades genéricas é preciso antes identificá-las e consubstanciá-las em objetividades sociais que possam ser observadas nas diversas situações. Com isso, surgem valores como justiça, igualdade, liberdade etc. para expressar concretamente as necessidades sociogênicas (coletivas) postas na processualidade do mundo dos homens. Assim, ao contribuir decisivamente na identificação das necessidades essencialmente genéricas, tais

valores operam “um papel central na elevação à consciência, em escala social, da contradição singular/universal, gênero/indivíduo.” (LESSA, 2002, p. 172).

Importante ressaltar que, a necessidade da mediação desses valores, essa necessidade social, é a base ontológica genética e dinâmica de complexos como os costumes, a tradição, o direito, e a ética⁷. Tais complexos, cada um com suas especificidades, exercem o papel social de operar no espaço aberto pela contraditoriedade entre o gênero e o particular, possibilitando aos indivíduos o reconhecimento da forma e do conteúdo que essa contraditoriedade apresenta, em cada momento, no âmbito da reprodução social. Com isso, possibilitam aos indivíduos escolherem entre valores mais humano-genéricos ou valores que expressam os interesses particulares e/ou de grupos sociais.

Entendemos que o jogo também pode ser incluído nesse rol, uma vez que é essencialmente a articulação de uma situação imaginária com regras/objetivos na esfera da reprodução social. Portanto, também apresenta permanentemente a contraditoriedade entre o gênero e o particular mimetizados e, inclusive, apresenta estreitas ligações com os complexos dos costumes, da tradição, do direito e da ética.

Em síntese, a gênese do estranhamento é a contradição entre a generalidade da sociedade e a generalidade dos indivíduos nela inseridos frente aos obstáculos socialmente construídos à realização humano-genérica no próprio desenvolvimento social objetivo. Portanto, sendo o indivíduo um complexo de complexos, é inevitável que o estranhamento se manifeste também na sua imediaticidade. Nas palavras de Lukács, citado por Lessa (2002), “como estranhamento do homem de si próprio (estranhamento do singular de sua própria generalidade).” (LESSA, 2002, p. 174).

Mesmo sendo um fenômeno social que só pode ser superado coletivamente, o estranhamento, nos atos cotidianos dos indivíduos singulares, ocupa a centralidade do problema em relação ao pleno desenvolvimento de sua personalidade quanto à sua superação ou permanência na vida do indivíduo. Isso significa que os estranhamentos advindos do trabalho abstrato da reprodução social afetam e contribuem na determinação das individualidades e ao constituí-las terminam por contribuir também para o desenvolvimento da totalidade da substância social.

Em síntese, a gênese e o desenvolvimento do estranhamento se dão na esfera da reprodução social enquanto obstáculos ao pleno desenvolvimento da humanidade genérica

⁷ Lessa e Tonet (2008, p. 82) explicam que: “A ética é justamente o contrário da moral. Lukács afirma que a ética é a expressão mais explícita das necessidades humanas (coletivas e individuais). Enquanto expressão das necessidades humanas, a ética é importante para que os homens tomem consciência do que são, das suas reais necessidades como seres humanos.”

dos indivíduos. Nesse sentido, o dever-ser e o valor ocupam papel central no processo de objetivação (causalidade posta) e de exteriorização (ação de retorno dos valores e processos valorativos da objetivação ao seu criador e/ou do objetivado aos indivíduos) enquanto elos ontológicos que articulam trabalho e reprodução social.

A partir disso, Lessa (2002) avança na exploração da ação dos estranhamentos no dever-ser humano, mostrando que é no âmbito dessa articulação com o dever-ser dos homens que Lukács argumenta “serem os valores potencialidades objetivas da materialidade que apenas podem se atualizar na relação com as finalidades postas pelo pôr teleológico.” (LESSA, 2002, p. 176).

Vejam, portanto, sempre nos apoiando na ontologia lukacsiana trabalhada por Lessa (2002), como o filósofo húngaro tratou da questão da *liberdade* com base na articulação essencial entre objetivação, exteriorização e estranhamento. Para nosso estudo, a *liberdade* é um valor fundamental por situar-se na essência do complexo *jogo*, ou melhor, o jogo inaugura e desenvolve-se na esfera da liberdade.

2.9 Trabalho e Liberdade

Como vimos, pelo trabalho o ser humano fundou sua humanidade com a transformação da natureza pela conversão da causalidade em causalidade posta. Por consequência, construiu também o mundo dos homens e de suas individualidades com objetividades crescentemente genéricas.

É, portanto, o trabalho quem liberta ontologicamente o homem de sua condição de espécie animal para sua condição social, humano-genérica. Essa libertação, por sua vez, funda a esfera da subjetividade – da consciência – e, conseqüentemente, funda a busca do homem por compreender o sentido de sua existência e a construção de uma vida plena de sentido.

A libertação do ser humano da esfera animal para a social é fundada com a posição teleológica e sua realização prática no ato de transformação das causalidades naturais em causalidades postas. Disso decorre a gênese do processo de interiorização humano (objetividade da subjetividade) e sua progressiva conquista de domínio consciente de si mesmo e da realidade.

No ato de trabalho, portanto, ao buscar obter o melhor possível, o ser humano precisa antecipar as ações envolvidas no processo e controlar criteriosamente, conscientemente, todas as ações e as operações do seu plano. Segundo Lessa (2002, p. 180):

Tal controle sobre si próprio, sobre seus hábitos, sentimentos, afetos, instintos etc. não apenas é imprescindível à objetivação da posição teleológica, mas ainda requer um distanciamento do sujeito para consigo próprio, análogo à distância gnosiológica entre sujeito/objeto e absolutamente inexistente nas formas incipientes de consciência que se manifestam no mundo animal.

Nesse contexto, a questão da liberdade para Lukács, ainda de acordo com Lessa (2002), está intrinsecamente ligada ao fato de que o autocontrole se apoia nas opções e nas escolhas que os seres humanos fazem em cada ato e que vão configurando sua individualidade. No entanto, tais escolhas que os seres humanos realizam a cada pôr teleológico “requerem uma justificativa/legitimação que apenas pode ser dada, em última análise, por uma concepção de mundo (*Weltanschauung*)⁸.” (LESSA, 2002, p. 180). Com isso, na esfera da reprodução social cotidiana, com todas as suas mediações mais ou menos estranhadas, produz-se uma concepção genérica sobre o existente que afeta e justifica as decisões dos indivíduos conforme este tenha mais ou menos consciência do significado genérico de sua atividade. Portanto, a avaliação que o indivíduo faz de cada ato seu e, conseqüentemente, de si próprio como ser genérico, está ontologicamente articulada à concepção de mundo que o indivíduo possui naquele momento histórico.

Como já vimos, da insuperável articulação ontológica entre reprodução humano-genérica e reprodução das individualidades originadas no processo de objetivação e seu impulso imanente à desantropomorfização – pulsão para o vir-a-ser guiado pela consciência para a captura das determinações objetivas do real – surgem e se desenvolvem complexos sociais específicos, como a religião, os costumes e, principalmente, a ética. Complexos estes que, na esfera da reprodução social, passam a exercer papel fundamental na concepção que os seres humanos fazem da totalidade social, bem como de suas individualidades. Tal fato opera uma função importante na determinação do conteúdo e da forma das objetivações com suas respectivas conseqüências na reprodução social em geral. Isso significa, portanto, “como a consciência se torna um ‘momento essencial ativo’ do ser social que está surgindo’.” (LESSA, 2002, p. 181).

Importante destacar que o fato de a consciência atingir o patamar de “momento essencial ativo” do indivíduo não significa que esta funcione deslocada da condição biológica do corpo. A consciência está sempre articulada ontologicamente a um corpo biológico e, em última instância, está a serviço da reprodução desse corpo. Tal qual não há identidade entre o

⁸ Segundo nota de rodapé de Lessa (2002, p. 180): “É por essa mediação ontológica que o complexo da ideologia se articula com a gênese da categoria liberdade.”

sujeito e a natureza externa jamais haverá também a identidade entre o ser social e o ser natural no indivíduo. Significa dizer que com o desenvolvimento da sociabilidade se inaugura uma nova esfera de contradições sociais, como o desdobramento entre o ser social e o ser biológico dos indivíduos e do mundo dos homens.

Toda consciência que surge a partir do trabalho se desenvolve e desaparece junto com o seu corpo. O corpo, portanto, “se apresenta como órgão executivo a serviço das posições teleológicas, que podem provir e ser determinadas apenas pela consciência.” (LUKÁCS apud LESSA, 2002, p. 182).

Essa situação da consciência, ou melhor, da dimensão social do corpo (a ideia), dirigir o corpo “material” fez com que, ao longo da história, se pensasse haver uma substância independente e autônoma portadora de consciência: a alma. Com isso, surgiram concepções de mundo apoiadas nessa dualidade alma/corpo, predominando a valorização do “espírito” em relação à matéria.

Ainda que falsas, tais concepções apresentam um elemento verdadeiro, qual seja, enfatizam o “predomínio da consciência sobre a existência de um corpo que apenas pode se reproduzir por mediações sociais crescentemente ativas e cada vez mais numerosas.” (LESSA, 2002, p. 183). O referido autor exemplifica esse papel crescente, ativo e diversificado das mediações sociais sobre o corpo como base biológica da consciência observando que mesmo a reprodução biológica do corpo humano (sexual), ainda que se mantenha biológica, é cada vez mais mediada socialmente, o que “significa reconhecer ‘o papel autônomo, dirigente, planejador da consciência diante do corpo’ sem necessariamente deixar de reconhecer que este é a indispensável base ontológica da consciência.” (LESSA, 2002, p. 183).

Lessa (2002) acrescenta que, na cotidianidade, essa dualidade alma/corpo que os indivíduos carregam como ‘imagem espiritual’ de si mesmos é a comprovação do quão difícil é a superação dessas concepções. O estudioso justifica tal fato, por um lado, pela força e resistência do pensamento religioso e, por outro, pela persistente necessidade religiosa que acompanha o desenvolvimento científico contemporâneo. Para os autores (Lessa e Lukács), a gênese e a permanência de tais concepções dualistas – religiosas – sobre a essência humana reside no impulso imanente do ser humano em encontrar um sentido para a vida, ou melhor, uma “vida plena de sentido”.

Observemos que a categoria “sentido” é ontologicamente social, uma vez que a vida biológica é totalmente desprovida de sentido. É quando a sociedade possibilita que cada um plasme individualmente um sentido para a vida e, no limite, possibilite a existência, inclusive,

de indivíduos que coloquem sentidos absurdos à vida que acontece um fortalecimento da crença na autonomia do espírito em relação ao corpo. Com o avanço da sociabilidade, “os fatos imodificáveis da vida, acima de tudo a morte, tanto a própria como a dos outros, convertem a consciência desta plenitude de sentido em uma realidade na qual se crê socialmente.” (LUKÁCS apud LESSA, 2002, p. 184).

Contrapondo-se à ausência de sentido do corpo, coloca-se a plenitude de sentido da alma, impulsionada pela busca de sentido para a vida (e para a morte) que funda esse dualismo. Com isso, a vida adquire determinações externas a ela, transcendentais, que cumprem o papel de dar-lhe sentido. Nas palavras de Lessa (2002, p. 184), “os homens em suas relações manifestam assim sua incapacidade para conferir um sentido à existência social.”. Portanto, um mundo de tal forma espiritualizado se torna não objetivo. Disso decorre que:

Novamente, não é o conteúdo gnosiológico dessas falsas interpretações que possibilita, segundo Lukács, sua compreensão enquanto fenômeno social, mas sim a análise de seu processo genético que evidencia a função social que desempenham. Só desse modo é possível esclarecer como e por que falsas concepções de mundo podem desempenhar importante papel, em dados momentos históricos, no desenvolvimento do gênero humano. Nesses casos, todavia, exerceram ação relevante no desenvolvimento do gênero humano não devido a sua falsidade, mas apesar dela. (LESSA, 2002, p. 186).

Em síntese, a busca por uma vida plena de sentido tem sua gênese no trabalho, na busca permanente de autocontrole e autoconhecimento necessários à realização de ações progressivamente mais mediadas genericamente. Esse processo de libertação pelo progressivo distanciamento crítico do sujeito em relação ao objeto – pulsão imanente à busca de sentido pleno à vida – tem seu fundamento último na “independência objetivamente operante, mas ontologicamente relativa, da consciência diante do corpo, ou mesmo a sua plena autonomia – no nível fenomênico.” (LUKÁCS apud LESSA, 2002, p. 186).

Portanto, liberdade na perspectiva da ontologia significa a superação de uma existência em que os indivíduos se limitam a reagir aos estímulos do meio em que vivem e a reprodução biológica da sua espécie em direção a uma existência em que o indivíduo seja orientado por uma consciência mediada por conceitos na busca da razão genético-causal e/ou dinâmico-causal (ontológica) das coisas.

Como vimos anteriormente, ao tratar dos valores e dos processos valorativos como categorias objetivas do mundo dos homens, a liberdade é concretamente uma vontade de

transformar a realidade. “Um ‘querer’, portanto, que se consubstancia no fluxo da práxis social como uma decisão alternativa concreta, uma resposta concreta a uma situação concreta.” (LESSA, 2002, p. 189).

Segundo Lessa (2002, p. 189), a importância dessas observações de Lukács significa, por um lado, o rompimento com a antítese do idealismo que ou “identifica simplesmente o determinismo com necessidade, enquanto generaliza e extrema em termos racionalísticos o conceito de necessidade, esquecendo seu autêntico caráter ontológico de ‘se...então’”, ou amplia de forma ontologicamente falsa o conceito de teleologia à natureza e à história e com isso apresenta grande dificuldade em situar a questão da liberdade em sua forma autêntica, concreta, real, verdadeira. Por outro, Lukács promove a ruptura com as concepções que entendem a liberdade como afirmação do indivíduo contra as agressões sociocoletivas, “como afirmação da esfera privada contra o público, tal como quer toda a tradição liberal.” (LESSA, 2002, p. 189). Liberdade é uma categoria ontológica que transcende a mera liberdade individual, advinda da contraposição entre indivíduo e sociedade como dois polos antinômicos que, por estarem envolvidos em uma ineliminável contraditoriedade, exigem a mediação de um sistema de regulamentações de tipo jurídica (direito) e/ou política.

A essência da liberdade, portanto, situa-se no desenvolvimento humano-genérico. Significa a possibilidade plena de o indivíduo conceber-se e expressar-se como gênero humano. Portanto, a realização da liberdade humana implica

[...] a superação de todos os constrangimentos que impedem que a contraditoriedade ineliminável entre a reprodução do indivíduo e a do ser social se afirme pelo que ela é de fato: a contradição entre duas esferas reprodutivas que são pólos de um único processo reprodutivo global, o gênero humano. (LESSA, 2002, p. 190).

Há que se ressaltar também que sendo a liberdade sempre objetiva, concreta, é, portanto, determinada. A liberdade só existe de forma articulada com a esfera da necessidade, uma vez que a escolha de uma alternativa em detrimento de outras conduz a “um período de consequências” em que o campo de decisão fica reduzido e, em alguns casos pode chegar a zero. Significa reafirmar que “a infinidade intensiva e extensiva das determinações do ser-precisamente-assim existente resulta em que as consequências de todo e qualquer processo de objetivação não possam ser previstas, em sua totalidade, *ante festum*.” (LESSA, 2002, p. 190).

Isso nos permite compreender que, para Lukács – ainda segundo Lessa (2002) –, a conquista da liberdade está articulada de forma “sociometabólica” não só às cadeias “causais-legais” do mundo dos homens como também ao desenvolvimento do para-si da generalidade

humana. Portanto, quanto mais o indivíduo compreende os nexos das coisas, das situações, de suas articulações com as partes e, principalmente, com o todo, maior será a possibilidade de prever as consequências de suas ações, ou seja, quanto mais consciência tiver sobre a processualidade do mundo em que vive, maior a amplitude possível de liberdade.

Lessa (2002, p. 191) sublinha que: “liberdade e necessidade, no contexto da ontologia lukacsiana, são componentes dinâmicos, inelimináveis, que estão no centro de toda decisão alternativa.”. Observa ainda que a objetivação, ao dar origem a um ente novo com a “posição do fim” objetivada, significa já um “ato de liberdade nascente”. Assinala que “os meios e as formas de satisfazer as necessidades não são determinados pelas cadeias biológicas, mas pelo resultado de decisões alternativas, de atos teleologicamente postos.” (LESSA, 2002, p. 191). Conclui disso que a liberdade é concreta em sua essência ontológica, porque significa um campo de possibilidades de ações dentro de um complexo social objetivo em que atuam, concomitantemente e objetivamente, forças naturais e sociais.

Por outro lado, o ato de liberdade fundado pelo trabalho não funda de forma determinística uma trajetória linear do ser humano rumo a uma vida plena de sentido. Funda apenas o impulso a essa plenitude de liberdade. Como vimos anteriormente, na esfera da busca dos meios, o impulso ao conhecimento do ser-precisamente-assim existente já presente no ato primordial do trabalho é o fundamento genético da ciência, que, por sua vez, no desenvolvimento da sociabilidade e suas inelimináveis contradições, o conhecimento científico produziu e reproduziu falsas representações ontológicas ao longo da história. Basta lembrar que o desenvolvimento da ciência ligado a uma concepção ontológica de generalização dos conhecimentos científicos a todos os seres, historicamente, se deram articulados ao desenvolvimento da magia e da religião.

Portanto, ao fundar a ciência, o desenvolvimento do trabalho também funda a necessidade do ser em compreender sua existência e, assim, articula a captura gnosiológica das coisas às generalizações mais totalizadoras ligadas às representações ontológicas possíveis em cada momento histórico – primeiramente por significações mágicas e depois religiosas.

Sobre essa contraditoriedade entre ciência e representações ontológicas falsas, Lessa (2002, p. 193) lembra que essas últimas, “na sociabilidade capitalista contemporânea, fizeram o mesmo em relação ao caráter manipulador da maior parte dos estranhamentos que a dominam.”. Sobre os momentos históricos relevantes dessa contraditória articulação, o referido autor apresenta a seguinte síntese:

Segundo Lukács, para o desenvolvimento da ciência, tem relevância o momento pelo qual esta contraditoriedade se elevou à consciência e ganhou expressão social justificadora: o Renascimento com sua conhecida postulação da dualidade bellarminiana entre fé e ciência. O período moderno se inaugura, neste particular, como o reconhecimento de que caberia à ciência desenvolver o conhecimento meramente manipulador, exclusivamente prático do real, enquanto ficariam reservadas à fé a delimitação e a investigação das questões postas pela busca de uma ‘vida plena de sentido’. (LESSA, 2002, p. 194).

Tal constatação, de acordo com Lessa (2002), mostra que a limitação do conhecimento científico na constituição da visão de mundo burguesa é um dos fatores fundamentais que determinarão, desde o Renascimento até hoje, a convivência entre o progressivo avanço do desenvolvimento científico e sua intrínseca necessidade religiosa que medeia a vida cotidiana contemporânea.

O que nos importa em relação à análise da liberdade no contexto da ciência contemporânea e seu caráter desumanizador – estranhado e ideologicamente comprometido com o capital – é o fato de que esse conhecimento não questiona sua essência fixada na particularidade da individualidade que ao se contrapor ao humano-genérico reproduz o individualismo burguês. A consequência disso é a reprodução em nível universal da consciência estranhada de indivíduos mônadas, egoístas, que compreendem a totalidade social não como o seio de seu processo humanizador, e sim como o meio de seu enriquecimento particular. Tal concepção invertida impede a atualização de valores que consubstanciam as necessidades concretas do ser social pleno (liberto), progressivamente genérico, que deveriam predominar na processualidade da reprodução social. Estes são substituídos por valores que representam a estreiteza dos interesses particulares do individualismo burguês elevados à condição de ontologicamente superiores aos valores humano-genéricos.

Consequência disso é a esterilização da ciência de valores efetivamente humano-sociais, reduzindo-a a mera ferramenta de manipulação prática do real, “retirando dela toda a autoridade para a construção de uma concepção de mundo que responda às demandas postas pela necessidade de uma vida plena de sentido.” (LESSA, 2002, p. 195).

Disso decorre uma das contradições mais importantes da sociedade burguesa: a ciência que deveria, por essência, promover a liberdade plena e a “vida plena de sentido” a todos, limita-se a reproduzir o individualismo, enquanto a religião essencialmente metafísica e/ou mística promove mediações humanizadoras à medida que propõe ações orientadas por valores humano-genéricos (amor, igualdade universal etc.).

Em síntese, a liberdade

[...] por sua essência ontológica /.../ é concreta: ela representa um determinado campo de ação das decisões no interior de um complexo social concreto no qual se fazem operantes, simultaneamente ao complexo social, objetividade e forças tanto naturais como sociais. Portanto, apenas esta totalidade concreta pode ser uma verdade ontológica. (LUKÁCS apud LESSA, 2002, p. 192).

Vale destacar que Lukács, após analisar a relação ontológica fundante da liberdade no trabalho, pretendia aprofundar sua análise na esfera da reprodução social no livro *Ética*, que não pôde ser concluído por causa de sua morte. Porém, acreditamos que nessa *Ontologia*, Lukács nos oferece elementos suficientes para a compreensão fundamental da constituição e do desenvolvimento do ser social, o que, para os objetivos deste estudo – analisar as possibilidades emancipadoras do esporte –, significa as ferramentas conceituais necessárias.

Nesse sentido, considerando que na ontologia lukacsiana-marxiana liberdade é um valor essencial da emancipação humana, podemos avançar para uma reflexão central de nosso estudo, qual seja a relação “jogo-trabalho-liberdade” e/ou “esporte e liberdade”, uma vez que tal reflexão nos indicará as reais possibilidades emancipadoras do complexo esporte.

3 SOBRE A GÊNESE E O DESENVOLVIMENTO DO COMPLEXO JOGO

Se o ser-precisamente-assim existente caracteriza-se por um complexo de complexos consubstanciados a partir do trabalho, que funda o ser social e os demais complexos que o constitui, para nosso estudo nos interessa saber em que momento surge e se desenvolve o complexo jogo – essência do complexo esporte – e qual sua função ontológica.

Elkonin (1998), em sua clássica obra *Psicologia do jogo*⁹, em concordância com a ontologia lukacsiana-marxiana, afirma que a arte e o jogo apresentam uma base genética comum, uma vez que, enquanto fenômenos sociais, só poderiam ter surgido posteriormente ao trabalho. Em relação ao surgimento do complexo *jogo*, ele aponta as seguintes hipóteses:

Podemos imaginar que um grupo de caçadores regressou de uma caçada infrutífera. [...] Para garantir o êxito faz-se necessário um ensaio prévio. [...] Esse ensaio geral da próxima caçada não possui determinadas características da caçada propriamente dita, sobretudo no aspecto técnico-operativo do processo autêntico. [...] Também é possível outra situação. Os caçadores regressam com a presa. A tribo recebe-os com júbilo e os caçadores descrevem como transcorreu a caça, reproduzindo seu andamento e o comportamento de cada caçador. A narração teatralizada culmina em festança geral. (ELKONIN, 1998, p. 17).

O referido autor comprova tal tese mostrando como muitas técnicas produzidas para melhor domínio da natureza pelo ser humano, como, por exemplo, a fricção de gravetos na pedra ou na madeira com o objetivo de produzir fogo evolui para instrumentos com fieiras deslocados para outros fins, como produzir furos. Assim, são reproduzidos na forma de brinquedos que auxiliam na formação das crianças no domínio de conhecimentos e habilidades que necessitarão na vida adulta.

Analisando o surgimento dos brinquedos *pião de chicote* e *piorra* a partir da criação de ferramentas para furar com fieiras e fusos, Elkonin (1998) cita o exemplo dos povos do Extremo Norte da URSS que criavam tais instrumentos, pois tinham de fazer muitos orifícios para reforçar seus trenós. Conforme o autor, segundo Reinson-Pravdin (1949), “os pequenos furadores de madeira na forma primitiva de arco – feito de um pau e um cordão –, que podem ser postos em movimento por crianças, existem até hoje entre os brinquedos infantis dos povos do Extremo Norte.” (ELKONIN, 1998, p. 45).

⁹ Segundo a pesquisadora e tradutora Zoia Prestes (2010), a tradução correta seria *Psicologia do brincar*.

Outro exemplo citado por Elkonin (1998) ajuda-nos a compreender ainda mais o processo ontológico do surgimento e da evolução dos brinquedos e dos jogos. Trata-se da análise do processo de desenvolvimento das brincadeiras com cordas. Ele explica que em uma determinada fase do desenvolvimento da sociedade, quando a necessidade de trançar e fazer nós foram essenciais para o ser humano dominar a natureza (fazer redes, laçar animais etc.), essas atividades laborais dos adultos eram exercitadas tanto por estes como pelas crianças. A partir desse jogo primário de exercício de fazer nós, tais brincadeiras degeneraram em exercícios puramente funcionais para desenvolver habilidades dos dedos, entretenimento, melhoria da condição orgânica geral, e não mais mantêm relação direta com a atividade utilitária que deu origem a essa processualidade reflexa.

Portanto, fica evidente que o exame rigoroso, genético-causal e dinâmico-causal proposto por Vigotski e utilizado por Elkonin, sobre as funções “humanizadoras” de brinquedos e jogos mostram que, no transcurso da história, estes mudam radicalmente de função e, então, sua relação com o processo de desenvolvimento da criança será outra, bem como nas práticas sociais dos adultos.

Com base na classificação de Arkin, Elkonin (1998, p. 44) considera como brinquedos e jogos “primários” aqueles que mantêm uma relação direta com ferramentas e exercícios laborais produtos do devir histórico, mas que, “embora tenham aparecido em determinada etapa histórica do desenvolvimento da sociedade, não desapareceram com a extinção dos utensílios de que são cópias.”

Para concluir essa reflexão complementar à explicação da centralidade do trabalho na ontologia do ser social, vejamos como Elkonin (1998, p. 44) analisa a evolução do instrumento rudimentar de caça “arco e flecha”:

O arco e a flecha caíram há muito em desuso como armas de caça e foram substituídos pelas armas de fogo, mas perduram no mundo dos brinquedos infantis. Os brinquedos têm vida mais longa do que os utensílios de trabalho de que são imagem, e isso produz a impressão de que não mudam. Dir-se-ia que foram realmente detidos em seu desenvolvimento, conservando seu aspecto originário. Mas, só se vistos de fora carecem de história, submetidos apenas a um exame fenomenológico como objetos físicos.

Tais evidências não só mostram a articulação genética do jogo com o trabalho como nos dão pistas importantes para aprofundarmos nossa reflexão na direção de entendermos melhor a essência desse complexo, bem como sua função social.

Portanto, para além da centralidade do trabalho, os exemplos citados de Elkonin (1998) também evidenciam como os brinquedos e os jogos se originam e se desenvolvem

movidos pela lógica dialética da “identidade da identidade e não identidade” e apresentam consubstanciados os elementos e/ou categorias da ontologia do ser social lukacsiana: a) o lúdico enquanto impulso a genericidade deslocado do trabalho e que funda o reino da liberdade; b) o brinquedo e/ou o jogo como reflexo dos instrumentos de trabalho e das ações destes e seu papel na formação da consciência originalmente deslocados da situação laboral, na esfera da busca dos meios e em constante evolução até conquistar autonomia (reflexo da consciência – imaginação); c) os valores (e as alternativas) também advindos da utilidade/necessidade originalmente deslocadas do trabalho (valores de uso) e que, como mostraremos mais adiante, evoluem para os jogos com regras e reproduzem as regras e os valores do contexto em que se inserem, bem como seus estranhamentos – muito presentes no esporte e sua mercadorização pela lógica do capital (valores de troca, mediações de segunda ordem etc.); d) a exteriorização como impulso à renovação (*Aufhebung*) intrínseca às objetivações/instrumentos e divisão social do trabalho; e) a individuação como um dos polos da reprodução social; entre outras.

Por outro lado, antes de iniciarmos nossa exposição sobre a evolução do papel do jogo no desenvolvimento ontogênico, entendemos ser importante anunciar que o jogo – síntese articulada entre situação imaginária e regras – apresenta uma processualidade. Nas palavras de Vigotski, citado por Elkonin (1998, p. 429):

A trajetória central do desenvolvimento do jogo vai da situação fictícia patente com regra e objetivo latentes com ficção, regra e objetivo lábeis, até a situação fictícia com regras e objetivos patentes e ficção, regras e objetivo constantes (o jogo com bonecas – também existente na atividade pré-lúdica – e o jogo de xadrez são os polos do desenvolvimento), ou seja, do jogo extrai-se a sua essência.

Nosso objetivo nesta seção é de analisar essa trajetória e demonstrar que o esporte representa o estágio mais avançado (degenerado) do complexo jogo. Portanto, como o mais evoluído contém o menos evoluído, entendemos que para melhor compreendê-lo é necessário compreendermos como esse complexo surge, evolui e participa do desenvolvimento ontogênico do indivíduo. Em outras palavras, como se dá essa transição da brincadeira, em que se tem uma situação imaginária explícita e regras implícitas, para os jogos, em que as regras/objetivos se apresentam e a situação imaginária fica encoberta, bem como qual o significado desse processo para a formação da criança.

Pretendemos também, ao situar o papel da brincadeira e/ou do jogo no desenvolvimento do psiquismo a partir da psicologia histórico-cultural (ontologia vigotskiana), apresentar aproximações possíveis entre a ontologia lukacsiana e a vigotskiana.

3.1 Sobre o papel da brincadeira¹⁰ no desenvolvimento do psiquismo

Com base no que apresentamos até aqui fica evidente que o conteúdo do jogo é de ordem sócio-histórica. Diante disso, Vigotski, assim como Elkonin, refutaram outras teorias que, orientadas em premissas filosóficas idealistas e/ou metafísicas e/ou cognitivistas, compreenderam o desenvolvimento do *jogo humano*, bem como o desenvolvimento humano, em bases biológicas e/ou espontâneas.

Vigotski argumenta que as abordagens que buscam explicar a brincadeira pelo princípio da satisfação não se sustentam porque, por um lado, existem outras atividades que também cumprem esse papel, como, por exemplo, o “chupar chupeta”, que produz satisfação na criança sem saciá-la. Por outro, o referido autor aponta que existem jogos em que o próprio processo de atividade pode não produzir satisfação, como no caso dos jogos esportivos, em que os resultados podem provocar sentimentos intensos de insatisfação.

No outro extremo dessa abordagem que tenta explicar o jogo como produto de impulsos biológicos, Vigotski critica também as teorias que buscam explicá-lo pelo prisma dos impulsos intelectuais (cognitivistas), ou seja, para estas “a criança apresenta-se como um ser teórico que, dependendo do maior ou menor nível de desenvolvimento intelectual, passa de um degrau etário para outro.” (VIGOTSKI¹¹, 2008, p. 24).

Demonstraram os psicólogos russos, em conformidade com a ontologia lukacsiana, que no desenvolvimento ontogênico humano as transformações ocorrem movidas por necessidades, impulsos agora motivados pela atividade social, mediados pelo contexto sócio-histórico.

Podemos afirmar desde já que os estudos desses pesquisadores no campo da psicologia complementam a ontologia lukacsiana no plano da ontogênese, uma vez que comprovaram que “qualquer deslocamento, qualquer passagem de um estágio para outro se

¹⁰ Para compreendermos melhor a evolução da função do jogo no desenvolvimento ontogênico, faz-se necessário explicar que “brincadeira” na psicologia histórico-cultural se refere ao jogo protagonizado – atividade principal da criança na idade pré-escolar –, que “jogo” é mais utilizado para expressar o “jogo com regras” e que “brinquedo” se refere ao objeto com que se brinca.

¹¹ Trata-se de uma palestra de Vigotski estenografada, proferida em 1933: *A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança*, traduzida por Zoia Prestes, Elizabeth Tunes, Patrícia Pederiva, Janine Mundim e Eric Alberto Lima de Oliveira.

relaciona à mudança brusca dos motivos e dos impulsos para a atividade.” (VIGOTSKI, 2008, p. 24). Portanto, analogamente, podemos inferir que as atividades que orientam de forma “principal”¹² o desenvolvimento da criança até sua plena autonomia na vida adulta significam as atividades principais que orientaram as etapas do desenvolvimento da humanidade. Nesse sentido, entender a importância do jogo no desenvolvimento ontogênico é fundamental para os educadores em geral e, principalmente, para aqueles que lidam com o jogo como ferramenta pedagógica.

Nas palavras de Vigotski (2008, p. 24-25) sobre o processo sócio-histórico de desenvolvimento ontogênico:

O que representa uma enorme riqueza para o bebê quase deixa de interessar à criança na primeira infância. Essa maturação de novas necessidades, de novos motivos da atividade, deve ser posta em primeiro plano. Particularmente, não há como ignorar que a criança satisfaz certas necessidades, certos impulsos, na brincadeira. Sem a compreensão da peculiaridade desses impulsos, não é possível imaginar que a brincadeira seja um tipo específico de atividade.

Vigotski constatou que na idade pré-escolar¹³ surgem impulsos específicos importantes que conduzem diretamente à brincadeira, uma vez que, nessa idade, ocorre a emergência de tendências irrealizáveis, de desejos que não podem ser realizados imediatamente. Na primeira infância, seu aparato psicológico em desenvolvimento (funções psicológicas elementares – sensação, percepção, memória) se caracteriza pela realização imediata de seus desejos. Para a criança até os três anos é muito difícil compreender o que seja adiar a realização de um desejo posto pelo contexto social, ela ainda não possui ferramentas psicológicas para tal, e com o amadurecimento das necessidades não realizáveis imediatamente (ainda na esfera afetiva) surge a brincadeira como solo genético para essa realização fictícia.

Na etapa de transição (da primeira infância à idade pré-escolar), a criança apresenta um conflito entre a tendência à realização imediata dos desejos com o surgimento de desejos não realizáveis. Vigotski (2008) aponta que é exatamente nessa fase que observamos o comportamento de “birra” na criança, uma vez que ao desejar algo que não pode ser satisfeito imediatamente ela ou apronta um escândalo, deita no chão e bate com os pés, por exemplo, ou

¹² Os psicólogos russos observaram que o desenvolvimento do psiquismo humano apresentava saltos evolutivos importantes e que em cada período as funções psicológicas (sensação, percepção, memória, imaginação etc.) avançavam/evoluíam em conjunto/motivadas por uma forma de atividade humana que assumia uma importância qualitativamente maior nesse processo, tal atividade foi denominada de Atividade Principal.

¹³ Vigotski refere-se à seguinte classificação etária para o desenvolvimento infantil: a) primeira infância: do nascimento até os 3 anos; b) idade pré-escolar: dos 3 aos 6-7 anos.

conforma-se. Enfatiza que a reação da criança no que se refere a abdicar do desejo irrealizável dependerá da educação/mediação que os adultos próximos lhe deram e que nessa situação muitas vezes é preciso “distraí-la com uma forte demonstração de afeto.” (VIGOTSKI, 2008, p. 25).

Ainda com base nos estudos de Vigotski traduzidos por Prestes (2008), a partir dos três anos aparecem tendências específicas e contraditórias de outra ordem. Ao mesmo tempo em que se apresentam necessidades e desejos não realizáveis imediatamente, ou seja, necessitam de mediações, estes não se extinguem como desejos. Por outro lado, há a conservação da tendência à realização imediata destes. Para resolver essa contradição é que se origina a brincadeira “entendida como uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis [...]” (VIGOTSKI, 2008, p. 25).

Portanto, na brincadeira que surge na forma de jogo de papéis ou jogo protagonizado, há muito mais que um simples impulso afetivo tal qual aquele que ocorre no bebê ao chupar a chupeta. Na brincadeira, a criança não apresenta reações afetivas isoladas em resposta a fenômenos isolados, apresenta tendências generalizadas exteriores ao objeto (exteriorização lukacsiana). Na brincadeira, a criança apresenta o sociogenérico irrealizável e que foi possível apreender naquele momento.

Para Vigotski (2008, p. 25):

A imaginação é o novo que está ausente na consciência da criança na primeira infância, absolutamente ausente nos animais, e representa uma forma especificamente humana de atividade da consciência; e, como todas as funções da consciência, forma-se originalmente na ação. A velha fórmula segundo a qual a brincadeira de criança é imaginação em ação pode ser invertida, afirmando-se que a imaginação nos adolescentes e escolares é a brincadeira sem ação.

Entendemos que essa constatação de Vigotski apresenta uma síntese ontológica muito importante em relação ao jogo. Em primeiro lugar é importante porque mostra que é a atividade, ontologicamente análoga ao trabalho, o solo genético da imaginação, que por sua vez, como já vimos, representa o surgimento da consciência e, em última instância, do “pôr teleológico”. Em segundo lugar porque nos fornece elementos para compreender a gênese e o desenvolvimento do jogo como complexo fundamental na processualidade da formação humano-genérica, bem como possível complexo fundante da esfera da reprodução social.

Vale ressaltar também que tal constatação nos permite, inclusive, compreender porque filósofos como Schiller (1991) e Huizinga (1990) sobrevalorizaram o jogo em

detrimento do trabalho na processualidade do mundo dos homens. O primeiro no que se refere a sua premissa principal de que a essência do ser humano é movida por uma tendência ao jogo (*triebspiel*) e que, portanto, o ser humano só é plenamente humano quando em situação de jogo. O segundo ao propor que o jogo antecede a cultura porque sua existência independe da socialização, pois é um fenômeno anterior e intrínseco a ela.

Voltando às fases do desenvolvimento da criança e do papel do jogo nesse desenvolvimento, os psicólogos russos – Vigotski, Elkonin e Leontiev –, como vimos anteriormente, assinalam que o jogo aparece na primeira infância na forma de jogo protagonizado (brincadeira) a partir do impulso à transcendência determinado pela contradição entre os desejos da criança e as (im)possibilidades de satisfazê-los.

Quando bebês, os seres humanos se desenvolvem pela relação emocional direta com os adultos que os rodeiam que, concomitante às satisfações de suas necessidades predominantemente biológicas, introduzem mediações sociogenéricas – linguagem, comportamentos afetivos etc. – que estimulam e desenvolvem as funções ainda elementares do psiquismo (sensação, percepção, atenção involuntária e memória eidética – por imagens). Em um segundo momento do desenvolvimento (por volta de um ano até aproximadamente dois anos de idade), a criança passa a atuar com objetos, mediada pelo adulto que a ensina a utilizá-los; porém, imita-o sem ainda aperceber-se disso. Na fase inicial da infância, a criança já imita as ações dos adultos e age com objetos tentando atuar como o adulto e até consegue realizar certas ações elementares e, diferentemente da fase anterior, agora a criança, pela primeira vez, percebe que está agindo independentemente do adulto.

Segundo Elkonin (1998, p. 404), a contradição fundamental que se observa ao passar do jogo com objetos para a interpretação de papéis (jogo protagonizado), “consiste em que no meio objetal imediato das crianças pode não ocorrer nenhuma mudança essencial no momento dessa transição”. Ou seja, a criança que antes dava banho e de comer à boneca continua a agir dessa maneira; no entanto, tais ações adquirem um novo sentido na medida em que a criança começa a reproduzir também os papéis sociais dos adultos nessas relações. A criança passa a estar no lugar da “mamãe” e a boneca, no lugar da “filha” e os atos adquirem agora responsabilidades, ou seja, os complexos valorativos e/ou sociogenéricos se manifestam nas ações das crianças conforme suas vivências. Obviamente que a relação mãe-filho é uma das primeiras a ser reproduzida e nela já se manifestam as relações de amor e ternura, ou até o contrário, dependendo das relações concretas que circundam a criança e orientam seu desenvolvimento. Vale destacar que essa reprodução lúdica se dá no plano ainda puramente emocional.

Nesse sentido, Elkonin (1998, p. 405) observa que “é por isso que se compreendem primeiro de maneira puramente emotiva as funções do adulto como autor da atividade transcendente para outras pessoas e, portanto, originador de certa atitude por parte destas.”

A tendência ao humano-genérico na brincadeira significa que somente *post festum* a criança compreenderá porque brinca, podendo até, no limite, nunca refletir significativamente sobre isso, ou seja, a criança brinca sem ainda entender os motivos que a levam a brincar, porque a “essência da brincadeira é que ela é a realização de desejos, mas não de desejos isolados e sim de afetos generalizados.” (VIGOTSKI, 2008, p. 26). Isso não só é o que distingue a brincadeira do trabalho e de outros complexos como nos adianta em que medida sua característica de situação imaginária delimitada por regras (implícitas e/ou explícitas) delimita também sua potencialidade pedagógica emancipadora. Veremos mais adiante como a brincadeira, que é a atividade principal do desenvolvimento da criança na idade pré-escolar, evolui para os jogos com regras na idade escolar na forma de atividade subsidiária, uma vez que, nesta fase, *o estudo* e a *atividade íntima pessoal* elevam-se à condição de atividade principal.

Os desejos não realizados que provocam o impulso afetivo e que levam à brincadeira contêm rudimentos da situação imaginária, porém não na forma simbólica como pensaram os cognitivistas – dentre os mais importantes destaca-se Piaget –, mas, segundo Vigotski (2008), “na própria natureza afetiva dessa brincadeira estarão presentes momentos da situação imaginária.” (VIGOTSKI, 2008, p. 27).

Sobre as regras na brincadeira, Vigotski faz uma observação importante para nosso estudo sobre as possibilidades emancipadoras dos jogos esportivos:

Vários pesquisadores, apesar de não pertencerem ao campo dos materialistas dialéticos, seguiram nessa área pelo caminho recomendado por Marx, quando dizia que ‘a anatomia do homem é a chave para a anatomia do macaco.’ Eles começaram a analisar a brincadeira tardia com regras e seu estudo levou à conclusão que a brincadeira com situação imaginária representa, essencialmente, os jogos com regras. Parece-me até possível admitir a hipótese de que não existe brincadeira em que não haja comportamento da criança submetido a regras, uma relação singular da criança com as regras. (VIGOTSKI, 2008, p. 27).

Na brincadeira também é possível identificar as duas formas de comportamentos morais da criança, duas fontes de desenvolvimento das regras, reconhecidas por Piaget e também por Vigotski. A primeira refere-se à influência unilateral do adulto (externa) sobre ela, determinando o que é “certo”, “errado”, “o que pode”, “o que não pode” etc. A segunda

fonte de surgimento de outras regras se dá pela colaboração mútua criança-adulto ou criança-criança, ou seja, a criança participa dela.

Observa Vigotski que nas brincadeiras as regras se diferenciam muito daquelas do tipo “não mexer nas coisas”, uma vez que são estabelecidas pela própria criança e, portanto, se referem às regras que Piaget identificou como “regras de autolimitação e autodeterminação internas”.

Piaget observou um fenômeno muito interessante no desenvolvimento da moral infantil: o realismo moral. Trata-se do fato de que as regras sociais apresentadas pelos adultos (“o que pode” e “o que não pode”), ainda incompreensíveis conceitualmente pela criança, confundem-se com as leis da natureza também aprendidas. Por exemplo, ela confunde a regra de não acender palitos de fósforo pela segunda vez com não poder acender palitos de fósforo porque é perigoso. Vigotski (2008) afirma que “todos esses ‘nãos’ para a criança pequena são o mesmo; todavia, é totalmente diferente sua relação com as regras que estabelece por conta própria.” (VIGOTSKI, 2008, p. 29).

Isso também tem a ver com outra constatação importante feita por Vigotski, qual seja que a criança na brincadeira aprende a agir pelo sentido das coisas e não pelo que vê. Na primeira infância, os objetos ditam a ela o que fazer, ou seja, a força impulsionadora vem dos objetos e determina a atividade da criança (a porta estimula-a a querer abri-la, o sino a querer tocá-lo etc.). Vigotski explica que isso ocorre porque na consciência da criança, nesse período, afeto e percepção encontram-se fundidos. Disso decorre que a percepção é o momento inicial da reação motora afetiva, ou seja, qualquer percepção é estímulo para a atividade.

Na brincadeira, os objetos perdem o seu caráter impulsionador. Nela a criança age independentemente do que visualiza. Constatou-se que pessoas acometidas de certas lesões cerebrais perdiam a capacidade de agir independentemente daquilo que podiam ver. Tal fato comprova que a liberdade de ação dos adultos e das crianças de idade mais avançada não é dada de imediato e percorre um longo processo de desenvolvimento. Analogamente, pode-se inferir que no plano filogenético a constituição do ser social também percorreu um longo caminho, bem como que a brincadeira e o jogo com regras participaram significativamente desse processo ontológico.

O pesquisador-psicólogo russo apresenta também resultados de experimentos em que crianças de dois anos ao serem solicitadas a repetir algo contrário ou diferente do que viam o faziam falando somente o que viam. Como exemplo, Vigotski (2008, p. 30) descreve que “olhando para a criança sentada à sua frente e sendo solicitada a repetir ‘Tânia está andando’,

modifica a frase e diz: ‘Tânia está sentada’.’. Também isso acontece em adultos acometidos por certas doenças. Diante disso, conclui o referido pesquisador que na primeira infância há uma fusão da palavra com o objeto, ou seja, do significado do objeto com a imagem vista pela criança. Portanto, nesse período não é possível haver divergência entre o campo semântico e o visual.

Na brincadeira, pela primeira vez, a ideia se separa do objeto e a ação se dá movida pela ideia e não pelo estímulo visual do objeto. Pela primeira vez a criança age movida somente por uma situação pensada, numa situação imaginária, o que a leva a “aprender a agir não apenas com base na sua percepção direta do objeto ou na situação que atua diretamente sobre ela, mas com base no significado dessa situação.” (VIGOTSKI, 2008, p. 30).

Por outro lado, a separação da ideia do objeto é uma tarefa muito difícil para a criança e, portanto, não é possível que isso se dê imediatamente. Para auxiliá-la nesse árduo processo é que a criança busca, pela brincadeira, um ponto de apoio para sua ideia, ou melhor, um pivô que possa substituir o objeto real e, assim, reproduzir no plano imaginário a ação irrealizável. É assim que um cabo de vassoura é transformado em cavalo. No momento em que o cabo de vassoura se torna pivô para a separação do significado “cavalo” do cavalo real é que há a modificação das estruturas psicológicas que até então determinavam a relação da criança com a realidade. Muda fundamentalmente a estrutura da percepção. Surge na primeira infância uma forma específica de percepção que Vigotski denominou de “percepção real”.

Analogamente podemos pensar que a relação primordial teleologia/causalidade intrínseca ao trabalho e que fundou definitivamente o ser social levou um longo período histórico para se constituir e precisou de um significativo *quantum* de acaso.

Para Vigotski, na percepção animal o mundo se apresenta apenas por formas, cores e cheiros, já o mundo visto por nós humanos possui sentido e significado. Isso pode ser sintetizado por uma fórmula em que a percepção dar-se-ia por uma fração em que o objeto seria o numerador e o sentido seria o denominador (objeto/sentido). Essa relação entre o objeto e o sentido surge a partir da fala e significa que a percepção humana não é única, mas generalizada.

Ocorre que na brincadeira, quando, por exemplo, o cabo de vassoura (objeto) transforma-se em cavalo (significado), separando-se do cavalo real, a fração objeto/sentido inverte-se e o dominante passa a ser o momento semântico: sentido/objeto. Vale ressaltar que as características do objeto-pivô consubstanciam um significado importante como estímulo a percepção generalizada da criança, ou seja, qualquer objeto que seja parecido com um cabo de vassoura pode representar o cavalo na brincadeira, mas um palito, uma tampinha de

refrigerante ou um cartão não possuem características físicas para tal e, portanto, não podem substituir o cavalo na brincadeira. Vigotski observa também que na brincadeira as características dos objetos-pivôs se conservam, mas seu significado muda, ou melhor, adquirem o significado da palavra denominadora do objeto substituído e torna-se o ponto central que determina o comportamento da criança.

Portanto, a criança opera na brincadeira com o significado separado do objeto-pivô, mas com o significado das ações relacionadas ao objeto real. Sobre essa contradição, Vigotski (2008, p. 31) afirma que:

Até certo ponto, o significado emancipa-se do objeto a que, antes, estava diretamente unido. Eu até diria que, na brincadeira, a criança opera com o significado separadamente do objeto, mas o significado é inseparável da ação com o objeto real.

Assim, surge uma contradição extremamente interessante: a criança opera com os significados dos objetos separados dos significados das ações, mas opera com eles sem interromper a relação com qualquer ação real e com qualquer outra coisa real. Esse é exatamente o caráter transitório da brincadeira que faz com que se transforme num elo intermediário entre as amarras situacionais da primeira infância e o pensamento isolado da situação real.

Em outras palavras, ao operar com objetos-pivô emprestando-lhes um sentido, a criança passa a operar com os significados das palavras que substituem os objetos inacessíveis a ela e representados na brincadeira. Com isso, ela realiza a emancipação das palavras em relação aos objetos.

Outro aspecto importante em relação à brincadeira é que “por maior que seja a emoção com que a criança se compenetra do papel de adulto, ela não deixa de se sentir criança.” (ELKONIN, 1998, p. 405). Ou seja, por mais arrebatada pela situação imaginária do jogo, ao imitar um papel jamais a criança se desvincula da realidade que a circunda e, portanto, no jogo a criança, por meio do papel que assume, pode comparar emotivamente e descobrir que ainda não é adulto. Avaliação permanente essa que, dialeticamente, “emana a nova razão de chegar a ser adulto e exercer de fato as suas funções.” (ELKONIN, 1998, p. 405).

Ao final da idade pré-escolar, segundo Bozhóvitch citado por Elkonin (1998), a criança apresenta novas razões para ser adulto. Razões essas que se expressam concretamente no desejo de ir à escola e começar a realizar um trabalho apreciado socialmente. Portanto, para a criança, essa é a trajetória para a vida adulta. A brincadeira, então, se apresenta como possibilidade de avançar nos sentidos da atividade humana rumo à necessidade de ser adulto

pela orientação primária de caráter emocional – superação da relação emocional direta adulto-criança. Apesar de haver outras atividades igualmente promotoras de desenvolvimento das funções psicológicas rumo ao pensamento abstrato pela evolução da esfera das necessidades operando na criança em idade pré-escolar, nenhuma delas se avança com tanta carga emocional na vida adulta. Por isso é que Elkonin (1998) considera o jogo protagonizado como atividade principal do desenvolvimento do psiquismo na idade pré-escolar, uma vez que é a atividade em que mais sobressaem as funções sociais e o sentido da atividade das pessoas reproduzidas. Em síntese, sobre a “transcendência primordial do jogo protagonizado no desenvolvimento da criança”, Elkonin (1998, p. 406) afirma também que:

A transcendência do jogo não se limita a que a criança tenha razões de novo conteúdo para atuar e novas tarefas relacionadas com elas. Neste ponto, reveste-se de substancial importância o fato de que no jogo se dê às razões uma nova forma psicológica. Pode-se imaginar, por hipótese, que é justamente no jogo que se dá a transição das razões com forma de atividade de desejos imediatos impregnados de emotividade pré-consciente para as razões com forma de desígnios sintéticos próximos da consciência.

No capítulo *O jogo e o desenvolvimento psíquico*, mais especificamente no item 3 – “O jogo e a evolução dos atos mentais” –, Elkonin (1998, p. 415) afirma que “a análise do desenvolvimento das ações realizadas no jogo evidencia que o respaldo dos objetos substitutivos e as ações realizadas com eles vão se reduzindo cada vez mais.”.

Isso significa que nas etapas iniciais do desenvolvimento da criança e/ou da brincadeira há a necessidade de um objeto substitutivo e uma ação relativa à função social desempenhada com ele. Já nas etapas posteriores, o objeto é substituído pela palavra que o denomina (signo) e a ação (gestos sintetizados) é agora acompanhada pela fala. “Assim, as ações lúdicas apresentam um caráter intermediário e vão adquirindo paulatinamente o de atos mentais com significação de objetos que se realizam no plano da fala em voz alta [...]” (ELKONIN, 1998, p. 415).

Tanto a fala em voz alta como as ações externas com função de “gesto-indicação” já se apresentam com caráter sintético. Como exemplo, o psicólogo russo apresenta a situação em que a criança brinca de se preparar para a refeição e aponta que, ao se posicionar para lavar as mãos em um canto da parede em que sugere haver uma pia, ela faz dois ou três gestos com as mãos imitando o “lavar as mãos” e diz: “lavei as mãos”. Outro exemplo é em relação ao ato de comer, a criança leva à boca, por exemplo, um lápis ou outro objeto, e após imitar os gestos de comer com o garfo ou colher diz: “já comi”.

Nesse sentido, Elkonin (1998, p. 415) conclui tal qual Vigotski que “essa via de desenvolvimento na direção dos atos mentais desligados dos objetos pelas significações é, ao mesmo tempo, o aparecimento das premissas para que se forme a ideia.”

Tal fato reveste-se da maior importância para nosso estudo porque mostra pela análise do desenvolvimento ontogênico que a brincadeira ou jogo protagonizado (que para Elkonin é o jogo verdadeiro) é a atividade principal em que se formam as aptidões psicológicas (percepção generalizada, atenção voluntária etc.) para uma etapa superior do desenvolvimento. Etapa essa em que os atos mentais passam a ser respaldados pela fala. Ou melhor, “o desenvolvimento funcional das ações lúdicas converte-se em desenvolvimento ontogênico, criando uma zona de evolução imediata¹⁴ dos atos mentais.” (ELKONIN, 1998, p. 415).

Vigotski assim sintetiza a importância da brincadeira no desenvolvimento psíquico da criança na transição para a idade escolar:

Na idade escolar, a brincadeira desloca-se para os processos internos, para a fala interna, a memória lógica e o pensamento abstrato. Na brincadeira, a criança opera com significados separados dos objetos, mas sem interromper a ação real com objetos reais. Porém, a separação do significado ‘cavalo’ do cavalo real, a sua transferência para o cabo de vassoura (um ponto de apoio palpável, pois de outra forma o significado sumiria, evaporar-se-ia) e o manejo real deste como se fosse um cavalo constituem uma etapa transitória necessária para operar com os significados. (VIGOTSKI, 2008, p. 32).

Em outras palavras, na brincadeira, a criança ao operar com os significados da mesma forma como opera com os objetos vai tomando consciência deles e, assim, começa a pensar. Tal qual acontece com a aprendizagem da fala gramatical e da escrita em que a criança antes sabe falar, mas não tem consciência do que sabe, ou seja, não compreende que fala por intermédio de signos etc. e, portanto, não domina voluntariamente a linguagem (gramatical e escrita), na brincadeira, ela usa de forma inconsciente e involuntária o significado que pode ser separado do objeto. Para ela, nesse momento, a palavra é parte do objeto, uma vez que ela não sabe o que o objeto faz, não sabe que fala em prosa, enfim, fala sem ter consciência de que usa palavras.

¹⁴ Para Prestes (2010), em tese de doutorado que analisou as inconsistências das traduções das obras de Vigotski no Brasil, a melhor tradução para tal “zona de desenvolvimento” é “zona de desenvolvimento **iminente**” por apresentar com mais propriedade a ideia de “proximidade com possibilidade”, diferentemente e, apesar, das demais – zona de desenvolvimento/evolução imediata e, principalmente, “zona de desenvolvimento proximal” –, cujo uso já se estabeleceu.

Com isso, Vigotski conclui que a situação imaginária não surge de forma casual no desenvolvimento ontogênico. A situação imaginária tem como principal consequência a emancipação da criança de suas amarras situacionais. É exatamente por isso que concluímos ser o jogo o complexo que funda a esfera ontológica da reprodução social.

Portanto, a brincadeira permite à criança caminhar paulatinamente dos impulsos imediatos aos mediatos (pensamento abstrato). Vigotski identificou nesse processo dois paradoxos. O primeiro é que a criança na brincadeira opera com o significado em separado, mas numa situação real. Ela atua num plano afetivo duplo, ou seja, ao brincar ela pode ficar séria, imitando sua professora, e pode alegrar-se por estar participando da brincadeira. O segundo paradoxo é que, ao brincar, a criança inicialmente age pela linha de menor resistência, ou seja, pela busca da satisfação que a brincadeira proporciona. Concomitantemente, ao se submeter às regras intrínsecas aos comportamentos sociais reproduzidos na brincadeira, vai aprendendo a agir pela linha de maior resistência, assim aprende a recusar aquilo que deseja. Com isso – submissão às regras e rejeição aos impulsos imediatos – avança na direção da satisfação máxima.

Sobre esse percurso ontogênico da brincadeira da idade pré-escolar ao jogo com regras da idade escolar, Vigotski apresenta um exemplo interessante para mostrar o quanto a criança se esforça para resistir ao impulso imediato num jogo simples de “apostar corridas”. Relata o referido pesquisador que quando as crianças participantes estão dispostas no local da partida, prontas para correr, e têm que aguardar a contagem até 3 (1, 2...), muitas partem antes de ouvir o três. Gradativamente, a criança vai agindo contra o impulso imediato e consegue se controlar. Disso conclui-se que a essência das regras internas se consubstancia a partir da necessidade de agir para além do impulso imediato.

Esse exemplo, para além da importância de demonstrar como se iniciam os processos de socialização da criança – educação da vontade, educação da conduta pela mediação das regras, educação da moral nas ações etc. –, mostra, em última instância, como o jogo atua no processo de individuação, enquanto categoria ontológica, particularmente no que se refere aos elementos genéricos ligados especificamente à trajetória do jogo jogado – no caso o brincar de apostar corrida – interagindo com os elementos particulares referentes à singularidade da situação, à singularidade de cada individualidade, e à singularidade da resposta que corresponde à alternativa escolhida. Vale ressaltar que por se tratar de um exemplo bastante elementar é possível também identificar a delimitação das escolhas, bem como a tensão entre o impulso biológico imediato e o impulso social já interiorizado/consciente (automediado).

Vigotski afirma também que tal qual há uma relação invertida *objeto/sentido* na brincadeira, isso também ocorre na relação *ação/sentido*. Também a criança em idade pré-escolar age sem compreender sua ação. A criança sabe fazer muito mais do que entender o que faz. O mesmo que ocorre em relação ao que foi analisado sobre os objetos ocorre também em relação às ações, ou seja, na primeira infância a ação era estruturalmente determinada e o sentido um momento secundário; na idade pré-escolar, na brincadeira, o principal é o sentido da ação. Quando, por exemplo, a criança começa a pular ora num pé ora no outro “imaginando que está cavalgando num cavalo, ao mesmo tempo inverte a fração ação/sentido para sentido/ação.” (VIGOTSKI, 2008, p. 33). Agora, a ação da criança fica num segundo plano e transforma-se em pivô porque o que dirige a brincadeira é o sentido da ação real. Tal qual na etapa anterior, um objeto substituía outro, agora uma ação substitui outra.

Também essa constatação da ontologia vigotskiana referente à criança na idade pré-escolar agir sem compreender sua ação corrobora a ontologia lukacsiana, quando aponta que a impossibilidade da decisão alternativa abarcar todo o real implica em que “o devir do objetivado pela práxis humana não pode jamais ser absoluta e logicamente determinado *a priori*.” (LESSA, p. 109). Já no caso da ontologia vigotskiana, tal impossibilidade se dá também e, inclusive, porque as funções psicológicas superiores enquanto órgãos sociais do psiquismo humano ainda estão se desenvolvendo estimuladas pelas atividades/mediações do contexto em que a criança vive. No caso dos esportes, bem como dos demais conteúdos da Educação Física escolar – ginástica, dança, lutas etc. –, a questão “saber fazer” desacompanhada de “saber sobre esse fazer” tem sido um problema importante em relação à sua consolidação como “saberes objetivos” a serem considerados importantes para compor os currículos escolares.

Vigotski (2008, p. 33) assim reitera a importância desse processo lúdico semasiológico para o desenvolvimento ontogênico humano:

Esse é um ponto que se repete em direção à possibilidade de operar exclusivamente com os sentidos das ações, em direção à escolha volitiva, à tomada de decisão, ao conflito de motivos e a outros processos bruscamente desprendidos da efetiva realização da ação, ou seja, o caminho para a vontade, assim como operar com os sentidos das coisas é o caminho para o pensamento abstrato, pois na decisão volitiva o ponto determinante não é a realização da própria ação, mas o seu sentido.

Fica evidente, portanto, que esse movimento no campo semântico é o mais importante na brincadeira e é fundamental no processo de humanização, uma vez que pela situação imaginária (e suas regras implícitas) possibilita a superação dos impulsos imediatos

biológicos pelos impulsos sociais, promovendo a apropriação dos conteúdos/complexos humano-genéricos concomitantemente ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores (percepção generalizada, memória lógica, atenção voluntária, vontade, pensamento abstrato e imaginação).

Essa função impulsionadora da brincadeira como atividade principal do desenvolvimento da criança em idade pré-escolar relaciona-se com o que Vigotski denominou de “reflexo especular” da realidade da criança, reflexo este que pode e deve ser estudado, pois “a relação do jogo com o desenvolvimento é a da aprendizagem para o desenvolvimento. Por trás do jogo estão as mudanças de necessidades e [...] de consciência de caráter mais geral.” (VIGOTSKI apud ELKONIN, 1998, p. 424).

Mais uma vez temos a aproximação da ontologia vigotskiana com a lukacsiana, pois também para essa última a categoria do reflexo tem um importante papel pedagógico por significar a apreensão do real pela subjetividade.

Complementando a afirmação de Gross¹⁵ de que a vontade surge e se desenvolve a partir dos jogos com regras, Vigotski reforça a premissa de que é na brincadeira que a criança começa a agir de acordo com o sentido das coisas – na brincadeira, um objeto substitui outro objeto e/ou uma ação substitui outra ação *no campo semântico*, portanto pelo impulso humano-genérico (social). Vigotski apresenta ainda mais uma constatação importante em relação a essa submissão às regras pela criança que só é possível na brincadeira:

Dessa forma, a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento iminente na criança. Na brincadeira, a criança está sempre acima da média de sua idade, acima de seu comportamento cotidiano; na brincadeira, é como se a criança estivesse numa altura equivalente a uma cabeça acima de sua própria altura. A brincadeira em forma condensada contém em si, como na mágica de uma lente de aumento, todas as tendências do desenvolvimento; ela parece tentar dar um salto acima do seu comportamento comum. (VIGOTSKI, 2008, p. 35).

Para o referido pesquisador russo, a brincadeira é a atividade educativa primordial do desenvolvimento do psiquismo humano, porque modifica as necessidades mais gerais da consciência, ou seja, potencializa suas funções na direção ao humano-genérico como fonte de desenvolvimento, criando a zona de desenvolvimento iminente. Tudo isso porque, no ser humano, a ação na brincadeira se dá pela primeira vez em um campo imaginário, numa situação imaginária, criando assim uma intenção voluntária, uma teleologia. Por isso é que os pesquisadores russos Vigotski, Elkonin, Leontiev e outros consideraram a brincadeira como

¹⁵ Vigotski não cita a fonte do estudo de Gross.

atividade principal – que eleva o desenvolvimento a um estágio superior – do desenvolvimento da criança em idade pré-escolar.

É importante reafirmar que a criança não simboliza na brincadeira, ela é guiada pelo desejo, vivencia as principais categorias da atividade realizando sua vontade. Segundo Vigotski (2008, p. 33), “ao desejar, a criança realiza; ao pensar, age; a não separação entre a ação interna e a ação externa é a imaginação, a compreensão e a vontade, ou seja, processos internos numa ação externa.”

Sobre a importância dos jogos de papéis (brincadeiras ou jogos protagonizados) no desenvolvimento moral da criança, Elkonin observa que como o conteúdo dos papéis se centra principalmente nas regras das relações sociais, ou melhor, o seu conteúdo fundamental é determinado pelas normas de conduta existentes entre os adultos de uma dada organização social, nesse jogo a criança vivencia e assimila as normas em que se baseiam essas relações. Com isso, deduz-se que tais regras “convertem-se, por meio do jogo, em fonte de desenvolvimento da moral da própria criança. Nesse sentido, por muito que se pondere a importância do jogo, dificilmente ela poderá ser superestimada. O jogo é escola de moral, não de moral na ideia, mas de moral na ação.” (ELKONIN, 1998, p. 420-421).

Elkonin também faz uma constatação importante sobre o papel do jogo como “escola de conduta arbitrada”:

Há fundamento para supor que ao representar um papel, o modelo de conduta implícito neste papel, com o qual a criança compara e verifica a sua conduta, parece cumprir simultaneamente duas funções no jogo: por uma parte, interpreta o papel e, por outra, verifica o seu comportamento. A conduta arbitrada não se caracteriza apenas pela presença de um modelo, mas também pela comprovação da imitação do modelo. A conduta teatral no jogo, como fica claro na análise, está organizada de maneira complexa. [...] Portanto, ao representar um papel, há um desdobramento original, ou seja, uma ‘reflexão’. [...] É precisamente por isso que se pode considerar o jogo como escola de conduta arbitrada. (ELKONIN, 1998, p. 420).

O psicólogo russo conclui que o jogo possui significativa importância para “formar uma coletividade infantil bem ajustada, para inculcar independência, para educar no amor ao trabalho, para corrigir alguns desvios comportamentais em certas crianças e para muitas coisas mais.” (ELKONIN, 1998, p. 421).

Vale destacar que, tal qual Vigotski e demais pesquisadores russos (Leontiev, Lúria etc.), Elkonin atuava no contexto de construção de uma sociedade socialista e, portanto, na construção de uma psicologia fundamentada no materialismo histórico e dialético (psicologia histórico-cultural) numa organização social “sem classes”, conseqüentemente, a concepção de

trabalho, de “ajustamento social” e de independência a que se refere o autor, se deu, obviamente, pela mediação de valores e processos valorativos advindos daquele modelo de organização social. Em outras palavras, por uma concepção de liberdade e emancipação humana muito influenciada pela particularidade daquela experiência de construção social coletiva.

No entanto, tal observação não diminui o caráter ontológico universal de delimitação das possibilidades humano-genéricas do fenômeno jogo que as conclusões de Elkonin apontam, pelo contrário, reforça e corrobora as teses lukacsianas sobre a liberdade e nos ajuda a aprofundar a compreensão que nos interessa sobre as possibilidades emancipadoras do jogo em sua forma de jogo com regras institucionalizadas e universalizadas – o esporte.

3.2 Sobre o papel do jogo com regras no desenvolvimento humano

Vigotski e Elkonin constataram que tal qual o jogo dramático (teatralizado) precede o jogo com regras na filogênese, conforme nos indicam os exemplos citados, o mesmo acontece na ontogênese, e ambos os jogos apresentam duas características essenciais: possuem sempre uma situação imaginária e são sempre delimitados por regras. No caso do *jogo protagonizado* (brincadeira), tem-se uma situação imaginária explícita dirigida por regras implícitas. Já no caso dos *jogos com regras*, conforme o nome indica, tem-se regras explícitas e situação imaginária implícita, conforme já apontamos no início desta seção.

Se acrescentarmos a essa importante observação que a situação imaginária, característica essencial da atividade de jogar, se refere ao fato de tratar-se de uma atividade sem fins utilitários, ou melhor, não produzir objetivações, avançamos na direção de entender o jogo como um importante complexo mediador da emancipação humana, ou seja, movido, tal qual o trabalho, pelo impulso ao humano-genérico; porém já na esfera da liberdade, sem a presença da categoria da necessidade (real), imprescindível ao complexo fundante do ser social – o trabalho. Por outro lado, trata-se de uma liberdade relativa, uma vez que as possibilidades, as escolhas, as decisões etc. são delimitadas pelas regras.

Importante lembrar que o trabalho não só funda o ser humano como também os demais complexos mediadores de seu processo de humanização. Nesse ato – síntese entre teleologia e causalidade – o trabalho modifica/transforma a força evolutiva natural de *adaptação passiva* para um novo tipo de força propulsora do salto ontológico, força imanente para uma *adaptação ativa*, ou melhor, cria um impulso à generalização das experiências cotidianas – um impulso ao humano-genérico. Consequentemente, essa força imanente é

deslocada aos demais complexos que consubstanciarão o ser-precisamente-assim existente como complexo de complexos.

As observações de Vigotski e Elkonin sobre a função do jogo na ontogênese ajudam-nos a compreender a gênese e o desenvolvimento desse fenômeno a partir da centralidade do trabalho na ontologia lukacsiana. O jogo como “imaginação na ação”, conforme observou Vigotski, aparece na ontogênese movido pela necessidade/desejo da criança em reproduzir sem riscos as ações dos adultos, correspondendo, como vimos, à categoria lukacsiana do reflexo – necessidade de captura da legalidade do ser-precisamente-assim existente para uma busca com sucesso dos meios – só que originalmente no nível da reprodução das ações e operações do trabalho (síntese da relação teleologia-causalidade natural produzindo causalidades postas, objetivações).

Portanto, podemos inferir que o jogo funda a esfera da liberdade no plano das ações e, posteriormente, o signo (a palavra) libertará plenamente o ser humano no plano das ideias (pensamento por conceitos). Ou seja, o sentido ontológico do *jogo* é de, a partir de uma situação imaginária refletida do mundo dos homens, proporcionar vivências que, sem riscos, possam produzir, no próprio processo, conhecimentos sobre a dimensão da realidade refletida. Portanto, a essência do jogo é a sua *situação imaginária* refletida (e arbitrada) do mundo dos homens.

Segundo Vigotski, citado por Elkonin (1998, p. 426),

A ação no campo imaginário, na situação fictícia, e a formação do desígnio arbitrário, no plano vital, e das motivações da vontade aparecem no jogo e colocam-no no nível superior do desenvolvimento, elevam-no à crista da onda, transformam-no no mar de fundo do desenvolvimento da idade pré-escolar que é impelido para o alto por toda a profundidade das águas, relativamente tranquilas. Isso é o principal. No jogo *ecce homo*.

Portanto, por tudo que vimos até o momento, a brincadeira e os jogos com regras cumprem uma função importante no processo formativo humano-genérico. Porém, dentro dos limites sócio-históricos possíveis, uma vez que, como vimos na ontologia lukacsiana, o ser humano é um complexo de complexos e, portanto, suas respostas sempre dependerão do conjunto de possibilidades de escolhas e decisões que estarão disponíveis no plano geral e particular. Ou melhor, também a *vontade* possui substância histórico-social e se articula com as possibilidades de ação mais ou menos conscientes.

Com o surgimento das ferramentas simbólicas – os signos (os desenhos, as letras e palavras, os números etc.) –, o complexo da linguagem evolui, dialeticamente, em comunhão

com as necessidades humano-genéricas produzidas pela complexificação das formas de sociabilidade sempre relacionada com as necessidades advindas do avanço da divisão social do trabalho e, assim, o ser humano passa a se libertar também no plano das ideias. A nosso ver é disso que se refere Vigotski quando afirma: “A palavra torna o homem livre. A criança é livre no jogo.” (VIGOTSKI apud ELKONIN, 1998, p. 426).

Do ponto de vista filogenético e ontológico pode-se inferir que, tal qual no jogo, a criança exercita sua liberdade. O complexo jogo funda o reino da liberdade e inaugura a infância da humanidade. Em outras palavras, o fato de criar uma situação imaginária não é casual na vida da criança, bem como não deve ter sido no processo evolutivo humano. Dá-se como consequência da emancipação da criança e analogamente do ser humano de suas amarras situacionais, movida pelo impulso ao humano-genérico criado no/pelo trabalho. Nas palavras de Vigotski (2008, p. 36), “na brincadeira a criança é livre, ou seja, ela determina suas atitudes, partindo do seu ‘eu’. Mas, é uma ‘liberdade’ ilusória. A criança submete suas ações a um determinado sentido [...]”.

No entanto, não é demasiado reforçar que o caminho que vai da brincadeira aos jogos com regras e/ou esportivos começa pela situação imaginária inicialmente muito próxima da situação real. É praticamente a reprodução, o reflexo da situação real no plano dos objetos e posteriormente das ações. Segundo Vigotski, trata-se de uma situação imaginária que pode ser considerada uma recordação de algo que ocorreu há pouco tempo. Por exemplo, a criança brinca com a boneca repetindo o que sua mãe faz com ela (criança). Com o desenvolvimento da brincadeira e da criança, os objetivos da brincadeira vão se tornando conscientes e as regras passam a dirigir o comportamento das crianças, agora em situação de jogo com regras. Para o referido pesquisador russo, “no jogo, tem-se a consciência antecipada do objetivo definido [...] aparece a regra e, quanto mais rígida, mais adaptação exige da criança, mais tenso e acirrado torna-se o jogo.” (VIGOTSKI, 1998, p. 35).

O pensador russo cita também os estudos de Gross em que apresenta a tese de que a vontade de uma criança nasce e se desenvolve nas brincadeiras com regras. Exemplifica mostrando como numa simples brincadeira de bruxas em que a criança deve, ao mesmo tempo, fugir da bruxa que pode enfeitiçá-la e imobilizá-la ao tocar-lhe, bem como também ajudar os colegas enfeitiçados e imóveis tocando-os para tirar-lhes o feitiço, a criança a cada momento tem de enfrentar o conflito entre a regra da brincadeira e o que faria se pudesse agir imediatamente. Vigotski apresenta ainda um estudo em que um pesquisador (Noll¹⁶) criou

¹⁶ Vigotski não cita a fonte do estudo de Noll.

uma brincadeira em que, após mostrar-lhes que poderiam ganhar bombons se brincassem, induzindo-as a uma vontade máxima de brincar, colocava regras nessa mesma brincadeira que determinavam que as crianças tinham que recusar os bombons porque representavam coisas não comestíveis. Verificou que as crianças renunciavam aos bombons na busca da satisfação máxima que a brincadeira proporciona.

Assim, demonstrou que o cumprimento da regra se internaliza na brincadeira e funciona, tal qual apontou Piaget, como uma regra de autolimitação e autodeterminação interna.

Eis a gênese do sentimento de honradez preconizada nos esportes, jogo com regras institucionalizadas/universalizadas, e como se processa a consolidação de valores (igualdade, fraternidade e liberdade) da sociedade liberal burguesa – ideologia – na forma de “espírito esportivo” ou “jogo limpo” (*fair play*).

Mais uma vez a ontologia vigotskiana mostra pela análise ontogênica do desenvolvimento aquilo que Lukács apontou quando analisou a gênese da liberdade a partir do trabalho, e o quanto uma vida plena de sentido está limitada pelas inelimináveis contradições do desenvolvimento da sociabilidade advindas de uma sociedade cindida em classes. No caso do esporte de rendimento, fica evidente o caráter manipulador dos estranhamentos deslocados das representações ontológicas falsas que orientam a sociedade capitalista.

Abrindo um parêntese para um olhar mais neurofisiológico do processo sócio-histórico da formação humana, Vigotski (2003), ao analisar as contradições e, principalmente, os avanços das diferentes abordagens psicológicas que buscaram compreender a *vontade* e na direção da compreensão de sua essência materialista dialética (sócio-histórica), apresentou dados de uma pesquisa do neurologista Goldstein que demonstrou haver em doentes com determinadas lesões cerebrais a ocorrência de ações que o paciente não conseguia realizar com a ajuda de instruções verbais diretas, mas que conseguia com outras instruções em que propunha a imitação de uma situação/atividade vivenciada por ele que envolvia essencialmente a ação solicitada verbalmente. Por exemplo, quando propôs a um paciente que fechasse os olhos, ele não foi capaz de cumprir a instrução, mas quando lhe disse para mostrar-lhe como fazia para dormir, ele fechou os olhos.

Para o referido neurologista, citado por Vigotski (2003, p. 144), “a excitação ‘feche os olhos’, ao chegar a certo centro cerebral, não encontra os caminhos de transmissão até os centros de movimento dos olhos.”. Conclui, portanto, que o paciente compreende a instrução dada e sabe como executá-la, mas em consequência da lesão que obstruiu a conexão nervosa

correspondente não pode realizá-la por esse canal. Já diante da proposta de mostrar “como faz para dormir”, há uma estrutura neurológica nova, ligada ao ato volitivo e criada a partir das situações mais ou menos integrais vividas pelo paciente. Disso decorre que a estrutura neurológica envolvida em um ato volitivo normal acontece quando entre dois pontos do córtex se forma uma conexão não direta, mas uma estrutura neurológica que só de forma mediata conduz à conclusão do ato. Vale observar que para Vigotski “vivências” nada mais são do que essas situações mais ou menos integrais experimentadas pela criança.

Retomando a questão dos jogos com regras e/ou esportivos e o papel destes para com o desenvolvimento da criança/adolescente, Vigotski indica que eles não têm o mesmo significado que a brincadeira desempenha na criança em idade pré-escolar. Segundo o autor (2008, p. 36), a atividade principal na idade escolar é o estudo, e, apesar de essa etapa inaugurar o ingresso da criança no universo das atividades regradas, “a brincadeira não morre, mas penetra na relação com a realidade.”

Se para a criança em idade pré-escolar a brincadeira funcionava apenas como exercício para suas ações conscientes no plano das ideias, uma vez que seu campo semasiológico não podia ultrapassar o das ações (imaginação e vontade na ação), na idade escolar, há o aparecimento do campo semasiológico interior (fala interiorizada), portanto independente, porém coordenado com o exterior. Vigotski sugere que o jogo com regras cumpre um papel coadjuvante importante à atividade principal de estudo nessa etapa do desenvolvimento ontogênico pela coordenação das vivências de situações interpessoais regradas com o campo semântico interiorizado. Aponta ainda que na primeira infância ainda há no desenvolvimento psíquico da criança uma união do campo visível com o semasiológico, formando assim um tipo de *Ernstspiel* (jogo sério) na ação. Já na adolescência, o *Ernstspiel* aparece na consciência. Disso deduzimos que o esporte – jogo com regras institucionalizadas – cumprirá o papel de proporcionar vivências orientadas ao cumprimento de objetivos e com eles as regras e, no limite, a ideia de conquistar um recorde, a possibilidade de superar-se cada vez mais e o que isso significa para sua emancipação na dimensão da ação (consciência corporal).

Por outro lado, concomitante às possibilidades de apropriação de técnicas corporais que proporcionam a emancipação das ações humanas, movidas por esse impulso à conquista de objetivos cada vez mais transcendentais imanentes ao jogo esportivo, consubstancia-se também uma situação imaginária implícita que permite a ação de processos valorativos e/ou estranhamentos que desorientam os fins do jogar. Ao invés de se jogar como exercício de uma vida plena de sentido rumo às apropriações humano-genéricas possíveis vencendo

progressivamente os seus limites, tem-se o jogar contra adversários e/ou a natureza na busca de triunfos efêmeros que reproduzem a competitividade da sociabilidade burguesa.

Vale lembrar também, ainda segundo Lessa (2002) e de acordo com a ontologia lukacsiana, que o ato de liberdade fundado pelo trabalho não funda de forma determinística uma trajetória linear do ser humano rumo a uma “vida plena de sentido” e, como vimos, na sociabilidade capitalista contemporânea, há um caráter manipulador por parte dos estranhamentos que a dominam, estranhamentos estes que se refletirão nos valores intrínsecos às situações imaginárias que consubstanciam o conteúdo tanto das brincadeiras como dos esportes.

Diante disso, podemos concluir que tanto nas brincadeiras há valores sociais evidenciados na representação dos papéis sociais como nos jogos com regras há valores intrínsecos a seus objetivos e às formas de atingi-los, sendo que, no caso dos esportes isso está diretamente relacionado à sua condição de jogo com regras institucionalizado e/ou universalizado.

Nesse sentido, a imaginação na ação e a vontade que se desenvolvem na brincadeira e no jogo com regras são impulsionadas segundo necessidades sociais postas que progressivamente nos emancipa em relação aos nossos desejos biológicos, mas que em última instância, por serem de caráter sócio-histórico, refletirão também os valores da sociedade e/ou do contexto no qual o ser-precisamente-assim existente (a criança) se desenvolve e/ou se “reproduz”.

Concordamos com Elkonin quando afirma que a correlação do desenvolvimento funcional com o ontogênico que se apresenta tão claro no jogo seja um modelo geral de correlação evolutiva. A importância dessa constatação é que, ontologicamente, o complexo jogo surgiu na forma de jogo protagonizado (brinquedos e brincadeiras) e, conforme avançou e se complexificou a divisão social do trabalho, bem como a sociabilidade com o surgimento e a evolução dos complexos da linguagem, tanto a infância se dilata para se adaptar à necessidade de formação ontogênica (apropriação das objetivações e desenvolvimento do aparato funcional psicológico necessário) como o jogo protagonizado evolui para sua forma de jogos com regras e, posteriormente, para jogo desportivo.

Em sua obra clássica *Estética*, ao tratar da questão do *reflexo* e da mimese na arte e na literatura, Lukács lança-nos uma explicação importante para nossas reflexões sobre a evolução do fenômeno jogo ao esporte. Para o filósofo húngaro, como já apontamos, o reflexo é a “reprodução” na mente humana dos objetos externos, reprodução essa que se desenvolve pela especificidade da mente humana e não segundo a natureza dos objetos. Afirma que na

arte e na literatura o reflexo significa, antes de tudo, que os fatos representados são mimeses, ou seja, uma imitação na qual são eliminadas a função prática e a necessidade de reproduzir um modelo original externo. Portanto, para Lukács, o comportamento estético surge quando o interesse está posto na imagem refletida enquanto tal, e não na fidelidade da dita imagem a um original externo. Para ilustrar, o filósofo húngaro apresenta um exemplo bastante adequado ao nosso estudo: a evolução da dança. Afirma ele que a dança só chegou ao estágio de arte autêntica, ou seja, de arte autônoma, quando os homens, distanciando-se das necessidades imediatas da vida cotidiana, deixaram de praticá-la com fins mágico-religiosos e começaram a experimentar um interesse imediato *no reflexo mesmo*, ou seja, no próprio ato de dançar. Conclui que essa conexão imediato-concreta entre o elemento refletido e a realidade externa fica eliminada e o produto artístico se constitui como uma objetividade própria.

Essa explicação não só corrobora os estudos de Vigotski e Elkonin em relação ao papel do jogo no desenvolvimento do psiquismo humano, pelo caráter evolutivo da situação imaginária refletida (reflexo especular) que gera aprendizagens significativas (sociais) e potencializa o desenvolvimento das funções psicológicas elementares (sensação, percepção, atenção involuntária, memória) na direção das funções psicológicas superiores (atenção voluntária, memória lógica, pensamento abstrato, imaginação, vontade), como nos ajuda a compreender o processo ontológico que levou à autonomia do campo esportivo (jogos com regras institucionalizados e universalizados). Em outras palavras, nos dá elementos para compreendermos as rupturas que ocorreram no complexo jogo desde seus fins utilitários originais (reprodução de objetos de caça e/ou situações de caça) e/ou mágico-religiosos (jogos olímpicos da Antiguidade) à possibilidade real de vivência do lúdico, ou seja, jogar pela fruição do jogo autônomo, refletido dele mesmo tendo, inclusive, como possibilidade a conquista da “plena consciência corporal”.

Por outro lado, mesmo a “plena consciência corporal” possível de ser alcançada no jogo esportivo ainda está muito longe de significar a conquista de uma “vida plena de sentido”. Conforme apontamos, as impossibilidades emancipadoras do esporte situam-se, em última instância, nos seus limites de “imaginação na ação”. A técnica só liberta o ser humano no nível do “saber-fazer”. Contudo, entendemos que o ensino do esporte escolar deva avançar para além do “saber-fazer” incorporando o “saber sobre esse saber-fazer”. Em outras palavras, superar a (de)formação dos alunos esportistas *em si* ao patamar de alunos esportista *para si*.

Há que se destacar, no entanto, que a disciplina corporal exigida para o cumprimento dos objetivos e das regras no esporte, diferentemente de significar um aprisionamento

corporal, como afirmam algumas abordagens sociológicas do esporte, significa a “objetivação na subjetividade” de técnicas, que, como vimos, significam a apropriação-objetivação de consciência corporal.

Retomando o que nos evidenciou Lukács sobre o reflexo estético e considerando nossa constatação de que tal reflexo é em última instância um *reflexo lúdico*, portanto que se constitui de dois elementos essenciais que se articulam, quais sejam situação imaginária e regras, podemos concluir que no caso dos esportes – forma mais evoluída de jogos com regras – **a análise ontológica do conteúdo refletido**, ou seja, o quanto ainda contém de sentido-significado da situação real originária ou o quanto foi construído para atender necessidades postas pela sociedade capitalista como reflexo do reflexo têm uma importância pedagógica fundamental. Por exemplo, o ensino de lutas que foram criadas por motivos e/ou necessidades revolucionárias possuem, a nosso juízo, maior potencialidade de mediações emancipadoras, uma vez que quando transformadas em jogo esportivo ou em dança, sua situação imaginária apresenta um vínculo com sua forma concreta original que possibilita mediações genético-causais e/ou dinâmico causais mais significativas. É o caso das lutas/artes marciais (*Kung Fu*, *Tai Chi*, Judô etc.) e a luta-dança afro-brasileira “capoeira”.

Na próxima seção, procuramos refletir sobre as teorias sociológicas do esporte que, ao explicar sua gênese e desenvolvimento pelas suas características fenomênicas, não só limitaram sua compreensão ontológica como comprometeram as propostas pedagógicas para o ensino do esporte escolar.

4 ESPORTE: REFLEXÕES A PARTIR DAS PRINCIPAIS ABORDAGENS SOCIOLOGICAS

Para Bracht (1997, p. 6), “tão rápido e tão ‘ferozmente’ quanto o capitalismo o esporte expandiu-se a partir da Europa para o mundo todo e tornou-se a expressão hegemônica no âmbito da cultura corporal de movimento”. O referido autor ilustra esse processo de expansão afirmando que os esportes passaram a constituir a prática cotidiana da população de todo o mundo, inclusive, substituindo os jogos originais de muitos povos e transformando-os em práticas folclorizadas.

Em seu livro *Sociologia Crítica do Esporte: uma introdução*, Bracht (1997) faz uma análise das principais abordagens que buscaram explicar a propagação do fenômeno esportivo na sociedade e as classifica em: *a) esporte de alto rendimento ou espetáculo; b) esporte de lazer*. Explica que utilizou “a expressão ‘esporte-espetáculo’, complementando a expressão ‘alto rendimento’, porque [...] esta abriga a característica central desta manifestação hoje [...], qual seja, a transformação do esporte em mercadoria veiculada pelos meios de comunicação de massa.” (BRACHT, 1997, p. 13).

Diante da carência de estudos sobre o esporte em outras bases teóricas, ou seja, para além da abordagem sociológica (e quiçá na perspectiva da ontologia marxiana), optamos por problematizar as principais teses que buscaram explicar o fenômeno esportivo e que de alguma forma influenciaram ou influenciam o campo da Educação Física e da Educação Física escolar com base em autores brasileiros referenciais, tais como Bracht (1997), Betti (1998), Assis de Oliveira (2005), bem como os autores clássicos que mais se detiveram no assunto: Pierre Bourdieu, Norbert Elias, entre outros.

Os estudos sociológicos do fenômeno esportivo iniciam-se somente na década de 1960 e intensificam-se na década de 1970, uma vez que a orientação dessas ciências até então se dirigia para os aspectos considerados sérios e racionais da sociedade.

Sobre a sociologia do esporte, Bourdieu (1990, p. 207) constata que ela é “desdenhada pelos sociólogos” e “desprezada pelos esportistas”. Segundo o referido autor:

[...] a lógica da divisão social do trabalho tende a se reproduzir na divisão do trabalho científico. Assim, de um lado existem pessoas que conhecem muito bem o esporte na forma prática, mas que não sabem falar dele, e de outro, pessoas que conhecem muito mal o esporte na prática e que poderiam falar dele, mas não se dignam a fazê-lo, ou o fazem a torto e a direito. (BOURDIEU, 1990, p. 207).

Bourdieu parece concordar com a categoria do reflexo da ontologia marxiana ao constatar que o esporte carrega um “reflexo da realidade”, evidenciando a lógica da divisão social do trabalho estranhado que se desloca também para a produção científica. Por outro lado, quando Bourdieu ironiza aqueles que tratam o esporte apenas no âmbito do senso comum (dirigentes e comentaristas esportivos, jogadores em geral etc.), retrata bem o quanto o aprendizado do saber-fazer (imaginação na ação) – característica essencial do jogo com regras – acaba também limitando a busca pelo saber científico e/ou filosófico sobre esse saber-fazer. A nosso ver, nesse ponto reside um dos principais paradoxos em relação à aprendizagem e/ou à prática esportiva que se reflete nas propostas teórico-metodológicas da Educação Física escolar – que veremos na próxima seção –, qual seja quanto mais se ensina a jogar menos se pesquisa e ensina sobre o “por que se joga”.

Sobre a gênese do fenômeno esportivo, Bourdieu (1983, p. 139) afirma que:

Parece indiscutível que a passagem do jogo ao esporte propriamente dito tenha se realizado nas *grandes escolas* reservadas às ‘elites’ da sociedade burguesa, nas *public schools* inglesas, onde os filhos das famílias da aristocracia ou da grande burguesia retomaram alguns *jogos populares*, isto é, vulgares, impondo-lhes uma mudança de significado e de função muito parecida àquela que o campo da música erudita impôs às danças populares, *bourrées*, gavotas e sarabandas, para fazê-las assumir formas eruditas como a suíte.

De uma maneira geral, há um consenso entre os sociólogos e demais estudiosos do esporte em relação à sua origem e desenvolvimento fenomênico: 1) Origina-se na Inglaterra a partir do século XVIII; 2) Surge da transformação de alguns jogos populares; 3) As *public schools* têm um papel fundamental nesse processo; 4) Reproduz-se pelo mundo todo tornando-se o principal conteúdo de Educação Física e do lazer.

Sobre sua função social, Bourdieu (1990, p. 220) afirma que o esporte cumpre um papel fundamental de adestramento corporal e de submissão da razão. Vejamos como o referido autor trata o assunto:

Se a maioria das organizações, seja a Igreja, o Exército, os partidos, as indústrias, etc., dão tanto espaço às disciplinas corporais, é porque, em grande parte, a obediência é a crença e porque a crença é o que o corpo admite mesmo quando o espírito diz não (poderíamos, nessa lógica, refletir sobre a noção de disciplina). Talvez seja refletindo sobre o que o esporte tem de mais específico, isto é, a manipulação regrada do corpo, sobre o fato de o esporte, como todas as disciplinas em todas as instituições totais ou totalitárias, os conventos, as prisões, os asilos, os partidos etc. ser uma maneira de obter do corpo uma adesão que o espírito poderia recusar é que se conseguiria compreender melhor o uso que a maior parte dos regimes

autoritários faz do esporte. A disciplina corporal é o instrumento por excelência de toda espécie de domesticação.

Concordamos com Bourdieu em relação a que no esporte há uma adesão do corpo irrefletida, e, como já vimos, tal fato não poderia ser diferente porque se trata de um corpo agindo dentro de limites (objetivos e regras) preestabelecidos. Concordamos também que é exatamente essa característica que o elevou à condição de “razão de estado” e a receber tanta importância nas políticas governamentais até como forma propagandística dos valores éticos e estéticos “de vencedores” que o esporte supostamente carrega refletido da organização que representa. No entanto, há que se ressaltar que, dialeticamente, os esportes trazem as contradições da sociedade que reflete e, portanto, as possibilidades de sua superação pela educação do “espírito”, ou seja, pela compreensão do quanto seu corpo está sendo disciplinado por valores (des) humanos que, no limite, tal subordinação, tal domesticação, implica na necessidade de superarmos a causa principal dessa subordinação aos valores dominantes, bem como das instituições que o utilizam para tais fins: a sociedade capitalista.

Por outro lado, entendemos que a disciplina intrínseca ao jogo com regras que é a essência do esporte contém importantes elementos para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois, como vimos, o jogo com regras cumpre um papel importante na gênese e no desenvolvimento da vontade, imaginação na ação etc. A disciplina nesse caso não é domesticação e sim pressuposto de liberdade, como afirma Gramsci (1978). A técnica também liberta. E é até por isso que muitos conhecimentos técnicos, tais como pilotar um avião, são treinados antes em simuladores que nada mais são do que jogos com situação imaginária que reflete com precisão a realidade a ser enfrentada pelo piloto.

Há que se ressaltar, no entanto, que o próprio Bourdieu parece se redimir de sua posição unilateral em relação ao esporte e sua função central de disciplinar os corpos quando apresenta o que denomina de “saudável relativismo”, ou seja, o reconhecimento de que um mesmo objeto pode ser apropriado de diferentes formas. Vejamos o que nos diz o referido autor:

Ainda que seguramente um esporte, uma obra musical ou um texto filosófico definam, devido às suas propriedades intrínsecas, os limites e usos sociais que podem ser feitos deles, eles se prestam a uma diversidade de utilizações e são marcados a cada momento pelo uso dominante que é feito deles. (BOURDIEU, 1990, p. 214).

Tanto o simulador de voo é um jogo que contém objetivações que orientam seu uso para fins utilitários diretos como os esportes na forma de jogos refletidos do próprio reflexo podem ser tratados pedagogicamente e orientados para fins diferentes daqueles que se tornaram dominantes pela força da lógica do capital que a tudo subsume. Trata-se da superação do esporte de rendimento e/ou esporte espetáculo com seu intrínseco culto à vitória pela mediação ontológica de sua aprendizagem e vivência (fruída e refletida).

Leontiev (1981) com base na psicologia sócio-histórica mostra como a consciência se forma a partir da *atividade como reflexo consciente* e explica que toda *atividade humana* é orientada por um *motivo* que, por sua vez, é determinado pelo contexto sócio-histórico do indivíduo. Portanto, o que faz com que uma determinada prática social seja praticada de uma determinada forma predominante é, em última instância, determinado pelas condições que determinam a motivação para aquela forma de se praticar a atividade. Portanto, no caso do esporte, mais do que constatar a sua forma predominante de manifestação na sociedade – esporte de rendimento – é necessário desvelar a gênese e o desenvolvimento dos motivos que determinam tal prática, para, assim, melhor planejarmos possíveis intervenções pedagógicas.

Elias (1992b, p. 191), discutindo a relação entre desporto e os passatempos anteriores, bem como a questão referente a se as competições da antiga Grécia tinham as mesmas características do que hoje é considerado como esporte, afirma que:

[...] o tipo de competições de jogos que se desenvolveram durante os séculos XVIII e XIX, na Inglaterra, sob o nome de ‘desporto’, e que desde aí se propagaram a outros países, era alguma coisa relativamente nova ou se tratava do reaparecimento de alguma coisa antiga que, sem explicação, estivesse desaparecida.

A partir de sua teoria do processo civilizatório que acredita que em um determinado estágio de desenvolvimento da sociedade certos aspectos assumem contornos específicos, tais como a constituição do Estado, a formação da consciência, o nível de violência física e o limiar de repugnância à violência, Elias (1992a) afirma que a gênese do esporte na Inglaterra no século XVIII justifica-se pela estabilidade do governo parlamentar e por um impulso correlato muito pronunciado de pacificação em que o esporte cumpre um papel complementar.

O argumento central do referido autor em relação à função do desporto é que este surge como necessidade de se exercer uma violência controlada. O esporte expressa a pacificação/civilização de jogos de competição com restrição de violência sobre os outros, violência controlada por meio de regras sociais.

Para o referido autor, a excitação é reprimida nas atividades “sérias” da vida, “[...] muitas ocupações de lazer fornecem um quadro imaginário que se destina a autorizar o excitamento, ao representar, de alguma forma, o que tem origem em muitas situações da vida real, embora sem os perigos e riscos.” (ELIAS, 1992a, p. 70). Portanto, o esporte pertence à esfera das ocupações de lazer que autorizam a fruição livre dos impulsos, afetos e emoções, num contexto imaginário especialmente criado.

Entendemos que Elias pauta suas análises numa ontologia idealista em que o ser social não se funda e nem se desenvolve a partir do trabalho e/ou pelo reflexo da reprodução social advinda deste de forma materialista histórica e dialética. A teoria do processo civilizatório de Norbert Elias, ainda que apresente aspectos importantes em relação ao alargamento do entendimento da gênese do fenômeno esportivo, ao expor de forma configuracional a constituição do Estado parlamentar inglês como “mais civilizado”, ao não analisar o movimento essencial de superação do feudalismo pelo liberalismo devido à sua crise estrutural, bem como as devidas correlações com a revolução industrial que produz a base material que sustenta tais possibilidades civilizatórias, limita a compreensão, inclusive, que é essa mesma sociedade e sua divisão social do trabalho que determinará os valores e os processos valorativos e, conseqüentemente, a consciência e suas manifestações nas diferentes esferas da vida (arte, política, religião e esporte) dos indivíduos nesse momento histórico.

Coerentemente, apoia sua proposta ontológica de ser humano, que está em permanente “busca de excitação”, na psicologia idealista de Freud, principalmente no que se refere ao “princípio do prazer” que é reprimido nas atividades sérias e liberado no esporte, por meio de um “natural” processo civilizador que também se expressou na superação dos rústicos jogos populares pela criação do jogo esportivo e suas regras “cavalheirescas” devido a “uma evolução global do código de sentimentos e de condutas.” (BETTI, 1998, p. 103).

Betti (1998, p. 103) apresenta uma síntese interessante da concepção de Norbert Elias e Eric Dunning em relação à gênese do fenômeno esportivo movida por esse imanente impulso ao humano-civilizado:

A comparação dos jogos de bola populares no final da Idade Média com o futebol e o *rugby* modernos permite perceber um aumento da sensibilidade no que se refere à violência. Regras mais restritivas foram adotadas pelos clubes e órgãos dirigentes constituídos pelas elites sociais inglesas ao longo dos séculos XVIII e XIX. Por exemplo, uma das primeiras medidas da Football Association foi proibir o ‘pontapé nas canelas’, usual no *hurling*, jogo precursor do futebol; há relatos de que eram frequentes fraturas, luxações e, eventualmente, mortes, nessa forma rudimentar do futebol praticada pelo povo inglês desde o século XVI.

Ao não entenderem que o processo genético do jogo esportivo dá-se a partir do trabalho, originalmente como reflexo deste na forma de jogo protagonizado e que evolui aos jogos com regras e o esporte como “reflexo do reflexo”, Norbert Elias e Eric Dunning, apesar de se aproximarem da compreensão das positivities do esporte na esfera da liberdade conquistada pelo ser humano em relação à natureza pelo processo evolutivo (civilizador), particularmente em relação ao papel da rigidez das regras na disciplina da conduta humana, a nosso ver, construíram uma ontologia idealista e até certo ponto “romântica” em relação à emancipação humana.

Em relação aos objetivos (civilizadores) do esporte, Elias afirma que nele coexistem duas funções em contradição: “descontrolar agradavelmente os sentimentos e fazer vigorar ao mesmo tempo as coerções que mantenham as emoções descontroladas sob controle.” (ELIAS apud BETTI, 1998, p. 106). Conclui Elias que é por isso que as regras precisam ser reajustadas caso os jogos não apresentem emoção e tensão satisfatórias. Enfim, para Elias e Dunning, “a dinâmica do esporte moderno torna possível experimentar excitação e prazer ‘civilizadamente’.” (ELIAS apud BETTI, 1998, p. 106).

Vigotski nos dá elementos mais significativos para entendermos como se dá esse impulso ao humano-genérico no jogo ao apresentar uma experiência de Noll que, ao simplificar as regras do jogo de *criquet* para crianças, demonstrou haver um desânimo nelas devido ao sentido que o jogar *criquet* efetivamente proporcionava (motivação, emoção, tensão etc.) e que se perdia na medida em que suas regras foram dispensadas. No esporte, o que faz sentido não é a situação imaginária e sim os objetivos a serem alcançados, sendo que as regras delimitam as ações e/ou as possibilidades de realização. Se as regras são muito flexíveis a ponto de facilitarem a realização do objetivo, o jogo perde o sentido para os participantes; da mesma forma se as regras forem rígidas demais. A zona que vai de um polo ao outro representa, analogamente, o que Vigotski denominou de zona de desenvolvimento iminente. Em um polo temos o nível de desenvolvimento real da criança e no outro, o nível de desenvolvimento potencial. Vigotski (2008, p. 36, grifos nossos) conclui disso que “surge mais um momento que é essencial para o **jogo esportivo** – é a ideia de recorde que também está muito ligada ao objetivo.”

Fazendo um parêntese, vale destacar, em relação à função emancipadora intrínseca à zona de desenvolvimento iminente que surge na brincadeira e que se mantém no jogo com regras, bem como no esporte, a análise de um dos objetos mais significativos utilizados nos esportes: a bola. Suas dimensões multissimétricas associadas às possibilidades também

múltiplas de tamanho e elasticidade, atributos nela objetivados pela ação humana (relação teleologia-causalidade), fizeram dela o objeto essencialmente desafiador em relação à antecipação (imaginação) possível que estimula nossa condição humano-genérica plena de *adaptação ativa*, ou seja, de estarmos em permanente situação de domínio da natureza. Em outras palavras, parece-nos ser o jogo com bola aquele que mais permite ao ser humano praticar uma função psicológica superior fundamental, qual seja a imaginação, que se caracteriza essencialmente pela capacidade de antecipação na consciência das possibilidades para que na esfera teleológica possamos “escolher” e “decidir”. No caso dos esportes, trata-se da imaginação na ação, ou melhor, de consciência da ação e suas prováveis consequências.

Voltando à gênese do esporte ainda pela vertente sociológica, Bracht (1997) afirma que, com o declínio das formas de jogos populares motivados pelas festas e comemorações tradicionais (da colheita, religiosas etc.), inicia-se, por volta de 1800, um processo de reorganização desses jogos em função do reordenamento espaço-temporal determinado pelos processos de industrialização e urbanização. Vale destacar que muitos desses jogos populares eram reprimidos em nome da manutenção da ordem pública.

Baseando-se nos sociólogos citados anteriormente (Bourdieu, Elias e outros), Bracht (1997) afirma ser provável que os jogos considerados vulgares, tais como o futebol e o *rugby*, foram sistematizados para se adequarem ao currículo das grandes escolas inglesas – as *public schools*. Nessas escolas, tanto jogos populares tomam formas “eruditas” como aqueles antes destinados ao “ócio digno” da aristocracia acabam sendo esportivizados, mas não “escolarizados”, como, por exemplo, o tênis.

Para o referido autor, o processo de esportivização “inicia-se em meados do século XVIII e se intensifica no final do século XIX e início do XX.” (BRACHT, 1997, p. 10). Mais adiante o mesmo autor observa que

[...] no seu desenvolvimento consequente no interior desta cultura, o esporte assumiu suas características básicas, que podem ser sumariamente resumidas em: competição, rendimento físico-técnico, record, racionalização e cientificização do treinamento. (BRACHT, 1997, p. 10).

Bracht (1997) elenca os seguintes elementos característicos centrais do esporte: 1) Treinamento racionalizado baseado na experiência e em conhecimentos sistemáticos e científicos; 2) Regulamentação das formas de movimento e de adaptação a aparelhos; 3) Sistematização dos exercícios; 4) Tecnificação na mensuração dos rendimentos, no desenvolvimento dos locais de prática, no desenvolvimento de comportamentos considerados

corretos/eficientes; 5) Especialização das atividades; 6) Organização de competições; 7) Mensuração precisa e quantificação para a objetivação dos rendimentos; 8) Crescente orientação para o rendimento e para a competição (crescente valorização de rendimentos individuais; almejar ser campeão, bater recorde; os rendimentos são divulgados compondo um *ranking*).

Conclui o referido autor que os dois conceitos centrais para o desenvolvimento do esporte – racionalização e orientação para o rendimento – advém da crença moderna do crescimento e do progresso ilimitados. Fazendo um parêntese, vale observar, que a atual e grave crise financeira mundial e a crítica situação dos recursos naturais de nosso planeta, já nos dá elementos suficientes para duvidarmos de que tal progresso seja realmente ilimitado, e de que o capitalismo é a melhor forma de organização social. Entendemos que a ontologia lukacsiana nos ajuda a superar totalmente essas teses vinculadas à “produção destrutiva” – antes considerada “destruição produtiva” – do capitalismo.

É importante observar que esse processo de expansão encontrará, na Europa, oposição e resistência, como no caso do movimento ginástico da classe trabalhadora alemã que se recusava a incluir em seu *Turnen* atividades consideradas da cultura burguesa, no caso o esporte.

A resistência das classes trabalhadoras em oposição às organizações esportivas burguesas também se deu pela tentativa de organização de eventos esportivos sem os elementos da cultura burguesa. Bracht (1997) afirma que até houve a criação de uma internacional socialista da cultura corporal e a realização de três grandes olimpíadas de trabalhadores. O referido autor cita os principais pontos desse movimento resumidos por Bernett a partir de documentos de 1902 a 1931:

- 1) necessidade de quebrar a exclusividade do esporte dos dominantes (emancipação do esporte dos senhores);
- 2) negação dos princípios da competição, do rendimento e recorde, entendidos como espelho e instrumento da economia capitalista;
- 3) solidariedade como princípio orientador contra a mentalidade esportiva capitalista;
- 4) esporte entendido como arma dos dominantes, tanto o esporte-espetáculo (para desviar a atenção da luta de classes) quanto o esporte nas fábricas (para disciplinar os trabalhadores); e
- 5) esporte a serviço do militarismo e do fascismo, fomentados pelo capitalismo. (BERNETT apud BRACHT, 1997, p. 22-23).

Vale observar também que Bracht (1997) e também Betti (1998) ao tratarem da crítica marxista ao esporte o fizeram de forma parcial e/ou equivocada. Tanto por

fundamentá-la numa concepção materialista mecanicista, portanto não dialética, bem como por considerarem como “marxistas” os integrantes da Escola de Frankfurt que articularam princípios materialistas marxistas com princípios idealistas psicanalíticos (freudianos). No caso de Bracht (1997, p. 57), isso se evidencia, por exemplo, quando aponta que o “Marxismo ortodoxo e a tese da reprodução da força de trabalho: [...] refere-se aquela variante que procura, mesmo na análise de elementos do âmbito cultural, privilegiar a ótica econômica.” No caso de Betti (1998, p. 93), análogo ao primeiro, porém mais elaborado, apresenta em um subitem do tópico “teorias do esporte” (do capítulo *Interpretação*) um tópico intitulado “as teorias marxistas” do livro *A janela de vidro: esporte, televisão e educação física* que logo na introdução afirma:

O pensamento de base marxista produziu uma extensa literatura sobre o esporte, em especial na década de 70, na Alemanha e na França. Tomaremos como exemplo Jean-Marie Brohn (1978) e Gerhard Vinnai (1974). Esses autores foram muito influenciados pelas ideias de Marcuse e conjugam, às vezes, a abordagem marxista com conceitos psicanalíticos.

É importante destacar também que essas análises que se valem de vertentes do marxismo em nome do marxismo verdadeiro, muitas vezes buscando desqualificar propostas teórico-metodológicas importantes da Educação Física (apoiadas em categorias marxianas fundamentais), se tornaram frequentes nesse campo acadêmico em nome da “crítica da crítica”.

Voltando à temática sociológica do esporte, segundo Vaz (2002, p. 2), na década de 1960 se desenvolve, a partir da Europa, um movimento teórico nas Ciências Sociais, no contexto da *Nova Esquerda*, conhecido como Teoria Crítica do Esporte “valendo-se de um aparato teórico da crítica da cultura e da economia política”. Para o referido autor, excetuando-se o movimento operário dos anos 1920 e 1930 e de outros ensaios esporádicos, até o surgimento desse movimento crítico, “o esporte e sua aura de ‘pureza’ oriunda do ideal olímpico permaneciam quase inquestionáveis como fenômenos positivos para as sociedades modernas.” (VAZ, 2002, p. 2).

Diferentemente das associações obreiras que protestavam realizando *Jogos Olímpicos dos Trabalhadores*, entendendo que o problema do esporte estava nos elementos de tipo “burguês” que deveria ser criticado e alterado, para a Teoria Crítica do Esporte, era o esporte em si que apresentava elementos “burgueses” insuperáveis.

Vaz (2002) aponta que a intenção real, por trás da defesa do ideário olímpico do amadorismo no esporte, que os países membros do “socialismo real” empreendiam, visava, em última instância, criar obstáculos para a participação dos atletas profissionais do Ocidente nas Olimpíadas. Acrescenta ainda que “os países do leste eram grandes defensores da pedagogia do esporte, tanto de seu potencial para o desenvolvimento pessoal quanto da celebração da equidade entre os povos.” (VAZ, 2002, p. 2). Para ilustrar tal posição apresenta a seguinte citação:

[...] a educação político-ideológica dos atletas no sentido do Marxismo-leninismo para personalidades socialistas no pensamento e na ação, que estejam convencidas da correspondente vitória do socialismo no mundo todo, que mostre claramente a imutável agressividade do imperialismo e promovam a coexistência fraterna da comunidade internacional que se compõe de países sob diferentes organizações sociais. [...] [Além disso] A formação esportiva deve ser uma parte fundamental da educação político-ideológica. Treinadores e funcionários têm a obrigação de, sempre que necessário, esclarecer a política esportiva das federações esportivas e de ginástica alemãs. Em ofensivo contraponto está colocada a integração esportiva na República Federal da Alemanha, na qual o sistema de dominação do capital monopolista e a violação do esporte e dos Jogos Olímpicos por meio do imperialismo alemão devem ser desmascarados. (SCHMOLINSKY apud VAZ, 2002, p. 2).

Nota-se pela citação que, no fundo, o que estava em jogo não era a defesa do ideário olímpico do amadorismo defendido pela Alemanha Oriental em detrimento da violação da regra que proibia atletas profissionais de participarem das Olimpíadas, e sim a utilização do esporte como arma simbólica de demonstração de poder no período da guerra fria (entre os países capitalistas liderados pelos Estados Unidos e os socialistas liderados pela União Soviética), iniciado após a 2ª Guerra Mundial.

Buscando criticar o esporte de alto rendimento e de espetáculo em sua totalidade, os sociólogos da Teoria Crítica do Esporte consideravam que os ideais olímpicos constituíam uma estratégia de dominação para as classes subalternas pela dominação do corpo – disciplina corporal. A partir dessas explicações é que Rigauer (1969) e Brohm (1976) sustentavam a crítica ao esporte promovido no “socialismo real”. Sobre isso Rigauer (1969, p. 80) afirma que:

Sobrevivem em ambos Estados alemães duas características que marcaram o esporte no Nacional-Socialismo. (Uma delas é): O treinamento desportivo e a Educação Física permanecem como formas de educação autoritária. Em seus livros lê-se que: “Os estudantes devem aprender a seguir as ordens do professor sem que seja necessário esperar por esclarecimentos sobre seu

sentido. Uma criança não pode, em princípio, tudo compreender [...] em segundo lugar, há várias situações nas quais não há, por conta de alguma periculosidade, tempo para esclarecimentos. A submissão é por isso fundamental.

Em síntese, a tese central dos teóricos críticos do esporte reside no fato de que esporte e trabalho são duas faces de uma mesma moeda e “estruturam-se no mesmo esquema de ação.” (BROHM, 1989, p. 71). Portanto, os defensores da teoria crítica do esporte não concebem outras possibilidades a esse fenômeno que não seja a reprodução das principais características do trabalho capitalista: disciplina, autoridade, competição, rendimento, racionalidade instrumental, organização administrativa e burocratização.

Segundo Vaz (2002, p. 9-10), a função ideológica do esporte foi sintetizada da seguinte forma por Brohm:

1. O esporte é um aparelho ideológico do Estado que cumpre um triplo papel: reproduz ideologicamente as relações sociais burguesas, tais como hierarquia, subserviência, obediência, etc.; em segundo lugar ele propaga uma ideologia organizacional específica para a instituição esportiva, envolvendo competição, recordes e *outputs*; em terceiro lugar ele transmite, em larga escala, os temas universais da ideologia burguesa, como o mito do super-homem, individualismo, ascensão social, sucesso, eficiência, etc.
2. O esporte é uma cristalização ideológica da competição permanente, que é representada como “preparação para as asperezas da vida.”
3. O esporte é uma ideologia baseada no mito do progresso infinito e linear, como se expressa na curva dos recordes.
4. Finalmente, o esporte é a ideologia do *corpo-máquina* – o corpo torna-se robô, alienado pelo trabalho capitalista. O esporte baseia-se na *fantasia do ser ‘fit’, do corpo produtivo*.

Para Dunning (1999), a teoria crítica do esporte, de uma maneira geral, está correta em sua análise do fenômeno esportivo como mercadoria. No entanto, a premissa de que a profissionalização e mercadorização dominam o esporte não está devidamente comprovada. Para o referido autor, essa ausência de comprovação está ligada desde a origem em sua raiz *economicista*, ou seja, a mesma crítica que fazem ao marxismo em geral como sendo determinista sem atentarem para o fato de que esse marxismo mecanicista althusseriano não representa verdadeiramente o materialismo, histórico e dialético, que Marx nos deixou. Lukács e Vigotski são exemplos da fecundidade ontológica do marxismo.

Portanto, entendemos que o equívoco central da teoria crítica do esporte, em última instância, está na análise mecanicista, não dialética que faz do marxismo. Confundem a

leitura leninista-marxista feita pelo stalinismo como sendo a teoria marxiana (materialista, histórica e dialética).

Segundo Duarte (2007, p. 24), “não está, porém, determinado de forma absoluta, nas próprias objetivações, se elas terão uma função predominantemente humanizadora ou alienadora na formação do indivíduo.” Dessa constatação, bem como pelas demais categorias da ontologia marxiana que apresentamos, conclui-se que a alienação no esporte de rendimento não decorre da apropriação dos seus elementos objetivos constituintes (fundamentos técnicos, táticos e regras), mas da relação alienante que os indivíduos estabelecem com ele, uma vez que, na sociedade capitalista, a relação dos indivíduos com as objetivações genéricas (religião, política, arte, esporte etc.) tende a ser sempre alienada, uma vez que a sociabilidade é formada no interior de relações sociais de dominação. Portanto, há que se identificar quais elementos emancipadores (éticos e estéticos) o fenômeno esportivo possibilita ser tratado pedagogicamente e de que forma tratá-los na perspectiva de contribuir para uma educação plena do indivíduo.

Diferentemente dos defensores das ideias deterministas dos pesquisadores da *Nova Esquerda* e de sua Teoria Crítica do Esporte, entendemos que, tal qual o trabalho capitalista traz consigo sua possibilidade de negação pela própria contradição ontológica imanente à sua gênese e desenvolvimento, também o esporte contém em essência possibilidades humanizadoras.

Veremos mais à frente que, inclusive, no campo das pedagogias da Educação Física brasileira contemporânea há uma corrente – *crítico-emancipatória* – que se fundamenta na Teoria Crítica desenvolvida pelos teóricos da Escola de Frankfurt (Adorno, Marcuse e Horkheimer) e que, no entanto, não elimina o esporte do currículo e, de uma maneira geral, propõe uma “transformação didático-pedagógica” apontando para a sua “ressignificação” (KUNZ, 1991).

Por outro lado, poder-se-ia argumentar que tais análises caberiam apenas para o esporte de alto rendimento e que nesse caso este já teria perdido totalmente seu sentido lúdico, tal qual propõe Huizinga, Callois e outros teóricos do jogo. Ainda que haja alguma verdade nessa constatação, consideramos que os valores do esporte de rendimento se apresentam também nas demais formas de manifestações esportivas.

Em relação a essas outras formas de práticas esportivas, faz-se necessário destacar que o modelo classificatório mais amplamente divulgado e aceito no Brasil, inclusive incorporado na Constituição da República, apresenta três manifestações do fenômeno esportivo: *esporte-educação*, *esporte-participação* ou *popular* e *esporte-performance* ou *de*

rendimento. A dimensão do lazer estaria contemplada no esporte-participação (TUBINO, 1992). Porém, apesar da suposta autonomia entre as diferentes formas de manifestação esportiva sugerida pela classificação, os estudos apontam para uma hegemonia da dimensão do esporte de rendimento.

Como vimos anteriormente, Bracht (1997), mesmo reconhecendo as possibilidades múltiplas do fenômeno esportivo, só admite duas dimensões: *esporte de rendimento ou espetáculo* e *esporte de lazer*. Para o referido autor, toda prática esportiva tem uma dimensão educativa e, portanto, o esporte escolar pode vincular-se tanto à perspectiva do lazer quanto a do rendimento. Porém, observa a predominância do esporte de rendimento na orientação do esporte escolar. Bracht (1997) admite também haver uma inter-relação entre o esporte de lazer e o de rendimento, mas que é o esporte de rendimento que fornece o modelo para a maioria das atividades esportivas no âmbito do lazer. Segundo o mesmo autor, essa inter-relação está assentada em três pontos fundamentais: “1) O esporte como atividade de lazer participa do aparato de busca de ‘talentos esportivos’ (celeiro de atletas); 2) O esporte de lazer contribui para a formação do exército de consumidores para a indústria esportiva; e 3) ambas as dimensões podem ser desenvolvidas no mesmo espaço (uso comum das instalações).” (BRACHT, 1997, p. 14).

Mesmo admitindo ser o esporte de rendimento hegemonicamente determinante do modelo a ser ensinado e praticado e, apesar de identificarem os valores éticos do capitalismo determinando tal forma de apropriação-objetivação, autores referenciais da Educação Física, tais como Bracht e Betti, insistem em não aceitarem que, tanto o esporte de rendimento como o esporte de lazer, na sociedade capitalista, refletem seus valores da forma de trabalho predominante: alienada/estranhada, individualista, competitivista e pragmatista – que reproduz o homem mônada e o “darwinismo social.”

Entendemos que, apesar da riqueza da análise crítica realizada por Bracht, sua posição em relação às possibilidades pedagógicas do esporte como conteúdo da Educação Física Escolar, bem como sua posição epistemológica em relação aos demais conteúdos da Educação Física, tratados por ele como *cultura corporal de movimento*, por apoiar-se na teoria da razão comunicativa do filósofo J. Habermas, acabou por orientar sua proposta para o que denominaram (Bracht e Betti) *teoria da prática*, que englobaria sob o citado conceito de razão comunicativa: a razão teórica, a prática e a dimensão da subjetividade.

Concordamos com Bracht (1999) em relação à necessidade da Educação Física ter um suporte teórico para mediar os seus conteúdos (jogo, esporte, ginástica, dança e lutas); no entanto, a superação da razão instrumental pela razão comunicativa não ultrapassa a ciência

orientada pela lógica formal e, portanto, não possibilita uma mediação efetivamente superadora. Até porque, segundo Lukács, a subjetividade também é objetiva. E, como nos mostrou Vigotski, as ações mentais são realizadas por signos que, em última instância, são ferramentas, instrumentos do pensamento. Portanto, tanto a imaginação na ação contida no saber-fazer (razão instrumental) como a imaginação na ideia, na subjetividade (razão comunicativa), em última instância, são instrumentais.

Adiantamos desde já que uma mediação emancipadora em relação ao ensino do esporte deve apoiar-se na ontologia do ser social em bases materialistas e dialéticas, que no nosso caso elegemos a ontologia lukacsiana e a psicologia histórico-cultural e sua importante contribuição na explicação da formação da consciência e da personalidade do indivíduo, bem como do papel do *jogo* em nossa filogênese e ontogênese e, por consequência, as possibilidades pedagógicas do esporte na forma de *jogo com regras*.

Assis de Oliveira (2002, p. 96), ao analisar a complexa inter-relação do esporte de lazer com o esporte de rendimento e sua expressão no esporte escolar, afirmou que:

O esporte praticado na escola, ou organizado a partir do vínculo escolar, é regido pelo esporte de rendimento como modelo, mas, no tocante aos pontos de inter-relação, assume o mesmo lugar do esporte como atividade de lazer, ou seja, também é celeiro de atletas, também forma os consumidores do esporte e compartilha das instalações que servem ao esporte-espetáculo.

Em relação à situação do esporte escolar, Assis de Oliveira (2002, p. 97) afirma que “o caminho a perseguir é o de uma reinvenção do esporte, uma reorientação no seu sentido e significado, uma alteração no seu papel social.” Porém, nas considerações finais do seu estudo, mais especificamente no item 2, “Considerações iniciais sobre outros jogos possíveis”, o referido autor aponta logo de início que “o resgate da ludicidade é um dos elementos que se destacam como possibilidade de trabalho numa proposição de ‘reinvenção’ do esporte.” (ASSIS DE OLIVEIRA, 2002, p. 199).

Apesar de apoiar sua proposta de “reinvenção do esporte e as possibilidades da prática pedagógica” na abordagem materialista histórica e dialética, em última análise, entendemos que faltou ao referido autor compreender a essência ontológica do complexo esporte e, portanto, ao depositar na “ludicidade” – sem compreender que nela também se expressam valores, alternativas, estranhamentos reflexos –, limitou o potencial pedagógico transformador de sua proposta, pois não considerou que o lúdico deslocado do trabalho estranhado na forma de reflexo deste trará consigo os seus processos valorativos (estranhados). Portanto, para além de reinventar o esporte é preciso identificar os

estranhamentos que o condicionam à sociedade capitalista – individualista, competitivista etc. – e, em última instância, mostrar por meio de mediações ontológicas a necessidade de reinventar a sociedade.

De uma maneira geral, procuramos mostrar nesta seção a inconsistência objetiva presente nas abordagens sociológicas do esporte e suas implicações nas propostas que as utilizam como suporte para transformações pedagógicas que, ao considerarem apenas sua gênese na sociedade moderna, apenas analisam as objetivações do capitalismo refletidas e/ou mimetizadas no jogo esportivo. Com isso, fazem uma análise estática, fenomênica, não dialética do esporte como complexo social. A gênese do esporte – pela análise genético-causal e dinâmico-causal que fizemos anteriormente – situa-se e mantém-se ligada à materialidade da produção da vida, ou melhor, no jogo refletido que funda a esfera da reprodução social.

Por isso é que o alcance emancipador das abordagens sociológicas se dá no nível da revelação do que efetivamente está objetivado no fenômeno, o que não é pouco, mas é insuficiente, porque, para além de se compreender que não é o ser-precisamente-assim existente que determina o mundo dos homens e sim o mundo dos homens que determina a consciência do ser, é preciso compreender que a história é produzida pelos homens e mulheres, bem como que o capitalismo – síntese extrema de todas as formas de organização social experimentadas pela humanidade – também pode e deve ser superado. Entendemos tal qual Mészáros (2003), Lessa e Tonet (2008) que as condições objetivas e subjetivas para tal já estão sendo processadas mundialmente pela globalização da atual crise do capital e que também deverá se refletir no esporte.

Apontamos também haver uma dificuldade de sistematização do esporte escolar e/ou do esporte como conteúdo da educação física escolar em bases materialistas históricas e dialéticas em face da influência dessas abordagens sociológicas na construção das propostas teórico-metodológicas da Educação Física, bem como pela ausência de estudos ontológicos marxianos dos principais conteúdos dessa disciplina escolar, quais sejam, a ginástica, o jogo, **o esporte**, a dança e a luta. Na próxima seção, faremos uma análise do processo de “esportivização” da educação física escolar no Brasil, bem como discutiremos com base nas reflexões ontológicas que fizemos as (im) possibilidades emancipadoras das duas propostas pedagógicas atualmente mais sistematizadas/propositivas em evidência na educação física escolar brasileira: a *crítico-emancipatória* e a *crítico-superadora*.

5 REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO, A ESCOLA, A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E O ESPORTE ESCOLAR

Nesta seção optamos por fazer inicialmente uma breve reflexão sobre os complexos da Educação e da Escolarização com ênfase à questão do esporte como “saber objetivo” que merece ser sistematizado e ensinado na escola. Em seguida, refletimos sobre a gênese e o desenvolvimento do complexo da Educação Física escolar e, principalmente, do esporte escolar na perspectiva da emancipação humana.

5.1 Reflexões sobre a Educação, a Escolarização e sobre o esporte como “saber objetivo”

Como já apontamos anteriormente, o ser humano não nasce humano, ele nasce potencialmente humano. Para que se humanize, ou seja, se construa enquanto gênero humano, precisa apropriar-se das objetivações genéricas historicamente produzidas a partir do trabalho (linguagem, conhecimento, técnicas etc.). O complexo essencial de transmissão da cultura produzida aos demais seres humanos é a *Educação* – conjunto de atividades mediadoras do processo dialético de apropriação-objetivação. Os indivíduos *singulares* necessitam da Educação para se elevar à condição de *gênero*, ou seja, o conjunto das objetivações genéricas acumuladas historicamente são transmitidas e assimiladas pelos indivíduos singulares por meio da educação de acordo com seu contexto social e com suas possibilidades individuais. Nesse processo histórico, o indivíduo se afasta cada vez mais das “barreiras naturais”, se enriquece pela apropriação de novas objetivações, tornando-se cada vez mais complexo de complexos, ou seja, síntese de múltiplas determinações, conforme vimos no início deste estudo.

Segundo Costa (2009, p. 3):

O complexo da educação explicita-se no decorrer do desenvolvimento histórico acompanhando as necessidades da reprodução social. Do simples exemplo do aprendizado pelo espontâneo convívio social, típico das sociedades primitivas, o processo educacional evolui para a educação formal, a sistematização dos conteúdos, a definição de métodos e a reflexão teórica sobre a própria práxis educativa. A educação configura-se como condição para o processo de humanização do próprio homem, tanto no aspecto individual quanto genérico. Os indivíduos devem se apropriar de uma série de objetivações genéricas para se tornarem aptos a intervirem na práxis coletiva, ao mesmo tempo o desenvolvimento do gênero humano pressupõe indivíduos cada vez mais ricos em objetivações, que reproduzem e enriquecem o gênero humano com novas objetivações. Entretanto, esse caráter universal da educação apenas se efetiva no interior e através de uma

formação social historicamente determinada e, sob esse aspecto, a práxis educativa é sempre uma atividade historicamente determinada.

Para Saviani (1991), com a superação da sociedade feudal e o surgimento da sociedade capitalista, as alterações profundas nas relações de produção vão determinar a necessidade de indivíduos com outros conhecimentos para atender a nova demanda, agora substituindo a forma manufatureira pela forma fabril. É nesse contexto que a educação escolar passa à condição de forma dominante de educação. Para ilustrar melhor essas relações, optamos por reproduzir a citação de Saviani que sintetiza o assunto:

O eixo do processo produtivo deslocou-se do campo para a cidade, da agricultura para a indústria, a qual converteu o saber, de potência espiritual (intelectual) em potência material, isto é, transformou o saber (a ciência) em meio de produção. Assim, a estrutura da sociedade deixa de se fundar em laços naturais para se basear em laços propriamente sociais, isto é, produzidos pelos próprios homens. Daí a sociedade contratual baseada no direito positivo e não mais no direito natural ou consuetudinário. Ora, o direito positivo assim como o saber sistemático, científico supõem registros escritos, o que faz com que se incorporem à nova estrutura organizacional dessa nova sociedade, centrada na cidade e na indústria, as características da linguagem escrita. Em consequência, o domínio de uma cultura intelectual, cujo componente mais elementar é o alfabeto, se impõe como exigência generalizada de participação ativa na referida sociedade. E a escola é erigida, então, como o instrumento por excelência para viabilizar o acesso a essa cultura. Com efeito, em se tratando de uma cultura que não é produzida de modo espontâneo, natural, mas de forma sistemática e deliberada, requer-se, também, para a sua aquisição, formas deliberadas e sistemáticas. Assim, a sociedade moderna não podia mais se satisfazer com uma educação difusa, assistemática e espontânea, passando a requerer uma educação organizada de forma sistemática e deliberada, isto é, institucionalizada, cuja expressão objetiva já se encontrava em desenvolvimento a partir das formações econômico-sociais anteriores, através da instituição escolar. A escola foi, pois, erigida na forma principal e dominante de educação. (SAVIANI, 1991, p. 86).

Complementa Saviani (2005, p. 13) que a educação é um “trabalho não material” que tem por objetivo “produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.”

O referido autor faz duas considerações sobre quais “saberes objetivos” devem constituir-se em conteúdos escolares a nosso ver fundamentais para nossas reflexões em relação às possibilidades do fenômeno esportivo constituir-se em um conteúdo importante a ser sistematizado pela disciplina Educação Física escolar. Por um lado, afirma que são objetos da educação os conteúdos que apresentem elementos culturais que “precisam ser assimilados

pelos indivíduos da espécie humana para que se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir este objetivo.” (SAVIANI, 2005, p. 13).

Portanto, indica que os conteúdos que necessitam ser ensinados na escola devam ser selecionados a partir de suas características em relação à sua função ontológica essencial, e/ou principal, e/ou fundamental em relação às necessidades humano-genéricas dos indivíduos. Defende assim como “saberes objetivos” de natureza essencial os conteúdos/conhecimentos objetivados nos “clássicos”, entendendo-os como caracterizados pela presença de objetivações genéricas essenciais universais.

Em relação ao segundo aspecto, qual seja a identificação de formas adequadas para se desenvolver o trabalho educativo, Saviani (2005) afirma que “trata-se da organização dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos) através dos quais, progressivamente, cada indivíduo singular realize, na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente.” (SAVIANI, 2005, p. 15).

Portanto, a partir das considerações anteriormente apontadas, nessa perspectiva educativa dialética (humanizadora) cabe à escola propiciar condições para que os indivíduos se apropriem do saber elaborado em nível científico. É também a partir do conhecimento sistematizado que se devem organizar as atividades escolares, construindo-se, assim, o que entendemos por currículo escolar. Nesse sentido, Saviani conclui que “o conteúdo fundamental da escola elementar é: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografias humanas).” (SAVIANI, 2005, p. 15).

Apesar de concordarmos com Saviani em relação ao objetivo da escola de promover intencionalmente a socialização do patrimônio humano-genérico clássico para que os indivíduos se humanizem plenamente, consideramos que a orientação do trabalho educativo na direção do complexo da ciência limita a ação pedagógica na perspectiva racional (“espiritual”) e, portanto, não contempla objetivações genéricas clássicas que envolvem outras dimensões humanas, como no caso da arte, do esporte e, no limite, do complexo que a nosso ver funda os anteriores: o jogo.

Por outro lado, mesmo não sendo nosso interesse analisar os motivos que levaram Saviani a desconsiderar esses conhecimentos como possíveis conteúdos curriculares, faz-se necessário destacar que em uma passagem em que discute a questão da necessidade que o ser humano tem de antecipar em ideias os objetivos de sua ação a partir de representação mental, o autor afirma que “essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte).” (SAVIANI, 2005, p.

12). Portanto, para além da importância indiscutível do conhecimento científico, parece estar implícita na consideração anterior a importância da apropriação pelo indivíduo de outras esferas de objetivações genéricas clássicas. Portanto, defenderemos que na escola os conteúdos da “cultura corporal” também devem ser socializados na forma de “saberes objetivos”, mas que precisam de um tratamento pedagógico diferenciado, tanto em relação ao referencial teórico-metodológico como em relação aos espaços-tempos escolares. Mais adiante (seção 5), aprofundaremos nossas reflexões sobre essas questões quando analisarmos as duas principais propostas “emancipadoras” da Educação Física escolar brasileira para o ensino do esporte escolar.

Os estudos de Duarte (1993, 2006, 2007) acerca da relação entre a educação escolar e a “Teoria das Objetivações do Gênero Humano” na direção da construção de uma teoria histórico-social da formação do indivíduo e do papel que a atividade educativa nela desempenha aprofundam a compreensão da natureza sócio-histórica da individualidade humana, bem como apontam, com bastante clareza, a especificidade do papel da mediação pedagógica na direção da emancipação humana.

Fundamentando-se no materialismo histórico e dialético, Duarte (1993, p. 27) analisa o processo dialético entre objetivação e apropriação “enquanto aquele que expressa a dinâmica essencial da autoprodução do homem pela sua atividade social.”

Como já apontamos anteriormente, o que diferencia o homem dos demais animais é a sua atividade vital, que se caracteriza pela dinâmica qualitativamente diversa entre objetivação e apropriação. É na dialética entre objetivação e apropriação que se encontra o núcleo da historicidade do ser humano, uma vez que, ao apropriar-se da síntese da atividade humana objetivada, as objetivações genéricas, o homem se humaniza e se insere no processo histórico, ou seja, o homem, ao produzir seus meios de existência, cria uma realidade humanizada, portadora de características humanas, conforme vimos na relação teleologia/causalidade da ontologia lukacsiana.

Portanto, “a história é ao mesmo tempo um processo de objetivação e de formação do gênero humano e esse processo acumula-se em produtos que são as objetivações genéricas.” (DUARTE, 1993, p. 131).

O referido autor aprofunda a questão do *saber objetivo* (clássico, científico etc.), apontado por Saviani como componente central da educação escolar, e com base na referida “Teoria das Objetivações do Gênero Humano”, de Heller (1977), identifica dois níveis de objetivações genéricas: as objetivações genéricas em-si e as objetivações genéricas para-si. Explica ainda que essa diferenciação das esferas de objetivações do gênero humano em níveis

“decorre da história social humana e reflete o grau de humanização alcançado pelo gênero.” (DUARTE, 1993, p. 131). *Grosso modo*, as objetivações genéricas em-si se limitam a reproduzir o imediato existente, ou seja, as objetivações da vida cotidiana dos indivíduos. Já as objetivações genéricas para-si “são objetivações da relação dos homens com a genericidade.” (DUARTE, 1993, p. 140). Conclui o autor que à educação escolar cabe promover condições para que os indivíduos possam apropriar-se das objetivações genéricas para-si. Em síntese:

Uma prática pedagógica escolar voltada para a formação da individualidade para-si não visa fundamentalmente satisfazer as necessidades já dadas pela vida cotidiana do aluno, mas produzir no aluno necessidades de tipo superior, que não surgem espontaneamente, e sim pela apropriação dos conteúdos das esferas de objetivação genérica para-si. (DUARTE, 2007, p. 58).

Por outro lado, a afirmação de Duarte (2007) de que a objetivação do ser do homem no interior das relações sociais de dominação assume um caráter contraditoriamente humanizador e alienador corrobora o que já enfatizamos sobre os estranhamentos e nos dá pistas para abordar a problemática da reprodução do esporte de rendimento e/ou de espetáculo nas aulas de Educação Física. Para o autor:

Por um lado, a formação do indivíduo enquanto um ser humano não pode se realizar sem a apropriação das objetivações produzidas ao longo da história social, mas por outro lado, essa apropriação também é a forma pela qual se reproduz a alienação decorrente das relações sociais de dominação. (DUARTE, 2007, p. 25).

Portanto, podemos afirmar que, sob as atuais relações de produção, a objetivação do ser do homem mediada pela apropriação das práticas esportivas reproduzidas da lógica do esporte de rendimento assume um caráter alienante, uma vez que “se reduz a satisfazer apenas os carecimentos dos quais o indivíduo se apropriou de forma determinada pela existência alienada.” (DUARTE, 1993, p. 189).

Pode-se deduzir também das reflexões apontadas que a alienação/estranhamento do esporte de rendimento não decorre somente da apropriação dos seus elementos objetivos constituintes (fundamentos, técnicas, táticas, regras), mas, principalmente, da relação alienante que os indivíduos estabelecem com ele.

Há que se considerar também que, a educação escolar e no nosso caso a Educação Física escolar, no limite, não tem poder para superar a alienação/os estranhamentos da

sociedade capitalista, uma vez que esse complexo, como vimos pela ontologia marxiana, é a expressão (o reflexo) da divisão social do trabalho na sociedade dividida em classes. Portanto, a relação dos indivíduos com as objetivações genéricas no interior de relações sociais de dominação tende a ser sempre alienada.

Cabe à escola, no entanto, possibilitar que o maior número possível de indivíduos se eleve à condição de indivíduos para-si e que, por consequência, eduquem sua *vontade* para a luta por uma sociedade plenamente justa (sem classes).

Nesse sentido, podemos concluir que as atividades desenvolvidas na escola não são suficientes para acabar com a alienação, mas são necessárias e, dessa forma, entendemos que a educação desportiva deva se dar mediada por valores humano-genéricos na direção da formação *de esportistas para-si*.

Vale destacar também que tanto Saviani como Duarte, ao focalizarem suas análises nos saberes científicos enfatizando a dimensão especificamente humano-genérica do indivíduo para-si (segunda natureza humana), a nosso ver, omitiram os conhecimentos referentes ao pleno desenvolvimento biológico do indivíduo (primeira natureza), bem como aqueles referentes às aprendizagens motoras imprescindíveis à realização de inúmeras atividades sociogenéricas, em que, ontologicamente, se apoia o processo de humanização. Com isso, acreditamos que os referidos autores desconsideraram a Educação Física como disciplina/atividade curricular.

Por outro lado, para enfatizar a importância da “disciplina” (atenção voluntária) no processo de aprendizagem, Saviani (2005, p. 19) se vale do seguinte exemplo:

[...] para se aprender a dirigir automóvel é preciso repetir constantemente os mesmos atos até se familiarizar com eles. Depois já não será necessária a repetição constante. Mesmo se esporadicamente, praticam-se esses atos com desenvoltura, com facilidade. Entretanto, no processo de aprendizagem, tais atos, aparentemente simples, exigiam razoável concentração e esforço até que fossem fixados e passassem a ser exercidos, por assim dizer, automaticamente.

O que Saviani mostrou, em última instância, é a importância do domínio de “técnicas corporais” para que nos emancipemos em relação à natureza. Automatização é consciência corporal e, como vimos, surge na brincadeira como “imaginação na ação” e avança para “imaginação na ideia” pela apropriação dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos pela atividade de educação. Analogamente, tal qual ocorre na ontogênese, a automatização

dos movimentos, ou seja, a imaginação na ação, também deve ter precedido o pensamento por conceitos.

Vale destacar, no entanto, que mesmo sem analisar as possíveis aprendizagens motoras envolvidas na Educação Física, Marx sempre destacou sua importância para a educação integral do indivíduo mesmo em sua dimensão biológica. Isso se apresenta em seus poucos escritos sobre educação, mas que evidencia a coerência ontológica de suas teses, uma vez que compreende a educação do indivíduo tanto em sua dimensão biológica (primeira natureza) como social (segunda natureza), bem como de suas necessidades específicas de desenvolvimento.

Vejamos um trecho em que Marx, discutindo o problema do trabalho de crianças e adolescentes em 1868, na Inglaterra, apresenta sua posição sobre a educação:

[...] afirmamos que a sociedade não pode permitir que pais e patrões empreguem, no trabalho, crianças e adolescentes, a menos que se combine este trabalho produtivo com a educação.

Por educação entendemos três coisas:

- 1) Educação Intelectual.
- 2) **Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares.**
- 3) Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais. (MARX apud FRIAS, 2006, p. 67, grifos nossos).

Para Marx, a ginástica militar era um conteúdo importante da educação do jovem trabalhador, não porque este produziria mais aos patrões, mas sim porque perspectivava a formação plena do indivíduo, inclusive já pressupondo a disciplina como educação da vontade e caminho para a liberdade, uma vez que ao se apropriar também das ciências ampliaria sua possibilidade de conquistar o patamar de consciência de classe para-si com o vigor físico e consciência corporal imprescindíveis para suportar as tensões psicofísicas que acompanham as permanentes lutas do ser revolucionário.

Importante observar também que clássicos historiadores da educação, tais como Mario Manacorda (1989) e Anibal Ponce (1995), mostraram que em quase todas as épocas a Educação Física sempre esteve presente nas propostas pedagógicas.

Para ilustrarmos um pouco mais o papel dos conteúdos em relação à formação humana que cada sociedade exigia, destacamos dois excertos do capítulo *A educação do homem antigo* da clássica obra *Educação e luta de classes*, de Anibal Ponce (1995), em que o

autor mostra haver conteúdos da cultura corporal nas propostas educacionais de Sparta e Athenas por volta de 450 anos a.C.:

Assegurar a superioridade militar sobre as classes submetidas, eis o fim supremo da ginástica e austeramente controlada pelos éforos, os cinco magistrados que exerciam, por delegação da nobreza, um poder quase absoluto. (p. 41).

Alguns dos preceitos de Sólon são particularmente ilustrativos. ‘As crianças – afirma ele – devem, antes de tudo, aprender a nadar e a ler; em seguida os pobres devem-se exercitar na agricultura ou em uma indústria qualquer, ao passo que os ricos devem se preocupar com a música e a equitação e entregar-se à filosofia, à caça e à frequência aos ginásios.’ (p. 51).

Os referidos autores, ao tratarem em bases materialistas, históricas e dialéticas da educação grego-romana, também evidenciaram a importância dos jogos na formação ética e estética daqueles “cidadãos” que podiam se dedicar plenamente ao seu desenvolvimento humano-genérico já que todo o trabalho era executado pelos escravos, considerados “animais que falavam”, portanto “não humanos”.

Cabe observar também que os jogos sempre estiveram ligados à educação. Inclusive não há como deixar de lembrar que o termo “pedagogia” refere-se originalmente ao “escravo que levava a criança até o **local dos jogos.**” (SAVIANI, 1991, p. 79, grifos nossos). Saviani complementa tal observação citando que *paideia* significava para os gregos tanto infância como cultura, e conclui dizendo: “assim a palavra pedagogia, partindo de sua própria etimologia, significa não apenas a condução da criança, mas a introdução da criança na cultura.” (SAVIANI, 1991, p. 80).

Em síntese, do ponto de vista do complexo da educação escolar e com base na essência de jogo com regras – objetivo e regras implícitas e situação imaginária explícita – que caracteriza o complexo esporte, bem como pelo que efetivamente pode promover ao desenvolvimento biológico do ser humano (primeira natureza) e, principalmente, ao desenvolvimento humano-genérico (segunda natureza) e funções psicológicas superiores (atenção voluntária, memória lógica, vontade e imaginação na ação), entendemos que o esporte é sim um conteúdo importante a ser ensinado e praticado na educação escolar.

No entanto, do ponto de vista da emancipação humana, e pelo *quantum* de estranhamentos que se alojaram no fenômeno esportivo pelo reflexo dos valores intrínsecos à sociedade capitalista que o “patrocina” na forma de mercadoria – “esporte de rendimento” e/ou “esporte espetáculo” –, entendemos também haver a necessidade de que seu ensino seja desenvolvido a partir de mediações “ontológico-críticas”.

No próximo tópico, aprofundaremos a discussão sobre a gênese e o desenvolvimento da Educação Física escolar para situarmos melhor o campo em que se encontra o esporte escolar.

5.2 Reflexões sobre a Educação Física Escolar

A Educação Física na forma de sistematização de ações “pedagógicas” corporais, tal qual a educação escolar, também não surgiu acidentalmente. Pelo contrário, tendo sido elemento sempre ligado à educação dos indivíduos por toda sua história, atividades na forma de ginásticas, jogos, danças e lutas, sempre estiveram presentes complementando a formação do homem que determinada sociedade necessitava, mais especificamente em sua dimensão “biológica”.

A dupla revolução (Industrial na Inglaterra e Política na França) anuncia a laicização, a democratização e a politização da instrução. No entanto, as escolas públicas, laicas e gratuitas, não eram para todos, uma vez que a instrução deveria estar adequada aos “talentos” dos indivíduos.

Em síntese, é a partir do surgimento da educação escolar que a ginástica, os jogos, as danças e as lutas passam a ser incorporados ao currículo no sentido de contribuir para a formação do “homem universal”, face às necessidades que as sociedades pré-industrial e industrial, organizadas pelo ideário liberal e pela lógica do capital, determinavam. Rousseau, Pestalozzi e outros educadores e pensadores liberais, que tanto inspiraram a instrução pública, não deixaram de exaltar em suas propostas a importância da educação física na forma de ginásticas e jogos.

Segundo Soares (1994), o espírito científico e prático que se desenvolve, a ideologia das aptidões naturais, das capacidades determinadas pelo “individual-hereditário-biológico” estavam na base das concepções educacionais do final do século XVIII e início do século XIX.

No segundo quartel do século XIX, a burguesia europeia já via o corpo dos indivíduos do proletariado como instrumento de produção e, portanto, já começava a se preocupar com o vigor físico dos trabalhadores. O desenvolvimento da dimensão física dos trabalhadores passava a ser um investimento necessário ao aumento da produção e da reprodução do capital.

O conhecimento do corpo biológico dos indivíduos, por um lado, teve um papel libertador, uma vez que evidenciou que as causas das doenças não eram divinas, auxiliando na

sistematização dos cuidados com o corpo, inclusive entendendo melhor os efeitos dos exercícios físicos para o organismo e sua sistematização etc.; por outro, limitou o entendimento do homem enquanto ser social e aprisionou a Educação Física nessa concepção, tornando-a instrumento poderoso de treinamento físico e adestramento humano.

É a partir dessa concepção de corpo biológico que a sociedade também vai ser entendida, ou seja, o funcionamento da sociedade se dá tal qual um organismo vivo. Portanto, os problemas sociais nada mais são do que doenças causadas pelos indivíduos, ou melhor, pela falta de higiene e moral da população pobre e não pela degradação das condições de existência dos trabalhadores diante da brutal exploração vigente na época.

No sentido de contribuir para sanear o mundo burguês, a classe médica europeia lança-se aos estudos da fisiologia do exercício humano e cria vários métodos ginásticos, alguns destes que seriam trazidos ao Brasil.

Esses sistemas, quase sempre organizados de forma a se adequar às diferentes necessidades identificadas, na forma de ginástica pedagógica, ginástica feminina, ginástica estética, ginástica corretiva, jamais deixaram de se preocupar com os exercícios para a preparação do soldado na forma de ginástica militar.

Soares (1994, p. 62), em uma perspectiva foucaultiana¹⁷, assim sintetiza o papel da Educação Física nesse período:

A Educação Física, filha do liberalismo e do positivismo, deles absorveu o gosto pelas leis, pelas normas, pela hierarquia, pela disciplina, pela organização da forma. Do liberalismo, forjou suas 'regras' para os esportes modernos (que, não por acaso, surgiram na Inglaterra), dando-lhes a aparência de serem 'universais' e, deste modo, permitindo a todos ganhar no jogo e vencer na vida pelo próprio esforço. Do positivismo, absorveu, com muita propriedade, sua concepção de homem como ser puramente biológico e orgânico, ser que é determinado por caracteres genéticos e hereditários, que precisa ser 'adestrado', 'disciplinado'. Um ser que se avalia pelo que resiste.

Para Bracht (1999, p. 73), também em uma abordagem foucaultiana:

¹⁷ Para a perspectiva foucaultiana o que existe são relações de poder e poder é proferir influência individual, em que o indivíduo (existência de agentes internos e externos) é portador de vontades de participação ou não, na luta pelo poder. Para Foucault, não basta optar pelo seu direito de luta, também é importante aplicar a sua influência eficazmente e possuir alguma fonte de poder. Para ele, mesmo os sujeitos que não manifestem a sua oposição ou opção/voz, ou seja, aqueles que optem pela saída ou por calarem-se também são **investidos** e fazem parte de diversas relações de poder. O autor afirma a existência de algumas fontes de poder, entre as quais: o poder **de se pretender** produzir um indivíduo **dócil** e **útil**. Constata-se, portanto, tratar-se de uma ontologia reducionista, limitada às relações particulares que, então, limita suas possibilidades históricas humano-genéricas. Na falta de uma historicização da Educação Física escolar fundamentada no materialismo, histórico e dialético, mais bem sintetizadas, optamos por tais autores, os quais também são referência no campo da Educação Física.

[...] o nascimento da EF se deu, por um lado, para cumprir a função de colaborar na construção de corpos saudáveis e dóceis, ou melhor, com uma educação estética (da sensibilidade) que permitisse uma adequada adaptação ao processo produtivo ou a uma perspectiva política nacionalista, e, por outro, foi também legitimado pelo conhecimento médico-científico do corpo que referendava as possibilidades, a necessidade e as vantagens de tal intervenção sobre o corpo. Como lembra Le Breton (1995), a medicina representa, em nossas sociedades, um saber em alguma medida oficial sobre o corpo.

Para os referidos autores, essa concepção de controle do corpo via racionalização, dos séculos XVIII e XIX, vai se alterar paulatinamente no século XX conforme se alteram historicamente o processo de produção e reprodução da vida. Segundo Bracht (1999, p. 73), “saímos de um controle do corpo via racionalização, repressão, com enfoque biológico, para um controle via estimulação, enaltecimento do prazer corporal, com enfoque psicológico.”

Marx, em 1868, conforme já nos referimos anteriormente, ao analisar o trabalho das crianças e adolescentes na Inglaterra diante da já iniciada indústria moderna posicionava-se em favor de que as escolas elementares iniciassem a instrução das crianças antes dos nove anos. Eram tempos em que se discutia se o Estado burguês deveria ou não obrigar pela lei os empregadores a dar instrução às crianças e adolescentes empregados em suas fábricas. Marx entendia que, sendo o trabalhador, na maioria das vezes, ignorante para compreender a verdadeira necessidade de seu filho nas condições normais de desenvolvimento humano, a oferta de instrução mesmo vinda do Estado burguês significava a possibilidade de crianças e adolescentes serem preservados dos efeitos destrutivos que a excessiva exploração causava. Pensava na possibilidade de transformar “razão social em força social” que, diante de tais circunstâncias, só poderia se dar “através das leis gerais impostas pelo Estado.” (MARX apud FRIAS, 2006, p. 68).

Ainda sobre isso, Marx afirmava que “a sociedade não pode permitir que pais e patrões empreguem, no trabalho, crianças e adolescentes, que *se combine este trabalho produtivo com a educação.*” (MARX apud FRIAS, 2006, p. 68).

Vale observar, que também nesse mesmo texto, intitulado “Instruções aos Delegados do Conselho Central Provisório”, Marx apontava a necessidade de dividir as crianças e adolescentes de 9 a 18 anos em três categorias (9 aos 12, 13 aos 15, e dos 16 aos 18 anos) para que houvesse “um curso graduado e progressivo para sua educação intelectual, corporal e politécnica.” (MARX apud FRIAS, 2006, p. 68). Acrescentava ainda que os gastos com tais escolas politécnicas poderiam ser parcialmente pagos com a venda dos produtos feitos pelos

alunos e que a combinação destes três elementos (educação intelectual, exercícios corporais e a formação politécnica) elevaria a classe operária acima dos níveis das classes burguesas e aristocráticas. Nesse sentido, a educação corporal, apesar de ocupar um papel subsidiário, tinha uma importância significativa no currículo escolar nos primórdios do capitalismo – final do século XIX.

Entendemos que a ontologia lukacsiana ao nos mostrar como o trabalho funda o ser humano e que é desse complexo que os demais se originam, bem como ao analisarmos pela ontologia vigotskiana como as atividades (principais e subsidiárias) potencializam o desenvolvimento ontogênico, vemos que Marx continua atual ao propor uma escola que promova a formação intelectual, corporal e tecnológica, principalmente aos filhos dos trabalhadores, pois mantém a perspectiva do trabalho como articuladora da formação humana, bem como compreende que o psiquismo humano se forma em uma processualidade em que as atividades devem adequar-se ao estágio de desenvolvimento da criança.

Retomando o trajeto da constituição da Educação Física, segundo Soares (1994), no Brasil, a Educação Física se confunde com as instituições militares e médicas. A partir de 1850 a ginástica de D. Francisco de Amorós y Ondeano¹⁸ (1770-1848) passa a integrar o currículo “de todas as escolas primárias e será obrigatória para as escolas normais, mesmo sem contar com pessoal capacitado para ministrar as aulas, que eram dadas por suboficiais do exército.” (SOARES, 1994, p. 78).

Segundo Marinho (1957, p. 102), a ginástica francesa amorosiana propunha:

[...] a prática de todos os exercícios que tornam o homem mais corajoso, mais intrépido, mais inteligente, mais sensível, mais forte, mais habilidoso, mais adestrado, mais veloz, mais flexível e mais ágil, predispondo-o a resistir a todas as intempéries das estações, a todas as variações dos climas, a suportar todas as privações e contrariedades da vida, a vencer todas as dificuldades, a triunfar de todos os perigos e de todos os obstáculos que encontre, a prestar, enfim, serviços assinalados ao Estado e a humanidade.

¹⁸ Francisco Amóros Y Ondeano (1769-1849), espanhol naturalizado francês, fundou uma escola de ginástica em Grenelle e criou o Ginásio Militar (1818), no qual deu origem à ginástica eclética (método francês) com uma série de itens que considerava essencial, entre eles, a ênfase à resistência à fadiga, o andar e o correr sobre terrenos variados, o saltar em profundidade, extensão e altura, com ou sem ajuda de materiais, exercícios de equilíbrio em traves fixas, transposição de barreiras, formas variadas de lutas, o subir com auxílio de corda com nós ou lisa, fixa ou móvel, a suspensão pelos braços, a esgrima e vários outros procedimentos aplicáveis a um grande número de situações de guerra ou de interesse público geral.

Como se pode deduzir do texto, à “ginástica” eram depositados poderes “mágicos” para resolver todo tipo de problema: físico, psicológico e moral. O método ginástico de Amorós, como ficou conhecido, expressava seu caráter eclético-utilitário com mais evidência pelas inúmeras finalidades a que se destinava: civil (melhoria das condições físicas da população), industrial (melhoria da produção), militar, médica, entre outras. Curiosamente, a proposta do método para as crianças orientava a simulação das atividades que só poderiam ser praticadas por adultos com materiais adaptados, tais como cavalo de pau para o ensino da equitação, exercícios que até certo ponto se identificavam com as propostas pedagógicas que ressaltavam o potencial educativo do jogo.

Em uma posição ideológica oposta à de Marx, ou seja, na defesa intransigente do ideário liberal burguês e dentre aqueles que acreditavam ser a educação a chave para as mazelas sociais, Rui Barbosa se destacará como um dos principais defensores da Educação Física nas escolas. Lourenço Filho (1954, p. 109) destaca no texto abaixo o quanto Rui Barbosa foi enfático nesse assunto:

[...] é impossível formar uma nação laboriosa e produtiva sem que a educação higiênica do corpo acompanhe *pari passu*, desde o primeiro ensino até o limiar do ensino superior, o desenvolvimento do espírito. Assim nessa quadra da vida estará arraigado o bom hábito, firmada a necessidade, e o indivíduo, entregue a si mesmo, não faltará mais a esse dever primário da existência humana. Acredita-se, em geral, que o exercício da musculatura não aproveita senão à robustez da parte impensante da nossa natureza, à formação de membros vigorosos, à aquisição de forças estranhas à inteligência. Grosseiro erro! O cérebro, a sede do pensamento, envolve o organismo; e o organismo depende vitalmente da higiene, que fortalece os vigorosos, e reconstitui os débeis.

Importante destacar que alguns pioneiros da Educação Nova, dentre eles, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo¹⁹ escreveram “Tratados de Educação Física” em uma abordagem higienista. A nosso ver há certo paradoxo nisso, uma vez que ao mesmo tempo em que representavam o pensamento escolanovista, se opondo frontalmente à pedagogia tradicional, defendiam para Educação Física valores tradicionalistas da instituição militar.

¹⁹ Trata-se da obra *Da Educação Física: o que é ela, o que tem sido e o que deveria ser*, volume I das Obras Completas de Fernando de Azevedo, publicada na década de 1950. Esse estudo aponta a importância da Educação Física em bases higienistas e/ou eugenistas. Nesse livro, o referido autor afirma que “Eugenia é a ciência ou disciplina que tem por objeto ‘o estudo dos fatores que, sob o controle social, possam melhorar ou prejudicar, física e mentalmente, as qualidades raciais das gerações futuras’, ou, por outras palavras, os estudos das medidas sociais, econômicas, sanitárias e educacionais que influenciam, física e mentalmente, o desenvolvimento das qualidades hereditárias dos indivíduos e, portanto, das gerações.” (AZEVEDO, 1950, p. 231).

Em síntese, pode-se afirmar que até a década de 1980, a Educação Física brasileira constitui-se por atividades orientadas por métodos ginásticos e desportivos, visando a manutenção da saúde e/ou a aptidão física dos praticantes.

Segundo Ortigara (2002, p. 33), nessa época – década de 1980 – “enquanto outras áreas, como a Educação e a Psicologia, por exemplo, passam a receber influência de teorias sociais críticas, como a gramsciana e a foucaultiana, na Educação Física a influência maior é ainda a da teoria psicomotora²⁰, sobretudo as correntes das escolas francesas e norte-americanas.”

A partir de 1980, sob forte influência do que já vinha se dando na área educacional diante do processo de abertura democrática (fim da ditadura militar) que nosso país experimentava, a Educação Física sofre profundas mudanças em relação às suas possibilidades pedagógicas, bem como inicia-se o questionamento sobre sua “identidade”. Assim, anunciam sua “crise” que permanece até os dias de hoje.

Destaca-se nesse período o livro *Educação Física cuida do corpo... e “mente”*, de João Paulo Medina (1987), que, baseando-se nas obras de Paulo Freire e seus níveis de consciência (intransitiva, transitiva ingênua e transitiva crítica), observa a dificuldade de se conceituar o que é a Educação Física e, portanto, propõe que ela entre em crise para que tal questão seja solucionada, com o objetivo de se construir uma Educação Física revolucionária.

Na mesma direção, Castellani Filho (1988) na obra *Educação Física no Brasil: a história que não se conta* faz uma análise, a partir do historiador Adan Shaff, da conjuntura militar em que se deu a Educação Física no Brasil e propõe a superação dessa dependência por uma Educação Física revolucionária.

Também nessa direção, Ghiraldelli Jr. (1991), na obra *Educação Física Progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física Brasileira*, fez um levantamento das abordagens teórico-metodológicas da Educação Física até aquela data identificando as seguintes manifestações: *Educação Física Higienista (1930-1945)*; *Educação Física Militarista (1930-1945)*; *Educação Física Pedagógica (1945-1964)*; *Educação Física Competitivista (1964-1980)*; *Educação Física Popular (Educação Física praticada eventualmente pelo povo que se inicia com a República)*. Conforme indica o título da obra, Ghiraldelli Jr. (1991) aponta a necessidade de uma Educação Física crítico-social dos conteúdos após analisar as filosofias subjacentes às concepções de Educação Física

²⁰ Concepção pedagógica de cunho tecnicista, a psicomotricidade da escola francesa chegou ao Brasil pelas obras de Jean Le Boulch e de A. Lapiere. Também tivemos a influência da escola americana representada por Harrow.

encontradas. Sobre o tratamento pedagógico ao esporte nessa perspectiva, o referido autor propunha:

Os jogos desportivos tradicionais (futebol, basquetebol etc.) também podem e devem ser aprendidos numa perspectiva histórica e social. Os alunos devem jogar com as regras primitivas de cada desporto e compará-las com as atuais. Além disso, faz-se necessário que o aluno perceba, na prática e na técnica de cada desporto, sua evolução e sua relação com o país que lhe deu origem. E mais, que o professor procure esclarecer a relação de superioridade que certos países possuem, em relação a outros, em determinados desportos.

Em suma, o trabalho do professor de Educação Física como socializador da cultura erudita vai além da pura e simples transmissão das técnicas da ginástica, do desporto etc. É fundamental que realmente a aula de Educação Física se transforme num ambiente crítico, onde a riqueza cultural se estabeleça como trampolim para a crítica. (GHIRALDELLI JR., 1991, p. 58).

Lamentavelmente, os trabalhos posteriores de Ghiraldelli Jr. na área da educação distanciaram-se do referencial teórico-metodológico do materialismo histórico e dialético e não mais se observou produção sua na área da Educação Física escolar. No entanto, em suas obras desse período, verificam-se possibilidades pedagógicas interessantes para o esporte, mesmo que ainda em um estágio sincrético, principalmente no que se refere à sua posição intransigente em relação às perspectivas histórica, social e crítica. Como veremos mais adiante, as abordagens crítico-emancipatória (elaborada por Kuhns e lançada em 1991) e crítico-superadora (elaborada por um Coletivo de Autores²¹ em 1992) são aquelas que efetivamente “arriscaram” sistematizar propostas teórico-metodológicas para a Educação Física escolar.

Retomando o processo histórico do pensamento pedagógico da Educação Física brasileira, segundo Lima (1997), da “crise de identidade” anunciada na década de 1980, bem como das reflexões suscitadas, duas correntes surgem na tentativa de superar a indefinição em relação à *especificidade pedagógica* da Educação Física. Uma vertente que pretende estabelecer um estatuto epistemológico para a Educação Física e outra que a entende como uma prática pedagógica que tematiza a *cultura corporal*.

²¹ São eles: Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza Zülke Taffarel, Maria Elizabeth Medicis Pinto Vargal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht.

Para o referido autor, o debate da Educação Física ocorre sob o predomínio de quatro tendências: 1) Ciência da Motricidade Humana proposta por Manuel Sergio²², sendo esta “a Ciência da compreensão e da explicação das condutas motoras, visando o estudo e constantes tendências da motricidade humana.” (LIMA, 1997, p. 1530). Tal proposta está fundamentada na fenomenologia e na hermenêutica. (O referido autor propunha, ainda, a Educação Motora (em substituição à Educação Física) como sendo o ramo pedagógico dessa “ciência”); 2) Ciência do Movimento Humano²³, que propõe o estudo do movimento humano na perspectiva de “ultrapassar a dependência total das ciências mães e ampliar o campo de estudo do movimento humano nas suas diversas áreas de aplicação.” (LIMA, 1997, p. 1531). Não apresenta clareza nos pressupostos epistemológicos para tal empreitada; 3) Ciências do Esporte²⁴, que não reivindicam estatuto de ciência, mas um “espaço capaz de albergar toda e qualquer disciplina científica que, de alguma forma, trate questões referentes ao desporto.” (LIMA, 1997, p. 1532). Nesse sentido, incluir-se-iam os campos da “pedagogia do desporto”, a fisiologia, a biometria, a biomecânica, o treinamento desportivo, a “psicologia do esporte”, a “sociologia do esporte” etc.; 4) Tendência pedagógica, como proposta que busca delimitar um campo acadêmico que teorize a prática pedagógica tematizando a cultura corporal de movimento na escola. Essa última proposta reuniria um grupo de autores²⁵ que “apesar das diferenças de concepções e de objetivos da Educação Física, bem como de pressupostos filosóficos, políticos e ideológicos” (LIMA, 1997, p. 1533) apresentam convergências em três aspectos:

- 1) a Educação Física como sendo fundamentalmente (antes de tudo) uma prática pedagógica, expressa em termos de disciplina acadêmica e/ou disciplina curricular que deve, portanto, afirmar-se no campo pedagógico.
- 2) Crítica ao cientificismo das Ciências do Esporte.
- 3) Ênfase na necessidade de construção de uma Teoria da Educação Física. (LIMA, 1997, p. 1533).

²² Trata-se das obras *Para uma epistemologia da Motricidade Humana*. Lisboa: Compendium, 1994; e *Motricidade Humana – contribuições para um paradigma emergente*. Lisboa: Coleção Epistemologia e Sociedade, 1989.

²³ Trata-se do autor Jeferson Canfield e da obra *A Ciência do Movimento Humano como área de concentração de um programa de pós-graduação*. *Revista Brasileira de Ciências do esporte*, v. 14, n. 3, p. 146-149, 1993.

²⁴ Trata-se dos autores e das respectivas obras: Adroaldo GAYA. *As Ciências do Desporto nos países de língua portuguesa*. Porto: Universidade do Porto, 1994; e Jorge Olímpio BENTO. *O outro lado do desporto: vivências e reflexões pedagógicas*. Porto: Campo das Letras, 1995.

²⁵ Lima (1997) cita os seguintes autores: Bracht (1992), Taffarel (1994), Soares et al. (1992), Santin (1992), Kunz (1994), Gaya (1994) e Ghiraldelli Jr. (1995).

Sobre essas características concordamos com Bracht (1999, p. 76-77), um dos principais representantes da “tendência pedagógica”, quando em artigo intitulado *A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física*, afirma haver um:

[...] equívoco recorrente na área da EF. O de que o predomínio do conhecimento das ciências naturais, principalmente a biologia e seus derivados, como conhecimento fundamentador da EF, significava a ausência da reflexão pedagógica. Ao contrário, como procurei demonstrar em estudo anterior (Bracht, 1996), até o advento das ciências do esporte nos anos 70, o teorizar no âmbito da EF era sobretudo de caráter pedagógico, isto é, voltado para a intervenção educativa sobre o corpo; é claro, sustentado fundamentalmente pela biologia. Falava-se na educação integral (o famoso caráter biopsicosocial), mas como a educação integral não legitima especificamente a EF na escola (ou na sociedade) e sim o seu específico, este era entendido na perspectiva de sua contribuição para o desenvolvimento da aptidão física e esportiva.

Para o referido autor, o paradigma da aptidão física e esportiva orientou a Educação Física escolar brasileira desde seu início “e foi revitalizado pelo projeto de nação da ditadura militar que aqui se instalou a partir de 1964.” (BRACHT, 1999, p. 76). O autor constata haver uma abundância de documentos oficiais que vinculam o projeto de Brasil dos militares ao desenvolvimento da aptidão física e dos desportos.

Bracht (1999, p. 42), em artigo intitulado *A Prática Pedagógica da Educação Física: Conhecimento e Especificidade*, analisa a questão do “saber” específico de que trata a Educação Física afirmando que “a necessidade e a reivindicação de fundamentar ‘cientificamente’ a Educação Física é que a levou a incorporar as práticas científicas ao seu campo acadêmico (o que é muito diferente de passar a ser uma ciência com estatuto epistemológico próprio).” Afirma ainda que “quando nos referimos ao objeto da Educação Física, pensamos num saber específico, numa tarefa pedagógica específica, cuja transmissão/tematização e/ou realização seria atribuição desse espaço pedagógico que chamamos Educação Física.” (BRACHT, 1999, p. 42).

Em seguida, o referido autor apresenta e analisa as diferentes propostas de objetivos para a Educação Física e identifica os seguintes “saberes” e/ou “objetos”: a) “atividade física” ou “atividades físico-esportivas”; b) “movimento humano”, “motricidade humana” ou “movimento humano consciente”; c) “cultura corporal”, “cultura corporal de movimento” ou “cultura de movimento”.

Em síntese, Bracht (1999) afirma que a proposta pedagógica que aponta a “atividade física” como objeto da Educação Física tem o intuito de promover a educação integral do

indivíduo, mas, na prática, não ultrapassa a promoção da dimensão da aptidão física e/ou do desenvolvimento físico-motor. Quanto ao objeto “movimento humano”, o autor mostra que por trás da proposta de “educação *do* e *pelo* movimento” subjaz as propostas desenvolvimentistas da Educação Física fundamentadas na psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento. Obviamente que o autor refere-se às psicologias de cunho biologicistas e/ou construtivistas. Por fim, ele apresenta a “cultura corporal de movimento” como o objeto que deva orientar a prática pedagógica da Educação Física justificando: “o que qualifica o movimento enquanto humano é o sentido/significado do mover-se, sentido/significado mediado simbolicamente e que o coloca no plano da cultura.” (BRACHT, 1999, p. 45).

Sobre a “crise de identidade” apontada a partir da década de 1980, Bracht (1999, p. 78) indica haver múltiplos determinantes, mas que essa crise se caracteriza pela decisiva crítica do paradigma da aptidão física por meio da “entrada mais decisiva das ciências sociais e humanas na área [...]”. Aponta ainda que tal crítica se inicia com viés cientificista, ou seja, era necessário justificar a prática pedagógica em teorias científicas. Acrescenta que ao se desprezar os determinantes históricos da Educação Física se fez com que apenas houvesse uma atualização do conhecimento pelas ciências naturais sem romper com a aptidão física. É nesse momento que surge a abordagem do desenvolvimento humano pela aprendizagem motora, controle motor, desenvolvimento motor.

Num segundo momento, caracterizado pelo ingresso da Educação Física no campo universitário, concomitante ao processo de redemocratização pós-ditadura, inicia-se uma etapa de crítica mais radical à Educação Física. Como vimos anteriormente, nesse período incorpora-se ao campo da Educação Física as discussões do campo da Educação fundamentadas na sociologia e na filosofia de orientação marxista.

Segundo Bracht (1999, p. 76), “a década de 1980 foi fortemente marcada por essa influência, constituindo-se aos poucos uma corrente que inicialmente foi chamada de revolucionária, mas que também foi denominada de crítica e progressista.” Para o referido autor, houve em um primeiro momento, que denominou de “momento da denúncia”, uma adesão total ao movimento progressista, mas que com o tempo as diferenças foram ficando cada vez mais acentuadas a ponto de termos atualmente, no quadro das propostas pedagógicas para a Educação Física escolar, pelo menos cinco propostas. Mais adiante refletiremos sobre como as duas tendências atualmente mais sistematizadas – crítico-emancipatória e crítico-superadora – propõem o ensino do esporte escolar.

Diferentemente do que Bracht propõe como justificativa para o abandono das teses marxistas para a construção de uma Educação Física revolucionária, qual seja a de que o

marxismo que fundamentava as propostas progressistas teria ruído juntamente com a queda do muro de Berlim e, principalmente, com o fim da União Soviética, acreditamos que, tal qual ocorreu na Educação, a reorientação dos intelectuais foi determinada fundamentalmente pela reorientação de seus paradigmas determinada fundamentalmente pela reorientação (neoliberal) da sociedade sob a égide do capital. Em outras palavras, houve um recuo da teoria²⁶ em face do reordenamento do mundo do trabalho. Bracht, inclusive, pode ser incluído nesse movimento de pós-modernização que também afetou a Educação Física, uma vez que suas obras atuais já se encontram filiadas ao paradigma da pós-modernidade²⁷. Em outras palavras, a nosso ver, o que Bracht (1999) e outros estudiosos da Educação Física denominaram de “marxismo ortodoxo” trata-se da vertente Althusseriana, mecanicista e, portanto, não dialética do marxismo. Conforme nos alertou Montañó (2002, p. 18) citando Togliatti: “quem erra na análise erra na ação.” Portanto, como Bracht e seus companheiros de “crítica da crítica” não compreenderam a ontologia do ser social em bases materialistas históricas e dialéticas, suas posições teórico-metodológicas para a Educação Física têm contribuído para esvaziar ainda mais a formação nessa área do conhecimento.

O outro lado dessas posições “esvaziantes”, tanto de Bracht (1999) como também de Soares (1994), bem como da grande maioria dos teóricos da Educação Física, que apontam para a necessidade de ruptura com o paradigma da aptidão física e esportiva, situa-se em uma orientação de cunho lógico-formal, ou seja, em última instância esses autores defendem a possibilidade de haver um paradigma para a Educação Física que substitua o anterior, eliminando-o. Como se um representasse o “mal” – no caso a aptidão física e o esporte – e o outro o “bem” (cultura corporal, cultura corporal de movimento etc.).

Entendemos que até mesmo aqueles que ousaram propor um “novo” objeto à Educação Física em bases “marxistas” não demonstraram com suficiente argumentação como a dimensão biológica se incorpora no humano-genérico a partir do trabalho. Ou melhor, mostrando haver na Educação Física uma dupla importância, uma vez que os seus conteúdos articulam dialeticamente tanto a base biológica ineliminável do ser humano e que se apresenta intrínseca à dimensão cultural compreendida nestes complexos (ginástica, jogo, esporte, luta

²⁶ Segundo Ortigara (2002, p. 49), “se durante quase todo o século XX a discussão situava-se claramente entre a ontologia e a gnosiologia ou a epistemologia, a partir das últimas décadas o debate ganha novas características. Com a suposta derrocada da epistemologia, com a chamada crise da modernidade e seus subprodutos de agenda ‘pós-moderna’ (WOOD, 2009), os ‘pós-ismos’ (MORAES, 1996) determinam a suposta morte do sujeito, passam a defender que a verdade legitima-se na cultura ou na política, ou então é uma construção social criada pelos homens, uma crença socialmente justificada.”

²⁷ Em relação às posições de Valter Bracht para uma Educação Física “pós-moderna”, ver obras: *A Educação Física no Brasil e na Argentina: Identidade, Desafios e Perspectivas* e *Emancipação e diferença na educação: uma leitura com Bauman*.

etc.) Em outras palavras, a Educação Física precisa avançar para além da dimensão biológica na direção do humano-genérico, mas não descuidando dessa dimensão básica e importantíssima. Entendemos que a ontologia marxiana (ontologia do ser social lukacsiana e/ou a psicologia histórico-cultural) pode nos ajudar nessa empreitada na direção de uma formação corporal plena (para si).

O presente estudo, conforme já indicamos anteriormente, em última instância, busca dar uma contribuição na direção de identificar possibilidades efetivamente humanizadoras para a Educação Física, particularmente no que se refere às mediações genético-causais e/ou dinâmico-causais de seu principal conteúdo: o esporte. Acreditamos já termos evidenciado com suficientes elementos o quanto a abordagem ontológica marxiana nos oferece ferramentas conceituais importantes para compreendermos melhor os conteúdos da Educação Física, suas possibilidades efetivamente humanizadoras, bem como o quanto nos alerta para a necessidade de atuarmos pedagogicamente na direção da imprescindível transformação social.

Na próxima seção, trataremos do esporte escolar nas propostas pedagógicas “críticas” da Educação Física escolar: *crítico-emancipatória* e *crítico-superadora*.

6 REFLEXÕES SOBRE AS PROPOSTAS DE ENSINO DO ESPORTE NAS ABORDAGENS PEDAGÓGICAS “CRÍTICAS” DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: *CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA E CRÍTICO-SUPERADORA*

Apesar do paradigma da aptidão física e esportiva ainda dirigir a prática pedagógica da educação física escolar, nas últimas décadas algumas propostas “emancipadoras” foram produzidas e se colocam como possibilidade. A seguir analisaremos sucintamente as duas principais abordagens: a crítico-emancipatória e a crítico-superadora. Nossa análise será centrada na perspectiva pedagógica que tais propostas apresentam para o ensino do conteúdo “esporte”.

6.1 Reflexões sobre o ensino do esporte na abordagem crítico-emancipatória

A abordagem crítico-emancipatória tem como principal formulador o professor Elenor Kunz da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que coordena o Núcleo de Estudos Pedagógicos do Centro de Desportos daquela universidade visando contribuir para o avanço das reflexões/proposições didático-pedagógicas da Educação Física. Segundo Bracht (1999, p. 80):

[...] as primeiras elaborações do professor Kunz foram fortemente influenciadas pela pedagogia de Paulo Freire (KUNZ, 1991). Outra forte influência são as análises fenomenológicas do movimento humano com base, em parte, em Merleau-Ponty, tomadas de estudiosos holandeses como Gordjin, Tamboer, e também Trebels, este seu orientador no doutorado em Hannover (Alemanha). A proposta de Kunz parte de uma concepção de movimento que ele denomina de dialógica. O movimentar-se humano é entendido aí como uma forma de comunicação com o mundo. Outro princípio importante em sua pedagogia é a noção de sujeito tomado numa perspectiva iluminista de sujeito capaz de crítica e de atuação autônomas, perspectiva esta influenciada pelos estudiosos da Escola de Frankfurt. A proposta aponta para a tematização dos elementos da cultura do movimento, de forma a desenvolver nos alunos a capacidade de analisar e agir criticamente nessa esfera.

No livro *A transformação didático-pedagógica do esporte*, Kunz (1994) propõe para tal uma didática comunicativa baseada numa pedagogia crítico-emancipatória. Propondo como objeto de ensino e/ou de estudo da Educação Física a “cultura de movimento”, questiona a proposta de Soares et al. de “cultura corporal” afirmando tratar-se de uma tautologia, uma vez que não existe corpo sem cultura.

Em relação ao ensino do esporte, Kunz (1994) se preocupa principalmente em compreender as formas e as condições em que esse conteúdo pode e deve ser praticado na escola. Para o referido autor, a educação emancipatória tem por função libertar o aluno “das condições que limitam o uso da razão crítica e com isto todo seu agir social, cultural e esportivo” (KUNZ, 1994, p. 31) formando alunos críticos e autônomos que possam (ou não) transformar a realidade em que vivem por meio de uma Educação Física crítica, reflexiva que deve se fundamentar em três competências: 1) A competência objetiva, que visa desenvolver a autonomia do aluno por meio da técnica; 2) A competência social, referente aos conhecimentos e aos esclarecimentos que os alunos devem adquirir para entender o próprio contexto sociocultural; 3) A competência comunicativa, que assume um processo reflexivo responsável por desencadear o pensamento crítico, e ocorre por meio da linguagem, que pode ser de caráter verbal, escrita e/ou corporal (KUNZ, 1998).

Segundo Kunz (1998), o desenvolvimento dessas três competências permite um processo de reflexão-ação que pode levar os alunos a tomarem consciência de que o esporte nada mais é do que uma invenção social e não um fenômeno natural. Uma instituição socialmente construída na moderna sociedade industrial que, portanto, reproduz as ideologias e a concepção de homem e de mundo reproduzidos desse modelo de organização social. Kunz (2001) também acredita que as proposições metodológicas de (re)significação do esporte consubstanciadas nesse processo de ensino possibilitam aos alunos uma permanente busca por soluções individuais e/ou coletivas, permitindo a eles um agir independente, uma cooperação e uma comunicação com o grupo, e com o professor, adquirindo, assim, um saber de maior relevância para sua emancipação.

Nesse sentido, a abordagem crítico-emancipatória objetiva à formação de um sujeito crítico e emancipado, instrumentalizado para além da competência técnica, uma vez que os alunos não devem apenas reproduzir movimentos, mas devem ser incentivados a compreender os fenômenos e os contextos que permeiam a sociedade e, por meio de um “agir comunicativo”, questionar as manifestações corporais presentes em seu contexto sociocultural. Portanto, a compreensão crítica do aluno está relacionada à competência comunicativa, ou melhor, o aprendizado do esporte não se restringe às experiências objetivas, mas também ao processo de expressar em palavras (faladas ou escritas) e gestos os entendimentos que fazem sobre o fenômeno esportivo.

Segundo Kunz (1994, p. 41):

A forma de saber que leva à emancipação é, portanto, um saber crítico, que tem origem no mundo vivido dos sujeitos passando pelo desenvolvimento de um saber elaborado pelo processo interativo e comunicativo num contexto livre de coerção.

É em favor de uma possível emancipação proporcionada pela racionalidade comunicativa fundamentada na teoria habermasiana que Kunz defende uma nova forma de ensino do esporte. Ele acredita que com isso se pode abordar toda a dimensão polissêmica do fenômeno esportivo e discernir os verdadeiros interesses dos falsos criados (ideologicamente) pela sociedade. Para isso, os alunos precisam ser orientados de modo que não reproduzam somente as capacidades técnica e instrumental dos esportes para não ficarem presos à reprodução de movimentos. Os alunos, por meio de um “agir comunicativo”, devem ser “incentivados” a realizar uma autorreflexão que, por sua vez, levará à compreensão da coerção autoimposta a que são submetidos e, com isso, poderão acabar com a objetividade dessa dominação, assumindo, assim, um nível maior de consciência pelo conhecimento de seus verdadeiros interesses, conseqüentemente, de maior liberdade, ou seja, de esclarecimento com emancipação.

Em relação às pretensões crítico-emancipatórias da proposta centrada na competência comunicativa, Henklein e Silva (2010, p. 5), no artigo *A concepção crítico-emancipatória: avanços e possibilidades para a educação física escolar*, após reconhecerem avanços no que se refere à relação dialógica professor-aluno da proposta questionam “se esta concepção proporciona aos alunos conscientização no sentido de reflexão das práticas corporais a que são submetidos, ou ainda, se a metodologia em questão é capaz de fazê-los perceber os componentes sociais que influenciam o esporte.” Após rigorosa análise das concepções habermasianas que sustentam a proposta de Kunz, os autores concluem afirmando que:

E é justamente devido a esta dificuldade de percepção social por parte dos alunos que se acredita que se possa fazer menção à teoria comunicativa. Habermas cita em diversos textos sobre essa temática o que ele nomeia de estruturas patológicas que inibem a livre comunicação, ou seja, as distorções que viriam a obstruir todo o processo comunicativo. Pois, pensa-se que à medida que os alunos não conseguem superar a coação imposta pela ideologia tecnocrática, não é possível criar condições capazes de permitir uma ação comunicativa pura, o que também impediria o processo de emancipação. (HENKLEIN e SILVA, 2010, p. 5).

Os referidos autores acrescentam ainda que a proposta de Kunz esbarra também no modelo tecnocrático que orienta o sistema de ensino e que impossibilita um “agir comunicativo” pleno, ou seja, que efetivamente possa levar a um processo educativo que,

conforme propõe Habermas, produza o diálogo e o consenso, uma vez que a própria organização escolar (curricular) é determinada pela racionalidade instrumental.

Diante dessas constatações, Henklein e Silva (2010, p. 6) apontam os seguintes questionamentos à proposta crítico-emancipatória de Kunz: “se o objetivo é instigar os alunos a questionarem, refletirem e problematizarem novos horizontes como será possível não influenciá-los neste processo? Como estabelecer racionalidades comunicativas, amparadas na competência argumentativa, sem direcionar para determinado local?” E respondem argumentando que:

Seria o mesmo que afirmar que um pesquisador é imparcial em sua investigação ou que é possível um escritor produzir uma obra sem que suas características estejam implícitas na linguagem e na forma que este se utiliza para elaborá-la. Cada um entende o mundo de forma diferente e seria impossível não revelar seus princípios e ideias na sua maneira de agir. Imagine então um professor que está em contato com seus alunos cotidianamente e que deve imprimir em sua postura educativa um agir que favoreça esta ação comunicativa a que a proposta crítico-emancipatória sugere. Será que de certa forma não se passa durante o processo de aprendizagem conceitos, verdades e ideologias pré-definidas? Nessa visão este processo educativo que busca a racionalidade comunicativa estaria impregnado de patologias que impedem o que Habermas denomina de ação comunicativa pura, pois os sujeitos participantes desta ação, no caso os alunos, estariam sendo influenciados por ideias e reflexões colocadas pelos seus professores durante o processo educativo. (HENKLEIN e SILVA, 2010, p. 6).

Entendemos que, para além dos problemas relacionados às impossibilidades do “agir comunicativo” na escola orientada pela burocracia capitalista, a proposta de Kunz para o ensino do esporte apresenta um problema essencial, qual seja, ao não compreender o complexo esportivo na perspectiva ontológica marxiana (genético-causal e/ou dinâmico-causal), não possui elementos mediadores para avançar na direção de formar indivíduos *para si*: esportistas *para-si*, no seu caso “crítico-emancipatório”.

Como vimos, pela psicologia histórico-cultural, o jogo e sua característica essencial de imaginação na ação ou de consciência na ação apresenta evidências ontológicas importantes para ser considerado como o complexo fundador do reino da liberdade, ou seja, criado a partir dos estímulos refletidos do agir utilitário do mundo dos homens e potencializando o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (memória lógica, atenção voluntária, pensamento por conceitos, imaginação, vontade etc.). Nesse sentido, entendemos que o “agir comunicativo”, como já afirmamos anteriormente, também é “agir instrumental” em nível das

ideias, tal qual no jogo há a predominância de um “agir instrumental” no nível das ações. Portanto, entendemos que Kunz está correto em valorizar as mediações/reflexões no plano das ideias, mas que se equivoca ao não compreender que ambas estão consubstanciadas no psiquismo humano. Com isso, acaba esvaziando o conteúdo do ensino esportivo tanto em relação às suas potencialidades de “imaginação na ação”, bem como no plano das ideias. Para Assis de Oliveira (2005, p. 119), Kunz “incorpora a categoria trabalho, mas a incorpora com um sentido restrito, considerando-o como meio para algo, reduzindo-o talvez a um praticismo que é superado por outras categorias ou competências.”

Outra questão importante em relação às limitações emancipadoras da proposta de Kunz relaciona-se ao quanto o referido autor apresenta desinteresse pela técnica e, por consequência, pelas regras e táticas esportivas. Em relação às transformações didático-pedagógicas que propõe para o ensino do esporte, bem como para sua “série metodológica de jogos”, assim se posiciona:

Aqui, o ensino dos esportes não tem o compromisso de desenvolver uma aproximação técnica do gesto esportivo com relação a um padrão preestabelecido, ou uma destreza técnica do esporte que se pretende alcançar com exercícios simplificados. (KUNZ, 1994, p. 122).

Kunz entende que a apropriação da técnica limita outras apropriações, bem como altera a personalidade do aluno pelo fato de que incorporará uma destreza que pertence ao mundo instrumentalizado, competitivo, racionalizado etc. O autor acredita que o interesse técnico pode limitar o interesse crítico-emancipatório quando afirma que: “o objetivo que venho propondo desde o início deste trabalho é justamente superar o interesse técnico do ensino e assumir um interesse crítico-emancipatório.” (KUNZ, 1994, p. 131).

A nosso ver, Kunz não compreende a função disciplinadora/educativa de imaginação na ação que o jogo com regras pode promover pelo ensino da técnica com fins de consciência corporal e desenvolvimento de funções psicológicas superiores, como atenção voluntária, vontade, memória lógica etc. com a pedagogia “tecnicista” de treinamento com fins somente de resultados exteriores e efêmeros promovidos pela lógica do esporte de rendimento. Em outras palavras, o esporte permite mostrar que a técnica é aquilo que o ser humano produziu de mais evoluído naquele complexo e que pode ser aperfeiçoada dialeticamente, mas que ao apreendê-la, cada indivíduo irá expressá-la de forma particular, ou seja, como síntese de sua personalidade com o gesto generalizado pela sua eficiência humano-genérica. Por exemplo, quando ensinamos à criança uma técnica já consolidada historicamente no jogo de voleibol,

como a técnica da “manchete”, esta reproduzirá o gesto universal, mas sempre sua técnica desportiva será marcada pela sua individualidade, ou seja, por mais que se aproxime de um modelo sempre terá sua personalidade (síntese da sua singularidade com a universalidade da técnica).

Fica evidente também as inúmeras possibilidades de intervenções que o professor pode fazer para explicar a gênese e o desenvolvimento do complexo esportivo que estiver ensinando. Usando o mesmo exemplo, podemos explicar (ontologicamente) que a “manchete” provavelmente deva ter surgido da necessidade de rebater/defender bolas rápidas e baixas, ou seja, de uma necessidade humano-genérica. Podemos ainda isolar e/ou modificar situações de jogo para mostrar o quanto as regras modelam os comportamentos pela delimitação de escolhas e possibilidades de decisão e até que ponto as regras capitalistas modelam equivocadamente nossos complexos valorativos éticos e estéticos com seus estranhamentos, e, assim, evidenciar, em última instância, a imprescindível necessidade de superação da lógica do capital.

Taffarel (2010), em artigo sugestivamente intitulado *Crítica a teoria crítica emancipatória: um diálogo com Elenor Kunz a partir do conceito de emancipação humana*, expõe a inconsistência emancipadora da referida proposta:

[...] Esta é, portanto, a diferença essencial que temos com a teoria crítico-emancipatória no que diz respeito ao conceito de emancipação humana. A emancipação não se dará fora de um violento processo de ruptura com o atual modo do capital organizar a vida. E, portanto, a ontologia nos aponta a possibilidade teleológica da transição do socialismo ao comunismo. Mas sem aderência a esta realidade isto não é possível. Faz-se necessário anunciar sim o tipo de sociedade que queremos transformar a atual e com que instrumentos da luta de classes vamos contar para tal transição e revolução permanente. É neste marco conceitual que nos situamos. (TAFFAREL, 2010, p. 6).

Entendemos que diante da falta de condições objetivas e subjetivas para a realização da imprescindível ruptura apontada por Taffarel (2010) cabe aos educadores a tarefa de buscar compreender e ensinar o mais radicalmente possível (ontologicamente) os conteúdos para que promovam cada vez mais indivíduos conscientes *para si*. Eis os fins a alcançar no ensino do esporte escolar. No entanto, entendemos também que, em relação ao ensino do esporte, tais ações emancipadoras só podem se dar por mediações que desvelem sua essência de jogo com regras pelas categorias ontológicas marxianas, apontando seus limites e possibilidades libertadoras.

Cabe ressaltar, porém, que no mesmo artigo Taffarel (2010) argumenta em favor da sistematização feita por Kunz em relação ao ensino dos esportes, afirmando:

O caráter crítico da abordagem foca mais em relação ao esporte, sendo assim, ela se torna limitada, pois não entendemos que a educação física apresente apenas problemas com relação às práticas esportivas, mas que nesse aspecto a abordagem contribui de forma magnífica, pondo em xeque os estereótipos que o esporte criou, assim como a visão do alto rendimento que o sistema implantou nessas práticas. Mas isto é insuficiente para orientar teleologicamente o trabalho pedagógico de professores e estudantes no trato com o conhecimento da cultura corporal. E para demonstrar esta insuficiência vamos tratar do conceito de emancipação humana. (TAFFAREL, 2010, p. 3).

Por tudo que apresentamos até aqui, não concordamos com a autora de que se trata de uma contribuição “magnífica” em relação ao ensino do esporte. Entendemos sim que se trata de uma proposta que avança nesse campo, mas que por não perspectivar tal ensino em bases ontológicas materialistas, históricas e dialéticas, apresenta limitações intransponíveis à emancipação que se propõe. Por outro lado, entendemos que a perspectiva ontológica de ensino do esporte ainda é bastante incipiente e, portanto, também não se encontra consistentemente sistematizada na proposta crítico-superadora a qual a referida autora pode ter sugerido nas entrelinhas como conhecimento suficiente “para orientar teleologicamente o trabalho pedagógico de professores e estudantes no trato do conhecimento da cultura corporal.” (TAFFAREL, 2010, p. 3). No próximo tópico analisaremos brevemente a proposta crítico-superadora.

6.2 Reflexões sobre o ensino do jogo e do esporte na abordagem crítico-superadora

Segundo Bracht (1999), a abordagem crítico-superadora está consubstanciada no livro *Metodologia do Ensino da Educação Física* (SOARES et al.), publicado em 1992. A obra baseia-se fundamentalmente na pedagogia histórico-crítica desenvolvida por Dermeval Saviani. De acordo com um dos autores do livro:

Entende essa proposta que o objeto da área de conhecimento EF é a cultura corporal que se concretiza nos seus diferentes temas, quais sejam, o esporte, a ginástica, o jogo, as lutas, a dança e a mímica. Sistematizando o conhecimento da EF em ciclos (1º - da organização da identidade dos dados da realidade; 2º - da iniciação à sistematização do conhecimento; 3º - da ampliação da sistematização do conhecimento; 4º - do aprofundamento da sistematização do conhecimento), propõe que este seja tratado de forma historicizada, de maneira a ser apreendido em seus movimentos contraditórios. (BRACHT, 1999, p. 79-80).

Identificando-se com a pedagogia histórico-crítica, a intenção principal dessa proposta é de encontrar o acervo de conhecimentos “clássicos” produzido como patrimônio cultural da humanidade que deva ser sistematizado e ensinado pela Educação Física. A proposta crítico-superadora indica ser a “cultura corporal” o conhecimento sobre a objetividade corpórea e suas formas de expressão historicamente construídas que legitima a inserção da Educação Física no currículo escolar complementando-o, uma vez que a ausência desse conhecimento “[...] impede que o homem e a realidade sejam entendidos dentro de uma visão de totalidade [...] pois] como compreender a realidade natural e social, complexa e contraditória, sem uma reflexão sobre a cultura corporal?.” (SOARES et al., 1992, p. 42).

Nesse sentido, Soares et al. propõem uma pedagogia “crítico-superadora” para Educação Física visando superar a pedagogia hegemônica da educação física centrada na aptidão física que contribui historicamente para com a reprodução da estrutura social capitalista. Considerando que as pedagogias emergem da crise originada do conflito entre os interesses antagônicos das classes “proprietária” e “proletária”, a pedagogia crítico-superadora identifica-se com os interesses da classe trabalhadora e propõe para superação um novo objeto de estudo para a Educação Física: 1) a expressão corporal como linguagem; 2) adotar uma concepção de currículo ampliado vinculado a um projeto político-pedagógico visando a ampliação das referências do pensamento do aluno a respeito das formas de existência/expressão corporal em bases materialistas históricas e dialéticas, sendo a escola concebida como parte sócio-orgânica constituinte da sociedade e responsável por dar condições dignas de existência humana.

Sobre a articulação do conhecimento na pedagogia crítico-superadora, Ferreira (1995, p. 216) assim sintetizou a proposta:

[...] a organização do trabalho pedagógico e o trato do conhecimento devem permitir uma apropriação do saber cientificamente elaborado e relativo à cultura corporal, sem opor-se e, ao contrário, contribuindo para a construção da consciência de classe e o engajamento deliberado na transformação estrutural desta sociedade. Coerente com este projeto político-pedagógico, o estudo apresenta ainda orientações didático-metodológicas e uma proposta de avaliação, sempre considerando a necessidade de manter aproximação com o eixo curricular norteador do projeto pedagógico eleito, avaliando-se aproximações e/ou afastamentos do mesmo.

Trata-se de uma pedagogia emergente – crítico-superadora – que busca responder aos interesses da classe trabalhadora entendendo que “a reflexão pedagógica tem algumas

características específicas: é ‘diagnóstica, judicativa e teleológica’ (SOUZA, 1987, p. 178-83)”. Os autores argumentam que a proposta é *diagnóstica* “porque remete à constatação e leitura dos dados da realidade”; *judicativa*, porque exige um “juízo de valor que depende da perspectiva de classe de quem julga”; e “também *teleológica*, porque determina um alvo onde se quer chegar, busca uma direção.” (SOARES et al., 1992, p. 25).

Nesse sentido, o projeto político-pedagógico representa uma intenção, ação deliberada e estratégica. É político porque expressa intervenção em determinada direção e é pedagógico porque realiza a reflexão sobre a ação dos homens na realidade, explicando suas determinações. O projeto se realiza na escola e se manifesta no currículo.

A seleção e a organização dos conteúdos na proposta crítico-superadora baseia-se na concepção de currículo de Saviani (1991): “conjunto de atividades nucleares distribuídas no espaço e no tempo da escola para cuja existência não basta apenas o saber sistematizado.” (SOARES et al., 1992, p. 29). Nesse sentido, o saber escolar precisa ser devidamente dosado e sequenciado para que seja transmitido e assimilado no espaço/tempo escolar.

A relação entre as disciplinas como parte e o currículo como o todo é denominada *dinâmica curricular*. Nesta, o conhecimento é tratado de maneira que sejam criadas condições para que a assimilação e a transmissão do saber escolar aconteça, pois:

reflete a sua direção epistemológica e informa os requisitos para selecionar, organizar e sistematizar os conteúdos de ensino [...] que emergem de conteúdos culturais universais [...] ainda que bem ensinados, é preciso que se liguem de forma indissociável a sua significação humana e social. (SOARES et al., 1992, p. 30-31).

Para os autores, a Educação Física trata do conhecimento de uma área denominada cultura corporal configurada em temas corporais, como o jogo, o esporte, a ginástica, a dança, entre outros, que expressam um sentido/significado nos quais se interpenetram, dialeticamente, a intencionalidade/objetivos do homem e as intenções/objetivos da sociedade.

Os conteúdos devem ser selecionados, organizados, sistematizados e transmitidos com base em princípios curriculares da lógica dialética:

a relevância social [...], a contemporaneidade do conteúdo da cultura corporal [...], a adequação às possibilidades sociocognoscitivas dos alunos [...], a simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade [...] e a provisoriidade do conhecimento devido a espiralidade da incorporação das referências do pensamento. (SOARES et al., 1992, p. 30-33).

Para o trabalho com a dinâmica curricular sob a perspectiva dialética, particularmente no que se refere à adequação dos conteúdos às possibilidades sociocognitivas dos alunos, Soares et al. apontam que houve a necessidade de rever o sistema de seriação e criar os ciclos. Assim, os autores propõem quatro ciclos para o ensino dos conteúdos da cultura corporal:

1. da pré-escola a 3ª série do ensino fundamental - 'Ciclo de organização da identidade dos dados';
2. da 4ª a 6ª série do ensino fundamental - 'Ciclo de iniciação à sistematização do conhecimento';
3. da 7ª a 8ª série do ensino fundamental - 'Ciclo de ampliação da sistematização do conhecimento';
4. da 1ª a 3ª série do ensino médio - 'Ciclo de aprofundamento da sistematização do conhecimento'. (SOARES et al., 1992, p. 34-35).

Entendemos que a pedagogia crítico-superadora, inspirada na pedagogia histórico-crítica, apesar de assumir-se fundamentada no materialismo histórico e dialético, apresenta dificuldades em conceber a centralidade do trabalho como elemento fundante do ser social, o que limita já na base suas possibilidades em apontar uma efetiva mediação ontológica para o tratamento dos conteúdos da cultura corporal. O trecho abaixo já aponta algumas limitações nesse sentido:

Alguns antropólogos e historiadores afirmam que o primeiro instrumento de trabalho do homem foi a mão. Supõe-se que a descobriu quando teve que atirar uma pedra para se proteger dos animais. Nessa ação ele distendeu os tendões e compreendeu que com as mãos poderia fazer muitas coisas: caçar, pescar, lascar a pedra, construir cabanas e instrumentos de trabalho para garantir a sua sobrevivência. Assim o homem, simultaneamente ao movimento histórico da construção de sua corporeidade, foi criando outras atividades, outros instrumentos e através do trabalho foi transformando a natureza, construindo a cultura e se construindo. (SOARES et al., 1992, p. 39).

Dessa breve análise “antropológica” com fragmentos de ontologia marxiana é que Soares et al. indicam como deveria ser a mediação pedagógica dos conteúdos da cultura corporal na escola:

É fundamental para essa perspectiva da prática pedagógica da Educação Física o desenvolvimento da noção de historicidade da cultura corporal. É preciso que o aluno entenda que o homem não nasceu pulando, saltando, arremessando, balançando, jogando etc. Todas essas atividades corporais

foram construídas em determinadas épocas históricas, como respostas a determinados estímulos, desafios ou necessidades humanas. (SOARES et al., 1992, p. 39).

Essa visão “antropológica” de formação humana se refletirá com mais evidência na concepção de homem que Soares et al. se pautam para a orientação da proposta curricular de Educação Física, ou seja, segundo eles, “a dimensão corpórea do homem se materializa nas três atividades produtivas da história da humanidade: linguagem, trabalho e poder.” (SOARES et al., 1992, p. 39). Ao buscar entender a fonte dessa perspectiva antropológica, encontramos nas notas de rodapé do capítulo 1 – *A Educação Física no Currículo Escolar: Desenvolvimento da Aptidão Física ou Reflexão sobre a Cultura Corporal* –, que se trata da obra de José Luiz Domingues cujo estudo sobre o cotidiano da escola de 1º grau tinha “como referência o trabalho de HABERMAS, Jürgen. *Conhecimento e interesse*. Rio de Janeiro, Guanabara, 1987, 367 p.” (SOARES et al., 1992, p. 44). Portanto, a proposta não considera a centralidade do trabalho na processualidade do ser-precisamente-assim existente e da sociedade. Disso decorre um comprometimento na historicização dos conteúdos da cultura corporal – o jogo, a ginástica, a dança, o esporte, as lutas etc. – e, portanto, limita a emancipação/libertação proclamada. Vejamos como isso se expressa no item do mesmo capítulo “Organização do Conhecimento e sua Abordagem” (SOARES et al., 1992, p. 59), mais especificamente em relação à proposta de sistematização do jogo e do esporte que nos interessa.

No referido capítulo, Soares et al. afirmam na introdução que “serão abordados alguns aspectos específicos de um programa de Educação Física para o ensino fundamental e médio” (SOARES et al., 1992, p. 61) visando ajudar os professores quanto “ao conhecimento a ser tratado, à sua distribuição nas diferentes séries e aos procedimentos para ensiná-lo.” (SOARES et al., 1992, p. 61). No item “O tempo pedagogicamente necessário para o processo de assimilação do conhecimento”, Soares et al. citam o exemplo de como tematizar de forma crítico-superadora o conteúdo “saltar”:

Saltar representa a atividade historicamente formada e culturalmente desenvolvida de ultrapassar obstáculos, seja em altura ou extensão/distância. No primeiro ciclo do ensino fundamental (organização da identificação dos dados da realidade), o aluno já a conhece e a executa a partir de uma imagem da ação tomada de seu cotidiano. Ele a executa com movimentos espontâneos que lhe são particulares. A ênfase pedagógica deve incidir na solução do problema: como desprender-se da ação da gravidade e cair sem se machucar? Das respostas encontradas pelos alunos, surgirão as primeiras referências comuns à atividade ‘saltar’. No decorrer

dos ciclos seguintes, o aluno ampliará seu domínio sobre formas de saltar. É interessante destacar que uma habilidade corporal envolve, simultaneamente, domínio de conhecimento, de hábitos mentais e habilidades técnicas. (SOARES et al., 1992, p. 137).

Entendemos haver nesse exemplo um problema conceitual importante, pois ao proporem acertadamente que “um mesmo conteúdo pode ser tratado em todos os níveis escolares numa evolução espiralada” (SOARES et al., 1992, p. 64-65) com base nos ciclos e exemplificando tal possibilidade, como vimos pela “atividade” de “saltar”, temos um entendimento limitado da “teoria da atividade” de Leontiev, na qual os autores se apoiam, conforme indica o seguinte trecho:

Segundo Leontiev (1981), as significações não são eleitas pelo homem, elas penetram as relações com as pessoas que formam sua esfera de comunicações reais. Isso quer dizer que o aluno atribui um sentido próprio às atividades que o professor lhe propõe. Mas essas atividades têm uma significação dada socialmente, e nem sempre coincide com a expectativa do aluno. (SOARES et al., 1992, p. 62).

Nesse sentido, de acordo com Leontiev, o que efetivamente humaniza é a *atividade* dirigida por um motivo, ou seja, por um objetivo humano-genérico a ser alcançado, e se realiza por meio de ações e operações, então, as ações e as operações situam-se inicialmente na esfera da busca dos meios para realização de fins efetivamente humanos, tal qual o trabalho como complexo fundante do ser social. Portanto, entendemos que “saltar” está no plano das ações e/ou operações e que deveria ser tematizado como tal, ou seja, a mediação do professor deve enfatizar não só as questões relacionadas ao desempenho correto do saltar, mas sim à “atividade” em que a ação/operação de saltar possibilitou a emancipação humana (caçar, por exemplo). Ou melhor, no caso da Educação Física e dos conteúdos da cultura corporal – jogo, ginástica, esporte, dança, luta etc. –, entendemos que o mais importante é compreender ontologicamente cada conteúdo e destes tematizar/ensinar as “ações” e as “operações” que, como “técnicas”, os constituem. Enfim, considerando que o mais evoluído contém o menos evoluído, entendemos que a ação/operação “saltar” tem de ser estudada/vivenciada pelos alunos a partir da tematização do conteúdo ao qual ela se aplica. Por exemplo, o exercício de “saltar” não se restringe ao complexo da ginástica e, portanto, antes o professor deverá saber contextualizar ontologicamente a ginástica no processo humanizador, sua evolução como reflexo do trabalho ou reflexo dela mesma; seu processo de esportivização tornado-se ginástica olímpica/artística etc. E, assim, situar a “ação” de “saltar” conforme seu significado humano-genérico. No caso do jogo e do esporte – objeto de nosso estudo –, com base no que já refletimos, fica mais evidente a tematização ontológica

possível, inclusive da ação/operação de “saltar”, que surge da necessidade de ultrapassar obstáculos reais para a realização de um determinado objetivo humano-genérico. No atletismo, por exemplo, fica claro que o “saltar” dos Jogos Olímpicos da Antiguidade tinha uma proximidade maior com as necessidades vitais da organização social greco-romana daquele período (escravismo), principalmente aquelas relacionadas às atividades guerreiras necessárias tanto para se conquistar territórios e escravos como para se proteger. Por outro lado, o “saltar” nos Jogos Olímpicos da modernidade já não possui relação tão direta com a organização social atual como os esportes entre equipes, que, como vimos, apresentam mais significações reflexas da sociedade capitalista (regras, métodos de divisão social das ações (tática) etc.). Entendemos haver também uma inconsistência em relação à atividade “ensinar” proposta em Soares et al. que identificamos no seguinte parágrafo que complementa o exemplo da tematização do “saltar”:

No quarto ciclo, o aluno sistematiza o conhecimento sobre os saltos e os conceitos que explicam o conteúdo e a estrutura de totalidade do objeto ‘salto’, desde as leis físicas e características da ação no nível cinésio/fisiológico, até as explicações político-filosóficas da existência de modelos de salto. Pode ainda explicar o significado deles para si próprio, como sujeito do processo de aprendizagem e para a população em geral. (SOARES et al., 1992, p. 65).

Arriscamos afirmar que a ênfase ao aluno como “sistematizador” do conhecimento, confusamente misturada com mediações “crítico-superadoras”, supostamente feitas pelo professor por meio de “explicações político-filosóficas” indicadas no livro, evidencia um viés construtivista do livro em pauta que também determinado pela concepção fragmentada de ser humano e a fragmentação da “atividade” humanizadora, bem como são resultados de duas determinações que se imbricam. Em primeiro lugar porque se trata de um Coletivo que como já sabemos não apresentava consenso em relação aos seus referenciais teórico-metodológicos e, portanto, trata-se do consenso (im)possível e/ou da unidade na diversidade (im)possível. Em segundo, pois a ontologia marxiana disponível naquele momento histórico, particularmente no que se refere ao desenvolvimento ontogênico da criança, ainda se achava vinculada a obras mal traduzidas da psicologia histórico-cultural, como no caso do livro *A formação social da mente*, que se refere à tradução de alguns artigos de Vigotski.

Continuando nossas reflexões, vejamos como essas inconsistências conceituais da proposta crítico-superadora à luz da ontologia marxiana, tanto na perspectiva da psicologia histórico-cultural como da lukacsiana, limitarão a apreensão da perspectiva efetivamente emancipadora nos exemplos apresentados para os conteúdos “jogo” e “esporte”.

6.2.1 Reflexões sobre o ensino do jogo na proposta crítico-superadora

Sobre o “jogo”, a limitação conceitual da proposta de Soares et al. apresenta-se logo de início quando afirmam que “o jogo (brincar e jogar são sinônimos em diversas línguas) é uma invenção do homem, um ato em que sua intencionalidade e curiosidade resultam num processo criativo para modificar, imaginariamente, a realidade e o presente.” (SOARES et al., 1992, p. 65-66). Como já apontamos anteriormente, o jogo é um complexo deslocado do trabalho na esfera da reprodução social que possui duas características essenciais: regras e situação imaginária. Portanto, não se trata de uma “invenção” humana, trata-se, na realidade, de uma atividade atávica ao processo de humanização fundado pelo trabalho. Entendemos ser o jogo o reflexo do trabalho na esfera da consciência, mas não na consciência em forma de ideias, mas na forma de ações e seus valores deslocados da utilidade que as atividades em que tais ações aparecem como técnicas assumem na esfera da reprodução social. Portanto, o jogo como reflexo das relações produtivas em cada momento histórico refletirá seus valores e, assim, os reproduzirá como forma de educação da moral e da vontade. Nesse sentido, Elkonin se refere ao jogo como “escola de conduta regrada”, não no plano das ideias, mas no plano das ações. Portanto, não se trata de “um processo criativo para modificar, imaginariamente, a realidade e o presente” (SOARES et al., 1992, p. 66), trata-se, antes de tudo, de um fenômeno intrínseco ao desenvolvimento humano que, como vimos, no desenvolvimento ontogênico, ao criar a “zona de desenvolvimento iminente”, potencializa o processo de apreensão do real e estimula o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Em seguida, Soares et al. reforçam a confusão conceitual em relação ao papel do jogo no desenvolvimento da criança quando afirma que “não sendo o jogo aspecto dominante da infância, ele deve ser entendido como ‘fator de desenvolvimento’ por estimular a criança no exercício do pensamento, que pode desvincular-se das situações reais e levá-la a agir independente do que ela vê.” (SOARES et al., 1992, p. 66). Fica confuso o entendimento da função do jogo porque Soares et al. não compreenderam o conceito de “atividade principal” que orientou os estudos da psicologia histórico-cultural. Portanto, ao não situarem as duas formas características de jogo – o *jogo protagonizado*, com situação imaginária explícita e objetivos e regras implícitas que Elkonin (1998) denominou de jogo propriamente dito; e o *jogo com regras*, em que há objetivos e regras explícitas e situação imaginária implícita. Sendo o primeiro (a brincadeira) a atividade principal no desenvolvimento da criança no período pré-escolar (aproximadamente dos 2 aos 6 anos) e o segundo (jogos com regras) como atividade subsidiária ao *estudo* no período subsequente, Soares et al. limitaram-se a

apresentar as características dos jogos e sua evolução “natural” sem aprofundar na explicação de como os conteúdos e as regras desses jogos efetivamente se refletem do contexto sócio-histórico, como afetam o psiquismo humano e, assim, como devem ser selecionados, organizados e tratados pedagogicamente pelos professores. Há que se ressaltar que Soares et al. acertam quando dizem que o jogo não é atividade dominante, mas “pecam” quando não enfatizam que na idade pré-escolar ele é, apesar disso, a “atividade principal”. O exemplo apresentado pelos autores é bastante expressivo em elementos que ilustram as limitações teórico-metodológicas decorrentes da ausência de uma apreensão ontológica coerentemente fundamentada em bases materialistas, históricas e dialéticas:

Um jogo de duas equipes, por exemplo ‘queimada’, envolve a situação imaginária de uma guerra onde uma equipe ‘extermina’ a outra com ‘tiros’ de bola. O imaginário da ‘guerra’ vai sendo escondido pelas regras, cada vez mais complexas, às quais os jogadores devem prestar o máximo de atenção. Por esse motivo é conveniente promover junto aos alunos discussões sobre as situações de violência que o jogo cria e as consequentes regras para seu controle. Dessa forma, os alunos poderão perceber, por exemplo, que um jogo como a ‘queimada’ é discriminatório, uma vez que os mais fracos são eliminados (queimados) mais rapidamente, perdendo a chance de jogar. Isso não significa não jogar ‘queimada’, senão mudar suas regras para impedir a sobrepujança da competição sobre o lúdico. (SOARES et al., 1992, p. 66).

Apesar de apresentar elementos ontológicos importantes, fica evidente que ao se perder a questão central de que os jogos são, em última instância, reflexos do trabalho e/ou da sociedade em que surgiram, perde-se a coerência interna do processo e a mediação pedagógica fica fragmentada. Isso fica bastante evidente quando Soares et al. propõem que “[...] é conveniente promover junto aos alunos discussões sobre as situações de violência que o jogo cria [...]”. Mas não é o jogo que cria, o jogo reproduz as ideias de quem o criou, portanto quem cria é o ser humano em suas condições concretas existenciais (conhecimentos, valores etc.). No caso da “queimada”, há elementos para se supor que sua origem está ligada a sociedades em que já se tinha o conhecimento sobre o papel destruidor de “bolas”/objetos atirados, o que nos faz imaginar as catapultas lançando “bolas” de fogo e como a utilização desses instrumentos bélicos se refletiu nos jogos das crianças e, quem sabe, dos adultos como forma de homenagem a alguma batalha importante/bem-sucedida. Da mesma forma que o xadrez representa em suas regras e/ou nas representações de suas peças (rei, rainha, torre, bispo, cavalo e peões) tanto os elementos como suas funções na sociedade medieval, o que nos faz compreender que antes desse período não havia jogo de xadrez, mas que no xadrez

poder-se-ia estar incorporados outros jogos de tabuleiro que serviram de base para sua criação superadora.

Enfim, em um mundo em que já se produziu bombas atômicas capazes de destruir o planeta (e a humanidade) e que, paradoxalmente, se produz três vezes mais alimentos do que o necessário para toda a humanidade, ou seja, já superamos o reino da necessidade pelo reino da abundância, há que se refletir mais radicalmente sobre a questão das “guerras” e/ou da “violência”, bem como da essencial gênese sócio-histórica da “sobrepujança” dos fortes em relação aos fracos e, em última instância, refletir sobre a urgente necessidade de por um fim à sociedade de classes.

Retomando a análise do exemplo, verificamos outro equívoco fundamental, qual seja a contraposição entre competição e ludicidade destacada ao final do parágrafo quando se propõe a mudança das regras do jogo para “impedir a sobrepujança da competição sobre o lúdico”. Tal equívoco não só desvela certa filiação à lógica formal que os autores se propõem superar pela lógica dialética, na medida em que entendem que o lúdico é o bem, e a competição o mal, como também parece mostrar haver uma limitação conceitual em relação ao lúdico que, como impulso ao humano-genérico nas atividades sem fins utilitários, não pode prescindir da competição, uma vez que dialética é movimento transformador por essência, é competição permanente em que o novo incorpora o velho superando-o. A competição é a essência do jogo e promove humanização. Já a “competitividade” junto com a privatização dos meios de produção dos bens que deveriam suprir as necessidades de todos os seres humanos formam a essência do capital e promovem o individualismo e a “desumanização”, cujo valor de individualismo *bourgeois* encontra-se refletido principalmente nos esportes de rendimento e/ou no esporte espetáculo, os quais contaminam as demais manifestações.

No item “O Jogo no Ciclo de Educação Infantil (Pré-Escolar) e no Ciclo de Organização da Identificação da Realidade (1ª a 3ª séries do Ensino fundamental)” a falta de fundamentação ontológica que apontamos anteriormente fica ainda mais evidente na extensa relação temática de jogos a serem tratados “pedagogicamente” pelo professor de Educação Física na forma “jogos cujo conteúdo implique [...]”. Vejamos os 11 temas propostos:

- a) Jogos cujo conteúdo implique o reconhecimento de si mesmo e das próprias possibilidades de ação.
- b) Jogos cujo conteúdo implique reconhecimento das propriedades externas dos materiais/objetos para jogar, sejam eles do ambiente natural ou construídos pelo homem.
- c) Jogos cujo conteúdo implique a identificação das possibilidades de ação com os materiais/objetos e das relações destes com a natureza.

- d) Jogos cujo conteúdo implique a inter-relação do pensamento sobre uma ação com a imagem e a conceituação verbal dela, como forma de facilitar o sucesso da ação e da comunicação.
- e) Jogos cujo conteúdo implique inter-relações com as matérias de ensino.
- f) Jogos cujo conteúdo implique relações sociais: criança-família, criança-crianças, criança-professor, criança-adultos.
- g) Jogos cujo conteúdo implique a vida de trabalho do homem, da própria comunidade, das diversas regiões do país, de outros países.
- h) Jogos cujo conteúdo implique o sentido da convivência com o coletivo, das suas regras e dos valores que estas envolvem.
- i) Jogos cujo conteúdo implique auto-organização.
- j) Jogos cujo conteúdo implique a autoavaliação e a avaliação coletiva das próprias atividades.
- k) Jogos cujo conteúdo implique a elaboração de brinquedos, tanto para jogar em grupo como para jogar sozinho. (SOARES et al, 1992, p. 67-68).

Essa relação de itens, para além de aproximar a proposta das pedagogias tradicionais da Educação Física que propunham manuais de recreação com extensas “receitas” de atividades, torna a proposta “crítico-superadora” ainda mais confusa e fragilizada como podemos observar no exemplo citado a seguir em que Soares et al. “oferecem” um exemplo de aula com o tema “rebater”.

Aqui é oferecido o exemplo de uma aula na qual o professor incentiva a criação de jogos pelos próprios alunos. Ele propõe como tema da aula ‘Rebater’, para o qual coloca à disposição dos alunos materiais como: bolas de diversos tamanhos, bem como alguns materiais que permitem bater nas bolas. Esses materiais podem ser raquetes de madeira ou plástico, pequenas tábuas estreitas e compridas (que podem servir como raquetes), cabos de vassoura curtos ou compridos etc. (SOARES et al., 1992, p. 68).

Em seguida, propõe que o professor questione os alunos em relação às formas que eles conhecem sobre o “rebater”, depois o professor deverá propor formas coletivas de “rebater” e por fim deve convidar os alunos a expressarem o que pensam sobre: “quais os jogos mais fáceis? quais os mais difíceis? quais os mais prazerosos?[...]” (SOARES et al., 1992, p. 68). Conclui afirmando que tais jogos de rebater permitem várias tematizações, como por exemplo: a identificação de habilidades por parte das crianças. Propõe ainda que o professor varie as atividades quanto às experiências de velocidade, força etc. Propõe também a sistematização dos dados “em diversas classificações de jogos nas formas individuais e coletivos” (SOARES et al., 1992, p. 69) e aponta que a partir dos conflitos que surgem o professor faça a mediação “orientando os alunos para as questões do coletivo e das regras necessárias à convivência social.” (SOARES et al., 1992, p. 69). Em primeiro lugar, há que se destacar o quanto é complicado a tematização de ações e de operações em detrimento da atividade, ou seja, o “rebater” é somente uma ação/operação e, como vimos, não é a

“ação/operação” que dá sentido ao jogo. O que dá sentido à atividade “jogo” é a situação imaginária e, desta, deslocam-se as regras e os objetivos que determinam as ações e as operações (técnicas) desejáveis ou necessárias ou imprescindíveis. Em segundo lugar, observam-se elementos construtivistas em dose dupla já que as crianças não só propõem e constroem os jogos como o próprio jogo já se caracteriza como intrinsecamente mediador das possibilidades de aprendizagens que sua situação imaginária e regras delimitam. Portanto, ao professor sobra propor variações e outros jogos, bem como mediações “crítico-superadoras” dos conflitos e demais problemas que surgem nas aulas, tematizando-os com a ênfase à valorização da construção coletiva. Sobre isso, Soares et al. não aprofundam em que sentido deva se dar as orientações dos alunos em relação às questões sobre “qual coletivo?”, quais regras necessárias ao pleno convívio social? etc.

No item seguinte, “O jogo no Ciclo de Iniciação à Sistematização do Conhecimento (4ª a 6ª séries do Ensino Fundamental)”, Soares et al. apenas sugerem:

- a) Jogos cujo conteúdo implique jogar tecnicamente e empregar o pensamento tático.
- b) Jogos cujo conteúdo implique o desenvolvimento da capacidade de organizar os próprios jogos e decidir suas regras, entendendo-as e aceitando-as como exigência do coletivo. (SOARES et al., 1992, p. 69).

A ausência de explicações para os jogos com regras propostos para esse último ciclo parece indicar haver uma continuidade em relação ao tratamento do conteúdo “jogo” deste em relação ao próximo – “O Jogo no Ciclo de Ampliação da Sistematização do Conhecimento (7ª a 8ª séries do Ensino Fundamental)” –, em que são propostos os seguintes jogos:

- a) Jogos cujo conteúdo implique a organização técnico-tática e o julgamento de valores na arbitragem dos mesmos.
- b) Jogos cujo conteúdo implique a necessidade do treinamento e da avaliação individual e do grupo para jogar bem tanto técnica quanto taticamente.
- c) Jogos cujo conteúdo implique a decisão de níveis de sucesso. (SOARES et al., 1992, p. 69).

De uma maneira geral, pode-se dizer que se trata da sistematização de jogos com regras na direção do esporte – jogos com regras universalizadas e/ou institucionalizadas –, porém buscando um tratamento pedagógico diferenciado do esporte de rendimento e/ou espetáculo, os quais Soares et al. entendem consubstanciar os valores da sociedade capitalista. Concordamos com a crítica aos estranhamentos da sociedade capitalista que se refletem nos jogos com regras, principalmente naqueles esportivizados; no entanto, entendemos também que esse “processo de caráter essencialmente pedagógico” (SOARES et al., 1992, p. 69) deva

estender-se à seleção, à organização e à transmissão de jogos com base na ontologia marxiana, ou seja, buscando-se criar ou utilizar jogos com situações imaginárias que consubstanciem valores que facilitem as reflexões emancipadoras, bem como construir jogos com objetivos e regras direcionadas à promoção de uma “consciência corporal” bem desenvolvida. Como já ressaltamos anteriormente, os jogos com bolas e raquetes permitem mediações ontológicas bastante ricas. Portanto, conforme dissemos, a ausência dessas ferramentas conceituais limitou a proposta pedagógica. Essa falta de mediações teórico-metodológicas mais consistentes evidencia-se também no parágrafo em que o Soares et al. alertam sobre a tematização da “necessidade de treinamento” e afirmam: “[...] um processo de caráter essencialmente pedagógico quer dizer que o treinamento definido como ‘adaptabilidade progressiva do organismo ao esforço, mediante uma série de cargas constantes e progressivas, em duração e intensidade, segundo um plano estabelecido’ não é o objetivo da escola.” (SOARES et al., 1992, p. 69). Pela lógica dialética entendemos que à Educação Física compete tanto as mediações referentes à primeira natureza (biológica) do aluno como, principalmente, à segunda natureza (cultura corporal) que, por sua vez, deve ser entendida na perspectiva dialética de totalidade, ou seja, aquela que contempla a dimensão biológica na social (humano-genérica). Por outro lado, Soares et al. remetem o tratamento pedagógico do treinamento como adaptação do organismo ao exercício físico para o conteúdo “ginástica” quando afirmam que “para compreender uma das possíveis formas de tratar o treinamento convidamos o leitor a analisar o exemplo colocado mais adiante, na parte referente à ginástica.” (SOARES et al., 1992, p. 70). Não analisaremos tal mediação para não nos desviarmos do foco de nosso estudo, qual seja, refletir sobre as possibilidades emancipadoras do esporte escolar.

No último item exemplificado em relação à tematização do jogo na proposta crítico-superadora – “O Jogo no Ciclo de Sistematização do Conhecimento (1ª a 3ª séries do Ensino Médio)” – são indicados os seguintes jogos:

- a) Jogos cujo conteúdo implique o conhecimento sistematizado e aprofundado de técnicas e táticas, bem como da arbitragem dos mesmos.
- b) Jogos cujo conteúdo implique o conhecimento sistematizado e aprofundado sobre o desenvolvimento/treinamento da capacidade geral e específica de jogar.
- c) Jogos cujo conteúdo propicie a prática organizada conjuntamente entre escola/comunidade. (SOARES et al., 1992, p. 70).

Também a proposta para esse ciclo apresenta as limitações já apontadas, principalmente no que se refere a indicar maior objetividade no ensino de conteúdos essencialmente “biopsíquicos”, como o jogo e/ou o esporte, particularmente no que se refere à sua função humanizadora em uma etapa de transição importantíssima do desenvolvimento do indivíduo: a adolescência. Etapa em que se verifica a “metamorfose humano-genérica” mais acentuada pela transição do desenvolvimento da infância para a vida adulta, tanto pelo amadurecimento dos órgãos sexuais como pela revolução psicológica em que as funções psicológicas elementares (sensação, percepção, memória, atenção etc.) atingem o patamar evoluído das funções psicológicas superiores (percepção generalizada, atenção voluntária, memória lógica, pensamento por conceitos, imaginação, vontade etc.). Nessa etapa, os adolescentes tendem a negar/confrontar o adulto (ideias, comportamentos etc.) para melhor definirem suas identidades (particularidades), conseqüentemente, são impulsionados a correr mais riscos, experimentar mais etc.

Entendemos que o jogo e/ou o esporte são fundamentais nesse período, uma vez que possibilitam vivências/experiências diversificadas e desafiadoras sem a necessidade de se correr riscos extremos. Em certo momento do trabalho até chegamos a aprofundar os estudos sobre a adolescência na perspectiva histórico-cultural, uma vez que Vigotski dedica considerável atenção a essa etapa crítica do desenvolvimento; porém, apesar de produzirmos vários apontamentos sobre o assunto, optamos por não incluí-los no presente estudo.

Analisemos agora como Soares et al. exemplificaram a tematização do conteúdo da cultura corporal “esporte” em sua proposta pedagógica crítico-superadora.

6.2.2 Reflexões sobre o ensino do esporte na proposta crítico-superadora

Soares et al. iniciam conceituando “o esporte, como prática social que institucionaliza temas lúdicos da cultura corporal” (SOARES et al., 1992, p. 70) com significados e códigos da sociedade capitalista em que foi criado. E continuam: “por isso, deve ser analisado nos seus variados aspectos, para determinar a forma em que deve ser abordado pedagogicamente no sentido de **esporte ‘da’ escola e não como o esporte ‘na’ escola.**” (SOARES et al., 1992, p. 70, grifos nossos). Propõem para superação do “esporte na escola” criticar as características da sociedade capitalista que caracterizam como “forma de controle social, pela adaptação do praticante aos valores e normas dominantes para a ‘funcionalidade’ e desenvolvimento da sociedade.” (SOARES et al., 1992, p. 71). Afirmam que tais características – “exigência de um máximo rendimento atlético, norma de comparação do rendimento que idealiza o

princípio de sobrepujar, regulamentação rígida (aceita no nível da competição máxima, as olimpíadas) e racionalização dos meios e técnicas” (SOARES et al., 1992, p. 70) – reproduzidas no processo educativo refletem também as desigualdades sociais. Sobre os valores a serem resgatados para o tratamento pedagógico do “esporte da escola”, Soares et al. indicam que:

Na escola, é preciso resgatar os valores que privilegiam o coletivo sobre o individual, defendem o compromisso da solidariedade e respeito humano, a compreensão de que o jogo se faz ‘a dois’, e de que é diferente jogar ‘com’ o companheiro e jogar ‘contra’ o adversário. (SOARES et al., 1992, p. 71).

E destacam que o programa esportivo exige a desmistificação dos valores determinados pelo “contexto sócio-econômico-político-cultural” pela “oferta, na escola, do conhecimento que permita aos alunos criticá-lo.” (SOARES et al., 1992, p. 71). Portanto, propõem que se vá além do “ensino dos gestos técnicos”, ou seja, não limitando o ensino do esporte apenas na dimensão da apropriação de suas ações/técnicas, o que não significa retirá-los da Educação Física escolar, “pois acredita-se que, para dizer que o aluno possui ‘conhecimento’ de determinados jogos que foram esportivizados, não é suficiente que ele domine os seus gestos técnicos.” (SOARES et al., 1992, p. 71).

A expressão “jogos que foram esportivizados” denota uma preocupação Soares et al. em reforçar a essência dialética de movimento do esporte como complexo social, o que é reforçado pela apreensão do conceito evolutivo de jogo na ontogênese que apresenta ao afirmar: “o programa deve abarcar desde os jogos que possuem regras implícitas até aqueles institucionalizados por regras específicas.” (SOARES et al., 1992, p. 71). Concordamos haver nessa tentativa elementos ontológicos emancipadores; porém, em relação aos jogos do programa, há um equívoco conceitual importante, uma vez que o esporte é essencialmente jogo com regras explícitas (e institucionalizadas), portanto, conforme mostramos em várias oportunidades, jogos com regras implícitas são os jogos protagonizados, que são considerados a “atividade principal” do desenvolvimento da criança em idade pré-escolar.

De uma maneira geral, apesar do esforço em demonstrar como deveria ser o “esporte da escola”, em última instância entendemos que a abordagem crítico-superadora ficou limitada às análises sociológicas do esporte como fenômeno social e, portanto, faltaram elementos ontológicos tanto das categorias da ontologia lukacsiana (centralidade do trabalho, teleologia-causalidade, reflexo, alternativa, individuação, exteriorização, estranhamento etc.) como da psicologia histórico-cultural (atividade principal, zona de desenvolvimento iminente,

funções psicológicas superiores etc.). Vejamos como isso se refletiu na tematização dos esportes que foram exemplificados: o futebol, o atletismo e o voleibol.

6.2.2.1 Reflexões sobre o ensino do futebol na proposta crítico-superadora

Sobre a tematização do conteúdo da cultura corporal “*futebol*”, iniciam apontando quais conhecimentos o aluno deveria possuir para se considerar conhecedor desse esporte afirmando que “o estudo do futebol na escola pode ser feito mediante uma análise que abarque diferentes aspectos.” (SOARES et al., 1992, p. 71). E indicam os seguintes:

- . o futebol enquanto jogo com suas normas, regras, e exigências físicas, técnicas e táticas;
- . o futebol enquanto espetáculo esportivo;
- . o futebol enquanto processo de trabalho que se diversifica e gera mercados específicos de atuação profissional;
- . o futebol enquanto jogo popularmente praticado;
- . o futebol enquanto fenômeno cultural que inebria milhões e milhões de pessoas em todo o mundo e, em especial, no Brasil. (SOARES et al., 1992, p. 72).

A seguir indica que “para isso, convém discutir sua história, lembrar de seu passado ‘nobre’ na Inglaterra do século XIX, bem como de sua chegada e incorporação no Brasil.” (SOARES et al., 1992, p. 72). Continua afirmando que é necessário “evidenciar” a “época” em que o futebol deixa de ser somente uma prática restrita à classe dominante e ganha “espaços das várzeas, dos morros, os espaços de festa e movimento do povo.” (SOARES et al., 1992, p. 72). Em seguida aponta a necessidade de analisar com o aluno tal conteúdo “que faz com que, num país como o Brasil, as diferenças econômicas, políticas, culturais e sociais, de repente, pareçam inexistir no momento de realização de um gol.” (SOARES et al., 1992, p. 72).

Ao não indicar em que bases teórico-metodológicas o professor deveria realizar as mediações apontadas, bem como pelo teor “festivo” das indagações sobre o futebol, fica evidente o caráter sociológico e/ou antropológico das críticas em detrimento de uma abordagem “crítico-superadora” em bases ontológicas que poderiam fornecer uma riqueza de elementos para desvelar a essência desse fenômeno.

Consideremos alguns elementos “ontológico-críticos” que ajudam a responder as questões levantadas. Trata-se de um jogo com bolas em que se utilizam os pés para jogar, como indica a própria etimologia da palavra denominadora futebol (*foot ball*), e, portanto, significa que isso gera uma imprecisão maior nos gestos técnicos, uma imprevisibilidade

maior, uma dificuldade maior para se atingir o objetivo de colocar a bola entre as traves (o gol). Dessa forma, pode-se aprofundar as mediações mostrando a emancipação humana a partir da libertação das mãos pelo trabalho, o movimento de pinça que só os humanos fazem por terem desenvolvido o músculo “oponente do polegar” etc. Essa imprevisibilidade é aumentada na medida em que se tem 11 jogadores e um espaço grande de jogo. Entendemos que essa imprevisibilidade é o solo genético das mistificações e/ou preconceitos e/ou superstições e/ou fetiches que permeiam os arrebatamentos e as idolatrias que tal fenômeno causa. Como vimos pela ontologia lukacsiana, o acaso exerceu e exerce um papel importante na gênese e no desenvolvimento humano-genérico. Eis, a nosso ver, a contradição principal do fenômeno futebol, que, tal qual a religião, possui elementos que mesmo estranhados/alienados produz felicidade.

Em síntese, entendemos que a imprevisibilidade no futebol (articulação das possibilidades teleológicas com um *quantum* significativo de acaso) tem sido muito bem aproveitada pela indústria cultural/esportiva capitalista, alimentando: a) a indústria futebolística como um todo – jogadores, comentaristas, jornalistas esportivos, sociólogos etc. – conforme já nos mostrou Bourdieu; b) o fanatismo das torcidas e a violência dentro e fora dos campos de futebol; c) o arcaísmo da arbitragem cultuando a interpretação falível dos árbitros em detrimento da objetividade da tecnologia da imagem; d) a corrupção amplamente divulgada das instituições particulares e/ou públicas dirigentes (Federação Internacional de Futebol (Fifa), Federações Nacionais e Regionais, Secretarias Municipais e Clubes Futebolísticos); e) ao culto da improvisação que se ajusta perfeitamente à cultura pós-moderna e às leis do livre mercado neoliberal produzindo um grau de estranhamento/alienação e, portanto, um “esvaziamento” humano-genérico sem precedentes na história da humanidade. Basta notar a quantidade de jogadores que mudam de equipe, bem como a quantidade e a efemeridade das notícias sobre os assuntos ligados ao “mercado da bola”.

Outro aspecto claramente limitador da proposta pedagógica de Soares et al. em relação ao conteúdo “futebol” na perspectiva da emancipação humana verifica-se no parágrafo seguinte em que afirmam que o futebol “constitui-se também num ‘mercado de trabalho’. Todavia, é um ‘mercado’ que sequer chegou à sociedade do contrato e da venda livre da força de trabalho.” (SOARES et al., 1992, p. 72). Como já sabemos, essa situação foi superada e atualmente com a libertação dos “profissionais da bola” outros são os problemas ligados a esse mercado, dentre eles: o surgimento dos empresários representantes dos jogadores, as cláusulas contratuais, as multas, os direitos de imagem etc. Em última instância, Soares et al.

propõem mediações em favor à libertação dos “escravos da bola” para serem escravos do capitalismo, uma vez que advogam em favor da liberdade dos jogadores poderem vender livremente sua “força de trabalho”, ou seja, suas habilidades de jogar futebol que se tornaram mercadoria na indústria cultural e/ou do entretenimento ilusionista em que vivemos. A emancipação possível nesse caso é a emancipação política, ou seja, a conquista dos direitos da sociedade contratual e/ou liberal e não a emancipação humana, portanto o professor que pratica tais mediações não pratica nem crítica radical e, muito menos, aponta possibilidades superadoras, apenas reproduz o ideário liberal e/ou neoliberal. Em síntese, entendemos que a tematização proposta por Soares et al. para o ensino do futebol na escola evidencia ainda mais a fragilidade da abordagem crítico-superadora na perspectiva da emancipação humana – compromisso com a classe trabalhadora – e parece comprovar o que, em última instância, motivou nosso estudo, a necessidade de se compreender os conteúdos da cultura corporal em sua essência, ou seja, na perspectiva genético-causal e/ou dinâmico-causal (ontológica em bases materialistas, históricas e dialéticas).

6.2.2.2 Reflexões sobre o ensino do atletismo na proposta crítico-superadora

Neste item, Soares et al. foram ainda mais reducionista em sua fundamentação teórico-metodológica ao apresentar o atletismo como um fenômeno social que se constitui das “práticas do correr, saltar e arremessar/lançar.” (SOARES et al., 2002, p. 73). Complementam a caracterização de fenômeno humano afirmando que “o significado dos seus fundamentos encontra-se na solução que deve ser dada ao problema de maximizar a velocidade (correr), desprender-se da ação da gravidade (saltar) e jogar distante (arremessar/lançar).” (SOARES et al., 2002, p. 73). Em seguida apresentam as “provas” de “corridas, saltos, arremessos e lançamentos” que o integram.

Como proposta de ensino propriamente dita, restringiu-se a apontar alguns jogos em que a criança possa avaliar suas possibilidades nas ações envolvidas, ou mesmo em que os alunos compreendam os significados culturais das ações como, por exemplo: “o significado do ‘arremessar’ pode ser abordado, ludicamente, na forma de dramatização de uma atividade dos índios primitivos que ‘lançam dardos para caçar animais.’” (SOARES et al., 1992, p. 74). Propõe como evolução (4º ciclo) a possibilidade de desenvolver provas privilegiando o coletivo, como, por exemplo: “somar as distâncias para saber qual equipe jogou mais longe.” (SOARES et al., 1992, p. 74). Conclui indicando que “o passo seguinte pode ser a busca da forma ‘técnica’ que venha garantir a eficácia do lançamento, e, mais tarde, a prática da prova:

‘lançamento de dardo’, com o propósito claro da busca do rendimento esportivo.” (SOARES et al., 1992, p. 74).

Entendemos que uma abordagem ontológica do atletismo significa fundamentalmente situá-lo como jogo original, portanto que se caracteriza por ações em que predomina a dimensão biológica do humano-genérico. E a partir disso, desenvolver, conforme as possibilidades psíquicas dos alunos, vivências e estudos comparativos em que as ações de correr, saltar e arremessar/lançar se deem desde sua forma básica elementar até sua forma “técnica” mais evoluída, que consubstancia todas as formas produzidas anteriormente para solucionar o desafio colocado historicamente ou de forma real ou simbólica (jogo). O atletismo permite desenvolver mais objetivamente a categoria do “reflexo” por possibilitar, conforme apontaram Soares et al. no exemplo da caça primitiva, tanto a gênese “cultural” do arremessar como também do fenômeno jogo como complexo ligado originalmente a outros complexos, tais como a linguagem (expressão corporal) e a educação corporal (imaginação na ação).

Nos ciclos mais avançados, pode-se desenvolver com os alunos um estudo/ensino comparativo entre os Jogos Olímpicos da Antiguidade, em que as modalidades praticamente se resumiam ao atletismo e às lutas, com os Jogos Olímpicos Modernos, em que correr, saltar e arremessar/lançar tornaram-se, inclusive, ações/operações de outros jogos, particularmente aqueles com bolas: futebol, basquetebol, voleibol, tênis etc. Ou seja, o futebol contém elementos do atletismo incorporados e superados de acordo com as necessidades humano-genéricas.

Enfim, apesar do esforço de Soares et al. em buscar superar o paradigma da aptidão física e do esporte de rendimento no ensino do atletismo na escola, parece que seus exemplos de “jogos tematizados” ainda são insuficientes para a pretensão emancipadora que anunciam, tal qual verificamos no caso do futebol.

Vale ressaltar, porém, um aspecto importante que temos verificado em todas as abordagens da Educação Física de perspectiva “cultural”, qual seja uma tendência a “desprezar” a dimensão biológica (primeira natureza) do indivíduo em detrimento da “social” (cultural). A nosso ver, trata-se da dificuldade de superar a lógica formal que monopoliza o pensamento contemporâneo e que, no caso da Educação Física, não só compromete a apreensão de totalidade que devemos manter em relação ao desenvolvimento dos nossos alunos, bem como causa uma divisão, no campo profissional, entre os “biologicistas” e os “culturalistas”.

Entendemos que o atletismo, tal qual a ginástica são conteúdos que, por excelência, devam ser tematizados também na dimensão de seus efeitos fisiológicos positivos ao organismo, bem como podem promover vivências refletidas sobre questões envolvendo sérios problemas de saúde pública advindas do sedentarismo, tais como obesidade, diabetes, hipertensão arterial, anemia etc. Entendemos também que a proposta crítico-superadora apresenta avanços significativos em relação à articulação biológico-social, mas que a ausência do tratamento pedagógico ontológico-crítico pelas categorias que apontamos neste estudo, bem como seu aprofundamento, apresenta inúmeras limitações, muitas delas já evidenciadas neste trabalho.

6.2.2.3 Reflexões sobre o ensino do voleibol na proposta crítico-superadora

Soares et al. iniciam a apresentação da proposta de ensino do conteúdo Voleibol explicando o objetivo do jogo, qual seja “evitar que a bola caia no próprio campo de jogo, fazendo-a cair no campo do adversário por cima de uma rede.” (SOARES et al., 1992, p. 74). Em seguida, apresentam as principais ações do jogo e suas funções:

Significado dos seus fundamentos:

- a) Saque = a forma de iniciar o jogo ou ‘rally’.
- b) Recepção = ação de receber o saque do adversário.
- c) Levantamento = preparação para o ataque.
- d) Ataque = passar a bola para o campo contrário dificultando a defesa.
- e) Bloqueio = interceptação do ataque adversário.
- f) Defesa = evitar que a bola caia no próprio campo. (SOARES et al., 2002, p. 74).

E acrescentam que “cada um destes fundamentos pode dar significado a jogos que podem ser jogados em qualquer série, respeitando o estágio de desenvolvimento do aluno [...] (SOARES et al., 2002, p. 74). Indicam também haver “um interessante acervo de jogos que contém elementos técnicos e táticos mais simplificados do que os jogos esportivos formais, por exemplo, o ‘minivoleibol’.” (SOARES et al., 1992, p. 74). Concluem ressaltando que a utilização de jogos e/ou de atividades com estruturas semelhantes ao esporte oficial “não significa defender a transferência de gestos, nem classificações de jogos ‘pré-desportivos’ [e sim] que cada jogo representa um momento lúdico particular e independente.” (SOARES et al., 1992, p. 74).

Em primeiro lugar, há que se ressaltar o caráter simplista dessa exposição que não apontou sequer a origem e as motivações históricas para sua criação. Como sabemos, o

voleibol é um esporte que, diferentemente de outros que apresentam um processo evolutivo mais profundo, ou seja, que apresentam situação imaginária cujas raízes utilitárias ou de outros jogos permitem serem encontradas a ponto de se poder chegar ao seu vínculo genético refletido, foi idealizado por um professor de Educação Física americano (Willian Morgan) vinculado a uma instituição promotora de Educação Física (Associação Cristã de Moços – ACM²⁸), em 1896, diante da necessidade de oferecer um jogo para idosos (menos intenso e sem contatos físicos) que pudesse ser jogado em quadra coberta devido ao frio intenso que fazia no estado americano de Massachusetts. Se não apresentaram sequer a história factual, o que dizer da história crítica sobre as condições socioeconômicas do mundo naquela época, qual a “missão” social da ACM (para quem se destinava, quem a mantinha etc.), bem como do desenvolvimento do “minonete” criado por Morgan até o Voleibol atual.

Em segundo lugar, Soares et al. avançam ao correlacionar as ações/operações técnicas do voleibol com os seus objetivos no jogo, utilizando como título para tal apresentação: “significado dos seus fundamentos”. Entendemos que a utilização da expressão/palavra “significado” aponta para a superação das abordagens tecnicistas que utilizam a expressão “ensino dos fundamentos técnicos” e, portanto, enfatizam seu compromisso pragmático apenas com o rendimento. No entanto, apresenta bastante fragilidade na exposição dos “significados dos fundamentos”, bem como nas possibilidades pedagógicas que (não) apresentam para a utilização desses significados em outros jogos. Essa fragilidade/confusão/contradição fica ressaltada pela utilização de “adversário” – receber o saque adversário e/ou interceptação do ataque adversário –, quando anteriormente propõem/explicam que o “jogo/esporte da escola” na perspectiva crítico-superadora deve se dar entre “companheiros”.

Em terceiro lugar, fica muito pouco explicado também como utilizar o “minivoleibol” sem exaltar seu caráter pré-desportivo ao voleibol. Enfim, ao não explicarem de forma minimamente genético-causal e/ou dinâmico-causal o Voleibol como jogo com regras criadas e recriadas a partir de necessidades concretas, não só limitam o entendimento de suas

²⁸ Oliveira (2009, p. 2), a partir de uma abordagem sociológica elisiana, afirma que “a ACM surgiu em 1844 na cidade de Londres- Inglaterra, fundada por George Williams com o objetivo de se configurar como um espaço de discussão para o novo cenário que se apresentava com a Revolução Industrial. No Brasil a Associação Cristã de Moços foi fundada na cidade do Rio de Janeiro pelo missionário americano Myron Clark no ano de 1893, inclusive a ACM- Rio de Janeiro foi a primeira filial a ser fundada na América Latina. Esta instituição tinha entre suas diretrizes a prática de atividades corporais como instrumento para a formação integral do indivíduo, bem como foi a grande disseminadora de práticas desportivas como o voleibol, o futsal e o basquetebol, devido às suas unidades espalhadas por todo o mundo.”

possibilidades emancipadoras como realçam ainda mais as limitações ontológicas da proposta crítico-superadora.

Na próxima seção (sétima), aprofundaremos as reflexões sobre as possibilidades emancipadoras do ensino do voleibol ao analisarmos um “Programa Comunitário de Educação Desportiva (Proced)”, coordenado pelo autor desde 1994.

6.3 Outras considerações sobre o esporte escolar em bases emancipadoras

De uma maneira geral, concordamos com Ferreira (1995) no que se refere à pedagogia crítico-superadora representar um marco teórico importante para a Educação Física brasileira, “porque rompe radicalmente com entendimentos hegemônicos do currículo de EF, e busca explicitamente o desenvolvimento de uma teoria da EF, numa síntese das expectativas que a rodeiam.” (FERREIRA, 1995, p. 216). Por outro lado, também concordamos com a crítica que o autor apresenta às limitações da proposta em relação ao tratamento pedagógico do esporte e sua relação com os ciclos. Considera Ferreira (1995, p. 216-217) que:

No entanto, o estudo revela algumas lacunas ainda não preenchidas. Um exemplo é a historicização dos conteúdos da EF, pois não fica claro como isto se daria e, aliás, nem mesmo pesquisas em história da EF tem se ocupado disto. Quanto aos ciclos de escolarização propostos, não se evidencia como eles permitiriam que aulas de esporte no 1º grau se diferenciariam no segundo, ou a diferença seria apenas no ‘aspecto cognitivo’, já que no 2º grau é possível aprofundar informações teóricas críticas sobre o movimento, ampliando as referências do pensamento do aluno? Faltou, neste caso, uma maior aproximação entre a categoria atividade, e as proposições didáticas do estudo.

Nesse artigo de 1995, o referido autor já observava haver na Educação Física ausência de pesquisas históricas que identificassem elementos mediadores significativos para preencher a lacuna que identificou na proposta crítico-superadora em relação à “historicização dos conteúdos”.

Podemos afirmar que tal lacuna não só permanece como nos últimos anos muitos estudos sobre o ensino do esporte deram-se tendo por base Soares et al.

Nesse sentido, é importante destacar duas obras publicadas recentemente, cujas propostas de ensino para o esporte escolar apoiam-se na abordagem crítico-superadora, bem como nos estudos sociológicos sobre o fenômeno esportivo. São elas: o livro *Reinventando o esporte: possibilidades da prática pedagógica*, de Sávio Assis, publicado em 2001, e o livro *Esporte Escolar: possibilidade superadora no plano da cultura corporal*, de Maristela da Silva Souza, publicado em 2009.

Nas considerações finais de seu livro, Souza (2009, p. 150), após apresentar um confuso exemplo de “desenvolvimento de um plano de aula do esporte individual ginástica” utilizando os cinco passos didáticos propostos por Saviani (1997) para a pedagogia histórico-crítica – 1) Prática social; 2) Problematização; 3) Instrumentalização; 4) Catarse; 5) Prática Social –, apresenta o seguinte “comentário” sobre o tema “O esporte”:

Mesmo sendo o esporte o conteúdo dominante na área da EF, precisa ser mais discutido e teoricamente aprofundado. O conteúdo esporte recortado do âmbito da cultura corporal da EF é apropriado pela ciência moderna que faz deste e de seus princípios sinônimo de rendimento. A Educação Física internalizou de maneira determinante a referida perspectiva como única verdade, obscurecendo a possibilidade de perguntar pelos reais problemas ocasionados por esta apropriação da cultura esportiva. (SOUZA, 2009, p. 163).

Entendemos que o estudo de Souza (2009), ao propor para o esporte escolar uma “possibilidade superadora no plano da cultura corporal” sem analisar as limitações da proposta crítico-superadora, acabou apresentando as mesmas limitações em relação à necessidade de aprofundamento teórico sobre o complexo esporte, bem como sobre a Educação Física escolar.

Em uma outra vertente, Ortigara (2002), em sua tese de doutorado intitulada *Ausência sentida nos estudos em Educação Física: a determinação ontológica do ser social*, mostrou que mesmo as propostas pedagógicas de mais repercussão na área (a *crítico-superadora* e a *crítico-emancipatória*) apresentam lacunas importantes em relação ao tratamento pedagógico dos conteúdos no sentido da emancipação humana por falta de mediações ontológicas lukacsianas. Apesar do avanço teórico que sua obra apresenta ao mostrar o quanto as proposições pedagógicas da Educação Física brasileira encontram dificuldades “em expor as diferenças existentes entre o andar, o correr, o saltar, o pular de homens e mulheres e o de outros animais” (ORTIGARA, 2002, p. 11), entendemos que o autor, ao eleger o *movimentar-se humano* como objeto da Educação Física, atomizou o conceito de *atividade e/ou de complexo* lukacsiano e impossibilitou uma apreensão correta sobre a função do trabalho e/ou das atividades/complexos deslocados deste no processo humanizador. Conforme já apontamos brevemente em outra ocasião, a *atividade* orienta-se por um *motivo/necessidade* humano-genérico e constitui-se do conjunto de *ações* – orientada para os fins – e *operações*, meios para realização das ações. (LEONTIEV, 1981).

Em síntese, Ortigara (2002) avança ao mostrar que a formação humana se dá movida pela relação teleologia/causalidade iniciada no *trabalho* – elemento fundante do ser social. No

entanto, faltou ao referido autor compreender que o que dá sentido (para o indivíduo/ser-precisamente-assim existente) e significado (humano-genérico/ sociedade) não é o *movimentar-se* humano e sim as atividades/complexos que compõem o mundo dos homens. Portanto, no caso da Educação Física escolar, torna-se imprescindível compreender seus conteúdos – jogo, esporte, ginástica, dança e luta – em sua dimensão genético-causal em relação ao trabalho e/ou à reprodução social, bem como seu desenvolvimento objetivo e dialético pela categoria do reflexo na esfera da reprodução social.

No caso de nosso estudo, procuramos contribuir para a compreensão em bases ontológicas do papel do esporte e, por consequência, do jogo, que é sua essência, no processo histórico/evolutivo humanizador. Em outras palavras, compreender o papel do esporte na ontologia do ser social e suas (im)possibilidades emancipadoras para promoção de uma vida plena de sentido.

Por outro lado, entendemos também que tal compreensão não significa desprezar o conhecimento científico sobre a importância da Educação Física e dos esportes para a melhoria das condições orgânicas dos indivíduos. E sim, entendemos ser possível sua superação dialética (por incorporação), ou seja, valorizando os métodos já consolidados “de condicionamento orgânico” e avançando para intervenções em busca da melhoria das *funções psicológicas superiores* e/ou da “consciência corporal” que a vivência da situação imaginária e regras/objetivos intrínsecas ao complexo jogo possibilita. Entendemos, portanto, haver a necessidade de um tratamento pedagógico em bases ontológico-críticas do *esporte*, dirigindo seus motivos por valores efetivamente humanizadores/revolucionários. Entendemos também que, para além da consciência corporal em si (imaginação na ação) que se tem pela apropriação dos fundamentos técnico-táticos dos jogos esportivos, é imprescindível que essa educação desportiva se dê acompanhada de reflexões e mediações ontológicas para que os alunos compreendam “por que” e “para quem” jogam em determinada sociedade na direção de uma consciência corporal para si – de um *esporte para si*.

Na próxima seção, analisaremos a Atividade de Extensão do Departamento de Educação Física da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) intitulada “Projeto Comunitário de Educação Desportiva: do esporte em si ao esporte para si” coordenada pelo autor e que desde sua criação em 1994 manteve-se essencialmente como um laboratório de estudo-intervenção a partir do ensino do esporte para e com crianças e adolescentes de um bairro de periferia urbana.

7 PROGRAMA COMUNITÁRIO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA (PROCED): DO ESPORTE *EM SI* AO ESPORTE *PARA SI*

O Programa Comunitário de Educação Desportiva²⁹ (Proced) iniciou suas atividades em julho de 1994 no Centro de Atenção Integral à Criança (Caic) no bairro Cidade Aracy, na cidade de São Carlos-SP, após acordo informal com a direção da Escola Estadual “Prof. Orlando Peres”, que ocupava provisoriamente aquelas instalações municipais. Em linhas gerais, o acordo restringia-se a que realizássemos as atividades esportivas aos fins de semana (sábados e domingos) vinculados à Associação de Pais e Mestres (APM) da escola. O Proced foi criado para ser objeto de nosso estudo de doutoramento que realizávamos junto ao Programa de Doutorado em Educação – Metodologia de Ensino – da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Mesmo enfrentando inúmeros problemas, o Proced funcionou no Caic no período de 1994 a 1998 desenvolvendo atividades esportivas diversificadas (festivais, torneios e, principalmente, cursos de educação esportiva). Em 1997, o Proced ampliou sua oferta educativa realizando um curso de alfabetização de adultos.

Em 1999, após análise das (im)possibilidades para manutenção do curso de voleibol consolidado nas condições cada vez mais precárias da quadra de esportes do Caic, optamos por deslocar o Proced para as instalações esportivas da UFSCar como Atividade de Extensão do Departamento de Educação Física e Motricidade Humana (DEFMH) vinculada à Pró-Reitoria de Extensão (PROEx), uma vez que nos encontrávamos atuando como professor colaborador no DEFMH da UFSCar enquanto aguardávamos a redistribuição da Universidade Federal do Espírito (Ufes).

Nossa redistribuição à UFSCar se efetivou em 2001, e o Proced, que em julho de 2012 completará 18 anos de existência, agora se consolida como objeto de estudo desta tese ao ser analisado mais detalhadamente. Vale ressaltar também que desde o início o Proced se caracterizou como um estudo-intervenção orientado por uma intransigente luta emancipadora. Por um lado, em relação à sua permanente busca de mediações mais objetivamente fundamentadas em relação ao papel da aprendizagem e da prática esportiva na vida dos indivíduos em uma sociedade cindida em classes; por outro, na sua preocupação em relação à

²⁹ Apesar de sabermos existir uma discussão “filosófica” referente aos termos “esporte” e “desporto”, defendendo esse último como expressão com significação mais “humanista”, a escolha do termo “desportiva” do Proced se deu motivada pela intenção de se criar uma sigla que facilitasse a identificação do projeto com sua ideologia, tal qual aconteceu com o Grupo de Treinamento Experimental (GTE), que foi nosso objeto de dissertação do Mestrado.

superação das condições de “curral eleitoral” que caracterizam a gênese e o desenvolvimento do referido bairro.

7.1 Breve contextualização das condições materiais e espirituais que envolveram a criação e/ou o desenvolvimento das atividades organizativas iniciais do Proced

Em março de 1991, iniciamos o curso de doutorado em educação na UFSCar e em abril ingressamos como docente no Departamento de Desportos do Centro de Educação Física da Ufes. Em 1993, conseguimos afastamento integral da Ufes para realizar o doutorado em São Carlos.

Como já abordamos anteriormente, apesar da efervescência das discussões em relação às possibilidades de uma Educação Física revolucionária que já se faziam presentes no Centro de Educação Física da UFES e das quais pudemos participar, ainda mantínhamos a ideia de desenvolver como objeto de estudo uma intervenção objetivando descrever e analisar seus resultados no campo da educação esportiva, como havíamos feito no mestrado.

No entanto, já havíamos superado o paradigma “comportamentalista” do projeto original de avaliar uma intervenção de educação desportiva dirigida ao desenvolvimento bio-psico-social de filhos de operários nas instalações desportivas de um clube de uma grande empresa, e ainda inspiradas no estudo do mestrado – GTE. *Grosso modo*, encontrávamos seduzidos pela proposta libertadora de Paulo Freire, particularmente em relação à sua intransigência na direção de elevar a consciência crítica dos dominados.

Por outro lado, entendíamos que as limitações emancipadoras do estudo-intervenção realizado no mestrado haviam se dado, principalmente, por causa das dificuldades de acesso das crianças e adolescentes mais pobres às aulas do programa, que eram desenvolvidas na quadra coberta do Sesc - São Carlos, quando ainda funcionava na região central da cidade de São Carlos (Rua Dona Alexandrina). Hoje entendemos que por ser nossa inquietação de ordem ontológica – contribuir para a formação humano-genérica dos participantes –, precisávamos não só levar a educação desportiva às crianças da classe operária como também saber quais as mediações que deveriam orientar tal intervenção. Achávamos que poderíamos descobrir isso construindo o programa desportivo com os participantes.

Diante disso, em 1994, encontramos no bairro Cidade Aracy as condições que buscávamos para realização do estudo-intervenção “libertador”: sua criação na forma de um “oportunistamente loteamento social” – realizado por um empresário local – pela doação de lotes, em terras ainda não autorizadas para tal, às famílias pobres que vieram de várias regiões do

país tornando-se um aglomerado de pessoas gratas a um “benfeitor” e que produziu o desenvolvimento desordenado dessa região, paradoxalmente, contrastando com o título da cidade de “capital da tecnologia”.

São Carlos é uma cidade média, situada no interior do estado, que tem o título de “cidade da tecnologia” devido à expansão de seu polo tecnológico e à expressiva produção acadêmica de suas duas universidades públicas (UFSCar e USP). Possui cerca de 221.950 habitantes (IBGE, 2010) e concentra o maior número de moradores com doutorado – uma média de um doutor para cada 609 habitantes (IBGE, 2004).

Segundo Ávila (2006), apesar da fama de cidade da tecnologia, na maior zona periférica de São Carlos (bairro Cidade Aracy e região), há o predomínio de atividades precárias, de baixos rendimentos, e sazonais, com destaque para o trabalho rural nas colheitas de cana-de-açúcar, de café e de laranja.

A “Cidade Aracy”, como é conhecida essa região, abriga mais de 20.000 habitantes e é formada por quatro bairros, distintos entre si no que se refere à infraestrutura. Os bairros Cidade Aracy I e II são mais antigos (formados ao longo da década de 1980) e mais equipados. Já os bairros Antenor Garcia e Presidente Collor se desenvolveram ao longo da década de 1990 e são considerados os bairros mais pobres da região. As casas na Cidade Aracy são, na sua grande maioria, ou regularizadas, ou estão em processo de regularização. A região é coberta por asfalto e possui redes de saneamento básico. As famílias são, em grande parte, migrantes das regiões Nordeste e Sul, especificamente do Paraná, tendo trabalhado na roça antes de migrar para São Carlos. Há também uma baixa taxa de escolaridade entre os adultos, e os lares apresentam uma média de 4 crianças por domicílio. Uma parcela expressiva da população está inserida, ainda que de forma precária, em alguma atividade produtiva capaz de garantir renda.

Essa região foi criada na década de 1980 pelo empresário Airton Garcia apoiando famílias na “invasão de 600 lotes numa gleba de sua propriedade”. Esse fato foi retratado no cartão postal – Figura 1 – que foi distribuído em todo o país e que anunciava o “nascimento do Jardim Social Presidente Collor”, para “protestar contra a excessiva burocracia das normas sobre loteamento”.

Figura 1 – (a) Frente do cartão-postal que retrata a criação do Jardim Social Presidente Collor; (b) Verso do cartão-postal



(a)



(b)

Fonte: documento do arquivo pessoal do autor.

Com o rápido povoamento irregular do local, outras demandas foram surgindo e assim foram criadas salas de aula no prédio do cemitério onde também funcionava o velório. Um Centro de Atenção Integral à Criança (Caic) começou então a ser construído no bairro Cidade Aracy I e, em 1993, Airton Garcia orquestrou também a invasão do local e forçou sua inauguração antes de estar totalmente concluído.

Com isso, a Escola Estadual “Prof. Orlando Peres”, que funcionava no prédio do cemitério, passou a funcionar no Caic. A Fotografia 1 mostra o dia dessa inauguração.

Fotografia 1 – O prefeito na época, Rubens Massucio, outras autoridades e moradores locais



Fonte: fotografia cedida por um morador local que participou dessa inauguração.

Em 1994, ainda sem conhecermos muito bem a história daquela região, mas já sabendo que se tratava de um bairro problemático, fomos até o Caic para analisarmos as possibilidades de lá realizarmos nosso estudo-intervenção, uma vez que a quadra coberta do Caic era o único local de lazer esportivo daquela região. Fomos recebidos pelo diretor da Escola Estadual que se interessou pela proposta, mas que colocou algumas condições para sua realização, dentre elas que a organização das atividades se vinculasse ao “setor de esportes” da Associação de Pais e Mestres (APM) da escola e que as atividades fossem realizadas nos fins de semana.

Como o Caic é uma instituição ligada à Prefeitura Municipal, fomos informados que lá funcionaria uma escola de educação infantil e que seu diretor responderia pelas instalações gerais desse centro, fato esse que indicava a chegada de uma autoridade com poderes de decisão sobre a utilização da quadra de esportes do Caic, minimizando nossa dependência em relação à autoridade do diretor da escola estadual. Tal fato foi de muita importância para que pudessemos desenvolver satisfatoriamente as atividades de Educação Desportiva. Porém, não

tão facilmente como gostaríamos. Mais adiante abordaremos mais detalhadamente essa questão.

A fotografia 2 mostra o bairro Cidade Aracy em 1994, quando iniciamos as primeiras visitas ao Caic.

Fotografia 2 – Vista do bairro cidade Aracy em 1994



Fonte: arquivo pessoal do autor.

7.2 A primeira etapa do projeto: do contato com o diretor da escola até a reforma e pintura da quadra (de julho de 1994 a fevereiro de 1995)

Após conversarmos com o responsável pelo setor de esportes da APM, ficamos sabendo que a única atividade esportiva que era realizada no Caic eram jogos esporádicos de futebol de salão (futsal) aos fins de semana. Resolvemos então iniciar os trabalhos convidando os alunos da escola a participarem de atividades esportivas diversificadas (futsal, voleibol, basquete, handebol e queimada) para avaliarmos o interesse e a cultura corporal daqueles adolescentes vindos de várias regiões do país. Nossa participação se dava animando-os a vivenciarem as atividades, participando delas e ensinando-os a organizar torneios, arbitrar jogos etc. Começamos com bate-bolas de futsal e depois fomos propondo vivências de outros esportes. No caso do voleibol, convidamos alguns jovens que já praticavam esse esporte em outros clubes da cidade e/ou instituições promotoras dessa cultura, tais como o

Serviço Social da Indústria (Sesi) e o Serviço Social do Comércio (Sesc), para irem conosco jogar com os jovens do bairro. Dessa interação foi se constituindo um grupo de jovens locais interessados em aprender melhor o voleibol e a organizar os eventos esportivos no Caic.

Logo nos confrontamos com um problema sério: o piso da quadra estava muito desgastado porque esta era utilizada como pátio da escola. Resolvemos primeiro refazer a pintura das riscas demarcatórias principais do espaço de jogo de algumas modalidades mais aceitas: o futsal e o voleibol. Vale destacar que em todos os fins de semana, ao chegarmos ao local era necessário lavar e/ou varrer a quadra para dar início às atividades.

Os recursos financeiros para a compra do material esportivo (bolas, redes etc.) foram conseguidos por meio do apoio cultural de uma empresa de transportes local, cujos dirigentes já haviam apoiado nossa intervenção na época do trabalho do mestrado, quando criamos o Grupo de Treinamento Experimental (GTE). Lembrando que esse apoio permanece até hoje. A fotografia 3 ilustra um pouco da rotina dessa primeira etapa – de interação adaptativa.

Fotografia 3 – Primeira etapa do projeto – interação adaptativa



Fonte: arquivo pessoal do autor.

Destacam-se nessas fotos: 1) as condições precárias do piso da quadra; 2) a participação do autor pela mediação e/ou demonstração da necessidade de se conquistar

condições dignas para se jogar e principalmente para se viver³⁰; 3) a participação dos jovens na organização das atividades desportivas em que aprendiam a fazer tabelas, arbitrar os jogos etc.; 4) a pobreza da cultura corporal expressada durante o jogo de voleibol, modalidade em que ela se dava com mais nitidez.

Essa etapa inicial deu-se no período de agosto a dezembro de 1994 e durante esse período foram gestadas as condições para a constituição do Proced.

Dessa etapa foram criadas necessidades importantes para o desenvolvimento do projeto e duas outras atividades dirigidas para atender tais necessidades terão papel importante nesta fase de transição. A primeira foi a decisão tomada com os jovens de fazer a reforma e pintura da quadra. A segunda foi a realização de um torneio interclasses para melhor avaliarmos a cultura esportiva dos alunos da escola “Orlando Peres”, que em sua maioria já participavam das atividades realizadas na primeira etapa.

Após várias conversas com a direção da escola, conseguimos autorização para reformar e pintar a quadra. Para isso, em primeiro lugar, compramos o material necessário (tintas, lixas, rolos, pincéis etc.) com o apoio da empresa de transporte local; em seguida, nos informamos sobre os procedimentos para tal e, finalmente, realizamos em fevereiro de 1995 a primeira das duas reformas que faríamos na quadra do Caic.

A fotografia 4 mostra algumas das tarefas desenvolvidas durante esse processo e o resultado final dessa reforma e pintura.

Fotografia 4 – Participantes do Proced auxiliam na reforma e pintura da quadra da Escola Estadual “Orlando Peres”



³⁰ Essa luta por conquistar cada vez mais e melhores condições de vida, não se conformando com as péssimas condições a que são sujeitados os moradores da “periferia do mundo”, foi o que caracterizaria todas as diferentes etapas evolutivas da intervenção.



Fonte: arquivo pessoal do autor.

Com essa atividade, fortalecemos nossos laços com os participantes e demos um passo importante para avançarmos no projeto, que a partir de então passamos a construir juntos. Importante destacar que, na coordenação do projeto, apesar das principais decisões serem tomadas em conjunto, sempre assumimos a direção destas.

A quadra reformada foi reinaugurada com a organização do I Torneio Aberto de FutSal, que contou com a participação de 12 equipes e mais de 80 participantes. A fotografia 5 mostra a premiação desse torneio, realizado pelo Proced em março de 1995. Ao longo da intervenção (até 1998) foram realizados oito Torneios Abertos de Futsal.

Fotografia 5 – Premiação do I Torneio Aberto de Futsal, realizado em março de 1995



Fonte: arquivo pessoal do autor

7.3 A segunda etapa do projeto: do torneio interclasses à sistematização do curso de voleibol

Com a quadra reformada, demos continuidade às atividades nos finais de semana e avançamos na direção da sistematização do ensino esportivo para melhor conduzirmos a educação desportiva “libertadora” que acreditávamos realizar.

Para melhor orientarmos nosso planejamento (qual esporte ensinar? com quem começar? etc.), optamos por realizar um torneio esportivo interclasses, em maio de 1995, que teve como objetivo realizar um diagnóstico “ético e estético” dos participantes.

Apesar de não termos objetivamente explicado o que significava avaliar os comportamentos éticos e estéticos dos participantes, o uso frequente dessa expressão na época apontava não só nossa preocupação em superar o paradigma do “desenvolvimento bio-psico-social” estudado no mestrado como indicava nossa permanente reflexão na direção de uma formação humana plena.

Um fato que comprova isso se deu quando em 1996 foi feita uma primeira reportagem do projeto pela EPTV (emissora regional com sede em São Carlos e filiada à rede Globo de televisão) e, após explicarmos os objetivos do projeto ao apresentador, este sintetizou assim os objetivos éticos e estéticos do Proced: “éticos para o desenvolvimento do caráter da criança e estético para o desenvolvimento do corpo”.

Para o torneio interclasses conseguimos quatro jogos de uniformes coloridos com 10 camisetas cada, já estampadas com a primeira logomarca do Proced.

Os resultados foram bastante significativos tanto em número de participantes (aproximadamente 100) como em relação ao interesse pelo ensino e/ou pela prática esportiva. Os fins de semana no Caic já estavam consolidados como um espaço para os jovens se encontrarem, aprenderem e/ou praticarem esportes, bem como para discutirem os problemas que mais os afetavam. A fotografia 6 mostra o envolvimento dos participantes no referido Torneio.

Fotografia 6 – Participantes durante o torneio interclasses



Fonte: arquivo pessoal do autor.

Após avaliarmos os resultados “ético-estéticos” dos participantes no torneio, decidimos dar início ao Procead pela sistematização do voleibol. Decidimos também começar com uma turma feminina para depois estender aos meninos. Optamos pelo voleibol por se tratar de uma modalidade em que não há contato físico; além disso, era um esporte que o coordenador dominava e tinha a experiência do grupo que criou e coordenou no mestrado – o GTE. A fotografia 7 mostra a primeira turma de aprendizes de voleibol do Procead.

Fotografia 7 – Primeira turma de voleibol do Procead



Fonte: arquivo pessoal do autor.

A figura 2 (a) representa a primeira logomarca estampada nas camisetas utilizadas no torneio interclasses, e a (b) mostra a logomarca da camiseta do curso de voleibol feminino do Proced.

Figura 2 – (a) Primeira logomarca do Proced; (b) Logomarca estampada na camiseta do time feminino de voleibol



Fonte: arquivo pessoal do autor.

O curso de voleibol se expandiu e ao final de 1996 já estávamos com três turmas femininas – iniciante, adiantada e especial – e uma masculina. As aulas das turmas femininas iniciante e adiantada eram aos sábados, bem como as aulas da turma masculina. Já a turma especial tinha aulas aos sábados e às terças e quintas-feiras. Em relação às aulas desses dois últimos dias, tivemos alguns problemas, pois o diretor da escola não concordava com a utilização da infraestrutura do local para realizarmos as atividades, alegando atrapalhar as outras aulas; porém, tanto o coordenador como os pais, alguns professores da escola que ousavam discordar do diretor, e os participantes acreditavam que essas aulas não atrapalhavam.

Ao invés de cedermos a mais uma imposição do diretor da escola estadual e, aproveitando-se da existência de uma administração geral no Caic ligada à prefeitura e que se situava no mesmo prédio da referida escola e tinha um diretor ligado à secretaria de educação do município que simpatizava com a proposta do Proced, optamos por procurá-lo, explicar-lhe a situação e solicitar-lhe a utilização da quadra do Caic às terças e quintas-feiras no período da tarde. Tal fato determinou não só o desligamento formal das atividades do Proced com a referida escola – cujas decisões estavam centralizadas no diretor – como acarretou uma rejeição por parte da direção da escola às atividades desse projeto. De uma maneira geral a direção da escola nada fornecia de recursos para a realização das atividades e condicionava as

autorizações para uso das instalações esportivas do Caic à adequação das mesmas aos interesses da direção da escola que nem sempre eram compartilhadas pela coordenação do Proced. Principalmente em relação à impossibilidade de utilização da quadra esportiva em outros dias e horários para realização do curso de voleibol.

A fotografia 8 mostra o desenvolvimento do curso de voleibol do Proced.

Fotografia 8 – Times de voleibol do Proced



Fonte: arquivo pessoal do autor.

Para motivarmos os participantes, bem como diferenciarmos as turmas, confeccionamos uniformes (camisetas) de cor lilás para a turma iniciante, azul-escuro para o grupo adiantado e azul-royal para a turma especial. O uniforme dos integrantes do voleibol masculino era preto. Tal qual acontece no judô e na capoeira, em que as cores das faixas e dos cordões representam o grau de apropriação dos fundamentos esportivos que os judocas e os capoeiristas apresentam, essa gradação das camisetas no Proced também significava mais um estímulo distintivo que afetava a motivação das crianças, principalmente porque agora tinham uma referência de cultura corporal na turma especial que já se apresentava dominando bem os fundamentos do voleibol e já participavam do ensino dos menores.

Ao final de 1996, o Proced tinha aproximadamente 120 participantes e, apesar das constantes investidas do diretor contra nossas atividades, o projeto já começava a aparecer para além do bairro Cidade Aracy. A fotografia 9 apresenta esse momento histórico do Proced e em algumas outras sintetizaremos melhor esse significado.

Fotografia 9 – Crianças participam de uma das aulas do Proced



Fonte: arquivo pessoal do autor.

Fotografia 10 – Participantes surpresas com o cancelamento das aulas de sábado



Fonte: arquivo pessoal do autor.

A fotografia 10 mostra a expressão de surpresa das participantes do Proced que tiveram suas aulas desse dia (sábado) interrompidas e canceladas porque o diretor e um professor da escola levaram um grupo de crianças para jogar “queimada” na quadra alegando

ser dia de atividades culturais da escola. A coordenação do Procead não foi sequer comunicada sobre a realização de tal atividade.

A fotografia 11 (a) representa a equipe feminina em dia de jogo amistoso no Caic; (b) e algumas de nossas participantes no Torneio de Voleibol (duplas) realizado pelo/no Sesc-São Carlos em 1996.

Fotografia 11 – (a) Equipe de voleibol feminina em jogo amistoso; (b) Participantes durante o Torneio de Voleibol



Fonte: arquivo pessoal do autor.

A Fotografia 12 mostra a premiação do torneio. Além de o Procead ter participado com o maior número de duplas também se classificou em primeiro lugar na categoria mirim feminina (fotografia 12 (a)) e em primeiro e terceiro lugar na categoria infantil feminina (fotografia 12 (b)).

Fotografia 12 – (a) Primeiro lugar na categoria mirim feminina; (b) Primeiro e terceiro lugar na categoria infantil



(a)

(b)

Fonte: arquivo pessoal do autor.

A fotografia 13 (a) representa a equipe mirim masculina de Futsal do Proced quando estava participando de um Torneio de FutSal no Sesc; (b) e a equipe de voleibol masculino do Proced que se aquecia para um jogo amistoso no Caic.

Fotografia 13 (a) Equipe mirim masculina de futsal; (b) Aquecimento da equipe de voleibol masculina



Fonte: arquivo pessoal do autor.

Na figura 3, temos a logomarca estampada em nossos três uniformes (preto, branco e azul) especiais (para jogos amistosos e participação em torneios de voleibol), a qual foi definida a partir de um concurso de desenho com o tema “voleibol e liberdade”.

Figura 3 – Logomarca atual do Proced



Fonte: fotografia feita pelo autor da estampa de uma camiseta do Proced de sua coleção.

Em linhas gerais, nessa segunda etapa, o Proced não só se consolidou no bairro como introduziu nele o voleibol como conteúdo da cultura corporal. Na dimensão “libertadora”,

desenvolveu um diálogo com os jovens e os pais dos participantes com reuniões constantes para se deliberar o que fazer a cada problema que enfrentávamos.

O paradigma em construção de “desenvolvimento ético e estético” dos participantes e o processo valorativo dirigido pela busca do melhor para o coletivo que se formava advindo desse paradigma ainda estavam distantes da ontologia marxiana que se manifestava apenas embrionariamente, uma vez que nossa intransigente defesa dos interesses daqueles moradores – especialmente as necessidades das crianças e adolescentes participantes do Proced, muitas vezes deixando de lado as nossas próprias –, em última instância, era orientada pela concepção libertadora de “emancipação política” e sua categoria essencial de “cidadania”.

Tal constatação ficará mais evidenciada na próxima etapa do Proced, quando resolvemos estender as “ações emancipadoras” para outras necessidades educacionais ainda mais graves que a pobreza de cultura corporal – o analfabetismo real dos pais e o analfabetismo funcional de muitos participantes.

7.4 A terceira etapa do projeto: “Educação para a Cidadania” – Educação Desportiva (Esporte para a Cidadania), Alfabetização de Adultos e Reforço Escolar

Ao final de 1996 e início de 1997, o Proced já contava com a colaboração de vários adolescentes que atuavam como monitores voluntários, tanto nas aulas de voleibol ministradas pelo coordenador como também no desenvolvimento das demais atividades do projeto (torneios e/ou festivais esportivos, jogos amistosos etc.).

Havíamos constatado que muitos pais dos participantes não sabiam ler e escrever. Na nossa correspondência escrita (comunicados, autorizações etc.), evidenciamos que em muitos casos era a criança ou o adolescente quem lia e escrevia as respostas, e os pais apenas assinavam. Nas reuniões também percebíamos certo constrangimento ao precisarem assinar atas de reuniões ou outros documentos.

Diante do “entusiasmo” pedagógico que vivíamos em função dos resultados conquistados, bem como pela sempre instável situação de renovar periodicamente a autorização para utilização da quadra do Caic, resolvemos alugar uma casa no bairro e ampliar as ações do Proced.

Considerando que não havia curso de alfabetização de jovens e adultos acontecendo no bairro, elaboramos uma proposta que denominamos de “Educação para Cidadania”, em que nos propúnhamos a ampliar as atividades de “esporte para cidadania” e coordenar outras duas atividades: alfabetização de adultos e reforço escolar.

A proposta foi encaminhada à empresa de transportes coletivos que até então havia apoiado todas as ações do Procead e, em linhas gerais, solicitava: 1) o pagamento do aluguel de uma casa no bairro no valor mensal de aproximadamente R\$ 250,00; 2) o pagamento de uma professora para coordenar a alfabetização de adultos e o reforço escolar no valor de aproximadamente R\$ 350,00 mensal; 3) o pagamento de 10 monitores (adolescentes do bairro) para auxiliarem nas atividades do Procead no valor de aproximadamente R\$ 100,00 mensal cada monitor.

A aprovação da proposta foi comemorada por todos e, em seguida, alugamos uma casa, selecionamos os monitores que foram denominados “Agentes Comunitários de Cidadania”, e, por fim convidamos uma professora para coordenar a alfabetização e o reforço escolar. Após reformarmos a casa – a reforma foi de responsabilidade do coordenador e dos Agentes Comunitários de Cidadania (com o apoio material da referida empresa) –, iniciamos as atividades em julho de 1997.

As fotos destacadas a seguir ilustram mais essa etapa do Procead no bairro Cidade Aracy. A fotografia 14 mostra o processo de reforma e pintura da casa do Procead; a fotografia 15 ilustra o resultado dessa reforma; a fotografia 16 ilustra os agentes comunitários de cidadania durante as aulas de reforço; a fotografia 17 mostra os agentes comunitários durante as aulas do Esporte para a cidadania; e a fotografia 18 ilustra os pais dos participantes do Procead durante as aulas de alfabetização.

Fotografia 14 – A reforma e pintura da casa-sede do Procead





Fonte: arquivo pessoal do autor.

Fotografia 15 – A casa reformada e a equipe de agentes comunitários de cidadania



Fonte: arquivo pessoal do autor.

Fotografia 16 – Agentes comunitários de cidadania durante as atividades de reforço escolar





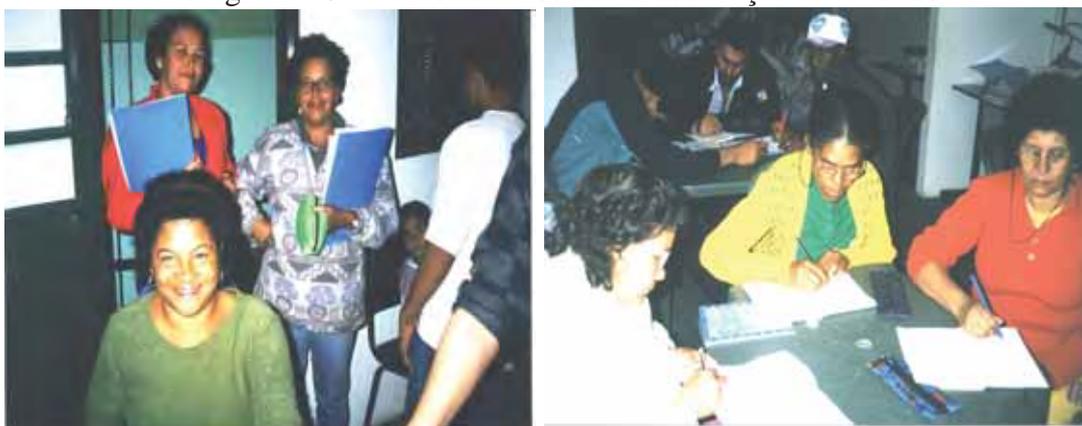
Fonte: arquivo pessoal do autor.

Fotografia 17 – Agentes comunitários de cidadania durante as aulas do Esporte para a cidadania



Fonte: arquivo pessoal do autor.

Fotografia 18 – Aulas do curso de Alfabetização de Adultos



Fonte: arquivo pessoal do autor.

Essa etapa se deu no período de julho de 1997 a dezembro de 1998. Foi marcada por muitas realizações acompanhadas de muita luta, bem como pelo nosso maior fracasso: o não

cumprimento da defesa da tese no curso de doutorado em Educação – área de Metodologia de Ensino – da UFSCar.

Foram muitos os problemas. O primeiro deles é que tivemos que retornar à Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), pois nosso afastamento havia terminado. As atividades de alfabetização e de reforço ficaram sob a coordenação da professora colaboradora e as atividades esportivas, particularmente o curso de Voleibol, ficaram sob a coordenação de uma professora de Educação Física convidada, que tinha sido participante de nosso projeto de mestrado. Deslocávamo-nos periodicamente a São Carlos para acompanhar as atividades, mas os problemas só aumentavam.

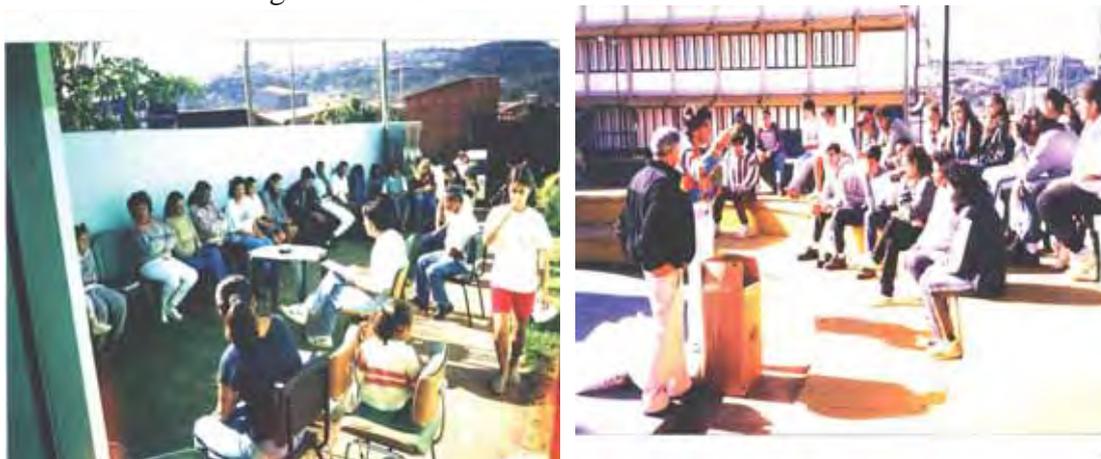
O curso de alfabetização e o reforço aconteciam com sucesso, mas as atividades no Caic ficavam cada vez mais difíceis. Com a mudança da administração municipal pelas eleições de 1996, ascende ao governo municipal o prefeito João Otávio Dagnone de Melo, tendo como vice-prefeito Airton Garcia. O que parecia apontar mais e melhores condições para a Cidade Aracy, já que “seu criador” estaria no governo, não aconteceu como imaginávamos. Lamentavelmente, o Secretário de Educação indicado era oriundo de um cargo de direção em escola estadual e, tal qual o diretor da escola “Orlando Peres”, passou a limitar as ações do Proced no Caic.

Após muitas reuniões com o referido secretário, bem como muitos (des) encontros com Airton Garcia, conseguimos nos manter no Caic, porém somente nos finais de semana.

A intervenção havia nos arrebatado de tal maneira que quando percebemos os prazos para a defesa da tese estavam se expirando. Tentamos nos dedicar ao trabalho, mas logo compreendemos que carecíamos de ferramentas conceituais para analisar o Proced, principalmente ao encontrarmos por acaso o livro *A individualidade para si: contribuições à formação histórico-social do indivíduo* – tese de doutoramento do Prof. Newton Duarte (1991). Só nos restou, portanto, continuar nossa intervenção e carregar essa dívida. No entanto, com a esperança de resgatá-la uma vez que entendíamos ter encontrado na ontologia daquele livro o objetivo que nossa intervenção (na prática) sempre buscou. O presente estudo significa também o pagamento da referida dívida.

A fotografia 19 mostra algumas de nossas constantes reuniões com pais, professores e participantes para discutir a situação crítica do Proced nesse período.

Fotografia 19 – Reunião com os envolvidos no Procead



Fonte: arquivo pessoal do autor.

Apesar dos problemas, chegamos ao final de 1998 com resultados bastante positivos em relação ao que nos propusemos em nível da elevação do patrimônio humano-genérico dos participantes, orientados nessa etapa pelo paradigma da “Educação para cidadania”.

Os cursos de voleibol não só consolidaram essa modalidade como conteúdo da cultura corporal disponível àquela população como tivemos a grata surpresa de termos uma de nossas participantes convidadas a jogar pela equipe de voleibol que representava a cidade de São Carlos em “jogos oficiais” na categoria correspondente à sua faixa etária. Mais adiante revisitaremos esse fato por representar a gênese de dois outros importantes fenômenos direta ou indiretamente ligados ao Procead. O primeiro no que se refere ao ingresso de participantes na universidade, pois tendo recebido uma bolsa de estudo “em troca” de participar da equipe de voleibol da cidade, a referida ex-participante do Procead (Ex-Agente Comunitária de Cidadania) também conseguiu ingressar, em 1999, no curso de Ciências Sociais da Unesp Araraquara. O segundo em relação ao fato de que, como veremos mais adiante, hoje é muito frequente observarmos jovens do bairro Cidade Aracy jogando nas equipes da cidade; um deles já se encontra jogando por uma grande equipe (Sesi-São Paulo).

O projeto de Alfabetização de Adultos do Procead ensinou mais de 50 moradores e só foi encerrado quando a escola estadual “Prof. Orlando Peres”, ainda no Caic, passou a oferecer o projeto de Educação de Jovens e Adultos (EJA), no segundo semestre de 1999.

Duas reportagens da EPTV São Carlos – uma no final de 1997 e outra no final de 1998 – sintetizaram com muita propriedade esse importante período do Procead.

No final de 1998 também houve o corte das bolsas destinadas aos Agentes Comunitários de Cidadania, ficando o apoio financeiro da empresa restrito à manutenção da

casa e do projeto de Alfabetização de Adultos. Diante disso, as atividades do Proced foram reduzidas tanto na casa-sede como no Caic.

Em 1998 nos colocamos à disposição da reitoria da UFSCar para contribuir com o Curso de Educação Física recém “federalizado”³¹, objetivando principalmente vincular o Proced à UFSCar. Então, em 1999, conseguimos retornar para São Carlos pela solicitação do Reitor da UFSCar ao reitor da Ufes para trabalharmos em regime de colaboração com o Departamento de Esportes e, em seguida, no Departamento de Educação Física e Motricidade Humana, onde estamos até hoje.

Nesse contexto é que o Proced, no segundo semestre de 1999, desativou sua casa-sede e transferiu suas atividades de Educação Desportiva para o Parque Esportivo da UFSCar iniciando uma nova etapa de sua existência. As logomarcas apresentadas abaixo mostram elementos de nossa ideologia nessa terceira etapa, bem como o quanto, no final do ano de 1998, o Proced orientado pelo paradigma da Cidadania já esboçava sua transição para o “para si” da ontologia marxiana, “jogando” com a expressão “*para cidadania*”. A figura 4 representa a logomarca da terceira etapa do projeto.

Figura 4 – Logomarca do Proced em 1999



Fonte: arquivo pessoal do autor.

7.5 A quarta etapa do projeto: o Proced transfere-se para a UFSCar como Atividade de Extensão do Departamento de Educação Física intitulada: “Projeto³² Comunitário de Educação Desportiva: do esporte *em si* ao esporte *para si*”

³¹ Em 1996, o curso de Educação Física da Escola de Educação Física de São Carlos vinculado à Fundação Educacional São Carlos (Fesc) foi transferido para a UFSCar.

³² Para registrar o Proced na UFSCar, tivemos que substituir a palavra “programa” por “projeto”, porque no organograma/regimento da Pró-Reitoria de Extensão dessa universidade “projeto” significa atividade de extensão e “programa” significa um conjunto de atividades de extensão reunidas em torno de uma temática/linha/diretrizes comuns.

Conforme já apontamos, no segundo semestre de 1999, o Proced finalizou definitivamente suas ações no Bairro Cidade Aracy e transferiu suas atividades de Educação Desportiva para a UFSCar. Destacamos abaixo como no item “1. introdução/apresentação/justificativa”, referente ao detalhamento do Proced como Atividade de Extensão da UFSCar, algumas categorias da ontologia marxiana – baseadas nos escritos de Duarte (1991) – já se faziam presentes na proposta que orientou as ações do Proced 1999-2000 então intitulado: “Projeto Comunitário de Educação Desportiva: do esporte em si ao esporte para si.”

O processo formativo do indivíduo dá-se no interior de relações concretas com outros indivíduos, que atuam como mediadores entre ele e a realidade, sendo essa formação, conforme afirma Duarte (1993, p. 47), ‘sempre um processo educativo, mesmo quando essa educação se realiza de forma espontânea, isto é, quando não há uma relação consciente (tanto de parte de quem se educa, quanto de parte de quem age como mediador) com o processo educativo que está se efetivando no interior de uma determinada prática social’.

O esporte, enquanto uma objetivação genérica, criada e/ou recriada na sociedade capitalista, tem sido apropriado pelos indivíduos de forma ‘espontânea’, ou por métodos que reproduzem valores perversos do sistema social vigente, tais como, ênfase à competição contra adversários/inimigos; respeito acrítico às regras ‘sacralizadas’ (oficiais); treino de movimentos (especialização) limitando a criatividade, dentre outros. Essa condição social tem determinado a formação de indivíduos alienados, numa categoria de genericidade humana em-si (Heller, op. cit, Duarte 1993); e por consequência, esportistas em-si - cidadãos em-si.

Como se sabe, nos bairros de periferia urbana a formação do indivíduo sofre duplamente. De um lado porque o processo de escolarização, responsável pela mediação entre os indivíduos e a cultura (conjunto das objetivações genéricas) é de baixa qualidade, promovendo uma cidadania de baixa qualidade. De outro, de certa forma ligado ao primeiro, porque a apropriação espontânea de certas objetivações genéricas, tais como, jogos, esportes, competências profissionais, etc., ou não acontecem, pela carência de trocas culturais (intersubjetividades ou interconcreticidades), ou acontecem num nível pobre de interações, ou seja, nas relações cotidianas, em que predominam mais mitos e preconceitos do que verdades. (ANEXO A).

Fica evidente nosso sincretismo em relação à concepção de emancipação humana, particularmente quando aproximamos a categoria “para si” da ontologia marxiana com a categoria “cidadania” e sua particularidade que não ultrapassa a emancipação política. Na prática, essa contradição associada ao ainda insuficiente conhecimento do complexo “esporte” implicará uma coordenação que buscava formar o “esportista para si” a partir da diversificação de conteúdos – objetivações genéricas – , como teatro, dança, atletismo, natação e outras atividades especiais.

Vale ressaltar também que a dureza das lutas travadas para a realização do Proced no bairro Cidade Aracy, principalmente aquelas da última etapa, havia nos marcado profundamente e alimentado nossa reflexão em relação a tais obstáculos na direção da necessidade de superá-los como se tal superação significasse “libertação”. De uma maneira geral, nessas reflexões ainda está presente o sincretismo abordado anteriormente e a impossibilidade de avançarmos para além da particularidade da emancipação política. Neste outro trecho do mesmo item (introdução/apresentação/justificativa), podemos evidenciar como tais elementos apresentavam-se.

A trajetória do PROCED no bairro Cidade Aracy foi marcada por uma proposta pedagógica transformadora (muitas vezes revolucionária), orientada por rigorosos valores ético-estéticos, mas que, paradoxalmente, o mesmo rigor que proporcionou as condições de educação (competência técnica e compromisso político) imprescindíveis à cidadania daqueles moradores, incomodou os dirigentes do CAIC e algumas lideranças ‘politiqueiras’ do bairro, e muitas dificuldades tiveram que ser superadas.

A situação de permanente luta pela conquista do espaço ‘público’ (CAIC), sem vincular o projeto à propostas populistas e/ou eleitoreiras, ao mesmo tempo que proporcionou um clima político-pedagógico bastante rico de problematizações para reflexões e ações visando a superação da pobreza política que vem caracterizando os moradores desta região, mostrou também, que o custo dessa ‘intransigência pedagógica’ é altíssimo, tanto para a vida pessoal quanto profissional daqueles que se pretendem educadores efetivamente transformadores.

Nesta etapa pretende-se ampliar as ações diversificando conteúdos da cultura corporal para que os participantes, que já se apropriaram do voleibol, possam se apropriar também de outros, tais como o teatro, a natação e o atletismo, visando a formação de indivíduos para-si (de cidadãos para-si) tão dificultada pela classe dominante.

Esta etapa representa ainda avanços nas possibilidades de resistência do PROCED frente aos aparelhos ideológicos do estado, que continuam públicos na aparência e que em essência continuam privados dos interesses daqueles que estão no poder (classe dominante). (ANEXO A).

Por fim, tal situação também aparece refletida nos itens 2.1 e 2.2 referentes, respectivamente, aos objetivos geral e específicos. Como esses objetivos do Proced, agora também ajustados às finalidades de ensino, pesquisa e extensão da UFSCar, sofreram poucas alterações até a presente data, optamos por também reproduzi-los aqui.

2.1. OBJETIVO GERAL

Elaborar e implementar atividades de Educação Física e/ou Educação com (e a partir de) moradores de um bairro de periferia urbana, visando formar cidadãos com participação ativa (criativa e crítica) nas questões referentes à realidade em que vivem.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- . Promover condições pedagógicas para que os participantes possam apropriar-se dos conteúdos/objetivações genéricas do projeto (esportes e alfabetização), melhorando o processo de humanização dos mesmos (da individualidade em-si à individualidade para-si) e suas cidadanias;
- . Contribuir para com a formação de profissionais em Educação Física e/ou Educação pedagogicamente competentes (técnica e politicamente);
- . Promover a aproximação e a participação da Universidade Pública, e sua produção científica, à regiões que apresentam problemas sociais graves, visando aprimorar o sentido-significado da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (Para quê e Para quem?). (ANEXO A).

A fotografia 20 ilustra as atividades do Procead – UFSCar desenvolvidas nessa etapa (de 2000 a 2006).

Fotografia 20 – Atividades do projeto sendo desenvolvidas no ginásio de esportes da UFSCar



Fonte: arquivo pessoal do autor.

As fotos mostram os participantes do Procead tendo aulas no ginásio de esportes da UFSCar. As turmas nesse período passaram a ser divididas em iniciantes e iniciados; a turma iniciante passou a ser mista, apesar de haver o predomínio de meninas. Os participantes

realizam duas aulas de duas horas por semana e atividades especiais aos sábados (natação, jogos de voleibol, teatro, dança, passeios etc.) Aos sábados um ônibus especial transporta os participantes do Bairro Cidade Aracy até a UFSCar. Para as aulas dos demais dias são distribuídos “passes” aos participantes (aproximadamente 80), os quais são fornecidos pela empresa de transportes.

Fotografia 21 – Turmas do Proced UFSCar (2000-2001)



Fonte: arquivo pessoal do autor.

Fotografia 22 – Equipes durante as aulas do Proced UFSCar (2002-2003)





Fonte: arquivo pessoal do autor.

Fotografia 23 – Participação do Procead no Torneio de Vôlei de areia no Sesc - São Carlos (2002)



Fonte: arquivo pessoal do autor.

Fotografia 24 – Participação do Procead em atividades artísticas no Sesc - São Carlos (2002)



Fonte: arquivo pessoal do autor.

Fotografia 25 – Atividades recreativas na piscina da UFSCar



Fonte: arquivo pessoal do autor.

Fotografia 26 – Aulas de voleibol no gramado da UFSCar



Fonte: arquivo pessoal do autor.

Fotografia 27 – Aulas de teatro no pavilhão e no ginásio da UFSCar, respectivamente



Fonte: arquivo pessoal do autor.

Fotografia 28 – Aulas de dança no pavilhão da UFSCar com o prof. Francisco da Silva



Fonte: arquivo pessoal do autor.

Fotografia 29 – Imagem que expressa o voleibol e a dança incorporados à cultura corporal.



Fonte: arquivo pessoal do autor.

Fotografia 30 – Atividade de atletismo na pista da UFSCar



Fonte: arquivo pessoal do autor.

Essa última foto foi destacada porque representa uma experiência muito significativa que tivemos nessa etapa de diversificação das atividades e que merece ser relatada. Ao experimentarmos atividades de atletismo no Procead, deparamo-nos com um número de casos bastante expressivos de crianças e/ou adolescentes apresentando fadiga acentuada ao esforço. Diante disso, resolvemos saber o que objetivamente estava ocorrendo e para tal destacamos um aluno bolsista³³ para estudar o problema. Foram feitos exames de sangue em todos os participantes e ficou constatado que aproximadamente 25% deles estavam com anemia.

³³ Na UFSCar há um programa de bolsas de extensão para auxiliar as atividades de extensão. O Procead sempre contou com duas bolsas (o valor do auxílio em 2011 era de R\$ 240,00).

Fotografia 31 – Enfermeiro do DeAMO/UFSCar realiza coleta para exame de sangue dos participantes do projeto



Fonte: arquivo pessoal do autor.

Os participantes com anemia foram encaminhados para tratamento. O estudo *A saúde de adolescentes de periferia urbana: uma reflexão histórico-social* (ANDRADE, 2005), que mostrava ser a anemia um problema objetivamente social, foi apresentado no IX Simpósio Paulista de Educação Física realizado pela Faculdade de Educação Física da Unesp de Rio Claro em maio 2003, conforme mostra a fotografia 32.

Fotografia 32 – O estudo *A saúde de adolescentes de periferia urbana: uma reflexão histórico-social* é apresentado no IX Simpósio Paulista de Educação Física



Fonte Arquivo pessoal do autor.

Para concluir, vale destacar que em fevereiro de 2003 apresentamos uma síntese do Proced em Havana (Cuba), no “Encuentro por la unidad de los educadores – Pedagogia 2003,

sob o título de “Del deporte en sí al deporte para si: análisis de um proyecto de educación deportiva com residentes de um barrio de periferia urbana de São Carlos – SP”. A fotografia 33 ilustra nossa participação no evento.

Fotografia 33 – Proced é apresentado em evento em Havana



Fonte: arquivo pessoal do autor.

De uma maneira geral, ao analisarmos os itens “detalhamento”, “objetivos” e “metodologia” da atividade de extensão “Projeto Comunitário de Educação Desportiva: do esporte em si ao esporte para si”, no período de agosto de 1999 a dezembro de 2006, constatamos haver um esforço na direção de se fazer uma mediação de primeira ordem, ou seja, dirigida à emancipação “para si” dos participantes. No entanto, a falta de fundamentação em bases ontológicas marxianas (ontologia lukacsiana e psicologia histórico-cultural vigotskiana) determinou uma diversificação de atividades sem aprofundar o conhecimento sobre o objeto do estudo-intervenção propriamente dito, qual seja, o esporte.

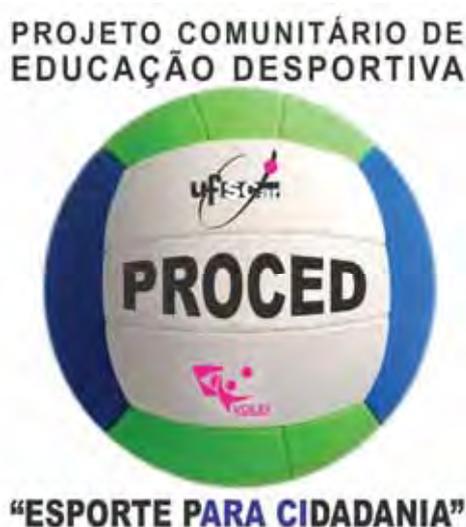
Vale destacar também que o deslocamento dos participantes à UFSCar foi sempre assunto em pauta, uma vez que entendíamos ser as vivências dos problemas locais (do bairro) também fonte importante de discussões e decisões coletivas que produziam efeitos pedagógicos também importantes na direção da formação humana que perspectivávamos. Em quase todos os relatórios das atividades analisados aparece destacada a intenção e as ações realizadas para retornar ao Caic ou conquistar outra quadra esportiva para o bairro Cidade Aracy. Essa é uma questão que acompanhou o Proced e que ao final do trabalho retomaremos.

Entendemos que essa insistente luta para retornar ao bairro, em última instância, se deve ao fato de que a principal vivência “libertadora” do Proced se dava pela nossa

permanente organização para enfrentar as “injustiças” que nos atingiam. Por outro lado, hoje entendemos que somente essa mobilização para resolver problemas de um coletivo particular não ultrapassa a esfera da “cidadania” e da emancipação política. Acreditamos, porém, que mesmo com mediações ainda “sincréticas” conseguimos provocar reflexões importantes em relação à emancipação humana (im)possível na sociedade capitalista.

Vale observar que a logomarca que marcou o período de 2006 e 2007 do Proced também apresenta a síntese do sincretismo entre o paradigma da “cidadania” e da “individualidade para si” que acompanhava nossas reflexões. A seguir apresentamos a referida logomarca.

Figura 5 – Logomarca do Proced criada pelo autor e que vigorou nos anos 2006 e 2007



Fonte: arquivo pessoal do autor.

Após muita intervenção e pouco aprofundamento teórico, compreendemos a necessidade de retomar o doutorado e avançar nossa busca de forma mais objetiva. Tal retomada começou a se concretizar em 2007 quando resolvemos participar como aluno especial em disciplinas do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Unesp.

7.6 A quinta etapa do projeto: o Proced consolida-se na UFSCar e seu coordenador inicia aprofundamento de estudos que se refletirão na intervenção

Antes de iniciarmos a descrição e a análise de mais esta etapa do Proced, é importante lembrar que nos anos 1999 e 2000 estivemos trabalhando na UFSCar pelo regime de

Prestação de Colaboração para, dentre outras coisas, retornar ao doutorado. Após algumas tentativas junto à Coordenação de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, entendemos que teríamos que refazê-lo. Em 2001, conseguimos nossa redistribuição do Departamento de Desportos da Ufes para o Departamento de Educação Física e Motricidade Humana da UFSCar.

A dificuldade de retomar o doutorado na UFSCar acabou nos afetando a ponto de nos questionarmos sobre nossa real capacidade de transformar todo esforço realizado em pesquisa. Por outro lado, também ajudou a que nos dedicássemos ainda mais à ampliação do Proced e à diversificação de suas atividades, o que demandou muito trabalho nesse sentido, particularmente no que se refere à conquista de recursos (materiais e humanos) para a realização das atividades.

7.6.1 O Proced UFSCar (2007 a 2009)

O ano de 2007 foi caracterizado como um período de transição do Proced. Período em que as atividades ficaram centradas na Educação Desportiva e as atenções foram deslocadas para o estudo e a elaboração do projeto de pesquisa para ingressar no curso de doutorado. Em 2008, iniciamos o curso de doutorado em Educação Escolar no Programa de Pós-Graduação da Unesp Araraquara.

Importante destacar que o detalhamento da proposta de Atividade de Extensão do ano 2007 é bastante sucinto. Em 2008, o detalhamento do projeto já começa a apresentar elementos da ontologia marxiana, porém ainda de forma superficial.

[...] a) **Curso de Voleibol:** Continuará como conteúdo-eixo do projeto, incorporando nesta etapa categorias mediadoras da ‘ontologia do ser social’ (teleologia, causalidade, humanização, alienação etc.) em superação de categorias apenas biológicas (aprendizagem motora, controle motor etc.) como integrante do processo de planejamento, implementação e avaliação do nível de apropriação de cultura corporal pelos participantes. (ANEXO B).

Nesse ano (2008) definimos também os três conteúdos que integram o Proced até hoje e que a cada ano avança o projeto na legitimação de uma complementaridade ontológica: o voleibol como conteúdo-eixo de “emancipação corporal”, a sistematização articulada da natação com ênfase na melhoria das condições orgânicas dos participantes (primeira natureza) e o tênis complementando e aprofundando a referida “emancipação”, uma vez que sua apropriação envolve o uso de instrumento (raquete).

Verificamos também nesse ano (2008) a superação do paradigma da cidadania e assumimos definitivamente a proposta do “esporte para si”. A logomarca do Proced criada em 2008 traz essa mudança e se consolida como nossa marca e ideologia, como mostra a figura 6 (a). Ao lado dessa logomarca, na figura 6 (b) optamos por colocar a que fizemos em 2009 para comemorar os 15 anos do projeto e que foi estampada em um número limitado de camisetas.

Figura 6 – (a) Logomarca do Proced criada em 2008; (b) Logomarca em comemoração aos 15 anos do projeto



Fonte: arquivo pessoal do autor.

A seguir optamos por destacar algumas fotos que ilustram as atividades do Proced – UFSCar desenvolvidas no período de 2008 a 2009.

Fotografia 34 – Coordenador, bolsistas e participantes do Proced UFSCar (2008-2009)



Fonte: arquivo pessoal do autor.

Fotografia 35 – O Voleibol do Proced no ginásio de esportes da UFSCar (2008-2009)



Fonte: arquivo pessoal do autor.

Fotografia 36 – O Tênis do Proced nas quadras da UFSCar (2008-2009)



Fonte: arquivo pessoal do autor.

Fotografia 37 – Participantes do Procead nas aulas de natação na UFSCar



Fonte: arquivo pessoal do autor.

Fotografia 38 – Lanche é distribuído no ginásio de esportes



Fonte: arquivo pessoal do autor.

Esse período do Procead ficou caracterizado pelo conflito entre os avanços em relação à fundamentação ontológica das atividades e a dificuldade de promover mediações elaboradas a partir dessa fundamentação para as aulas, bem como nas reuniões com os bolsistas no sentido de capacitá-los para tal. A necessidade de se formar um grupo de estudos com os monitores bolsistas para estudarmos a ontologia marxiana esbarrava, por um lado, nas

apropriações ainda limitadas das categorias fundamentais pelo coordenador, principalmente em relação à compreensão da essência ontológica do esporte como jogo com regras (universalizado) e sua relação com a centralidade do trabalho na gênese do ser humano, bem como seu papel no desenvolvimento do psiquismo humano; e, por outro, na excessiva demanda de estudo e de trabalho tanto do coordenador como dos monitores bolsistas (estudantes de cursos de Licenciatura da UFSCar).

Dos resultados mais expressivos desse período destacam-se: 1) a consolidação do Tênis na cultura corporal de muitos participantes e 2) o nível de excelência alcançado por alguns adolescentes no Voleibol – cinco foram convidados para jogar na equipe juvenil masculina da cidade, sendo que dois também jogaram na equipe adulta. Segue a foto de dois participantes do Proced que participaram das equipes representativas da cidade.

Fotografia 39 – Participantes do Proced que fizeram parte de equipe de Voleibol de São Carlos



Fonte: arquivo pessoal do autor.

Há que se ressaltar também que mantivemos nesse período, tal qual no anterior e nos subsequentes, sempre a média de 80 participantes, sem nunca termos divulgado nosso trabalho com fins de recrutamento destes.

7.6.2 O Proced UFSCar (2010 a 2011)

Na proposta de 2010 do Proced como Atividade de Extensão da UFSCar, já no resumo temos “o PROCED 2010 deverá acompanhar o processo de apropriação-objetivação das modalidades de Voleibol, Tênis e Natação de 50 participantes (com foco nas funções psicológicas superiores – atenção, memória e, principalmente, imaginação) [...]” (ANEXO C).

No item “detalhamento”, apontamos nossa intenção de organizar e/ou mediar as atividades do projeto com base em nossos estudos da ontologia marxiana, principalmente em relação aos estudos da psicologia histórico-cultural sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Segue o parágrafo em que destacamos tal proposta:

O projeto passa a ser organizado como laboratório de estudo que pretende explicar melhor a importância da apropriação do fenômeno esportivo para o psiquismo humano (particularmente no que se refere à função psicológica superior ‘imaginação’) a partir das ferramentas teóricas da psicologia histórico-cultural (Escola de Vigotski: Vigotski, Leontiev, Lúria, Elkonin - Saviani, Betty Oliveira, Newton Duarte etc.) e da Ontologia do ser social (Escola de Budapest: Lukács, Meszáros, Heller - Tonet, Lessa, Antunes etc.). (ANEXO C).

Para melhor acompanharmos o desenvolvimento (do psiquismo) dos participantes, resolvemos recrutar um estudante de Pedagogia para buscar conhecer o mais concretamente possível nossos participantes, desde suas condições familiares até seu desempenho escolar. Os demais graduandos tratariam do ensino das modalidades esportivas (voleibol, tênis e natação) nas aulas durante a semana, e o coordenador conduziria as reuniões pedagógicas semanais e as atividades de voleibol do sábado. Nossa intenção também era colocar um estudante de Educação Física para fazer o acompanhamento da condição orgânica dos participantes. Em 2011, chegamos a realizar o exame médico e biométrico em todos os participantes com a colaboração voluntária de um médico pneumologista da cidade.

Tal proposta vem sendo buscada desde quando foi anunciada pela primeira vez em 2008. Lamentavelmente as condições objetivas e subjetivas dos envolvidos (coordenador e monitores) diante da demanda administrativa do projeto – carregamento, controle e distribuição mensal dos cartões de ônibus dos participantes, preparação e distribuição do lanche etc. – têm inviabilizado a concretização plena dessa proposta. A demanda de estudos do coordenador diante da tarefa de escrever a tese de doutorado, bem como o desinteresse e/ou o excesso de compromissos de alguns bolsistas também contribuíram significativamente para isso.

Por outro lado, a permanente utilização de mediações ontológicas marxianas na coordenação das atividades (aulas, reuniões com pais, com os estudantes bolsistas etc.) parece apresentar alguns resultados, apesar de ainda ser muito cedo para afirmarmos que apropriações conceituais dessa complexidade estejam acontecendo. Vale citar um exemplo de como aproveitamos as contradições da realidade em relação ao desenvolvimento do esporte na cidade de São Carlos para mediar a formação dos participantes. Após um jogo de voleibol

amistoso em que a equipe de participantes na faixa etária de 13-14 anos do Proced venceu a equipe da Associação de Voleibol São-carlense (AVS), que representa a cidade em jogos oficiais, a professora desta equipe convidou cinco de nossas participantes para jogar na AVS. Após conversarmos (coordenador do Proced, professora da AVS e as participantes convidadas), ficou combinado que elas fariam aulas tanto no Proced como na AVS. Essa situação – de jogar na AVS e participar do Proced – permitiu-nos discutir desde problemas ligados à fase de transição da adolescência e seu comportamento característico de negação da autoridade do adulto até o que significava jogar no Proced e jogar na AVS em termos de nossa busca pelo desenvolvimento humano-genérico em contraposição à reprodução do individualismo burguês que a AVS promovia quando só se interessava pelos “melhores”. Por fim, três das cinco meninas se desligaram da AVS, e as duas que continuaram jogando por essa associação demonstram estar conscientes do significado de sua opção e não abandonaram as atividades do Proced, o que, via de regra, acontecia com os outros participantes que se transferiam para tais equipes.

As fotografias a seguir mostram os participantes e as atividades desenvolvidas pelo Proced em 2010 e 2011.

Fotografia 40 – Bolsista e participantes do Proced UFSCar (2010)





Fonte: arquivo pessoal do autor.

Fotografia 41 – O Voleibol no Procead UFSCar 2010





Fonte: arquivo pessoal do autor.

Fotografia 42 – Coordenador e participantes do Proced UFSCar 2011



Fonte: arquivo pessoal do autor.

Fotografia 43 – O Voleibol no Procead UFSCar 2011



Fonte: arquivo pessoal do autor.

Fotografia 44 – Jogos amistosos de Voleibol do Procead UFSCar 2011



Fonte: arquivo pessoal do autor.

Fotografia 45 – A Natação no Procead UFSCar 2010-2011



Fonte: arquivo pessoal do autor.

Fotografia 46 – O Tênis no Procead UFSCar 2010-2011





Fonte: arquivo pessoal do autor.

Fotografia 47 – Participação na palestra de Marcelo Negrão e André Heller no Sesc - São Carlos



Fonte: arquivo pessoal do autor.

De uma maneira geral, pode-se dizer que o Proced em 2011 conseguiu avançar bastante em relação à superação das mediações de segunda ordem que insistem em dirigir os motivos do “aprender/praticar” voleibol dirigidos pelos interesses do capital, particularmente, no que se refere ao desejo de ser jogador profissional.

Um exemplo significativo do poder da “indústria cultural” na produção de mediações fetichizadas pela mercadorização do esporte ficou evidente na palestra realizada no Sesc -São

Carlos pelos ex-campeões olímpicos de voleibol Marcelo Negrão e André Heller em que resolvemos levar alguns participantes do Procead para conhecer as histórias bem-sucedidas desses atletas de alto rendimento.

Como sempre, presenciamos o discurso de que com esforço todos podem ser campeões. Ao final foi realizada uma “rodada” de perguntas aos palestrantes, e aproveitamos para questionar se eles realmente acreditavam que todas as crianças tinham acesso ao aprendizado do voleibol. Um dos atletas respondeu com certa irritação – talvez porque a pergunta destoara das demais, as quais se ligavam ao clima de emoção que normalmente permeia esses encontros com “heróis” nacionais – que havia sim muita oferta de escolinhas de voleibol espalhadas pelo Brasil.

A força dessas ideias, nos adolescentes do Procead que já se apropriaram do Voleibol e que já se encontram aptos a jogar pelos clubes e instituições que reproduzem o modelo do esporte de rendimento como o único verdadeiro, é monumental e mostra a dificuldade de promover ações e/ou mediações superadoras/emancipadoras.

Nesse sentido, podemos afirmar que em 2011 conseguimos provocar reflexões importantes e apesar de vários de nossos adolescentes já estarem participando de equipes que selecionam os jogadores pela lógica do rendimento – reproduzindo o “darwinismo social” da lógica do capital –, a grande maioria está sensibilizada em relação a que essa questão está articulada à emancipação de suas particularidades em comunhão com a universalidade atávica a nós todos.

Ao final de 2011 já tínhamos criado um repertório de atividades (Voleibolão³⁴, Jogo dos 30³⁵, Voleibol com duas ou mais bolas, Gincana Voleibolística etc.) dirigidas ao desenvolvimento/avaliação de funções psicológicas superiores (atenção voluntária, memória lógica, vontade e imaginação).

Ainda de forma superficial já temos observado relações importantes entre desempenho escolar e desempenho esportivo. Temos constatado informalmente que participantes com

³⁴ Voleibolão é um campeonato de Voleibol realizado durante um mês e constituído normalmente por quatro torneios que são realizados aos sábados. Todos os participantes do Procead que estiverem presentes nesses sábados são divididos em equipes pelo coordenador e, conforme a classificação da equipe naquele dia, os participantes conquistam os pontos correspondentes (1º lugar – 10 pontos; 2º – 8 pontos; 3º – 5; 4º – 3; 5º – 2; e a partir do 6º – 1). Ao final do mês o participante que somar mais pontos ganha uma bola de voleibol e os classificados de 2º a 6º lugar ganham camisetas ou outros prêmios. O acaso faz com que não predomine a vitória dos mais fortes sempre e nos fornece elementos ontológicos para reflexões.

³⁵ Jogo dos 30 é um jogo que criamos para atender 30 participantes divididos em 2 equipes de 15 jogadores. Nele é permitido fazer até 5 passes para transpor a bola à quadra dos companheiros de jogo, sendo que cada passe conta um ponto em caso de vencer o *rally*. Para vencer a equipe tem que somar 30 pontos exatos. Se passar de 30 volta para o 10. O jogo permite muitas variações, porém a que mais temos feito é colocar uma regra obrigando que cada passe seja dado por um jogador da equipe diferente.

facilidade em realizar/aprender ações envolvendo a projeção do corpo em direção à bola e/ou a bola a um “ponto-futuro” – muito presentes no voleibol e no tênis –, via de regra, também apresentam desempenho e gosto por disciplinas que envolvem abstração, como física, matemática, história etc. Por outro lado, aqueles que apresentam maior pobreza comportamental nessas ações também as apresentam nas disciplinas que citamos. Além disso, constatamos que esses participantes normalmente residem em contextos socioculturais pouco favorecidos. Essa temática deverá orientar nossas atividades no Proced a partir de 2012, principalmente diante dessa particular conquista de liberdade que significa concluir nosso doutoramento.

As condições materiais para realização do Proced 2012 já estão definidas – transporte para 100 crianças e/ou adolescentes, recursos financeiros para o lanche e cinco bolsas (duas pela UFSCar e três pelo convênio com a Secretaria de Esportes), dentre outros. Continuaremos lutando para retornar ao bairro Cidade Aracy, porém sem jamais deixar de manter os participantes ligados à universidade por entendermos que este deva ser no futuro o principal lugar de todas as crianças.

7.7 Descrição de algumas atividades de ensino do Proced mediadas pela ontologia marxiana

Como já apresentamos nesses 17 anos de desenvolvimento do Proced sempre estivemos lutando para garantir o tempo-espço pedagógico básico e digno para realização das atividades de ensino tematizadas no projeto. Nesses embates com o poder constituído, tanto as derrotas como as conquistas são consubstanciadas como conteúdo para trabalharmos pedagogicamente categorias importantes da ontologia marxiana, particularmente aquelas relacionadas com a liberdade, tais como valores, escolha, decisão etc. Por outro lado, tal situação de “luta” participa também da constituição de mediações relacionadas a importantes categorias da psicologia histórico-cultural, tais como vontade, motivação etc. Ou seja, tornaram-se o “pano de fundo” do ensino da educação desportiva no Proced. Vale ressaltar que continuamos lutando para conquistar um local no bairro Cidade Aracy com as condições básicas que temos no Parque Esportivo da UFSCar.

Nesse sentido, no início da aula, dedicamos aproximadamente 30 minutos para uma reflexão conjunta sobre o “movimento” histórico do Proced: de onde viemos, onde estamos e onde pretendemos chegar. Momento de contextualização do processo em que aproveitamos para trabalhar alguns conceitos importantes da ontologia marxiana, tais como a historicidade

do ser, a substância do ser etc. Segue um exemplo: iniciamos afirmando que “o homem não nasce homem” e desenvolvemos apontando como surgiram as objetivações genéricas (linguagem, arte, jogo etc.) – principalmente o esporte. Às vezes chamamos alguns participantes para demonstrarem seu domínio da técnica do Voleibol respondendo aos passes lançados pelo professor coordenador. Dessa interação também enfatizamos a questão das possibilidades do seres humanos dominarem a natureza, libertarem-se etc. Também aproveitamos para discutir os obstáculos que os seres humanos construíram para que a grande maioria da população não tivesse acesso ao patrimônio cultural da humanidade, mostrando que o Voleibol no bairro Cidade Aracy é exceção, uma vez que na maioria dos bairros de periferia tal objetivação genérica praticamente inexistente. Procuramos mostrar que, na atual fase do capitalismo, já estamos no “reino” da abundância (produzimos três vezes mais do que consumimos); entretanto, essa distribuição desigual do que se produz e que é determinada pela sociedade dividida em classes faz com que haja uma desigualdade social imensa. Porém, como a história é feita pelos seres humanos, acreditamos que um mundo melhor é possível.

Em seguida, explicamos o objetivo das atividades a serem desenvolvidas e, ao ensinarmos determinada técnica, enfatizamos a tese materialista histórica e dialética de que o mais evoluído contém o menos evoluído (identidade da identidade e não identidade) e, principalmente, que o mais evoluído também traz consigo a possibilidade de sua superação. Essa etapa de ensino das técnicas dura aproximadamente 60 minutos.

Vejamos o exemplo do ensino da manchete como técnica desenvolvida e consolidada como fundamento de defesa e passe. Obviamente que tal ensino já foi precedido de aulas em que o Voleibol já foi devidamente tematizado como uma objetivação genérica que reflete em sua organização universalizada, bem como no comportamento dos praticantes, valores da sociedade industrial-comercial que o propaga.

Após apresentarmos a posição básica para a execução da manchete (pés separados lateralmente e frontalmente para dar equilíbrio, mas que devem estar prontos para o deslocamento até a bola, portanto é recomendado que o jogador esteja apoiado nas pontas dos pés, joelhos semifletidos para facilitar a resposta à necessidade de deslocamento; braços estendidos e mãos entrelaçadas de forma a facilitar a projeção do terço final do antebraço à bola, mantendo entre os mesmos uma simetria bilateral para que funcionem como uma raquete) e demonstrarmos o movimento com os participantes, iniciamos os exercícios para que os alunos reproduzam o modelo. Utilizamos no início o ensino dirigido, ou seja, lançamos a bola para que o participante execute o golpe e, simultaneamente, vamos corrigindo os movimentos. Quando o participante já domina os componentes principais do golpe,

utilizamos jogos simplificados para que os jogadores mais experientes façam as mediações corretas para o ensino das “técnicas” com os iniciantes. No estágio avançado, utilizamos tanto o ensino dirigido como o de “descoberta dirigida” (os movimentos são corrigidos durante os jogos).

Como se pôde perceber até aqui, não há diferença pedagógica entre nosso ensino e a pedagogia tecnicista no que se refere ao conhecimento científico sobre a técnica em si. A diferença é que durante todo o processo de ensino são feitas mediações com as categorias da ontologia lukacsiana, mostrando como a reprodução do modelo representa a aproximação com as escolhas corretas já elaboradas pela humanidade, pelo complexo da ciência etc. No caso da manchete, mostramos como a necessidade determinada por um saque muito forte ou mesmo pelo surgimento da cortada impulsionou (a busca dos meios para realização dos fins) e orientou a criação da manchete.

Em relação às funções psicológicas superiores (atenção voluntária, memória lógica, imaginação etc.), não só destacamos como elas participam no processo de apropriação-objetivação da técnica como a própria execução (boa ou má) do participante nos permite avaliar tais funções envolvidas. Por exemplo, no caso da manchete, a posição semiflexionada dos joelhos significa *a priori* uma postura antecipatória importantíssima para o domínio de bolas rápidas. Nos estágios iniciais de apropriação da manchete, o participante ainda não percebe isso, mas conforme os exercícios vão produzindo desafios importantes – zona de desenvolvimento iminente –, ele vai conformando sua postura ao padrão consolidado pela história dos fundamentos técnicos do Voleibol.

Decorre disso que, para além da melhoria do desempenho dos participantes no Voleibol ou em outro esporte, podemos também trabalhar nas aulas de Educação Física a melhoria de funções psicológicas específicas, bem como avaliar como estas se apresentam em nossos alunos. No caso da atenção voluntária, fizemos algumas experiências em que observamos significativa alteração nos participantes conforme mudávamos as regras dos jogos. Em um jogo para aperfeiçoamento da manchete, em que propusemos só poder utilizar essa técnica para o desenvolvimento geral do jogo, observamos que a limitação das alternativas e/ou as restrições de possibilidades promove inicialmente um aumento significativo na atenção dos participantes e, conforme vão dominando a situação, a atenção normaliza-se.

Já no caso de se propor um jogo de voleibol com duas ou mais bolas, observa-se um permanente estado de atenção elevado, pois não há possibilidade de se dominar/antecipar plenamente as situações de jogo e, nesse sentido, o acaso participa ativamente do processo.

Outro jogo de voleibol modificado que utilizamos nos apontou também para as possibilidades de avaliação do desenvolvimento dessa função psicológica (e talvez de outras) nos participantes. Ao propormos uma regra durante o jogo de voleibol em que era preciso utilizar um passe de manchete para si mesmo antes de passar a bola ao companheiro, notamos que muitos participantes apresentavam uma significativa dificuldade para romper com o padrão de jogo “oficial” e que, mesmo após várias reclamações dos companheiros diante dos erros consecutivos, parecia haver uma resistência no participante em realizar com desenvoltura a tarefa determinada pela regra.

Nossa avaliação não sistematizada das respostas dos participantes em situação de jogos pré-estruturados, como os que foram descritos anteriormente, aponta na direção de que o esporte mediado por categorias da ontologia marxiana possibilita não só a apropriação qualificada dos fundamentos técnicos dos esportes ensinados como aponta para a possibilidade de o professor poder avaliar melhor os parâmetros envolvidos na elevação da condição humana dos seus alunos.

Ao final das aulas, estamos dedicando um tempo (15 minutos) para que os participantes avaliem sua participação, bem como a nossa, no desenvolvimento das atividades. O que tem chamado nossa atenção é que alguns participantes “mais atentos” têm observado que não compreendem muitas explicações que são utilizadas; referem-se, provavelmente, aos conceitos da ontologia utilizados. Entendemos, portanto, que o pensamento por conceitos na adolescência ainda não apresenta ferramentas fundamentais para tal compreensão e, no sentido de melhor equacionarmos tal desequilíbrio, buscamos complementar nossas explicações com exemplos práticos extraídos de situações de jogo ou mesmo de suas vidas. Por outro lado, entendemos que não podemos tratar nossos alunos apenas pelo que eles são (estágio de desenvolvimento real) e sim pelo que podem ser (estágio de desenvolvimento potencial).

Em 2012 pretendemos sistematizar melhor o ensino dos esportes no Procead com base nas categorias da ontologia marxiana tratadas no presente estudo.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo refletir sobre as possibilidades emancipadoras do esporte escolar com base na ontologia marxiana. A partir dessas reflexões procuramos: 1) analisar possíveis consequências da ausência desse conhecimento nas principais propostas críticas da Educação Física escolar brasileira; 2) analisar o desenvolvimento de um programa de educação desportiva coordenado pelo autor desde 1994 e suas transformações concomitantemente à evolução de sua concepção de emancipação humana em bases materialistas, históricas e dialéticas.

Por um lado, buscamos compreender a gênese do jogo a partir da gênese do ser humano no trabalho, compreendido como a relação orgânica homem-natureza pela articulação ontológica das categorias teleologia-causalidade que produz objetivações e funda a esfera da sociabilidade. Apoiamo-nos para tal nos estudos de Lukács sobre a ontologia do ser social, particularmente na obra *O mundo dos homens*, de Lessa (2002), que sintetizou as principais categorias da ontologia lukacsiana – teleologia, causalidade, objetivação, reflexo, exteriorização, individuação, estranhamento – bem como a participação destas na gênese dos complexos sociais, religião, ciência, filosofia, arte, política, ética, estética, jogo, esporte etc., na esfera da reprodução social. Apresentamos também a questão da contraditoriedade que permeia a formação do gênero humano em uma sociedade orientada pelos valores individualistas e mesquinhos do homem burguês (*bourgeois*) que se expressa essencialmente na particularidade/personalidade do “ser-precisamente-assim existente” como “complexo de complexos” produto da síntese dialética entre a sua singularidade mediada pela universalidade do seu contexto social.

Buscamos compreender a gênese do complexo jogo a partir da centralidade do trabalho e com a complementação da psicologia histórico-cultural concluímos que este surge originalmente como reflexo das atividades laborais na esfera da busca dos meios “técnicos corporais” (imaginação na ação).

Refletimos também que por constituir-se essencialmente de situação imaginária e regras/objetivos o complexo jogo provavelmente está ligado à gênese da esfera da sociabilidade, uma vez que em sua forma primordial de jogo protagonizado – situação imaginária explícita e regras/objetivos implícitos – consubstancia elementos laborais e mímicos (linguagem corporal). Em síntese, entendemos ser o esporte a forma mais evoluída de jogo pela sua constituição de jogo com regras institucionalizado e/ou universalizado e que apresenta em sua substância de regras/objetivos explícitos e situação imaginária implícita os

valores da sociedade que o cria e recria permanentemente em cada momento histórico. Nesse sentido, refletimos como no caso da sociedade capitalista o jogo está subsumido pela lógica do capital e seu culto ao sucesso/vitória, rendimento individual e/ou corporativo e espetáculo, reproduzindo os estranhamentos que a divisão da sociedade em classes irremediavelmente produz.

Concomitante à apresentação das categorias lukacsianas, refletimos sobre as impossibilidades de uma “vida plena de sentido” em uma sociedade orientada pela lógica do capital, e abordamos nos itens que trataram da relação “trabalho, conhecimento e liberdade” alguns aspectos referentes à relação jogo e “reino da liberdade”. Nesse sentido, ousamos inferir que o jogo tenha sido o complexo fundante dessa esfera. Tais considerações nos permitiram realizar reflexões importantes sobre a temática de nosso estudo, quais sejam os limites e as possibilidades efetivamente emancipadoras do esporte.

Por outro lado, buscamos complementar nossa compreensão sobre a gênese e desenvolvimento do complexo jogo à luz da psicologia histórico-cultural, a qual denominamos “ontologia vigotskiana” por tratar-se dos estudos de um grupo de psicólogos soviéticos liderados por Vigotski – Leontiev, Elkonin, Luria e outros – que, também em bases materialistas históricas e dialéticas, demonstraram que o psiquismo humano se forma primeiramente pela mediação do adulto (relação emocional direta), posteriormente avança para o contato da criança com os objetos do mundo que a cerca e, por fim, pelas *atividades* que a criança realiza. Lembrando que em cada umas dessas fases há uma atividade específica – *atividade principal* – que potencializa mais agudamente o desenvolvimento psíquico da criança.

Apontamos também que o desenvolvimento do psiquismo humano, potencializado pela mediação das atividades da criança no seu contato com os complexos que se encontram disponíveis em sua fase mais evoluída a cada etapa da humanidade – e que como ser potencialmente produtor de história poderá contribuir tanto para com a evolução dos complexos como para criar outros –, tornou-se possível porque o trabalho que fundou o ser social produziu um salto ontológico que paulatinamente também fez evoluir as funções neurofisiológicas do ser humano. Em outras palavras, essa adaptação ativa promoveu a formação de órgãos e/ou sistemas psíquicos que no desenvolvimento ontogênico do ser humano “por revoluções”³⁶ significou a evolução das funções psicológicas elementares –

³⁶ Optamos por usar a expressão “por revoluções” porque a ontologia vigotskiana ao estudar a periodização do desenvolvimento do psiquismo mostrou que ao final de cada etapa verifica-se uma crise caracterizada

sensação, percepção, atenção involuntária, memória eidética etc. – inicialmente ainda ligadas à dimensão biológica, às funções psicológicas superiores, como percepção generalizada, atenção voluntária, memória lógica, vontade, pensamento por conceitos, imaginação.

A constatação de que o jogo protagonizado surge na idade pré-escolar e assume o papel de atividade principal do desenvolvimento da criança nos forneceu elementos importantes para refletirmos sobre sua gênese a partir do trabalho e ajudou-nos a compreender melhor os limites de seu papel emancipador no desenvolvimento humano. Nesse sentido, mostramos a importante ligação do jogo com a gênese da zona de desenvolvimento iminente – categoria fundamental da ontologia vigotskiana que se liga também à permanente preocupação desse importante pesquisador em articular a psicologia com a pedagogia. Por analogia, mostramos haver uma estreita ligação entre o conceito de zona de desenvolvimento iminente e a abordagem sobre a essência “potencial” do ser em Lukács, que se apoia no conceito da *dynamis* aristotélica e identifica-o como “impulso à genericidade” fundado no trabalho.

Pela ontologia marxiana de Vigotski, Elkonin, Leontiev e outros importantes pesquisadores russos que explicaram a gênese e formação do psiquismo humano com base na psicologia histórico-cultural, avançamos na análise do papel do jogo protagonizado no desenvolvimento do psiquismo humano mostrando sua importância como atividade simuladora – pela situação imaginária explícita e regras implícitas que o constitui – de situações reais envolvendo escolhas e decisões ligadas a processos valorativos que as crianças realizam nas brincadeiras e que acabam funcionando como escola de conduta regrada e/ou escola de imaginação e moral na ação. Imaginação e moral *na ação* porque o pensamento por conceitos só aparecerá na adolescência.

Há que se considerar também que essa atividade possui conteúdo (situação imaginária e regras) refletido do contexto sócio-histórico da criança, porém não de forma copiada da realidade, mas mediada pela singularidade da criança que sintetiza e avança no desenvolvimento de sua particularidade – síntese de sua singularidade e universalidade possível de ser captada.

Essa processualidade também é verificada na evolução do brincar da criança. Primeiro ela procura dar sentido aos objetos na brincadeira e só posteriormente evolui dando sentido às ações, na direção dos jogos com regras, ou seja, Vigotski mostra que o desenvolvimento se dá

principalmente pela negação dos elementos essenciais da etapa anterior que são superados por incorporação (dialética) conforme avança o desenvolvimento rumo à “liberdade” alcançada na vida adulta.

orientado pelos significados das coisas do mundo dos homens, ou melhor, pelas “causalidades postas”, segundo a ontologia lukacsiana.

Vimos que o jogo evolui da forma de *jogo protagonizado* – em que se tem a situação imaginária mais relevante – para *jogo com regras*, em que as regras assumem a relevância. Vimos também como tal situação é fundamental na educação da vontade da criança e do adolescente, mas que tal vontade também é objetiva, é sócio-histórica. Surge, em última instância, da resposta autocontrolada em direção à satisfação máxima produzida pelo cumprimento da regra da brincadeira em detrimento da satisfação de seus instintos biológicos imediatos. Essa mediação possibilita o desenvolvimento do autocontrole e da autoavaliação da criança frente ao mundo dos homens em que está aprendendo a participar como sujeito histórico.

Por outro lado, vimos que apesar da importância do jogo na emancipação da criança a liberdade que sua vivência possibilita é relativa e, segundo Vigotski, pode ser tanto orientadora como desorientadora, conforme ajam os estranhamentos – obstáculos à formação humano-genérica contidos no conteúdo do jogo. Enfatizamos ser tal afirmação fundamental para a compreensão dos limites pedagógicos da educação desportiva.

Em relação à constituição do esporte – forma evoluída dos jogos com regras –, entendemos tratar-se de uma forma de jogo autêntica, ou seja, de um complexo autônomo, desvinculado de qualquer conexão imediato-concreta entre o elemento refletido e a realidade externa, ou seja, com fins utilitários – trabalho, religião etc. Porém, diferentemente da arte, que nos parece ser a forma evoluída do jogo protagonizado (dança, pintura, teatro, literatura etc.), caracterizando-se, portanto, fundamentalmente pela situação imaginária que reflete e, assim, permitindo maior liberdade de imaginação no plano das ideias, o esporte não alcança tal dimensão por caracterizar-se como uma atividade regrada e dirigida por objetivos. Nesse sentido, conforme nos indicaram Vigotski e Elkonin, o jogo com regras é liberdade, não no plano das ideias, mas no plano das ações.

Portanto, vimos que as regras e os objetivos que delimitam as possibilidades “técnicas” e “táticas” do esporte permitem não só a conquista de autonomia corporal na dimensão do “saber fazer” como também que tais “saberes” sejam subsumidos pela lógica competitivista, individualista e “espetacular” do capitalismo.

Diante disso, o esporte, jogo com regras universalizadas, ao invés de contribuir para a formação de uma coletividade forte e autônoma na dimensão do desenvolvimento corporal, ao ser subsumido pelo capital, metamorfoseia-se fenomenicamente em esporte de rendimento

e/ou espetáculo e como mercadoria subsume as demais manifestações deste na sociedade – esporte de lazer e esporte escolar.

Lamentavelmente os estudos científicos do complexo esporte não ultrapassaram sua dimensão fenomênica e, portanto, ou o defenderam como manifestação sintomática do processo civilizatório da sociedade ou criticaram-no a ponto de não ver nele positividade emancipadora alguma. Bourdieu, por sua vez, aponta tanto o caráter disciplinador corporal do esporte como sendo um instrumento de domesticação como admite ser o uso dominante que se faz dele em cada contexto social o que caracterizaria sua função social mais ou menos domesticadora.

Defendemos que a disciplina corporal no esporte também pode significar apropriação de técnicas corporais – consciência corporal – e que também significa emancipação, domínio da natureza.

Para contextualizar melhor o ensino do esporte no âmbito da Educação Física escolar, optamos por analisar sucintamente sua produção teórica mostrando que a década de 1980 ficou caracterizada pelas denúncias sobre a falta de identidade da Educação Física e a necessidade urgente de fundamentá-la teoricamente; e a década de 1990, apesar de apresentar uma elaboração crítica até certo ponto consistente, não significou avanços em relação às proposições teórico-metodológicas para a Educação Física escolar e o esporte escolar que efetivamente alterassem a prática pedagógica dos professores.

Discutimos também como as abordagens sociológicas ao servirem de base às propostas críticas para o ensino do esporte como conteúdo da Educação Física escolar limitaram suas possibilidades “crítico-emancipatórias” e/ou “crítico-superadoras”. Arriscamos apontar também que a esse problema se associa outro também importante, qual seja a compreensão de que o objeto de estudo e/ou ensino da Educação Física seja o “movimentar-se humano”. Nesse sentido, buscamos refletir com base na “teoria da atividade” (LEONTIEV, 1981) que não é o correr, o saltar, o rebater etc. que promovem humanização e sim a *atividade* que dirigida por um *motivo* mobiliza tais ações e/ou operações para efetivá-la. Portanto, entendemos que a atividade (ensinar, jogar, dançar, lutar etc.) é o que efetivamente potencializa a formação humana. Entendemos que, em decorrência disso, tais abordagens, ao se preocuparem em explicar como as ações e/ou operações promovem o desenvolvimento humano, deixaram de buscar compreender a essência dos conteúdos que constituem a Educação Física escolar: a ginástica, o jogo, o esporte, a dança e a luta.

Em relação ao ensino do esporte proposto pela abordagem crítico-emancipatória, destacamos que ao enfatizarem a ressignificação do ensino das técnicas esportivas

considerando-as prejudiciais à emancipação humana por estarem orientadas pela razão instrumental, bem como sua supervalorização do diálogo (razão comunicativa), a proposta tanto fica devendo em relação às mediações que devam orientar tal diálogo na direção da superação dos valores do capitalismo presentes no esporte, bem como parece não compreender que também as ações comunicativas são, em última instância, instrumentais e a técnica esportiva também liberta no plano da imaginação na ação (consciência corporal).

Já em relação à proposta de ensino do esporte da abordagem crítico-superadora – elaborada por Soares et al. –, observamos haver nela importantes avanços na direção da organização de um currículo para a Educação Física escolar focalizado para atender às necessidades da cultura corporal dos trabalhadores. No entanto, fica evidente a pluralidade “ontológica” do “coletivo”, principalmente na dificuldade de indicar a centralidade do trabalho na constituição do ser social, bem como dos demais complexos que o caracterizam como “síntese de múltiplas determinações” (complexo de complexos). Nesse sentido, mostramos a ausência de mediações ontológicas nos exemplos propostos para elaboração de aulas de diferentes esportes, bem como citamos que a crítica feita à obra por outros pesquisadores já apontava a necessidade de estudos que melhor “historicizassem” os conteúdos da cultura corporal.

Com a análise do processo de criação e de desenvolvimento do Programa Comunitário de Educação Desportiva (Proced), procuramos retomar e fechar nosso estudo concomitante à continuidade e fechamento de nossa trajetória humano-genérica descrita na introdução, rumo à compreensão essencial do objeto que nos propusemos a estudar e/ou ensinar: o esporte.

Mostramos que, de uma maneira geral, as atividades do Proced na fase em que se desenvolveu no bairro Cidade Aracy (de 1994 a 1999) – Educação Desportiva, Alfabetização de Adultos, Reforço Escolar – sempre procurou atuar por mediações emancipadoras. Em outras palavras, mesmo diante das limitações da intervenção em relação à sua proposta teórico-metodológica situar-se na esfera da emancipação política, a socialização do conhecimento que promovemos e as lutas que envidamos contra o argumento da autoridade em detrimento da autoridade do argumento que predominava no bairro possibilitou vivências que efetivamente provocavam os participantes a saírem da condição conformista em que se encontravam.

A fase do Proced na UFSCar continuou apresentando contradições importantes. No entanto, ficou evidente como progressivamente o projeto foi incorporando mediações mais objetivas. Vale acrescentar que mesmo quando diversificamos nossas atividades, concomitante à dilatação de nossa fase ingênua orientada pelo paradigma da “cidadania”

(esporte *para cidadania*), mantínhamos a preocupação em socializar os conteúdos em suas formas mais evoluídas. Dois exemplos são particularmente expressivos nesse sentido: primeiro em relação ao conteúdo dança, em que convidamos o professor e bailarino Francisco da Silva, cuja qualidade do trabalho pôde ser atestada tanto pelas apropriações das participantes como pelo fato de que o referido professor coordena até hoje na UFSCar um grupo de dança (Urze) reconhecido nacionalmente; segundo em relação ao conteúdo teatro, em que vários estudantes bolsistas de diferentes cursos da UFSCar desenvolveram vivências de diferentes paradigmas teatrais, destacando-se as modalidades de “teatro do oprimido” e “teatro realista” por aproximarem-se da proposta libertadora que sempre apontamos/buscamos para as atividades do Proced.

É importante lembrar também que, para além do voleibol ser hoje conteúdo já integrado à cultura corporal de boa parcela da população jovem do bairro Cidade Aracy, nossos participantes apropriam-se desse conteúdo com tal qualidade que vários têm sido convidados a jogar pelas equipes da cidade de São Carlos-SP.

Por outro lado, e conforme mostramos, ainda não conseguimos desenvolver uma proposta teórico-metodológica totalizadora – em bases ontológicas marxianas – para melhor sistematizar as atividades de educação desportiva do Proced. Entendemos que o presente estudo significa um avanço importante nessa direção.

Acreditamos que este trabalho significa um avanço em relação às possibilidades emancipadoras do esporte escolar; no entanto, estamos cientes de suas limitações em relação à necessidade de melhor compreendermos a essência ontológica dos conteúdos da cultura corporal para ensiná-los mais objetivamente. Nesse sentido, é importante destacar que tínhamos a pretensão de aprofundar estudos e analisar o papel do esporte no período da adolescência por se tratar de uma etapa importantíssima do desenvolvimento ontogênico. Porém, apesar de chegarmos a produzir apontamentos importantes em relação às transformações físicas e, principalmente, psíquicas que ocorrem nessa fase crítica de transição da infância à vida adulta, não conseguimos sistematizá-los satisfatoriamente para incluí-los no estudo. Dessa forma, essa é uma temática que pretendemos aprofundar em nossos próximos trabalhos.

A título de conclusão, optamos por apresentar abaixo algumas sugestões que nos surgiram a partir das análises que fizemos das propostas críticas da Educação Física escolar para o ensino dos esportes, bem como de nossa experiência na coordenação do Proced, ambas fundamentadas no avanço possível que pudemos desenvolver em relação à compreensão da essência ontológica do esporte e seu papel na formação humana.

1) Considerando que os conteúdos da Educação Física escolar (ginástica, jogo, dança, esporte e luta) - que por falta de uma síntese ontologicamente mais consistente utilizamos a já consolidada expressão de conteúdos da “cultura corporal” – caracterizam-se essencialmente por um “saber fazer” que na escola deve ser complementado por um “saber sobre o saber fazer”, entendemos que:

1.1) O tempo-espaço pedagogicamente necessário para as apropriações-objetivações desses conteúdos de forma ontologicamente consistente (perspectiva que ousamos chamar de ontológico-crítica) deve ser repensado. Entendemos que o ensino de tais conteúdos, por se tratar de atividades subsidiárias ao estudo (atividade principal da criança na idade escolar), mas que precisam ser compreendidas para além de sua apropriação prática, devam ou se dar em período diferente daquele em que ocorrem as demais disciplinas (português, matemática, ciências, história etc.) com base em mediações ontológico-críticas, ou se dar mantendo-se a disciplina de Educação Física junto às demais disciplinas de caráter conceitual (português, ciências, matemática, física, química, biologia etc.) tratando da dimensão do “saber sobre o saber fazer” da cultura corporal como seu conteúdo e no período subsequente desenvolver programas de ginástica, educação desportiva, dança etc. na dimensão da apropriação prática dessa cultura (saber fazer);

1.2) Nesse sentido, os recursos municipais precisam ser maximizados na direção de transformar a escola num Centro de Cultura Corporal com atividades diversificadas durante a semana toda. No período de aulas, isso deve ser feito por meio do desenvolvimento de cursos em que os conteúdos são sistematizados e ensinados; aos finais de semana, pela programação semanal de eventos esportivos e/ou artísticos, como festivais, torneios etc. Por maximização dos recursos entendemos que, por ser a criança em última instância pertencente ao município, os recursos destinados deste devem se articular aos de instituições estaduais e federais que também desenvolvem atividades correlatas de cultura corporal. No caso de São Carlos, o desperdício de recursos humanos e financeiros é bastante expressivo, uma vez que essa cidade abriga duas universidades públicas importantes, sendo que em uma delas é oferecido o curso de Licenciatura em Educação Física;

1.3) Para coordenar esse Centro de Cultura Corporal em bases ontológico-críticas, entendemos ser importante uma equipe de professores de Educação Física capacitada a fazer a mediação dos conteúdos a partir da centralidade do trabalho e das possibilidades de cada um (do atletismo ao tênis) para com a emancipação humano-genérica dos participantes em comunhão com a imprescindível necessidade de superação da sociedade capitalista e sua lógica contemporânea de produção destrutiva.

2) Dentre as inúmeras implicações/dificuldades que tal proposta inevitavelmente deverá encontrar em relação às condições objetivas e subjetivas postas pelas políticas neoliberais, tais como 1) administração pública por convênios com o terceiro setor; 2) secretarias municipais de esportes dominadas pela lógica do esporte de rendimento e/ou pelo assistencialismo eleitoral; 3) excessiva burocracia intrínseca à organização da sociedade burguesa com sua inevitável companheira de mentira: a corrupção; 4) dificuldade de diálogo entre as esferas municipais, estaduais e federais por questões muitas vezes “politiqueiras” – “pertencimentos” a partidos políticos diferentes etc.); destacamos uma que a nosso ver é fundamental, qual seja **a formação de professores de Educação Física bem fundamentados na ontologia marxiana**. Particularmente no que se refere à articulação dialética entre as ciências biológicas e as ciências humanas, ou melhor, na compreensão de que, as ciências biológicas aplicadas ao homem são, em última instância, sociais/humanas.

Finalizamos com as palavras de Lessa e Tonet (2008, p. 122), os quais dedicaram suas vidas aos estudos/intervenções da/pela emancipação humana e que atualmente orienta a concepção emancipadora de nossos estudos e intervenções ontológico-críticas para o ensino do esporte:

[...] não há alternativa intermediária entre o capitalismo e a sociedade emancipada, comunista. Não há capitalismo ‘humano’, pois a essência da sociedade capitalista é a produção crescente de desumanidades. Marx e Lukács foram duros críticos de todas as propostas reformistas pois, segundo eles, não há como os homens humanizarem as relações sociais sem romperem com sua submissão ao capital, que é desumano na sua essência.

REFERÊNCIAS

ARCE, A. **A pedagogia na “Era das Revoluções”**: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas: Autores Associados, 2002.

ASSIS DE OLIVEIRA, S. **Reinventando o esporte**: possibilidades da prática pedagógica. Campinas: Autores Associados, 2005.

ÁVILA, M. P. **“Periferia é periferia em qualquer lugar?”** Antenor Garcia: estudo de uma periferia interiorana. 2006. 112 p. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Departamento de Ciências Sociais, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

AZEVEDO, F. **Da Educação Física**. São Paulo: Melhoramentos, 1922. v. 1.(Obras completas).

BETTI, M. **A janela de vidro**: Esporte, Televisão e Educação Física. Campinas: Papirus, 1998.

BOURDIEU, P. Como é possível ser esportivo? In: _____. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 136-153.

_____. Programa para uma sociologia do esporte. In: _____. **Coisas Ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990. p. 207-220.

BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1991.

_____. **Sociologia crítica do esporte**: uma introdução. Vitória: EDUFES, 1997.

_____. (Org.). **Educação Física & Ciência**: Cenas de um casamento (in)feliz. Ijuí: Editora Unijuí, 1999.

_____. A constituição das pedagogias da educação física. **Cadernos Cedes**, ano XIX, n. 48, ago./1999.

BRACHT, V.; ALMEIDA, F. Q. **Emancipação e diferença na educação**: uma leitura com Bauman. Campinas: Autores Associados, 2006.

BRACHT, V.; CRISORIO, R. (Org.). **A Educação física no Brasil e na Argentina**: identidade, desafios e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2003.

BRACHT, V.; FERREIRA NETO, A.; GOELLNER, S. V. **As ciências do esporte no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1995.

BROHM, J.-M. Sociologie politique du sport. In: BERTHAUDE, G. e COL. **Sport, culture et repression**. Paris: FM, 1978. p. 16-31.

_____. **Sport. A Prison of Measured Time**. Worcester: Pluto, 1989.

CAPARROZ, F. E. **Entre a educação física na escola e a educação física da escola: a educação física como componente curricular.** Campinas: Autores Associados, 2007.

CARVALHO, M. **Judô: ética e educação: em busca dos princípios perdidos.** Vitória: Edufes, 2007.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta.** Campinas: Papyrus, 1991.

_____. **A educação física no sistema educacional brasileiro: percurso, paradoxos e perspectivas.** 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

COSTA, F. **Ideologia, Educação e Capitalismo na perspectiva do ser social.** IV Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo (EBEM), São José do Rio Preto, 2009.

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

_____. Vamos brincar de alienação? In: ARCE, A.; DUARTE, N. (Org.). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin.** São Paulo: Xamã, 2006. p. 89-98.

_____. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski.** Campinas: Autores Associados, 2007. (Coleção “Polêmicas do nosso tempo”).

DUFLO, C. **O jogo: de Pascal a Schiller.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

DUNNING, E. A dinâmica do desporto moderno: notas sobre a luta pelos resultados e o significado social do desporto. In: ELIAS, N.; DUNNING, E. **A busca da excitação.** Lisboa: Difel, p. 299-325.

ELIAS, N. Introdução. In: ELIAS, N.; DUNNING, E. **A busca da excitação.** Lisboa: Difel, 1992a. p. 39-99.

_____. A gênese do desporto: um problema sociológico. In: ELIAS, N.; DUNNING, E. **A busca da excitação.** Lisboa: Difel, 1992b. p. 299-325.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FERREIRA, M. G. Teoria da Educação Física: bases epistemológicas e propostas pedagógicas. In: FERREIRA NETO, A.; GOELLNER, S.V.; BRACHT, V. **As ciências do esporte no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 1995. p. 193-224.

FRIAS, R. E. **Textos sobre educação e ensino: Karl Marx e Friedrich Engels.** São Paulo: Centauro, 2006.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968

_____. **Concepção dialética da história.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GUIRALDELLI JR., P. **Educação Física Progressista:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

HELLER, A. **O cotidiano e a história.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 1970.

_____. **Sociologia de la Vida Cotidiana.** Barcelona: Península, 1977.

HENKLEIN, A. P.; SILVA, M. M. **A concepção crítico-emancipatória:** Avanços e Possibilidades para a educação física escolar. Disponível em: <<http://www.cbce.org.br/cd/resumos/108.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2012.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens:** o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 1990.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). 2004

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). 2010

KUNZ, E. A educação física: mudanças e concepções. **Revista Brasileira de ciências do esporte**, São Paulo, v. 10, n. 1. p. 28-32, set. 1988.

_____. O esporte enquanto fator determinante da educação física. **Revista Contexto & Educação**, Ijuí, ano IV, n. 15, p. 63-73, jul./set. 1989.

_____. **Educação Física:** ensino & mudanças. Ijuí: Unijuí Editora, 1991.

_____. **Transformação didático-pedagógica do esporte.** Ijuí: Unijuí Editora, 1994.

KUNZ (Org.). **Didática da Educação Física:** futebol. Ijuí: Unijuí Editora, 2003.

KUNZ, E.; TREBELS, A. H. (Org.). **Educação Física crítico-emancipatória:** com uma perspectiva da pedagogia alemã do esporte. Ijuí: Unijuí Editora, 2006.

LAGING, R.; HILDEBRANDT, R. **Concepções abertas no ensino da educação física.** Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1986.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo.** São Paulo: Moraes, 1981.

_____. **Actividad, Consciencia y Personalidad.** Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1975.

_____. Os Princípios Psicológicos da Brincadeira Pré-escolar. In: **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 2001.

LESSA, S. **Mundo dos homens:** trabalho e ser social. São Paulo: Boitempo, 2002.

_____. **Lukács:** ética e política. Chapecó: Argos, 2007.

LESSA, S.; TONET, I. **Introdução à filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

LIMA, H. L. A. Tendências epistemológicas em torno do “movimento humano” e suas implicações para o campo acadêmico. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 10., 1997, Goiânia. **Anais...** Goiânia, 1997. p. 1526-1535. v. 2.

LISTELLO, A. **Educação pelas atividades físicas, esportivas e de lazer**. São Paulo: EDUSP, 1979.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da escola nova**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

LUKÁCS, G. **Estética**: cuestiones preliminares y de principio. Barcelona-México: Ediciones Grijalbo, 1966. v. 1.

_____. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MANACORDA, M. A. **História da Educação**: da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

MARINHO, I. **História geral da educação física**. São Paulo: Brasil, 1980.

MARKUS, G. **A Teoria do conhecimento no jovem Marx**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

MARQUES Jr., W. *Planejamento e administração de um projeto de Educação Física*: aprendizagem e prática desportiva como instrumento de formação global. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1988.

MARX, K. **O Capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, livro I, 1968.

_____. **Contribuição para a crítica da economia política**. Lisboa: Estampa, 1973.

_____. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Centauro editora, 1987.

MARX, K.; ENGELS, F. **Obras escolhidas**. São Paulo: Alfa-Ômega, 1985. v. 1/3.

MEDINA, J. P. S. **A educação física cuida do corpo... e “mente”**. Campinas: Papirus, 1989.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2003.

MONTAÑO, C. **Terceiro Setor e questão social**: crítica ao padrão emergente de intervenção social. São Paulo: Cortez, 2002.

ORTIGARA, V. **Ausência sentida nos estudos em educação física**: a determinação ontológica do ser social. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina.

- PONCE, A. **Educação e luta de classes**. São Paulo: Cortez, 1995.
- RIGAUER, B. **Sport und Arbeit**. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1969.
- ROUSSEAU, J-J. **Emílio, ou Da Educação**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.
- _____. Tendências e Correntes da Educação Brasileira. In: MENDES, D. T. **Filosofia da Educação Brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.
- _____. **Educação e Questões da Atualidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- _____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Campinas: Autores Associados, 1996.
- _____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.
- SERGIO, M. **Educação Física ou Ciência da Motricidade Humana?** Campinas: Papyrus, 1989.
- SCHILLER, F. *Cartas sobre a educação estética da humanidade*. São Paulo: EPU, 1991.
- SOARES, C. **Educação física: raízes européias e Brasil**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 1994.
- SOARES, C. L.; TAFFAREL, C. N. Z.; VARJAL, E.; CASTELHANI FILHO, L.; ESCOBAR, M. O.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- SOUZA, M. S. **Esporte Escolar: possibilidade superadora no plano da cultura corporal**. São Paulo: Ícone, 2009.
- TAFFAREL, C. Z. Crítica a teoria crítica emancipatória: um diálogo com Elenor Kunz a partir do conceito de emancipação humana. Disponível em: <http://www.faced.ufba.br/rascunho_digital/textos/853.htm>. Acesso em: 11 jan. 2012.
- TUBINO, M. J. G. **Dimensões sociais do esporte**. São Paulo: Cortez, 1992.
- VAZ, A. F. Treinar o corpo, dominar a natureza: notas para uma análise do esporte com base no treinamento corporal. **Cadernos Cedes**, n. 48, ano XIX, ago./1999.
- _____. Teoria Crítica do Esporte: origens, polêmicas, atualidade. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM CIÊNCIAS SOCIAIS, 27., 2003.

VIGOTSKI, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. O significado histórico da crise da Psicologia: uma investigação metodológica. In: _____ **Teoria e método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, jun. 2008. Artigo traduzido por Zoia Prestes.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas I: Problemas teóricos y metodológicos de la Psicología**. Madrid: Visor Distribuciones, 2003.

_____. **Obras Escogidas II: Problemas de Psicología General**. Madrid: Visor Distribuciones, 2003.

_____. **Obras Escogidas III: Problemas del desarrollo de la psique**. Madrid: Visor Distribuciones, 2003.

_____. **Obras Escogidas IV: Psicología Infantil**. Madrid: Visor Distribuciones, 2003.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

ANEXOS

ANEXO A

**Projeto Comunitário de Educação Desportiva: do esporte em si ao esporte para si.
(PROCED UFSCar 1999-2000)**

Proposta de Atividade de Extensão do Departamento de Educação Física e Motricidade Humana vinculada à Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar que orientou as atividades do PROCED de 1999 a 2000. (Fonte: PROEx UFSCar)

Universidade Federal de São Carlos
Pró-Reitoria de Extensão

FORMULÁRIO 1

Formulário completo para apresentação de Projetos/Cursos de Extensão

Como este é um formulário geral contemplando todo tipo de projeto de extensão, vários dos itens nele apresentados podem não ser pertinentes ao projeto que está sendo proposto, podendo, portanto, serem deixados em branco.

FOLHA DE ROSTO

NOME DO PROGRAMA: ESPORTE PARA A CIDADANIA
(se aprovado na PROEx)

No. DO PROCESSO: 956/99 - 62
(do programa)

NOME DO PROJETO: PROJETO COMUNITÁRIO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA: do esporte em-si ao esporte para-si.

No. DO PROCESSO: 1050/99-19
(do projeto)

TIPOS DE ATIVIDADES DO PROJETO: CURSO DE EXTENSÃO CULTURAL

ESCOLHA DAS ÁREAS ABAIXO, UTILIZANDO OS NÚMEROS 1 E 2, AS DUAS MAIS RELACIONADAS À TEMÁTICA DO SEU PROJETO:

COMUNICAÇÃO SOCIAL	2 CULTURA	1 EDUCAÇÃO
TECNOLOGIA	DIREITOS HUMANOS	
MEIO AMBIENTE	DESENVOLVIMENTO RURAL	
SAÚDE	TRABALHO	

DEPARTAMENTOS PARTICIPANTES: DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E MOTRICIDADE HUMANA

RESPONSÁVEL PELO PROJETO: Waldemar Marques Junior (Professor em regime de Prestação de Colaboração)

INSTITUIÇÃO/EMPRESA REQUISITANTE/PARCEIRA: Viação Renascença de Transportes Coletivos (parceria).

PERÍODO DE REALIZAÇÃO: DATA DE INÍCIO: Fevereiro DATA DE TÉRMINO: junho/2001

HORÁRIOS E LOCAL DA ATIVIDADE: Curso de Voleibol: Segundas – das 13:30 às 17:30 h; Quintas: das 8:30 às 11:30 – Turma manhã; Das 13:30 às 17:30 Turma tarde – e Sábados das 13:30 às 18:00 h.
Local: Ginásio de Esportes da UFSCar.
Teatro (expressão corporal): Sábados das 14:00 às 17:00 h. - Pavilhão de Ginástica
Natação: Sábados das 14:00 às 17:00 h. - Piscinas da UFSCar.
Atletismo: Quintas: das 8:30 às 11:00 h - turma manhã e das 14 às 17 turma tarde - e aos sábados das 8:30 às 11 h - Pista de atletismo da UFSCar.

PÚBLICO ALVO (Quantificar, se possível) 75 (setenta e cinco) adolescentes de 9 a 16 anos, preferencialmente moradores do bairro Cidade Aracy e região.

Universidade Federal de São Carlos

Pró-Reitoria de Extensão

COBRANÇA DE TAXA Não Sim Valor:
DO PÚBLICO ALVO:

PARCEIROS EXTERNOS: Não Sim Quais: Viação Renascença de Transportes Coletivos

FONTES DE RECURSOS: PROEX DEPTO / UNIDADE EXTERNO
FONTES EXTERNAS:

SOLICITA BOLSA DE EXTENSÃO Não Sim Quantas: 2 (duas)
DA PROEX PARA ALUNOS DE
GRADUAÇÃO?

(Bolsas dos Programas de Apoio às Atividades de Extensão e Culturais da ProEx para alunos de graduação envolvidos com projetos cujos parceiros não têm capacidade de financiamento.)

RECURSOS SOLICITADOS À PROEX:
(não incluir valor das bolsas de extensão da ProEx) VALOR: R\$ 800,00 (oitocentos reais).

TOTAL DE RECURSOS DO PROJETO
(não incluir valor das bolsas de extensão da ProEx) VALOR: R\$ 800,00 (oitocentos reais).

ROTEIRO PARA DETALHAMENTO DO PROJETO

1. INTRODUÇÃO

1.1 APRESENTAÇÃO E JUSTIFICATIVAS DAS ATIVIDADES PREVISTAS:

1.1.1 RELEVÂNCIA ACADÊMICA

1.1.2 RELEVÂNCIA SOCIAL

PROJETO COMUNITÁRIO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA: do esporte em-si ao esporte para-si.

1. INTRODUÇÃO/APRESENTAÇÃO/JUSTIFICATIVA

O processo formativo do indivíduo dá-se no interior de relações concretas com outros indivíduos, que atuam como mediadores entre ele e a realidade, sendo essa formação, conforme afirma Duarte (1993, p.47) “sempre um processo educativo, mesmo quando essa educação se realiza de forma espontânea, isto é, quando não há uma relação consciente (tanto de parte de quem se educa, quanto de parte de quem age como mediador) com o processo educativo que está se efetivando no interior de uma determinada prática social”.

O esporte, enquanto uma objetivação genérica humana, criada e/ou recriada na sociedade capitalista, tem sido apropriado pelos indivíduos de forma “espontânea”, ou por métodos que reproduzem valores perversos do sistema social vigente, tais como, ênfase à competição contra adversários/inimigos; respeito acrítico às regras “sacralizadas” (oficiais); treino de movimentos (especialização) limitando a criatividade, dentre outros. Essa condição social tem determinado a formação de indivíduos alienados, numa categoria de genericidade humana em-si (Heller, op. cit, Duarte 1993); e por consequência, esportistas em-si - cidadãos em-si.

Como se sabe, nos bairros de periferia urbana a formação do indivíduo sofre duplamente. De um lado porque o processo de escolarização, responsável pela mediação entre os indivíduos e a cultura (conjunto das objetivações genéricas humanas) é de baixa qualidade, promovendo uma cidadania de baixa qualidade. De outro, de certa forma ligado ao primeiro, porque a apropriação espontânea de certas objetivações genéricas, tais como, jogos, esportes, competências profissionais, etc, ou não acontecem, pela carência de trocas culturais (intersubjetividades ou interconcretidades), ou acontecem num nível pobre de interações, ou seja, nas relações cotidianas, em que predominam mais mitos e preconceitos do que verdades.

Há alguns anos (desde julho de 1994) o autor iniciou seu estudo de doutorado em educação - área de metodologia de ensino -, na forma de pesquisa-ação, no bairro Cidade Aracy e região da cidade de São Carlos - SP, visando descrever e analisar aspectos significativos de uma intervenção envolvendo a elaboração e implementação de um programa esportivo com (e a partir de) moradores de um bairro de periferia urbana – orientado para melhorar a formação dos participantes em situação de lazer.

Tal estudo e/ou intervenção, que será objeto da tese de doutoramento do autor, provisoriamente intitulada, "Reflexões sobre compromisso político e Educação Física a partir de experiências pedagógicas projetadas e implementadas por um educador", deu-se inicialmente com a implementação do Programa Comunitário de Educação Desportiva - PROCED, compreendendo em sua primeira fase a predominância de eventos esportivos (até maio de 1995) avançando para a sistematização de cursos de educação desportiva (voleibol e futebol); que foram ministrados no Centro de Atenção Integral à Criança - CAIC, nos fins de semana.

Em 1997, diante da baixa qualidade de escolarização verificada nos participantes e do alto índice de analfabetismo identificado nos seus pais e familiares, resolveu-se criar, respectivamente, o Programa de Reforço Escolar e o Programa de Alfabetização de Adultos. A implementação destes programas foi também direcionada para intensificar a participação dos jovens do programa esportivo na busca de soluções para os problemas identificados no bairro a partir do processo de reflexão-ação iniciado. Nesse sentido, criou-se os Agentes Comunitários de Cidadania, cuja primeira ação foi, com o autor, alugar, reformar, pintar e montar uma casa que tornou-se a sede do projeto, e daí em diante tornaram-se monitores nos programas de esportes, de alfabetização e de reforço escolar.

Universidade Federal de São Carlos

Pró-Reitoria de Extensão

A trajetória do PROCED no bairro Cidade Aracy foi marcada por uma proposta pedagógica transformadora (muitas vezes revolucionária), orientada por rigorosos valores ético-estéticos, mas que, paradoxalmente, o mesmo rigor que proporcionou as condições de educação (competência técnica e compromisso político) imprescindíveis à cidadania daqueles moradores, incomodou os dirigentes do CAIC e algumas lideranças “polítiquesas” do bairro, e muitas dificuldades tiveram que ser superadas.

A situação de permanente luta pela conquista do espaço 'público' – CAIC, sem vincular o projeto à propostas populistas e/ou eleitoreiras, ao mesmo tempo que proporcionou um clima político-pedagógico bastante rico de problematizações para reflexões e ações visando a superação da pobreza política que vem caracterizando os moradores desta região, mostrou também, que o custo dessa “intransigência pedagógica” é altíssimo, tanto para a vida pessoal quanto profissional daqueles que se pretendem educadores efetivamente transformadores.

O vínculo deste projeto à UFSCar em nível de extensão e/ou pesquisa, já há alguns anos, vem fazendo parte das reflexões-ações do autor, uma vez que, inserida nessa realidade, a Universidade Pública com sua tríplice função pedagógica, quais são, produzir o conhecimento teórico-metodológico (pesquisa); formar educadores (ensino); e socializar o conhecimento (extensão), tem um papel fundamental no sentido da transformação social que requer a realidade brasileira - melhor distribuição material e/ou cultural – vocação principal deste projeto que atualmente resiste com 40 participantes no programa de educação desportiva; 15 participantes no programa de reforço escolar e 30 participantes no programa de alfabetização.

A oportunidade para concretizar tal vínculo dá-se pelo fato do autor estar atualmente em regime de Prestação de Colaboração junto ao DEFMH, já que o mesmo está lotado na Universidade Federal do Espírito Santo –UFES, bem como, pela estreita relação pedagógica que o mesmo apresenta com o Programa “Esporte para a Cidadania” coordenado por docentes do referido departamento.

Face ao exposto, apresenta-se o Projeto Comunitário de Educação Desportiva: do esporte em-si ao esporte para-si, enquanto projeto de extensão do Programa “Esporte para a cidadania” do DEFMH-UFSCar.

Nesta etapa pretende-se ampliar as ações diversificando conteúdos da cultura corporal para que os participantes, que já se apropriaram do voleibol, possam se apropriar também de outros, tais como o teatro, a natação e o atletismo, visando a formação de indivíduos para-si (de cidadãos para-si) tão dificultada pela classe dominante.

Esta etapa representa ainda avanços nas possibilidades de resistência do PROCED frente aos aparelhos ideológicos do estado, que continuam públicos na aparência e que em essência continuam privados dos interesses daqueles que estão no poder (classe dominante).

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GERAL.

Elaborar e implementar atividades de Educação Física e/ou Educação com (e a partir de) moradores de um bairro de periferia urbana, visando formar cidadãos com participação ativa (criativa e crítica) nas questões afetas à sua realidade.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

. Promover condições pedagógicas para que os participantes possam apropriar-se dos conteúdos/objetivações genéricas do projeto (esportes e alfabetização), melhorando o processo de humanização dos mesmos (da individualidade em-si à individualidade para-si) e suas cidadanias;

. Contribuir para com a formação de profissionais em Educação Física e/ou Educação pedagogicamente competentes (técnica e politicamente);

. Promover a aproximação e a participação da Universidade Pública, e sua produção científica, à regiões que apresentam problemas sociais graves, visando aprimorar o sentido-significado da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (Para quê e Para quem?).

Universidade Federal de São Carlos
Pró-Reitoria de Extensão

3. METODOLOGIA)

Nesta etapa (2001/01) o projeto atenderá 75 participantes ampliando suas ações na construção de um currículo de cultura corporal para-si, intensificando as aulas de voleibol, reforçando as atividades de expressão corporal (teatro) e natação vivenciadas no período anterior com significativos resultados e introduzirá o atletismo visando fortalecer a dimensão física dos participantes. Nesse sentido, estamos contando com as bolsas da PROEx para fecharmos mais esta experiência para posteriormente elaborarmos um projeto de cultura corporal para-si para as escolas de periferia de São Carlos, cujo esboço já está elaborado.

A Viação Renascença continuará apoiando o projeto e disponibilizará vale-transporte e ônibus para o deslocamento dos participantes às aulas e atividades especiais do projeto, como vem fazendo desde sua criação (1995).

Face ao exposto a funcionalidade do projeto para esta etapa será:

a) Curso de Voleibol:

Atenderá 75 participantes,) já cadastrados, divididos em três turmas de 25 (pré-mirim, mirim infantil) e terá por meta o aperfeiçoamento do processo de apropriação-objetivação perspectivando a participação de nossas equipes em eventos para divulgar nosso trabalho, nossos resultados e principalmente nossa ideologia. As aulas dar-se-ão prioritariamente no Ginásio de Esportes da UFSCar nos seguintes dias e horários:

Segundas-feiras – das 13:30 as 17:30 h. – Atividades Especiais;

Quintas-feiras – das 8:30 às 11:30 h – Turma Manhã, e das 13:30 às 17:30 h. – Turma Tarde;

Sábados: das 14 às 15 – Turma pré-mirim, e das 15 às 16 h – Turma mirim e das 16 às 17 -Turma infantil.

As aulas serão ministradas por um aluno do curso de Educação Física e Motricidade Humana da UFSCar bolsista de extensão juntamente com o professor coordenador.

b) Expressão Corporal e teatro:

Será desenvolvido aos sábados nos mesmos horários e turmas do Voleibol, no Pavilhão de Ginástica, em sistema de rodízio de atividades. Será ministrado pela aluna de Terapia Ocupacional Camila Soares que já vem atuando voluntariamente com o grupo e que necessita da bolsa de extensão solicitada.

Pretende-se desenvolver a partir desta sistematização eventos especiais de teatro para pais e amigos do grupo, bem como, participar, com o apoio da Viação Renascença, dos inúmeros eventos de qualidade nessa área oferecidos pelo SESC, cujo acesso tem sido muito limitado às classes desfavorecidas, tanto pelas barreiras materiais como sociais.

c) Natação:

Será desenvolvida aos sábados completando a terceira atividade do rodízio, conforme experimentado com sucesso no semestre passado. Continuará sendo ministrada pelo aluno bolsista de extensão João Daniel Lemos Ignácio (vide relatório do bolsista) complementando a formação no nível da cultura corporal para-si dos participantes.

d) Atletismo:

Diante da necessidade de atividades dirigidas para qualidades físicas fundamentais ao voleibol em nível de aperfeiçoamento, optou-se por convidar um aluno do Curso de Educação Física com experiência nessa área para colaborar com nossa proposta. O bolsista atuará às quintas e sábados ministrando atividades de saltos, corridas e lançamentos/arremessos do atletismo tematizadas para o voleibol e a cidadania para-si objetivada em nível histórico-social.(Reflexões sobre o "Para quê e para quem o atletismo?").

e) Acompanhamento pedagógico.

O conteúdo e a metodologia para o Acompanhamento Pedagógico serão definidos com os três alunos bolsistas do projeto, tanto para maximizar suas cargas horárias de 12 horas semanais, como principalmente, para efetivamente aprofundarmos nosso acompanhamento no nível do processo de escolarização dos participantes e na aproximação com suas famílias.

Universidade Federal de São Carlos

Pró-Reitoria de Extensão

4. CRONOGRAMA DE REALIZAÇÃO

FevereiroAtividades de voleibol, natação e teatro já planejadas que serão coordenadas pela monitora de teatro com colaboração do monitor de atletismo e alunas do PROCED;
 Março:..... Avaliação das atividades desenvolvidas, planejamento do semestre 2001/01 e início da implementação;
 Abril.....Avaliação do mês anterior e continuação do projeto;
 Maio.....Avaliação do mês anterior e continuação do projeto;
 Junho..... Avaliação Final, elaboração do relatório e planejamento da próxima etapa.

5. BIBLIOGRAFIA

- BETTI, M. Educação Física e sociedade. São Paulo: Movimento, 1991.
 BRACHT, W. Educação Física e Aprendizagem Social Porto Alegre/RS: Editora Magister Ltda, 1992.
 BUFFA, E; ARROYO, M. G.;e, NOSELLA, P.Educação e cidadania São Paulo: Cortêz editora, 1991.
 COLETIVO DE AUTORES. Metodologias do ensino da Educação Física. São Paulo: Cortez Editora, 1992.
 DEMO, P. Educação e qualidade, Campinas/SP: Papirus, 1994.
 _____ Política social, educação e cidadania Campinas/SP: Papirus,1994.
 DUARTE, N. A individualidade para-si: contribuição a uma teoria historico-social do indivíduo. Campinas-SP: Editora Autores Associados, 1993.
 FREIRE, P. Ação cultural para a liberdade Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
 _____ Educação como prática da liberdade Rio de Janeiro: Paz e Terra,1975.
 _____ Educação e mudança Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
 _____ Pedagogia da esperança - Um reencontro com a pedagogia do oprimido, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
 _____ Pedagogia do oprimido Rio de Janeiro: Paz e Terra,1970.
 _____ Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
 GHIRALDELLI JR., P. Educação Física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira. São Paulo: Loyola, 1991.
 GIROUX, H. Escola crítica e política social São Paulo: Cortez editora, 1987.
 GRAMSCI, A Concepção dialética da história Rio de Janeiro: Civilização brasileira S. A., 1978.
 _____ Os intelectuais e a formação da cultura Rio de Janeiro: Editora Civilização brasileira, 1979.
 HELLER, A. O cotidiano e a história. São Paulo: Paz e Terra, 1970.
 MARQUES JR., W. Planejamento e implementação de um programa de educação física: aprendizagem e prática desportiva como instrumento de formação global. São Carlos-SP. Dissertação de Mestrado. UFSCar/PMEE, 1988.
 MEDINA, J.P.S. A Educação Física cuida do corpo e... "mente". Campinas/SP: Papirus, 1983.
 SAVIANI, D. Educação: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez editora, 1989.
 SNYDERS, G. A alegria na escola São Paulo: Manole, 1988.
 TAFFAREL, C. Criatividade nas aulas de Educação Física. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.
 THIOLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez Editora, 1985.
 VÁZQUEZ, A. S. Ética. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

6. EQUIPE DE TRABALHO E RESPECTIVA FUNÇÃO NO PROJETO

Conforme já abordado na metodologia/cronograma, o projeto prevê a participação de três (3) bolsistas de extensão; dois acadêmicos do curso de Educação Física e uma acadêmica do curso de Terapia Ocupacional.

Conforme já descrito na metodologia os bolsistas representarão uma experiência singular no sentido da elaboração, implementação e avaliação de um currículo de cultura corporal fundamentado na teoria historico-social da formação do indivíduo (cidadania para-si), o que como já vem ocorrendo aponta uma alternativa de extensão articulada com ensino e pesquisa na área de educação e educação física com inquestionável relevância social.

Universidade Federal de São Carlos
Pró-Reitoria de Extensão

7. ORÇAMENTO DETALHADO DO PROJETO (Consultar o arquivo **orçamento.doc** para exemplos de orçamentos, explicações quanto ao cálculo das taxas e quanto às alíneas possíveis)

ORÇAMENTO DE PROJETO QUE SOLICITA RECURSOS À PROEX			
ALÍNEA	ESPECIFICAÇÃO	VALOR	FONTE
349030	vide Observações	R\$ 800,00	PROEX
			PROEX
SUBTOTAL 1 (SOLICITAÇÃO À PROEX)		R\$ 800,00	
ALÍNEA	ESPECIFICAÇÃO	VALOR	FONTE
SUBTOTAL 2 (OUTRAS FONTES)			
CUSTO TOTAL (SUBTOTAL 1 + SUBTOTAL 2)		R\$ 800,00	

Observações: DESCRIÇÃO MATERIAL DE CONSUMO - ALÍNEA 349030

80 pares de tênis para voleibol..... (aprox. R\$ 50,00 /par).....R\$ 4000,00;

10 bolas de voleibol de couro oficial (aprox. R\$ 50,00 unid).....R\$ 500,00.

Nota: Conforme conversado com Pró-reitor de extensão, entendemos que o fundo de equalização deva olhar com mais rigor para os projetos que efetivamente trabalham com a classe desfavorecida e desenvolvem extensão articuladamente com o ensino e a pesquisa. Este tem sido o caso deste projeto, que tem conseguido recurso de empresas privadas para custear atividades de vocação pública, promovendo uma efetiva redistribuição material e cultural, sabidamente ser a fórmula para minimizar o grave quadro brasileiro de desigualdade social.

ORÇAMENTO DE PROJETO COM RECURSOS EXTERNOS		
ALÍNEAS RELATIVAS A EXECUÇÃO E INVESTIMENTO		
ALÍNEA	ESPECIFICAÇÃO	VALOR
SUBTOTAL 1 - (EXECUÇÃO E/OU INVESTIMENTO)		
ALÍNEAS RELATIVAS A BENEFÍCIOS		
ALÍNEA	ESPECIFICAÇÃO	VALOR
SUBTOTAL 2 - (BENEFÍCIOS)		
SUBTOTAL GERAL - (SUBTOTAL 1+ SUBTOTAL 2)		
TAXA FAI (10%)		
TAXA DO DEPARTAMENTO		
CONTRIBUIÇÃO AO FUNDO DE EQUALIZAÇÃO		
CUSTO TOTAL		

Observações:

8. JUSTIFICATIVA DOS RECURSOS E BOLSAS DE EXTENSÃO PARA ALUNOS DE GRADUAÇÃO SOLICITADOS À PROEX (aplica-se apenas a projetos que solicitam recursos à ProEx)

As bolsas solicitadas justificam-se pela relevância acadêmica e social do projeto que ora se apresenta, principalmente por tratar-se de uma experiência de Educação Física e/ou Educação Popular inserida num contexto que proporciona um efetivo contato com os graves problemas sociais de nosso país.

Universidade Federal de São Carlos
Pró-Reitoria de Extensão

9. BOLSAS DO PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL DA FAI-UFSCar PARA DOCENTES, SERVIDORES E ALUNOS DA UFSCar (Bolsas a serem financiadas pelos projetos por meio da captação de recursos externos)

NOME	CARGO	TITULAÇÃO	VALOR DA BOLSA	PERÍODO DO BENEFÍCIO

10. DEDICAÇÃO DOS DOCENTES E SERVIDORES DA UFSCar AO PROJETO

NOME	HORAS POR SEMANA	PERÍODO	Nº. TOTAL DE HORAS
Professor Waldemar Marques Junior	20	Fevereiro a Junho	400

11. CONTROLE ANUAL DAS ATIVIDADES ESPORÁDICAS

(aplica-se a projetos que não pertençam a Programas de Extensão; preencher uma tabela para cada docente ou servidor citado no item 10)

NOME:			
PROJETO	Nº. PROCESSO	PERÍODO	Nº. TOTAL DE HORAS
TOTAL ACUMULADO NO ANO			

12. TERMOS PARA ACORDOS, CONVÊNIOS OU CONTRATOS A SEREM ESTABELECIDOS OU ANEXAR CÓPIAS, SE PERTINENTE.

(apresentar informações, tais como: razão social, endereço, telefone, cargo e nome do representante legal da empresa/instituição, CGC, ou anexar cópia, se pertinente):

DATA: 06.02.2001

Waldemar Marques Junior
Coordenador da atividade (assinatura)

TRAMITAÇÃO:

1. Aprovação do(s) Conselho(s) do(s) Departamento(s)/unidade(s):

DATA:

Chefia (nome e assinatura)

DATA:

Chefia (nome e assinatura)

DATA:

Chefia (nome e assinatura)

2. Aprovação do CID (no caso de participação de dois ou mais Departamentos do mesmo Centro)

DATA:

Diretoria do CID (nome e assinatura)

DATA:

Diretoria do CID (nome e assinatura)

ANEXO B

**Projeto Comunitário de Educação Desportiva: do esporte em si ao esporte para si.
(PROCED UFSCar 2008)**

Proposta de Atividade de Extensão do Departamento de Educação Física e Motricidade Humana vinculada à Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar que orientou as atividades do PROCED em 2008. (Fonte: PROEx UFSCar)

Atividade de extensão

Imprimir

Programa: 23112.003155/2005-64 – Lazer, Educação Desportiva e Humanização	
Nº. processo: 23112.003110/2005-38	Reoferta: Sim
Título da Atividade: Projeto Comunitário de Educação Desportiva: Do Esporte em Si ao esporte para Si.	
Coordenador: WALDEMAR MARQUES JUNIOR	
Setor do coordenador: DEFMH - Depto de Educação Física e Motricidade Humana	
Ingresso na universidade: 11/08/2001	Cargo: Professor Ensino Superior
Titulação do coordenador: Mestrado	
Setor responsável: DEFMH - Depto de Educação Física e Motricidade Humana	
Abrangência na UFSCar: Intradepartamental	
Início da atividade: 01/03/2008	Término da atividade: 30/11/2008
Outros setores envolvidos: —	
Linha programática: Atenção Integral ao Adolescente e ao Jovem "Desenvolvimento de processos assistenciais metodologias de intervenção coletiva e processos de educação para a saúde e e vigilância epidemiológica e ambiental tendo como alvo adolescentes e jovens (13 a 24 anos)."	
Grande Área: (Classificação CNPQ) Ciências Humanas	
Área Temática principal: Educação	Área Temática secundária: Cultura
Tipo de atividade: Projeto	Subtipo de atividade: —
Resumo: Elaborar e implementar atividades de Educação física e ou Educação com moradores de um bairro de periferia urbana, visando formar indivíduos emancipados (para-si) com participação crítica nas questões afetas à sua realidade. Projeto iniciado em 2004 no CAIC do Bairro Cidade Aracy como parte dos estudos de doutorado do autor e que em 1999 foi transformado em projeto de Extensão da UFSCar, tendo o Parque Esportivo como laboratório de Educação Desportiva. Desde então, o projeto tem apresentado significativos resultados, tanto no nível da cultura de movimentos (técnicos e sociais) dos participantes, bem como, no nível dos objetivos de ensino e pesquisa perspectivados. Atualmente o autor está em fase de retomar o doutorado em Educação Escolar na UNESP de Araraquara e esta intervenção faz parte do projeto de pesquisa proposto no processo	

seletivo.	
Público Alvo: 80 adolescentes de 9 a 17 anos, residentes de um bairro da periferia (Cidade Aracy)	
Previsão de público / Entidade alvo: 80	
Previsão do número de exames, perícias e laudos realizados em laboratórios / depto: —	
Comunidade Atingida: Externa	
Parceria Externa: Órgãos Privados (Viação Athenas Paulista cederá ônibus e/ou parte dos vales transportes aos participantes,)	
Tipo de Financiamento: ProEx	
Recurso: ProEx: 1,200.00 - Externos: 0.00	
Palavras-chave: 1 - "educação", 2 - "desporto" e 3 - "humanização"	
Local da atividade: Na UFSCar - Parque desportivo	
Informações complementares: Em 27/02/2007 o processo (papel) foi enviado à PJ com a documentação para realizar convênio. Atividades do convênio já concluídas e o relatório com Prestação de Contas já foi enviado à Secretaria Municipal de Esportes e Lazer de São Carlos. Existe a possibilidade de renovação do convênio para o ano de 2008. O Prof. Dr. Nelson Prudêncio coordenará as atividades de Atletismo e, portanto, necessita que um dos bolsistas desenvolva estas atividades. Caso não sejam disponibilizados dois bolsistas para a realização do projeto as atividades de Atletismo serão canceladas, uma vez que, as demais atividades do projeto já estão consolidadas.	
Informações para contato:	
Status: aprovado/execução - 20/11/2007	Data da Aprovação: —

Detalhamento

<p>Apresentação e justificativas:</p> <p>O processo formativo do indivíduo dá-se no interior de relações concretas com outros indivíduos, que atuam como mediadores entre ele e a realidade, sendo essa formação, conforme afirma Duarte (1993, p.47) "sempre um processo educativo, mesmo quando essa educação se realiza de forma espontânea, isto é, quando não há uma relação consciente (tanto de parte de quem se educa, quanto de parte de quem age como mediador) com o processo educativo que está se efetivando no interior de uma determinada prática social".</p> <p>O esporte, enquanto uma objetivação genérica humana, criada e/ou recriada na sociedade capitalista, tem sido apropriado pelos indivíduos de forma "espontânea", ou por métodos que reproduzem valores perversos do sistema social vigente, tais como, ênfase à competição contra adversários/inimigos; respeito acrílico às regras "sacralizadas" (oficiais); treino de movimentos (especialização) limitando a criatividade, dentre outros. Essa pedagogia tecnicista tem determinado reforçado a formação de indivíduos alienados,</p>
--

numa categoria de genericidade humana em-si (Heller, op. cit, Duarte 1993); e por consequência, esportistas em-si.

Como se sabe, nos bairros de periferia urbana a formação do indivíduo sofre duplamente. De um lado porque o processo de escolarização, responsável pela mediação entre os indivíduos e a cultura (conjunto das objetivações genéricas humanas) é de baixa qualidade, promovendo uma cidadania de baixa qualidade. De outro, de certa forma ligado ao primeiro, porque a apropriação espontânea de certas objetivações genéricas, tais como, jogos, esportes, competências profissionais, etc, ou não acontecem, pela carência de trocas culturais (intersubjetividades ou interconcreticidades), ou acontecem num nível pobre de interações, ou seja, nas relações cotidianas, em que predominam mais mitos e preconceitos do que verdades.

Desde julho de 1994, o autor desenvolve no bairro Cidade Aracy e região da cidade de São Carlos - SP um programa de lazer esportivo com os moradores (Programa Comunitário de Educação Desportiva - PROCED), visando interferir positivamente no nível de consciência "corporal" – da consciência em-si (alienada) à consciência para-si (humanizada) - dos mesmos, bem como, verificar o impacto desta intervenção na região.

Este trabalho, que inicialmente fez parte do projeto de doutorado em educação do coordenador, atualmente resiste na forma deste projeto de extensão, tendo como conteúdo-eixo o cultivo do Voleibol em bases éticas e estéticas diferenciadas (cultura corporal para-si) que se expressa atualmente em boa parcela de jovens do referido bairro. Enquanto resultados efetivamente emancipatórios temos a constatação de que o projeto contribuiu de forma significativa para potencializar o ingresso de uma de suas participantes na universidade (atualmente cursando Ciências sociais na Unesp Araraquara e que atuou até 2002 no projeto), tornando-se concreta e paradigmática a possibilidade de se chegar neste estágio superior do processo de humanização. Em novembro de 2003, a partir de um trabalho mediado pelo autor junto ao Programa Estadual "Escola da Família", três participantes ingressaram no Curso de Educação Física da UNICEP – São Carlos. Apesar das dificuldades de sustentação da parceria do projeto com o Programa Escola da Família, por questões de antagonismos entre os projetos pedagógicos, cujos detalhes não cabe aqui discutir, conseguimos manter as participantes na Faculdade e no projeto, atualmente como monitoras.

A situação de permanente luta iniciada pela conquista do espaço 'público' – CAIC, e continuada pela busca de recursos para "sobrevivência", sem vincular o projeto à propostas populistas e/ou eleitoreiras, ao mesmo tempo que proporciona um clima político-pedagógico bastante rico de problematizações para reflexões e ações visando a superação da pobreza política que vem caracterizando os moradores desta região, tem mostrado também, que é nessa mesma luta que se forja o caráter ético-estético transformador. Pedro Demo tem razão quando afirma que cidadania não é recebida é conquistada, e a cada etapa nos superamos nesta conquista.

Neste processo de ação-reflexão (com os pais e participantes) decidimos que em 2006, como ainda não conseguimos retomar as atividades do PROCED no CAIC - Cidade Aracy, local do bairro onde deveria funcionar os projetos desta natureza, continuaremos lutando pela reforma da quadra do CAIC e por sua liberação para que pössamos ter condições de ampliar as ações do PROCED no Bairro.

Portanto, mais uma vez, esta etapa representa avanços significativos no sentido do exercício da pesquisa e ensino dentro de um projeto de extensão universitária efetivamente comprometido com a transformação da sociedade em favor das classes desfavorecidas.

Vale ressaltar que em 2008 o autor deverá estar retomando regularmente seu doutoramento na UNESP Araraquara na área de Educação Escolar com o projeto "O esporte como conteúdo hegemônico da Educação Física Escolar: análise sócio-histórica deste fenômeno e suas implicações pedagógicas", sendo o projeto em pauta representa o laboratório desta pesquisa iniciada em 1994.

Objetivos:**. OBJETIVO GERAL.**

Elaborar e implementar atividades de Educação Física e/ou Desportiva com (e a partir de) moradores de um bairro de periferia urbana, visando formação de indivíduos emancipados (para-si).

. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

. Promover condições pedagógicas para que os participantes possam apropriar-se dos conteúdos/objetivações genéricas do projeto, melhorando o processo de humanização dos mesmos (da individualidade em-si à individualidade para-si) ;

. Contribuir para com a formação de profissionais em Educação Física e/ou Educação pedagogicamente competentes (técnica e politicamente);

. Promover a aproximação e a participação da Universidade Pública, e sua produção científica, à regiões que apresentam problemas sociais graves, visando aprimorar o sentido-significado da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Outras Informações Pertinentes:**. METODOLOGIA**

Para o cumprimento de mais esta etapa do projeto com a manutenção do nível da apropriação do Voleibol em bases pedagógicas crítico-superadoras, tendo a expressão corporal como linguagem e a cultura corporal desportiva como objeto de estudo e ensino; pretendemos dirigir a atuação deste ano com as seguintes atividades/conteúdos:

a) Curso de Voleibol:

Continuará como conteúdo-eixo do projeto, incorporando nesta etapa categorias mediadoras da "ontologia do ser social" (teleologia, causalidade, humanização, alienação etc) em superação de categorias apenas biológicas (aprendizagem motora, controle motor etc) como integrante do processo de planejamento, implementação e avaliação do nível de apropriação de cultura corporal pelos participantes.

As aulas serão ministradas por um aluno do curso de Educação Física e Motricidade Humana da UFSCar bolsista de extensão juntamente com o professor coordenador e monitores (ex-participantes) do projeto. As aulas serão realizadas às terças e quintas-feiras no período da manhã e da tarde. (2 turmas iniciantes e 2 turmas avançadas);

b) Curso de Tênis de Campo: A partir de um convênio feito com a Secretaria Municipal de esportes e Lazer de São Carlos, conseguimos um convênio e com isso pudemos efetivar o Curso de Tênis, uma vez que, trata-se de uma objetivação genérica esportiva ministrada pelo autor na disciplina "Metodologia de ensino do Tênis" e, portanto, fechando a relação ensino-pesquisa-extensão do autor em relação às suas ações pedagógicas na UFSCar. O Curso de Tênis segue a mesma metodologia do Curso de Voleibol.

c) Atletismo: Dentro de uma escala hierárquica baseada nas categorias teóricas da "ontologia do ser social" (Gyorge Lukács, Agnes Heller, Sergio Lessa, Ivo Tonet, Newton Duarte, entre outros pesquisadores da área) elegemos o atletismo como esporte "primário" (mediação de primeira ordem), ou seja, básico em sua perspectiva de dar as bases biológicas para a apropriação de objetivações genéricas esportivas mais complexas em nível do processo da relação indivíduo-natureza (e/ou indivíduo-sociedade) como o Voleibol e o Tênis. Esta modalidade será orientada pelo Prof. Dr. Nelson Prudêncio.

d) Natação; expressão corporal e educação política/atividades especiais.

Atividades que serão sistematizadas aos sábados, dando continuidade ao sistema de rodízio das três turmas nas atividades - voleibol, natação e a atividade especial com teor expressivo/reflexivo - que vem apresentando resultados importantes, inclusive em nível de influenciar positivamente o clima social do Campus neste período.

Para a sistematização e acompanhamento dessas atividades, bem como, o planejamento e desenvolvimento de atividades de natação (recreativas e de ensino-aprendizagem) será necessário um bolsista, estudante do curso de Educação Física.

Vale ressaltar que o projeto mantém diálogo permanente com o SESC e mensalmente participa das atividades artísticas, esportivas e culturais oferecidas por aquela instituição.

OBS. Os recursos para o transporte dos participantes tem sido conseguidos na forma de Apoio Cultural da Viação Athenas Paulista e da Secretaria de Esportes e Lazer SMEL de São Carlos.

. CRONOGRAMA DE REALIZAÇÃO

Março: Seleção dos bolsistas de Extensão; rematrícula dos participantes; planejamento da intervenção semestral/anual e início das atividades do projeto: aulas de Voleibol e atividades especiais aos sábados

Abril: Planejamento das equipes esportivas e da participação em eventos esportivos; planejamento dos trabalhos acadêmicos a serem apresentados em eventos científicos; Continuação das atividades do projeto;

Maior: Continuação das aulas e atividades do projeto;

Junho: Continuação das aulas e atividades do projeto;

Julho: Continuação das aulas e atividades do projeto;

Agosto: Continuação das aulas e atividades do projeto;

Setembro: Continuação das aulas e atividades do projeto;

Outubro: Continuação das aulas e atividades do projeto;

Novembro: Continuação das aulas e atividades do projeto; avaliação desta etapa e elaboração do relatório;

OBS. O cronograma detalhado será elaborado em março, oportunidade em que faremos – coordenador, bolsistas e monitoras – o planejamento dos estudos, das atividades e das participações desta etapa.

. BIBLIOGRAFIA

BETTI, M. Educação Física e sociedade. São Paulo: Movimento, 1991.

BRACHT, W. Educação Física e Aprendizagem Social Porto Alegre/RS: Editora Magister Ltda, 1992.

BUFFA, E; ARROYO, M. G.;e, NOSELLA, P. Educação e cidadania São Paulo: Cortez editora, 1991.

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino da Educação Física. São Paulo: Cortez Editora, 1992.

DEMO, P. Educação e qualidade, Campinas/SP: Papyrus, 1994.

_____ Política social, educação e cidadania Campinas/SP: Papyrus, 1994.

DUARTE, N. A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social do indivíduo. Campinas-SP: Editora Autores Associados, 1993.

FREIRE, P. Ação cultural para a liberdade Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____ Educação como prática da liberdade Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____ Educação e mudança Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____ Pedagogia da esperança - Um reencontro com a pedagogia do oprimido, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

_____ Pedagogia do oprimido Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

_____ Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GHIRALDELLI JR., P. Educação Física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira. São Paulo: Loyola, 1991.

GIROUX, H. Escola crítica e política social São Paulo: Cortez editora, 1987.

GRAMSCI, A Concepção dialética da história Rio de Janeiro: Civilização brasileira S. A., 1978.

_____ Os intelectuais e a formação da cultura Rio de Janeiro: Editora Civilização brasileira, 1979.

HELLER, A. O cotidiano e a história. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

MARQUES JR., W. Planejamento e implementação de um programa de educação física: aprendizagem e prática desportiva como instrumento de formação global. São Carlos-SP. Dissertação de Mestrado. UFSCar/PMEE, 1988.

MEDINA, J.P.S. A Educação Física cuida do corpo e... "mente". Campinas/SP: Papirus, 1983.

SAVIANI, D. Educação: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez editora, 1989.

SNYDERS, G. A alegria na escola São Paulo: Manole, 1988.

TAFFAREL, C. Criatividade nas aulas de Educação Física. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez Editora, 1985.

VÁZQUEZ, A. S. Ética. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

ANEXO C

**Projeto Comunitário de Educação Desportiva: do esporte em si ao esporte para si.
(PROCED UFSCar 2010)**

Proposta de Atividade de Extensão do Departamento de Educação Física e Motricidade Humana vinculada à Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar que orientou as atividades do PROCED em 2010. (Fonte: PROEx UFSCar)

Atividade de extensão

Imprimir

Concorrendo ao edital: Edital de Apoio às Atividades de Extensão	
Programa: 23112.003155/2005-64 – Lazer, Educação Desportiva e Humanização	
Nº. processo: 23112.005267/2009-48	Reoferta: 23112.004249/2008-20
Título da Atividade: PROJETO COMUNITÁRIO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA - PROCED: do esporte em si ao esporte para si.	
Coordenador: WALDEMAR MARQUES JUNIOR	
Setor do coordenador: DEFMH - Depto de Educação Física e Motricidade Humana	
Ingresso na universidade: 11/08/2001	Cargo: Professor Ensino Superior
Titulação do coordenador: Mestrado	
Setor responsável: DEFMH - Depto de Educação Física e Motricidade Humana	
Abrangência na UFSCar: Intradepartamental	
Início da atividade: 01/03/2010	Término da atividade: 18/12/2010
Outros setores envolvidos: —	
Linha programática: Atenção Integral ao Adolescente e ao Jovem "Desenvolvimento de processos assistenciais metodologias de intervenção coletiva e processos de educação para a saúde e e vigilância epidemiológica e ambiental tendo como alvo adolescentes e jovens (13 a 24 anos)."	
Grande Área: (Classificação CNPQ) Ciências Humanas	
Área Temática principal: Educação	Área Temática secundária: Cultura
Tipo de atividade: Projeto	Subtipo de atividade: —
Resumo: O Projeto Comunitário de Educação Desportiva - PROCED completou 15 anos em julho de 2009. Numa primeira fase - de 1994 a 1998 - o projeto desenvolveu suas ações no Ginásio de Esportes do CAIC da Cidade Aracy. Neste período participaram centenas de crianças e adolescentes em cursos e eventos esportivos. Em 1997, o PROCED, com a ajuda da empresa de transportes urbanos de São Carlos, alugou e reformou uma casa no bairro e ampliou suas ações educativas promovendo curso de Alfabetização de Adultos destinados aos pais dos participantes e/ou jovens analfabetos do bairro. Nesta etapa - de	

1997 a 1998 - 12 adolescentes que se destacaram nos cursos de Educação Desportiva passaram a atuar como Agentes Comunitários de Cidadania auxiliando na coordenação do projeto e monitoria das atividades de "educação/esporte para a cidadania". Nesta etapa as atividades desenvolvidas no Bairro Cidade Aracy vincularam-se ao projeto de doutorado em educação - área de metodologia de ensino - do professor coordenador junto ao PPGE UFSCar que, por falta mediações científicas para explicar o processo formativo oportunizado, não se concretizou em tese.

Em 1999, o professor coordenador transfere seu vínculo do Departamento de Desporto do CEFD - UFES para o DEFMH da UFSCar e transfere o PROCED para o Parque Esportivo da UFSCar na forma de Atividade de Extensão, vinculando-se inicialmente ao programa "Esporte para a Cidadania" do DEFMH. Em 2005, é elaborado/aprovado o programa "Lazer, Educação Desportiva e Humanização" sob a coordenação do autor, e o PROCED passa a integrá-lo. Em 2008, o processo de estudo com intervenção do PROCED é intensificado com o re-ingresso do autor no curso de doutorado, agora em educação escolar na UNESP - Araraquara e a partir de então, o projeto passa a ser organizado como laboratório de estudo que pretende explicar melhor a importância da apropriação do fenômeno esportivo para o psiquismo humano (particularmente no que se refere à função psicológica superior "imaginação") a partir das ferramentas teóricas da psicologia histórico-cultural (Escola de Vigotski: Vigotski, Leontiev, Lúria, Elkonin - Saviani, Betty Oliveira, Newton Duarte etc) e da Ontologia do ser social (Escola de Budapest: Lukács, Meszáros, Heller - Tonet, Lessa, Antunes etc). Vale ressaltar, que, desde 2008, o PROCED tem conseguido recursos externos para a sistematização deste estudo-intervenção através de Convênio de Cooperação com a Secretaria Municipal de Esportes de São Carlos, interessada não só nos resultados da intervenção, já observados nestes 15 anos, como também nos resultados dos estudos que serão sistematizados em 2010. Portanto, o PROCED 2010 deverá acompanhar o processo de apropriação-objetivação das modalidades de Voleibol, Tênis e Natação de 50 participantes (com foco nas funções psicológicas superiores - atenção, memória e, principalmente, imaginação), sendo que, para tanto, pretende-se conseguir a destinação de dois bolsistas de extensão e de R\$ 1000,00 (mil reais). O transporte dos participantes deverá continuar sendo doado pela empresa de transportes de São Carlos que parceriza o projeto desde 1994. O trabalho do professor coordenador, as instalações da UFSCar e os recursos da PROEx deverão compor a contrapartida para realização de novo convênio com a Secretaria Municipal de Esportes (os entendimentos estão em fase adiantada, sendo que, pretende-se, para 2010, que o convênio possibilite a extensão das ações do PROCED ao Centro da Juventude que será inaugurado no bairro Cidade Aracy, abrindo-se um segundo pólo do PROCED que deverá atender inicialmente 50 participantes).

Publico Alvo:

50 adolescentes de 10 a 15 anos, preferencialmente os residentes em bairro da periferia de São Carlos (Cidade Aracy e região)

Previsão de público / Entidade alvo:

50

Previsão do número de exames, perícias e laudos realizados em laboratórios / depto:

—

Comunidade Atingida:

Externa

Parceria Externa:

Órgãos Privados (Viação Athenas Paulista cederá ônibus e/ou parte dos vales transportes aos participantes,)

Tipo de Financiamento:

ProEx

Recurso:

ProEx: 1,000.00 - Externos: 0.00

Palavras-chave: 1 - "educação", 2 - "desporto" e 3 - "humanização"	
Local da atividade: Na UFSCar	
Informações complementares: Convênio nº57/2010 Conforme já indicado na justificativa, o presente projeto deverá ser conveniado com a Secretaria Municipal de Esportes de São Carlos na forma de "Convênio de cooperação entre prefeitura de São Carlos e FUFSCar", seguindo, em linhas gerais, o que foi feito em 2009. No entanto, até o momento, os entendimentos entre as partes interessadas apontam para a divisão do PROCED em dois pólos, quais sejam; o Pólo UFSCar - que acompanhará 50 participantes e que consubstancia esta proposta de atividade de extensão - e o Pólo Cidade Aracy - que deverá acompanhar 50 adolescentes no Centro da Juventude da Cidade Aracy. Assim que a proposta de convênio estiver definida será anexada ao processo. Vale observar, que os recursos humanos (professor e bolsistas PROEx) e materiais (instalações e material esportivo) da UFSCar são considerados e contabilizados como "contrapartida da UFSCar para o dimensionamento do convênio de cooperação e sua contribuição para com a complementação dos recursos necessários ao pleno desenvolvimento da proposta, bem como, para ampliação do projeto com a criação do Pólo Cidade Aracy.	
Informações para contato:	
Status: aprovado/execução - 07/12/2009	Data da Aprovação: —

Detalhamento

Apresentação e justificativas:

O processo formativo do indivíduo dá-se no interior de relações concretas com outros indivíduos, que atuam como mediadores entre ele e a realidade, sendo essa formação, conforme afirma Duarte (1993, p.47) "sempre um processo educativo, mesmo quando essa educação se realiza de forma espontânea, isto é, quando não há uma relação consciente (tanto de parte de quem se educa, quanto de parte de quem age como mediador) com o processo educativo que está se efetivando no interior de uma determinada prática social".

O esporte é uma objetivação genérica humana criada e/ou recriada na sociedade capitalista que tem sido apropriado pelos indivíduos de forma "espontânea", ou por métodos que reproduzem valores perversos do sistema social vigente, tais como, ênfase à competição contra adversários/inimigos; respeito acrítico às regras "sacralizadas" (oficiais); treino de movimentos (especialização) limitando a criatividade, dentre outros. Essa pedagogia tecnicista tem contribuído para acentuar a formação de indivíduos alienados - já intrínseca à sociedade capitalista que sob a égide do capital impõe aos indivíduos um processo formativo orientado por mediações de "segunda ordem", motivadas pelo "valor de troca" e não pelo "valor essencial - de uso". Portanto, a maioria dos indivíduos, por não ultrapassarem as mediações da cotidianidade, não conseguem ter uma relação consciente com os fenômenos sociais e/ou objetos que apropriam/utilizam e não conseguem ultrapassar a categoria de genericidade humana em-si (Heller, op. cit, Duarte 1993). No caso da educação desportiva, tornam-se "esportistas em-si".

Como se sabe, nos bairros de periferia urbana a formação do indivíduo sofre duplamente. De um lado porque o processo de escolarização, responsável pela mediação entre os indivíduos e a cultura (conjunto das objetivações genéricas humanas) é de baixa qualidade, promovendo uma humanização de baixa qualidade. De outro, de certa forma ligado ao primeiro, porque a apropriação espontânea de certas objetivações genéricas,

tais como, jogos, esportes, competências profissionais, etc, ou não acontecem, pela carência de trocas culturais (intersubjetividades que são introjetadas e tornam-se intrasubjetividades), ou acontecem num nível pobre de interações, ou seja, nas relações cotidianas, em que predominam mais mitos e preconceitos do que verdades. Para completar este quadro de miséria cultural, as pedagogias neoconstrutivista (pedagogia das competências, professor reflexivo, 'dos projetos' etc), dentro do ideário escolanovista, pós-moderno, multicultural etc determinado pelo neoliberalismo reproduzem na escola os conteúdos, valores etc da cotidianidade. Para a Educação Física, para além da necessidade de superar as propostas biologicistas voltadas a desenvolver a "aptidão física" e a competitividade esportivizada, atualmente há que se combater as propostas pseudo-emancipadoras de cunho neoconstrutivista, principalmente aquelas orientadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e outros parâmetros correlatos que, ao invés de elevar a escola num patamar de socialização que supere a cotidianidade (para si) acaba super valorizando os "saberes" do cotidiano e substituindo aqueles (mediatizados) por estes (do imediato).

No caso, dos conteúdos da Educação Física Escolar - a ginástica, o jogo, o esporte, a dança, e as lutas, as coisas se complexificam, uma vez que, há pouco conhecimento sistematizado que efetivamente explique a essência destes fenômenos sociais (sua gênese no processo humanizador e sua relação com as transformações da sociedade), o que faz com que os mesmos sejam tratados pedagogicamente de forma superficial, predominando apenas seus efeitos na dimensão biológica do indivíduo (primeira natureza) e/ou na perspectiva tecnicista de reprodução de modelos (em si) sem que os aprendizes e/ou praticantes tenham consciência do processo "humanizador" afeto a tais fenômenos.

Foi buscando contribuir para minimizar este estado de coisas que o presente projeto teve início em julho de 1994 como estudo-intervenção. Na primeira etapa (de 1994 a 1998) as atividades foram desenvolvidas no bairro Cidade Aracy e região da cidade de São Carlos - SP na forma de um programa de lazer esportivo com os moradores (Programa Comunitário de Educação Desportiva - PROCED), visando interferir positivamente no processo de conscientização – da consciência em-si (alienada) à consciência para-si (humanizada) - dos mesmos, bem como, verificar o impacto desta intervenção na região.

Este trabalho, que inicialmente fez parte do projeto de doutorado em educação do coordenador, atualmente resiste na forma deste projeto de extensão (segunda etapa iniciada em 1999), tendo como conteúdo-eixo o cultivo do Voleibol em bases éticas e estéticas diferenciadas (cultura corporal para-si) que se expressam atualmente em boa parcela de jovens do referido bairro.

Enquanto resultados efetivamente emancipatórios temos a constatação de que o projeto contribuiu de forma significativa para potencializar o ingresso de uma de suas participantes na universidade (atualmente formada em Ciências Sociais na Unesp Araraquara e que atuou até 2002 no projeto), tornando-se concreta e paradigmática a possibilidade de se chegar neste estágio superior do processo de humanização. Em novembro de 2003, a partir de um trabalho mediado pelo autor junto ao Programa Estadual "Escola da Família", três participantes ingressaram no Curso de Educação Física da UNICEP – São Carlos.

A situação de permanente luta iniciada pela conquista do espaço 'público' – CAIC, e continuada pela busca de recursos para "sobrevivência", sem vincular o projeto à propostas populistas e/ou eleitoreiras, ao mesmo tempo que proporciona um clima político-pedagógico bastante rico de problematizações para reflexões e ações visando a superação da pobreza política que vem caracterizando os moradores desta região (Cidade Aracy), tem mostrado também, que é nessa mesma luta que se forja o caráter ético-estético transformador.

Neste processo dialético e dialógico, em "assembléia" com os pais e participantes decidimos (em 2006) que, como ainda não conseguimos retomar as atividades do PROCED no CAIC - Cidade Aracy, local do bairro onde deveria funcionar os projetos desta natureza, continuaríamos lutando pela reforma da quadra do CAIC e por sua liberação para que possamos ter condições de ampliar as ações do PROCED no Bairro. Tal iniciativa teve como resultado a elaboração, com os pais, em 2009, da proposta de construção de um Centro de Esportes e Lazer - CEL para o bairro que, após tramitação no

processo de Orçamento Participativo daquela região, e apesar de que, tal proposta foi tirada de pauta porque os recursos destinados ao bairro (aproximadamente R\$ 250.000,00) não possibilitavam "sonhos" desta envergadura, e culminou com a proposta da coordenadora municipal do Orçamento participativo de levar o PROCED para o Centro da Juventude que será inaugurado em 2010 no bairro e que atende parte da proposta do CEL. Tal proposta, deverá ser implementada na forma de um convênio estendendo as atividades de Voleibol e Natação do PROCED ao Centro da Juventude da Cidade Aracy como Pólo 2 do PROCED - UFSCar.

Em 2008, o processo de estudo com intervenção do PROCED é intensificado com o reingresso do autor no curso de doutorado, agora em educação escolar na UNESP - Araraquara e a partir de então, o projeto passa a ser organizado como laboratório de estudo que pretende explicar melhor a importância da apropriação do fenômeno esportivo para o psiquismo humano (particularmente no que se refere à função psicológica superior "imaginação") a partir das ferramentas teóricas da psicologia histórico-cultural (Escola de Vigotski: Vigotski, Leontiev, Lúria, Elkonin - Saviani, Betty Oliveira, Newton Duarte etc) e da Ontologia do ser social (Escola de Budapest: Lukács, Meszáros, Heller - Tonet, Lessa, Antunes etc). Vale ressaltar, que, desde 2008, o PROCED tem conseguido recursos externos para a sistematização deste estudo-intervenção através de Convênio de Cooperação com a Secretaria Municipal de Esportes de São Carlos, interessada não só nos resultados da intervenção, já observados nestes 15 anos, como também nos resultados dos estudos que serão sistematizados em 2010.

Portanto, o PROCED 2010 deverá acompanhar o processo de apropriação-objetivação das modalidades de Voleibol, Tênis e Natação de 50 participantes (com foco nas funções psicológicas superiores - atenção, memória e, principalmente, imaginação), sendo que, para tanto, pretende-se conseguir a destinação de dois bolsistas de extensão e de R\$ 1000,00 (mil reais). O transporte dos participantes deverá continuar sendo doado pela empresa de transportes de São Carlos que parceriza o projeto desde 1994. O trabalho do professor coordenador, as instalações da UFSCar e os recursos da PROEx deverão compor a contrapartida para realização de novo convênio com a Secretaria Municipal de Esportes (os entendimentos estão em fase adiantada, sendo que, pretende-se, para 2010, que o convênio possibilite a extensão das ações do PROCED ao Centro da Juventude que será inaugurado no bairro Cidade Aracy, abrindo-se um segundo pólo do PROCED que deverá atender inicialmente 50 participantes).

Objetivos:

. OBJETIVO GERAL.

Elaborar e implementar atividades de Educação Física e/ou Desportiva com (e a partir de) moradores de um bairro de periferia urbana, visando contribuir com a formação de indivíduos emancipados (para si).

. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

. Promover condições pedagógicas para que os participantes possam apropriar-se dos conteúdos/objetivações genéricas do projeto, melhorando o processo de humanização dos mesmos (da individualidade em-si à individualidade para-si) ;

. Contribuir para com a formação de profissionais de Educação Física e/ou Educação pedagógicamente competentes (técnica e politicamente);

. Promover a aproximação e a participação da Universidade Pública, e sua produção científica, à regiões que apresentam problemas sociais graves, visando aprimorar o sentido-significado da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;

. Promover atividades de extensão que integram ensino e pesquisa.

Outras Informações Pertinentes:

. METODOLOGIA

Para o cumprimento de mais esta etapa do projeto com a manutenção do nível da apropriação do Voleibol, do Tênis e da Natação em bases pedagógicas crítico-superadoras a partir da teoria histórico social de formação do indivíduo, tendo a cultura corporal desportiva como objeto de estudo e ensino; pretendemos dirigir a atuação em 2010 com as seguintes atividades/conteúdos:

a) Curso de Voleibol:

Continuará como conteúdo-eixo do projeto, incorporando nesta etapa categorias mediadoras da "ontologia do ser social" (teleologia, causalidade, humanização, alienação etc) em superação de categorias apenas biológicas (aprendizagem motora, controle motor etc) como integrante do processo de planejamento, implementação e avaliação do nível de apropriação de cultura corporal pelos participantes.

As aulas serão ministradas por um aluno do curso de Educação Física e Motricidade Humana da UFSCar bolsista de extensão juntamente com o professor coordenador e monitores (ex-participantes) do projeto. As aulas serão realizadas às terças e quintas-feiras no período da manhã e da tarde. (2 turmas de aproximadamente 25 adolescentes.)

As aulas serão ministradas no Ginásio de Esportes da UFSCar;

b) Curso de Tênis: A partir de um convênio feito com a Secretaria Municipal de esportes e Lazer de São Carlos, conseguimos um convênio e com isso pudemos efetivar o Curso de Tênis que seguirá a mesma metodologia do Curso de Voleibol com dias e horários a serem definidos. as aulas serão ministradas nas quadras de Tênis da UFSCar.

c) Natação; expressão corporal e educação política/atividades especiais.

Atividades que serão sistematizadas aos sábados, dando continuidade ao sistema de rodízio das três turmas nas atividades - voleibol, natação e a atividade especial com teor expressivo/reflexivo - que vem apresentando resultados importantes, inclusive em nível de influenciar positivamente o clima social do Campus neste período.

As atividades de Natação e Especiais serão desenvolvidas na piscina menor da UFSCar e no Pavilhão de Ginástica da UFSCar.

Para a sistematização e acompanhamento dessas atividades, bem como, o planejamento e desenvolvimento de atividades de natação (recreativas e de ensino-aprendizagem) será necessário um bolsista, estudante do curso de Educação Física.

Pretende-se acompanhar a apropriação dos conteúdos do projeto e/ou sua contribuição aos participantes em três dimensões:

a) biológica (primeira natureza) - avaliação mensal e/ou bimestral da condição orgânica dos participantes (resistência aeróbica e anaeróbica, força muscular, flexibilidade etc);

b) cultura corporal (dimensão motora da segunda natureza) - Avaliação do processo de apropriação-objetivação das técnicas necessárias ao domínio dos conteúdos do projeto (Voleibol, Tênis e Natação);

c) dimensão pedagógica (dimensão psíquica da segunda natureza) - Acompanhamento do desempenho escolar e avaliação de funções psicológicas superiores que possivelmente se apresentem tanto no desempenho escolar quanto no desempenho esportivo (vontade, atenção, e, principalmente, IMAGINAÇÃO).

Vale ressaltar que o projeto mantém diálogo permanente com o SESC e mensalmente participa das atividades artísticas, esportivas e culturais oferecidas por aquela instituição.

OBS. Os recursos para o transporte dos participantes tem sido conseguidos na forma de Apoio Cultural da Viação Athenas Paulista e da Secretaria de Esportes e Lazer SMEL de São Carlos.

Conforme já indicado na justificativa, o presente projeto deverá ser conveniado com a Secretaria Municipal de Esportes de São Carlos na forma de "Convênio de cooperação entre prefeitura de São Carlos e FUFSCar", seguindo, em linhas gerais, o que foi feito em 2009. No entanto, até o momento, os entendimentos entre as partes interessadas apontam para a divisão do PROCED em dois pólos, quais sejam; o Pólo UFSCar - que acompanhará 50 participantes e que consubstancia esta proposta de atividade de extensão - e o Pólo Cidade Aracy - que deverá acompanhar 50 adolescentes no Centro da Juventude da Cidade Aracy. Assim que a proposta de convênio estiver definida será anexada ao processo. Portanto, os recursos humanos (professor coordenador e

bolsistas) e materiais (instalações e material esportivo) são contabilizados como "contrapartida" da UFSCar no processo de formulação do convênio de cooperação. Com isso, pretende-se conseguir mais 4 bolsas monitoria para alunos de graduação da UFSCar, transporte para os participantes em suas atividades regulares e especiais, reforço alimentação e complementação do material esportivo para a realização de dois "Pólos" do PROCED: este que continuará com 50 participantes na UFSCar e outro com 50 participantes que será implementado no Centro da Juventude da Cidade Aracy.

. CRONOGRAMA DE REALIZAÇÃO

Março: Seleção dos bolsistas de Extensão; Preparação dos bolsistas para atuar utilizando o Método Genético de Ensino (seleção, organização e transmissão dos conteúdos da cultura corporal em bases histórico-críticas, planejamento da intervenção semestral/anual e início das atividades do projeto: aulas de Voleibol, Tênis e Natação e atividades especiais aos sábados, matrícula dos participantes, elaboração dos protocolos de acompanhamento (dimensões: orgânica, cultura corporal e pedagógica);

Abril: Avaliação inicial dos participantes, planejamento das turmas e da participação em eventos esportivos; planejamento dos trabalhos acadêmicos a serem apresentados em eventos científicos; continuação das atividades/aulas do projeto;

Mai: Continuação das aulas e atividades do projeto, avaliação dos participantes;

Junho: Continuação das aulas e atividades do projeto, avaliação dos participantes;

Julho: Continuação das aulas e atividades do projeto, avaliação dos participantes;

Agosto: Continuação das aulas e atividades do projeto, avaliação dos participantes;

Setembro: Continuação das aulas e atividades do projeto, avaliação dos participantes;

Outubro: Continuação das aulas e atividades do projeto, avaliação dos participantes;

Novembro: Continuação das aulas e atividades do projeto, avaliação dos participantes;

Dezembro: Continuação das aulas e atividades do projeto, avaliação dos participantes;

avaliação desta etapa e elaboração do relatório;

OBS. O cronograma detalhado será elaborado em março, oportunidade em que faremos – coordenador, bolsistas e monitoras – o planejamento dos estudos, das atividades e das participações desta etapa.

. BIBLIOGRAFIA

BETTI, M. Educação Física e sociedade. São Paulo: Movimento, 1991.

BRACHT, W. Educação Física e Aprendizagem Social Porto Alegre/RS: Editora Magister Ltda, 1992.

BUFFA, E; ARROYO, M. G.; e, NOSELLA, P. Educação e cidadania São Paulo: Cortez editora, 1991.

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino da Educação Física. São Paulo: Cortez Editora, 1992.

DEMO, P. Educação e qualidade, Campinas/SP: Papyrus, 1994.

_____ Política social, educação e cidadania Campinas/SP: Papyrus, 1994.

DUARTE, N. A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social do indivíduo. Campinas-SP: Editora Autores Associados, 1993.

ELKONIN, D. B. Psicologia do jogo. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREIRE, P. Ação cultural para a liberdade Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____ Educação como prática da liberdade Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____ Educação e mudança Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____ Pedagogia da esperança - Um reencontro com a pedagogia do oprimido, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

_____ Pedagogia do oprimido Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

_____ Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GHIRALDELLI JR., P. Educação Física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira. São Paulo: Loyola, 1991.

GIROUX, H. Escola crítica e política social São Paulo: Cortez editora, 1987.

GRAMSCI, A Concepção dialética da história Rio de Janeiro: Civilização brasileira S. A., 1978.

_____ Os intelectuais e a formação da cultura Rio de Janeiro: Editora Civilização

brasileira, 1979.

HELLER, A. O cotidiano e a história. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

LEONTIEV, A. O desenvolvimento do psiquismo. São Paulo: Editora Morales Ltda, 1996,

LURIA, A. R. Curso de Psicologia Geral. V. III (Atenção e Memória). Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A., 1979.

MARQUES JR., W. Planejamento e implementação de um programa de educação física: aprendizagem e prática desportiva como instrumento de formação global. São Carlos-SP. Dissertação de Mestrado. UFSCar/PMEE, 1988.

MEDINA, J.P.S. A Educação Física cuida do corpo e... "mente". Campinas/SP: Papirus, 1983.

Meszaros, I. Para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2006.

SAVIANI, D. Educação: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez editora, 1989.

_____. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. Campinas: Cortêz Editora, 2008;

_____. Escola e democracia. Campinas: Autores associados, 2006.

SNYDERS, G. A alegria na escola São Paulo: Manole, 1988.

TAFFAREL, C. Criatividade nas aulas de Educação Física. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez Editora, 1985.

VÁZQUEZ, A. S. Ética. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

VIGOTSKI, L.S. O desenvolvimento psicológico na infância. São Paulo: Martins Fontes 2003.