



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MURILO MORAIS DE OLIVEIRA

**O TRATO COM O CONHECIMENTO ESPORTE NA
ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA**

Salvador

2018

MURILO MORAIS DE OLIVEIRA

**O TRATO COM O CONHECIMENTO ESPORTE NA ABORDAGEM
CRÍTICO-SUPERADORA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Cláudio de Lira Santos Júnior

Salvador

2018

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Oliveira, Murilo Morais de.

O trato com o conhecimento esporte na abordagem crítico-superadora /
Murilo Morais de Oliveira. – 2018.
163 f.

Orientador: Prof. Dr. Cláudio de Lira Santos Júnior.

Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação,
Salvador, 2018.

1. Esportes - Estudo e ensino. 2. Pedagogia crítica. 3. Pensamento crítico. 4.
Crítica marxista. 5. Esportes - Currículos. I. Santos Júnior, Cláudio de Lira. II.
Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 796.07 – 23. ed.

MURILO MORAIS DE OLIVEIRA

**O TRATO COM O CONHECIMENTO ESPORTE NA ABORDAGEM
CRÍTICO SUPERADORA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação, pela seguinte banca examinadora:

Prof. Dr. Cláudio de Lira Santos Júnior (Orientador)
UFBA

Profa. Dra. Celi Nelza Zülke Taffarel
UFBA

Prof. Dr. Carlos Roberto Colavolpe
UFBA

Prof. Dr. Marcílio Barbosa Mendonça de Souza Júnior
UPE

Prof. Dr. Flávio Dantas Albuquerque Melo
UFRPE

Salvador, 31 de Janeiro de 2018.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a Armando Moraes (Vô Armando ou Seu Armindo), sem dúvida um dos maiores humanistas que conheci em minha vida. Apesar de, como muitos de sua geração, só ter chegado a 4ª série, meu avô não cansava de nos dar lições sobre poesia, música, literatura, filosofia e história. Infelizmente, a mão leve do tempo foi aos poucos levando sua lucidez, e hoje o senhor não pode estar aqui vendo que o sacrifício financeiro que fez para manter seu neto na graduação se transformou em um doutorado. Se fico triste por não lhe ver nos bancos da universidade em minha defesa de tese, torno-me alegre pela certeza de que suas idéias também preenchem estas páginas, pois afinal, é ao nos apoiarmos nos ombros de gigantes que conseguimos enxergar e ir além. Obrigado sempre.

AGRADECIMENTOS

À classe trabalhadora, aos revolucionários, aos anticapitalistas, aos radicais, aos inquietos e à todos aqueles que não aceitam que se viva em um mundo onde os que produzem, de seus produtos não possam usufruir, onde os que geram a riqueza sejam os mais pobres, onde os que mais necessitam sejam diuturnamente aviltados pelos que tem. A todos aqueles que encarnam nesta luta as palavras de Eduardo Galeano em o Direito ao Delírio “se não nos deixares sonhar, não vos deixaremos dormir”.

Ao meu mentor e amigo, Professor Cláudio Lira, pelos anos de ensinamentos, companheirismo, lutas e desafios enfrentados de forma conjunta, acadêmica e pessoalmente. Estamos fechando agora outro ciclo, e aguardo ansiosamente pelos nossos próximos passos. Obrigado pela confiança de sempre.

À Professora Celi Taffarel, pois poucas pessoas que conheci em minha vida merecem um “P” tão maiúsculo no título de professora quanto a senhora. Se hoje me sinto armado pra entrar na cova dos leões, ou pra disputar os direitos da classe no olho do furacão, faço isso porque sinto que aprendi com os melhores.

À Clara Lima, com quem tenho dividido tanto, mas tanto, que até mesmo o objeto de estudo se tornou conjunto. Ao seu lado tenho aprendido a me tornar melhor, porque você fomenta o que há de melhor em mim. Assim como dizia Chico, você foi chegando sorrateira, e antes que eu dissesse não, se instalou feito posseira, dentro do meu coração.

À minha família, meus pais, Mirian e Fernando, minhas irmãs Fernanda e Mariana, meus sobrinhos Lucas, Maurício, Gabriel, Heitor e Edna Luísa e meu cunhado Rodrigo. A vida e a distância continuam me mantendo apartado de vocês durante a maior parte do tempo, mas os reencontros tem se tornado cada vez melhores, só precisam ficar mais frequentes.

Ao Professor Reiner Hildebrandt-Stramann, que aceitou me receber na Alemanha pelo período de um ano, mesmo ciente das nossas diferenças em termos de referencial teórico. A tese que apresento hoje tem enormes contribuições de nossas conversas e debates, que ocorriam toda segunda-feira no Campus da TU Braunschweig, assim como das aulas frequentadas. Seus questionamentos e observações me ajudaram a avançar, e vejo este trabalho como apenas mais uma prova de que quando as pessoas se colocam a trabalhar juntas, por um mesmo objetivo, em nosso caso, a democratização do esporte, diferenças podem ser superadas.

Aos meus amigos “de tudo quanto é canto” no Brasil, na Alemanha, na Espanha, na Holanda e em Moçambique. Obviamente não conseguirei colocar todos aqui, por isso cito André (Bodão), Diego (Coxa), Renato, Blake, Tunelga, Eike, Chrissi e Flip, Anita e David, Walter e Patrícia. Tendo consciência disso, ou não, cheguei até aqui também por causa de vocês.

À Professora Micheli Ortega Escobar, à Professora Ligia Márcia Martins, à Professora Ana Carolina Galvão Marsiglia e ao Professor Dermeval Saviani, que de forma direta ou indireta, foram plantando diversas dúvidas que nos ajudaram a pavimentar nosso caminho.

Ao Professor Carlos Roberto Colavolpe por ter sido um dos maiores incentivadores deste estudo sobre o esporte e um dos pioneiros neste debate dentro do Grupo LEPEL.

Ao Grupo LEPEL/UFBA por ter me acolhido e, por muitas vezes, dado as condições para que eu prosseguisse em meus estudos mesmo sem bolsa. Aos funcionários do PPGE, sempre dispostos a nos ajudar no que fosse possível.

Aos valorosos camaradas que conheci nestes anos de grupo de pesquisa, especialmente nas pessoas de Cristina Paraíso, Melina Alves, Linnesh Ramos, Flávio Dantas, William Lordelo, David Romão e Fernando Cunha, pelo seu comprometimento com uma educação física crítico-superadora.

À banca examinadora, pela disposição de contribuir com este trabalho.

Na aprendizagem, a especificidade física da actividade não deve fazer esquecer a sua totalidade. Não devemos abstrair-nos, para dela fazer um objetivo isolado de educação, da aparência física da actividade: o corpo ou o aspecto biomecânico do movimento. Compreende-se assim melhor porque é que é necessário romper com a compreensão intelectualista e tradicional do termo <<educação física>>. O homem, como a actividade humana, não se cortam em fatias. (ROUYER, 1977, p. 193)

Vivemos tempos de obscurantismo em todos os setores. A saúde sofre, a educação é uma lástima, a cultura é atacada pelo que há de mais retrógrado, a economia tenta voltar à escravidão, até um alcaide sem noção se arvora em especialista em alimentação, acostumado com o caviar dele de cada dia, mas capaz de propor ração a quem não tem onde cair morto, por culpa dele, por sua culpa, pela minha, pela nossa, que construímos uma nação infame.

Como o futebol escaparia? (KFOURI, 2017)

OLIVEIRA, Murilo Morais de. **O trato com o conhecimento esporte na abordagem crítico-superadora**. 163 f. 2017. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

RESUMO

Alterações significativas no que diz respeito ao trato com o conhecimento esporte requerem uma alteração significativa em sua concepção. Radicalizamos o debate partindo de uma concepção de esporte contra-hegemônica (prática social) que se expressa por dentro da contradição agonístico/lúdico. Esta concepção nos permitiu vislumbrar possibilidades de seleção, organização, sistematização e periodização do conhecimento esporte que atendam ao objetivo de contribuir no processo de humanização e no desenvolvimento do pensamento teórico dos alunos, alinhando-se, em última instância a uma concepção de educação, de homem, de sociedade e de mundo revolucionária. Pelo debate com a proposição de trato com o conhecimento conforme esta é apresentada pelo Coletivo de Autores, discussões com a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica, chegamos aos três eixos que regulam a atividade esportiva e aprofundamos os princípios curriculares para o trato com o conhecimento em sua relação com o esporte. A partir destas formulações tecemos considerações acerca dos ciclos de escolarização no trato com o conhecimento desta manifestação da cultura corporal. Concluímos com a observação da contradição que se apresenta quando se procura trabalhar pedagogicamente o esporte permanecendo-se circunscrito às concepções naturalizantes, biologizantes, dicotômicas e fragmentarias do fenômeno, o que dificulta sobremaneira o trato com o conhecimento esporte como um elemento que possa vir a contribuir no processo de humanização e no desenvolvimento do pensamento teórico dos alunos. Pautado no materialismo histórico-dialético, este estudo se soma aos que procuram contribuir na luta pela superação do capitalismo como modo de produção da vida, e na superação do esporte enquanto elemento utilizado ou para os fins da seletividade rígida, da competição extrema e da regulamentação inflexível, ou seja, o esporte quando abordado a partir de sua expressão de alto rendimento, fundamentado em marcos biologizantes, que atende a necessidades do capital; ou então do esporte simplesmente visto como um meio para outros fins, ou seja, como algo que não possui um conteúdo próprio que deve ser aos homens ensinado, mas que antes serve como um instrumento para que se veicule outros conteúdos.

Palavras-chave: esportes – estudo e ensino; pedagogia crítica; pensamento crítico; crítica marxista; esportes – currículos.

OLIVEIRA, Murilo Morais de. **The knowledge sport treatment in the critical-overcoming approach**. 163 s. 2018. Thesis (Doctorate) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

ABSTRACT

Significant changes with regard to dealing with sports knowledge require a significant change in their conception. We radicalize the debate based on a conception of counter-hegemonic sport (social practice) that expresses itself within the agonistic / ludic contradiction. This conception has allowed us to glimpse possibilities of selection, organization, systematization and periodization of sports knowledge that meet the objective of contributing to the process of humanization and the development of students' theoretical thinking, ultimately aligning themselves with a revolutionary conception of education, man, society and world. Through the debate with the proposal of knowledge treatment as it is presented by the Collective of Authors and discussions with Historical-Cultural Psychology and Historical-Critical Pedagogy, we reach the three poles that regulate the sport activity and deepened the curricular principles for the knowledge treatment in its relation with sport. From these formulations we make considerations about schooling cycles in dealing with the knowledge of this manifestation of body culture. We conclude with the observation of the contradiction that presents itself when one tries to work pedagogically the sport remaining circumscribed to the naturalizing, biologizing, dichotomic and fragmentary conceptions of the phenomenon, which makes it extremely difficult to deal with sport knowledge as an element that may contribute in the process of humanization and in the development of students' theoretical thinking. Based on historical-dialectical materialism, this study joins those who seek to contribute to the struggle to overcome capitalism as a way of producing life, and to overcome sport as an element used or for the purposes of rigid selectivity, extreme competition and inflexible regulations, that is, the sport when approached from its expression of high performance, based on biological landmarks, which meets the needs of capital; or of sport simply seen as a means to other ends, that is, as something that does not have a content of its own that should be taught to men, but rather serves as an instrument for the propagation of other contents.

Key words: sports – study and teaching; critical pedagogy; critical thinking; Marxist critique; sports – curriculum.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1: Princípios curriculares no trato com o conhecimento.....	88
Quadro 2: Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico e Periodização do desenvolvimento do pensamento.....	117
Quadro 3: 1º Ciclo de escolarização.....	119
Quadro 4: 2º Ciclo de escolarização.....	129
Quadro 5: 3º Ciclo de escolarização.....	137
Quadro 6: 4º Ciclo de escolarização.....	142

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CBF	Confederação Brasileira de Futebol
CF	Constituição Federal
COB	Comitê Olímpico Brasileiro
COI	Comitê Olímpico Internacional
CONFEF	Conselho Federal de Educação Física
DIESPORTE	Diagnostico Nacional do Esporte
EUA	Estados Unidos da América
ExNEEF	Executiva Nacional do Estudantes de Educação Física
FPF	Federação Paulista de Futebol
LEPEL	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer
NFL	National Football League
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
UEFA	Union of European Football Associations

SUMÁRIO

Introdução.....	13
1. A concepção de esporte	23
2. O trato com o conhecimento esporte	72
2.1 Os eixos que regulam a atividade esportiva	83
2.2 Os princípios curriculares no trato com o conhecimento esporte	85
3. Considerações acerca dos ciclos de escolarização no trato com o conhecimento esporte	110
Considerações finais	146
Referências.....	155

Introdução

Apresentamos, de partida, nossa tese: alterações significativas no que diz respeito ao trato com o conhecimento esporte requerem uma alteração significativa em sua concepção. Isto requer radicalizar¹ o debate, e para isto partimos de uma concepção de esporte contra-hegemônica, que o entende como uma prática social que se expressa por dentro da contradição agonístico/lúdico. Esta concepção nos permite vislumbrar possibilidades de seleção, organização, sistematização e periodização do conhecimento esporte que atendam ao objetivo de contribuir no processo de humanização e no desenvolvimento do pensamento teórico dos nossos alunos, alinhando-se, em última instância a uma concepção de educação, de homem, de sociedade e de mundo revolucionária.

Portanto, nosso *objeto* de pesquisa reside no fenômeno esporte, fenômeno este que encerra um conjunto de comportamentos complexos culturalmente instituídos, e nosso *objetivo* assenta-se numa proposição de trato com o conhecimento² desta manifestação da cultura corporal pela perspectiva do desenvolvimento humano que tem como horizonte a luta pela emancipação humana, a luta pela transformação do quadro das relações sociais de modo que se permita, a toda humanidade, desenvolver-se em suas máximas possibilidades. Entendemos esta luta condicionada ao fim da divisão entre classes sociais, ou seja, da divisão entre a classe trabalhadora e a burguesia, entre oprimidos e opressores, entre explorados e exploradores. É neste sentido e com este intuito que nos somamos àqueles que compartilham a perspectiva da revolução socialista como meio para construirmos uma sociedade efetivamente livre, justa e democrática. Em termos de *objetivos específicos*, tivemos como metas: abordar e criticar a concepção de esporte hegemônica; estabelecer o debate crítico com as abordagens do esporte que se colocam no campo contra-hegemônico; ampliar, a partir de uma concepção de esporte contra-hegemônica por nós defendida, o debate em relação ao trato com o conhecimento esporte e os princípios curriculares para o trato com o conhecimento

¹ Radicalizar no mesmo sentido apresentado por Marx (2013) e Saviani (2004), que significa ir à raiz da questão, aos seus fundamentos.

² Adotamos a proposição de trato com o conhecimento a partir do apresentado pelo Coletivo de Autores (2012), onde se discute a seleção, organização e sistematização do conhecimento a ser trabalhado, de forma a se criar as condições para que o saber escolar possa ser transmitido e devidamente apropriado pelos estudantes. Debateremos esta proposição de forma mais detalhada a partir do item 2. O trato com o conhecimento esporte.

esporte e; tecer considerações acerca dos ciclos de escolarização para o trato com o conhecimento esporte.

Em nosso trabalho, que é de caráter eminentemente documental, existe uma concepção articuladora de todo o processo de formação humana, e esta concepção encontra-se ancorada pela categoria *trabalho* como o elemento que permitiu/permite aos homens produzirem sua essência, coisa que não é pela natureza dada, mas sim pelos próprios homens construída em um constante processo de apropriação e objetivação daquilo que lhes foi legado pelas gerações anteriores. Nossa orientação, portanto, é a de uma concepção de formação humana pautada no materialismo histórico-dialético e é a partir desta teoria do conhecimento que nos aproximamos de nosso objeto, definimos nossos objetivos e formulamos nossa tese.

Nossos supostos, portanto, em princípio e em linhas gerais, são diretos. Entendemos o esporte enquanto fenômeno humano, fruto da atividade concreta dos homens que encontra-se, desde sua gênese, atrelado às condições mais gerais de produção e reprodução da vida dos seres humanos. Este processo de produção e reprodução da vida, entretanto, não é unívoco e nem uníssono, ou em outras palavras, não se sucedeu com o mesmo sentido, na mesma direção e de forma homogênea, mas sim pela via de disputas e contradições que manifestavam, entre, ou por dentro de, diferentes grupos, diferentes interesses e estratégias para o atendimento das necessidades humanas em determinados períodos históricos, por isso afirmamos também ser o esporte um conjunto de comportamentos complexos *culturalmente* instituídos.

Desta forma, apesar de implícito, resta importante afirmar que não há no desenvolvimento do esporte, assim como no desenvolvimento da sociedade, caráter não contraditório e até fatalista, ou seja, em seu desenvolvimento o esporte não apresentou a mesma configuração ou forma com a qual lidamos hoje, pois em períodos distintos da história e do processo de desenvolvimento humano, na disputa pelos diferentes interesses e nas contradições, o fenômeno esporte passou por transformações que atendiam, em maior ou menor grau, às necessidades dos homens e/ou da sociedade em que se inseria. Com isso afirmamos que o esporte não é um produto único e específico de um modo de produção, mas ao mesmo tempo, também afirmamos que o esporte, como se manifesta hoje, é em larga

medida tributário das relações hegemônicas que se estabelecem no atual modo de produção, o capitalismo.

No atual estágio em que se encontra a sociedade capitalista, caracterizada pela cisão cada vez mais profunda entre as classes, e onde as contradições tornam-se também cada vez mais agudas, a disputa por – e a defesa de – diferentes projetos de homem e sociedade se expressa em todo e qualquer campo que apresente relação com possibilidades de transformação ou manutenção do modelo societal. Por suas características e possibilidades no campo do desenvolvimento humano e das relações sociais, entendemos conter o esporte potencial educativo, elemento que coloca esta manifestação como fenômeno diretamente inserido na disputa pelos diferentes projetos de formação humana. Isto tem ocasionado, pelo lado das iniciativas da classe dominante, que um trato com o conhecimento esporte que aborde um conjunto maior de suas determinações seja negligenciado à imensa maioria da população, mantendo o conhecimento acerca deste circunscrito à sua aparência, impedindo, em ultima instancia, que se retire do esporte maior contribuição para o pleno desenvolvimento de perspectivas que nos levem a patamares mais elevados, progressistas e democráticos de formação humana. Esta forma, fenomênica, de trato com o conhecimento esporte em nossa sociedade não é uma anomalia, mas parte de um projeto mais amplo que atende a interesses de determinada classe que intenta conservar-se no poder.

O desporto³, que coloca o homem numa luta autentica, tanto com a natureza quanto com outros homens, não é forçosamente um meio de educação social, mesmo se lhe reconhecermos teoricamente e universalmente esse valor educativo, e sendo ele, incontestavelmente, uma aquisição cultural da humanidade.

O desporto, ócio educativo para uma classe, no século XIX, tende a tornar-se, no século XX, ócio da sociedade inteira, mas não se pode tornar ócio educativo e democrático senão na medida em que é dirigido e orientado pelos próprios trabalhadores. (ROUYER, 1977, p.188)

Entendemos ser o esporte um produto da pratica social dos homens, motivo pelo qual torna-se muito difícil explicarmos o fenômeno se não levarmos em consideração esta mesma prática social. É na realidade concreta das relações sociais que precisamos identificar, e relacionar com o esporte, os elementos

³ Cabe mencionar que não fazemos qualquer distinção entre as palavras “esporte” e “desporto”, elas são tratadas aqui como sinônimos.

específicos e gerais em contradição que nos ajudam a avançar no entendimento do fenômeno, identificando as bases a partir das quais nos é possível apresentar possibilidades, calcadas na perspectiva da classe trabalhadora, para um trato com o conhecimento esporte em uma perspectiva que supere a fragmentação e a forma aparente deste conhecimento, típicas da abordagem dominante, hegemônica. Entendemos, assim, que o enfoque desta tese, apesar de não esgotar o assunto e encontrar-se, em nossa concepção, muito mais prosseguindo com um debate sobre o esporte do que fechando-o, assenta-se em bases que não apenas questionam, mas que também procuram oferecer subsídios iniciais para que se dispute com a forma hegemônica pela qual o fenômeno esporte é apresentado, discutido e trabalhado na sociedade capitalista, o trato com o conhecimento desta manifestação.

Ao falarmos do enfrentamento à forma hegemônica pela qual o esporte se apresenta em nossa sociedade, nos deteremos um pouco na discussão do próprio conceito de hegemonia, pois esta é uma área das disputas ideológicas, e não somente do pensamento de esquerda⁴, onde as polemicas e contradições tem se sucedido frequentemente. Hegemonia foi uma categoria primeiramente desenvolvida por Lenin (1976), mas ganhou notabilidade a partir de Antonio Gramsci (1891-1937). De acordo com Gruppi (1978, p.1)

(...) se se quer ver o ponto de contato mais constante, mais enraizado de Gramsci com Lênin, esse me parece ser o conceito de hegemonia. A hegemonia é o ponto de confluência de Gramsci com Lênin. O conceito de hegemonia em Gramsci

Demarcamos esta questão pois vivemos um período em que se tenta apagar ou alterar a história a qualquer custo, e Gramsci tem sido, recorrentemente, um intelectual que as classes dominantes tem tentado afastar do marxismo, inclusive nos estudos que se utilizam de sua teoria na área do esporte, recortando de seu pensamento seu caráter eminentemente revolucionário e transformando-o em uma espécie de conciliador e teórico de reformas de caráter estritamente superestruturais⁵, como meio para, paulatinamente, elevarmos nossos padrões rumo ao objetivo de se atingir uma sociedade “mais” democrática ou “menos” desigual,

⁴ Portanto, também, em certa medida, de um pensamento não-tão-à-esquerda, de centro, de direita ou de direita *soft*, enfim.

⁵ Desconsideram, portanto, a primazia da base econômica e a necessidade de sua alteração radical para que se altere o modo de vida.

uma sociedade “mais” inclusiva ou “menos” excludente, uma sociedade “mais” justa ou “menos” intolerante, ou seja uma “sociedade mais ou menos”⁶.

A questão é que Gramsci – assim como Lenin, e diversos pensadores que se filiam à tradição marxista – coloca no horizonte de sua práxis o mesmo objetivo explicitado por Marx, o mesmo projeto histórico, qual seja, a instauração da ditadura do proletariado, onde a classe trabalhadora não será “mais” livre, e nem “menos” explorada, ela será livre da exploração e do jugo do capital. Acreditar que um processo como esse se concretizará, em suas últimas determinações, por meio de “reformas” superestruturais que substituam a tomada violenta, pela classe oprimida, tanto do Estado quanto dos meios de produção, é uma ilusão que, certamente, Gramsci não compartilhava.

[...] Marx afirma precisamente que a base econômica, a estrutura, determina uma complexa superestrutura política, moral, ideológica, que é condicionada por essa base econômica da sociedade, isto é, pelas relações de produção e de troca. Para Gramsci, essa é uma afirmação de caráter gnosiológico, no sentido de que indica o processo através do qual se formam as idéias, as concepções do mundo.

Disso decorre – afirma Gramsci – que o princípio teórico–prático da hegemonia tem também um alcance gnosiológico e, ‘portanto, deve-se buscar nesse campo a contribuição teórica máxima de Ilitch à filosofia da práxis. Ilitch teria feito que a filosofia progredisse enquanto filosofia, na medida em que fez progredir a doutrina e a prática política’. Se, da mudança da estrutura, deriva uma mudança do modo de pensar e da consciência, a hegemonia do proletariado (e aqui se entende como tal a ditadura do proletariado), que transforma a sociedade, transforma também o modo de pensar. (GRUPPI, 1978, p. 4)

Pensar a hegemonia requer levar em consideração as relações concretas existentes em nossa sociedade que são, em última instância, determinadas pela sua base material, pela sua base econômica, ou em outras palavras, pelo modo como produzimos e reproduzimos a vida. Trabalhar com a hegemonia requer entender que estabelecer, e manter, o poder hegemônico não é apenas tentar controlar ou se mover pela superestrutura, mas que isso encontra-se sempre diretamente ligado às

⁶ Estamos aqui fazendo um trocadilho com a cultura popular, pois sabe-se que no linguajar cotidiano “mais ou menos” significa algo feito sem muito esmero, ou numa situação longe daquela mais adequada para determinado momento ou fim. O “mais ou menos” é uma ótima explicitação daquilo que poderia ser melhor mas não o é, por diversos motivos, sejam eles objetivos ou subjetivos, aparentes ou não aparentes. O “mais ou menos” é uma expressão máxima de algo que encontra-se aquém de suas possibilidades, muito provavelmente, aventamos, em um processo onde as relações de produção foram entrave para o desenvolvimento das forças produtivas.

questões estruturais, em uma relação dialética onde a primeira é determinada pela segunda. Mudanças na realidade concreta não se darão somente por “mudanças na consciência” – e isto é extremamente importante na discussão do esporte, especialmente ao considerarmos a abordagem do fenômeno de vertente salvacionista, a que entende que pelo esporte se muda o quadro social –, mas precisamente o contrário, as mudanças na consciência são e serão produto da atividade concreta dos homens que precisam estabelecer, objetivamente, onde querem chegar⁷.

Com o atual grau de desenvolvimento alcançado pela humanidade, onde concretamente nenhum ser humano precisaria (ainda) morrer, por exemplo, por falta de alimentos, de abrigo, de cuidados com a saúde, de vestimentas, ou por disputas territoriais; mas onde concretamente ainda se morre (e muito) por isso, precisamos enquanto homens e mulheres nos voltarmos não somente para questões “éticas” ou “morais”, de ordem subjetiva, que tornam estas coisas condenáveis, mas sim nos voltarmos para as relações concretas, portanto, objetivas, que permitem, não somente que elas continuem existindo, mas que venham até mesmo se intensificando na realidade atual.

No concreto, os motivos de tal desigualdade e de sua intensificação residem no capitalismo, no modo capitalista de organizar a vida dos seres humanos, na subsunção do elemento que permite a produção da essência da humanidade (o trabalho) à exploração do homem pelo homem e à propriedade privada (o capital). Alterar esta estrutura para que a humanidade possa ser produzida (e reproduzida) em cada um dos seres humanos em suas máximas capacidades, para que seja liberta das amarras que não a permitem realizar-se plenamente, exige um processo de transformação radical das relações concretas, exige uma *revolução*. Esta, entretanto, exige da classe dominada organização para combater e tomar o poder das mãos da classe dominante. Esta organização encontra-se ainda hoje nos partidos políticos revolucionários, nos sindicatos combativos e nos movimentos

⁷ Marx em sua terceira das teses *Ad Feuerbach*, em sua polêmica com os materialistas de seu tempo apresenta desta maneira a questão, “A doutrina materialista sobre a modificação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias são modificadas pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado. Ela tem, por isso, de dividir a sociedade em duas partes – a primeira das quais está colocada acima da sociedade. A coincidência entre a altera[çã]o das circunstâncias e a atividade ou automodificação humanas só pode ser apreendida e racionalmente entendida como *prática revolucionária*”. (MARX e ENGELS, 2007, p. 533)

sociais de luta que levam consigo bandeiras históricas de luta contra o capital e em defesa dos direitos da classe trabalhadora. Apesar dos desgastes e dos ataques sofridos por estes instrumentos ao longo do desenvolvimento da nossa sociedade, e até que se criem formas mais efetivas de luta, que ao nosso juízo ainda não existem, entendemos que ainda são eles, partido revolucionário, sindicato combativo e movimento social de luta, as melhores armas que a classe trabalhadora possui para se unir e lutar contra os mandos e desmandos da burguesia, dona dos meios de produção e de todo o aparato estatal.

Sendo a revolução um ponto de chegada e ponto de partida – pois estaremos ancorados por uma outra concepção de sociedade e de seres humanos com as quais teremos novos desafios a enfrentar – torna-se de suma importância a identificação dos elementos necessários para que se chegue a ela, ou seja, para que se consiga alterar a consciência de classe e instituir entre os seres humanos o motivo que leve à necessidade de instauração de um processo revolucionário, momento no qual nos depararemos com os desafios de lidar com a *transição* de um modo de produção à outro. O movimento, portanto, não é somente o de se identificar os elementos que compõem esta transição, mas também o de se trabalhar o momento anterior, a preparação para a transição.

Isto requer a formação de quadros que identifiquem o esgotamento do modo de produção capitalista e estejam dispostos a intervir nas contradições com o objetivo de modifica-lo radicalmente, ou seja, quadros com projeto histórico de sociedade claro, que tomem em suas mãos as rédeas da própria historia, ou em outras palavras, em um movimento em que a questão transite da classe “em-si” para a classe “para-si” (MARX, 2017). Na perspectiva do desenvolvimento da humanidade, encontramos este projeto histórico materializado de forma mais avançada na proposta socialista e entendemos ter o esporte lugar neste processo, pois o trato com o conhecimento deste objeto da cultura corporal, no processo de apropriação e objetivação de comportamentos complexos culturalmente instituídos apresenta a possibilidade de contribuição na formação do pensamento, que por sua vez também pode vir a incidir na formação desses quadros, na formação de sujeitos revolucionários.

A superação da “pré-história da sociedade humana” não se realizará espontaneamente apenas porque as relações capitalistas de

produção estão em contradição com a continuidade do desenvolvimento das forças produtivas. Essa contradição torna necessária a superação da sociedade capitalista e constitui-se num poderoso impulso nessa direção, mas não garante que ela ocorra. É preciso conhecer as possibilidades, saber utilizá-las e querer utilizá-las. (DUARTE, 2013, p. 60)

Marx (2011, p. 25) afirmava que os homens “fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram”. O modo como se encontram as circunstâncias é, em grande medida, determinado pelas gerações precedentes, que as transmitem às gerações posteriores. Neste sentido é que se apresenta a necessidade, de que estudos e pesquisas que coloquem em seu horizonte teleológico a superação do modo de produção capitalista, percebam a realidade tal qual ela é, procurando na mesma os espaços de contradição e de intervenção onde se possa agir conscientemente com o objetivo claro da formação para a transição para outro modo de produção. Não nos cabe esperar que as condições objetivas e subjetivas perfeitas apresentem-se para que a revolução aconteça, mas sim, devemos nos lançar à atividade concreta revolucionária para garantir que isto tenha maiores chances de acontecer, disputando os espaços de formação humana, de decisões políticas e econômicas de forma coletiva. Assim, esta atividade concreta passa pela disputa e conquista da hegemonia que não relega a segundo plano nenhum campo, e especialmente os que envolvem a formação humana.

Capta-se claramente o elemento da decisão, da consequência na ação revolucionária, como condição indispensável à hegemonia. Sublinho também que aqui se afirma que, às palavras, devem corresponder os fatos. Ou seja: deve existir aquela unidade de teoria e ação sobre a qual Lênin insiste, como também o faz Gramsci. Sem essa unidade de teoria e ação, a hegemonia é impossível, porque ela só se dá com a plena consciência teórica e cultural da própria ação; com aquela consciência que é o único modo de tornar possível a coerência da ação, de emprestar-lhe uma perspectiva, superando a imediatividade empírica.

Portanto, temos aqui a hegemonia entendida não apenas como direção política, mas também como direção moral, cultural, ideológica. (GRUPPI, 1978, p.11)

A conquista da direção política, moral, cultural e ideológica (neste caso, da hegemonia) não pode prescindir da *batalha das idéias*, mas também em muito ultrapassa essa questão pelo fato de ser concebida a partir da práxis, ou seja, a

partir de uma disputa que, entende-se, não pode se dar apenas no plano concreto ou no plano intelectual, e sim *tanto* no plano concreto *quanto* no intelectual. E nisto torna-se importante mais uma vez mencionar a luta através dos organismos da classe trabalhadora que permitem a concretização das ações, o partido revolucionário, o sindicato combativo e o movimento social de luta.

[...] O critério metodológico sobre o qual se deve basear a análise é o seguinte: a supremacia de um grupo social se manifesta de dois modos, como “domínio” e como “direção intelectual e moral”. Um grupo social domina os grupos adversários, que visa a “liquidar” ou a submeter inclusive com a força armada, e dirige os grupos afins e aliados. Um grupo social pode e, aliás, deve ser dirigente já antes de conquistar o poder governamental (esta é uma das condições principais para a própria conquista do poder); depois, quando exerce o poder e mesmo se o mantém fortemente nas mãos, torna-se dominante mas deve continuar a ser também “dirigente”. (GRAMSCI, 2011, p. 290)

Hegemonia e contra-hegemonia expressam, portanto, o terreno das disputas na sociedade entre aqueles que possuem e os que não possuem a direção, expressam, em outras palavras, a luta de classes, a luta intestina pelos rumos de nossa história que se dá no plano concreto da educação, da política, do esporte e de diversos outros produtos das relações humanas cujo direcionamento apresenta consequências para a superação ou conservação do projeto histórico capitalista.

Discutir o trato com o conhecimento esporte levando em consideração estes elementos requer aborda-lo como algo que não é imune a luta de classes. Inclusive ao contrario, ele frequentemente esteve envolvido, com maior ou menor protagonismo, nas diversas disputas na sociedade ao longo de seu desenvolvimento. Desta forma, a depender da concepção adotada pra se trabalhar com o fenômeno, seja ela idealista ou materialista, hegemônica ou contra-hegemônica, diferentes possibilidades de lugar nestas disputas podem ser apontados. Entretanto, cabe observar que “adotar” uma ou outra concepção não é simples questão de escolha, pois não estamos falando aqui de gostos, preferencias ou inclinações. Estamos falando de adoção de concepção conforme o lugar que o sujeito ocupa, se reconhece, e se referencia nas relações da pratica social concreta, o que tem relação também com outros elementos que perpassam a formação humana, como o processo de alienação⁸ e as circunstancias que a geram. De

⁸ Segundo o verbete do *Dicionário do Pensamento Marxista* (BOTTOMORE, 1988, p.5) alienação “no sentido que lhe é dado por Marx, ação pela qual (ou estado no qual) um individuo, um grupo, uma

acordo com Duarte (2013) ao se apoiar nos estudos de Gyorgy Markus, essas circunstâncias são aquelas onde se impede ou se cerceia que se façam presentes na vida de cada indivíduo características essenciais do gênero humano, sendo estas trabalho, socialidade, consciência, universalidade e liberdade.

Não aprofundaremos este debate neste momento, mas afirmamos que nos colocamos entre aqueles que pesquisam o esporte por dentro de suas relações com a realidade concreta, buscando apreendê-lo como condição para perspectivar o que pode vir a ser, caso sejam alteradas as relações que conformam a sociedade. Entendemos esta como uma concepção contra-hegemônica desta manifestação da cultura corporal, ao apresentar por objetivo, a partir do trato com o conhecimento, colaborar com o processo de emancipação humana pela via da revolução socialista, já que a socialização do saber elaborado é fundamental para que se torne possível a socialização dos meios de produção

Ora, é sobre a base da questão da socialização dos meios de produção que consideramos fundamental a socialização do saber elaborado. Isso porque o saber produzido socialmente é uma força produtiva, é um meio de produção. Na sociedade capitalista, a tendência é torná-lo propriedade exclusiva da classe dominante. Não se pode levar essa tendência às últimas consequências porque isso entraria em contradição com os próprios interesses do capital. Assim, a classe dominante providencia para que o trabalhador adquira algum tipo de saber, sem o que ele não poderia produzir; se o trabalhador possui algum tipo de saber, ele é dono de força produtiva e no capitalismo os meios de produção são propriedade privada! (SAVIANI, 2008, p 76)

Por ora, e para avançar no debate sob essa perspectiva, resta importante explicar como se caracteriza esta concepção de esporte e como ela pode se articular com diversos elementos que compõem esta possibilidade de projeto histórico, pois entendemos que no processo de luta não basta apenas proclamar, faz-se necessário demonstrar, com certo nível de coerência, como entendemos e defendemos que nossa concepção pode vir a colaborar com o processo de construção de uma sociedade realmente democrática.

instituição ou uma sociedade se tornam (ou permanecem) alheios, estranhos, enfim, alienados [1] aos resultados ou produtos de sua própria atividade (e a atividade ela mesma), e/ou [2] à natureza na qual vivem, e/ou [3] a outros seres humanos, e – além de, e através de, [1], [2] e [3] – também [4] a si mesmos (às suas possibilidades humanas constituídas historicamente). Assim concebida, a alienação é sempre alienação de si próprio ou auto-alienação, isto é, alienação do homem (ou de seu ser próprio) em relação a si mesmo (às suas possibilidades humanas), através dele próprio (pela sua própria atividade).

1. A concepção⁹ de esporte

O esporte, hegemônica e cotidianamente aparece em nossa sociedade como elemento trivial, como coisa a qual todos somos familiarizados e que, até por isso, aparenta prescindir de maiores explicações. Assim, lastreado pelo senso comum, diz-se que o esporte é um fenômeno capaz de mobilizar pessoas e países em escala mundial. É possível reconhecer o esporte, ou as referências ao esporte ou a uma espécie de “estilo esportivo” em incontáveis situações, produtos, iniciativas e diversas outras atividades espalhadas por todos os setores da atividade humana em todos os níveis. No mundo das campanhas publicitárias o esporte, e os atletas, são desde há muito parte das receitas pré-fabricadas do marketing, servindo para vender desde produtos diretamente ligados a prática esportiva – ou de modalidades esportivas – como calçados, camisas e acessórios, até outros não tão relacionados como bebidas, vitaminas, carros, produtos para higiene pessoal, cosméticos e roupas íntimas, chegando também a outros produtos cuja única relação com o esporte talvez seja o fato de serem também invenções humanas, como baterias de carro e serviços bancários.

Entretanto, como ocorre com diversos fenômenos humanos na sociedade capitalista, essa abordagem cotidiana do esporte, em sua aparência¹⁰, pode nos levar a ver a manifestação como algo descolado do próprio homem, algo que está acima do ser humano e que o domina

Claro que a prática esportiva não é um fenômeno que reproduza mecanicamente a estrutura social em um determinado momento histórico. Esse momento, entretanto, estabelece limites diante dos quais nenhum fenômeno está imune. São as chamadas determinações históricas, tão mal compreendidas por conservadores/reacionários. Estes procuram entendê-las como determinismos, reducionismos e outros ismos. O entendimento do esporte enquanto fenômeno social não pode considerá-lo como parte de uma realidade, desvinculada do todo social. Não podemos coloca-lo ‘entre

⁹ Adotamos o uso do vocábulo “concepção” no subtítulo na mesma linha entendida por Martins e Rabatini (2011, p. 347) “Optamos pela palavra concepção, em detrimento de conceito, com base no Dicionário de Filosofia Nicola Abbagnano (2007:199). Este termo designa tanto o ato de conceber quanto o objeto concebido, mas preferivelmente, o ato de conceber e não o objeto, para o qual deve ser reservado o termo conceito. Nesse sentido, a concepção é nosso conceito revestido do particular e pessoal”. Nos reservamos o direito, entretanto, de usarmos conceito quando entendermos se aplicar melhor a discussão.

¹⁰ Em oposição a uma abordagem não-cotidiana do esporte, que seria por sua vez uma abordagem do fenômeno em sua essência, portanto, em suas últimas e mais ricas determinações.

parênteses' esquecendo as condições de produção de sua existência. (MARINHO, 2010, p.22)

A exemplo do que já dizia Marx (2004) sobre o trato dispensado à propriedade privada pela economia de sua época, dizemos que em diversos âmbitos o debate sobre o esporte parte, como se fosse este fenômeno algo dado e acabado, daquilo que se deveria explicar¹¹, ignorando os motivos concretos que levaram ao seu surgimento e desenvolvimento, assim como também sua historicidade, seus fundamentos e relações reais com a sociedade e os interesses das diferentes classes sociais. Em outras palavras, no campo mais geral das discussões afeitas à educação física, ao abordar-se o esporte como manifestação que deve ser aos homens ensinada, conduz-se o processo com base no senso comum, como se fosse o esporte fenômeno já profundamente conhecido por todos. Desta feita, não se discute o esporte mas praticam-se “os esportes”. Confundindo o fenômeno com suas expressões fenomênicas, as vezes toma-se o esporte como se este se encerrasse apenas em “modalidades”, “institucionalizações”, “paixões”, “alto rendimento”, “técnicas e táticas”, “movimentos especializados” e mais tantas outras formas pelas quais o esporte em sua aparência se manifesta no nosso cotidiano

Todavia, a “existência real” e as formas fenomênicas da realidade [...] são diferentes e muitas vezes absolutamente contraditórias com a *lei* do fenômeno, com a *estrutura* da coisa e, portanto, com o seu núcleo interno *essencial* e o seu conceito correspondente. (KOSÍK, 1976, p. 10, itálicos no original)

Kosík (1976) nos diz que este nível de trato com as formas fenomênicas da realidade circunscrevem-se a uma práxis utilitária imediata e a um senso comum que permitem ao homem orientar-se no mundo, familiarizar-se com as coisas e manejá-las, sem, no entanto, compreendê-las. Daí a necessidade de se compreender o esporte, pois discuti-lo em sua essência é completamente diferente de discutirmos *os esportes em suas diferentes formas*, pois quando estamos falando do fenômeno sob esta perspectiva estamos falando em compreender como se configura sua estrutura e seu núcleo interno essencial que se manifesta em todas estas diferentes

¹¹ “A economia nacional parte do fato dado e acabado da propriedade privada. Não nos explica o mesmo. Ela percebe o processo *material* da propriedade privada, que passa, na realidade (*Wirklichkeit*), por fórmulas gerais, abstratas, que passam a valer como *leis* para ela. Não *concebe* (*begreift*) estas leis, isto é, não mostra como tem origem na essência da propriedade privada. A economia nacional não nos dá esclarecimento algum a respeito do fundamento (*Grund*) da divisão entre trabalho e capital, entre capital e terra. Quando ela, por exemplo, determina a relação do salário com o lucro de capital, o que lhe vale como razão última é o interesse do capitalista; ou seja, ela supõe o que deve desenvolver. (MARX, 2004, p.79 itálicos no original)

formas aparentes já mencionadas. Para além disso, nunca é demais – em momentos como este em que temos algumas correntes que negam o conhecimento objetivo – retomarmos o “Mouro” e lembrarmos que “toda ciência seria supérflua se houvesse coincidência imediata entre a aparência e a essência das coisas”¹².

Tomar este elemento em nossa análise é importante pois, apesar de estar presente massivamente na vida de quase todos os mais de sete bilhões de pessoas que habitam o nosso planeta¹³, mesmo que na esfera mercadológica do consumo dos subprodutos da indústria cultural esportiva de massa (TAFFAREL, 2009), afirmamos que o conhecimento esporte em suas mais ricas determinações é negado a maioria dos seres humanos, e entendemos que a práxis utilitária imediata e o senso comum são importantes vias pelas quais este processo se realiza, o que apresenta rebatimentos diretos na concepção de esporte adotada de forma mais ampla e genérica. Estamos convencidos que nesta linha, hegemonicamente, a maneira pela qual estamos habituados a tratar o esporte é, em verdade, um trato com o fenômeno como se estivesse, no que diz respeito ao desenvolvimento do pensamento, ao nível do pseudoconceito desta manifestação da cultura corporal, o que ocorre inclusive na área acadêmica que deveria ser especializada em discuti-lo, a educação física.

Em Martins (2013) vemos que pseudoconceito é um termo formulado por Vigotski¹⁴. Quando discutindo as etapas do desenvolvimento do pensamento infantil,

¹² “Na realidade, a economia vulgar se limita a interpretar, a sistematizar e a pregar doutrinariamente as idéias dos agentes do capital, prisioneiros das relações de produção burguesas. Por isso não admira que de todo se harmonize com as relações econômicas em sua aparência alienada, em que são evidentes contradições absurdas e completas (alias, toda ciência seria supérflua se houvesse coincidência imediata entre a aparência e a essência das coisas)”. (MARX, 1991, p.939)

¹³ Apenas a título de exemplo, e para falarmos do Brasil, a pesquisa DIESPORTE (BRASIL, 2015), executada entre 2010 e 2014, indica que o esporte é responsável por cerca de 2% do produto interno bruto da Nação, ao mesmo tempo, apenas 25,6% da população entre os 15-74 anos encontra-se envolvida em atividades esportivas e o engajamento nestas atividades tende a cair com o avançar da idade. Por outro lado quanto maior a escolaridade, maior o número de praticantes de esporte. Contudo, dessa população temos que a maioria também não possui filiação a instituições esportivas e/ou orientação profissional, assim como não praticam esporte com fins de participar em competições. Apenas o resíduo de 5,5% quantificados pela consulta do DIESPORTE pode ser considerado como agregado de opções de esporte organizado e legalizado. Além disso, quando perguntados se “em sua região os espaços públicos para a prática de esportes são suficientes?”, 36,4% dos respondentes disseram que não e 37,0% responderam que sequer existem espaços estruturados pelo poder público em suas regiões. Estes dados nos mostram que o esporte, apesar de muito presente, inclusive economicamente, na vida das pessoas, não é algo de fácil acesso nem em sua prática, e cremos que tampouco seja fácil o acesso ao seu conhecimento.

¹⁴ Apesar de se encontrar Vigotski grafado de diversas formas, tais como: Vygotsky, Vygotski, Vigotski, Vigostkii, Vigotsky, será adotado para este trabalho a grafia Vigotski. Nas referências bibliográficas, manteremos a grafia adotada pelos autores.

o psicólogo soviético deu este nome para o mais desenvolvido dos cinco tipos principais de pensamento por complexos. Pensamento por complexos, por sua vez, corresponde a uma longa fase do desenvolvimento do pensamento no processo de formação de conceitos. Esta fase compreende, em média, o período que vai desde o término da primeira infância até o início da adolescência.

Entretanto, o pensamento por complexos não é o grau mais avançado de abstração que o desenvolvimento do pensamento pode alcançar, pertencendo este título ao pensamento por conceitos. Neste, os verdadeiros conceitos, ou conceitos genuínos, resultam do avanço do ato real do pensamento, que se processa por via de operações racionais, de análises e sínteses cada vez mais elaboradas, superando desta forma os conceitos potenciais que são característicos da fase do pensamento por complexos do tipo pseudoconceitos. Ou seja, se entendemos que a apropriação do conhecimento se dá pelas sucessivas aproximações ao objeto, este movimento se expressa no desenvolvimento do pensamento a partir da superação dos pseudoconceitos em direção aos verdadeiros conceitos, o que exige atividades conscientemente dirigidas e orientadas para a apreensão das diferentes determinantes que compõem o objeto, ou seja, atividades não cotidianas. Isto, por sua vez, é diferente do aspecto assistemático e espontâneo que é característico e predominante das atividades cotidianas, que presidem o trato com o conhecimento esportivo.

Temos, portanto, que pseudoconceitos assemelham-se aos conceitos em sua aparência, e por isso na esfera cotidiana, na práxis utilitária imediata e no senso comum permitem que as pessoas se orientem no mundo. Todavia, os pseudoconceitos possuem em sua essência uma estrutura diferente, o que quer dizer que funcionalmente equivalem a um conceito, contudo, concretamente são apenas o domínio e a adoção verbal do objeto direcionado pelas relações que o sujeito, normalmente a criança, constrói levando em conta a palavra dada pela linguagem do adulto. Resulta disto uma relação que é guiada pela aparência externa do objeto, e que identifica-se com as características pragmáticas deste, conforme descritas pelo processo de comunicação verbal e pela experiência concreta

Entretanto, a lógica interna dos pseudoconceitos ainda se ancora nos traços visíveis e concretos do objeto e, com isso, as generalizações presentes não ultrapassam, de fato, a fusão com os objetos reais acessíveis à criança. Embora ela possa demonstrar amplo domínio

de termos gerais, de 'conceitos', isso não significa o pleno exercício do pensamento abstrato. (MARTINS, 2013, p.220)

Dizemos que o conhecimento sobre o esporte é negado e este fenômeno tratado como pseudoconceito porque ele é visto, hegemonicamente, como se resumisse-se aos elementos aparentes que o compõem, às suas representações primárias, portanto, àquilo que se apreende deste fenômeno a partir do cotidiano e da experiência concreta, assistemática e espontânea dos sujeitos com “os esportes”, usualmente em uma prática irrefletida. Ainda no caso de nossa área, existe a agravante de esta ser historicamente ligada às práticas humanas pela vertente de um pensamento que dicotomiza mente e corpo, o que permite identificar também que o trato com este conhecimento carrega fortes traços do pensamento empírico, aquele que deriva

[...] diretamente da atividade sensorial em relação aos objetos e fenômenos da realidade, conduzindo ao conhecimento do imediato, vinculado ao plano concreto das imagens. Operando nesse plano, centra-se na aparência dos fenômenos. (MARTINS, 2013, p.209)

Não estamos com isto operando uma espécie de psicologização do debate, mas apenas apontando a forma insuficiente, ao nosso ver, com a qual o fenômeno esporte é tratado pois este é um viés pelo qual, não raro, a manifestação é analisada, qual seja, a partir do que ela aparenta no plano da atividade sensorial e de forma fragmentada. Isto, vez ou outra, leva a abordagens diferentes ao esporte, ainda que sejam estas diferenças apenas superficiais. Contudo, dado o próprio nível insuficiente de reflexão sobre o fenômeno, não é de se espantar que isto aconteça, afinal, a reflexão sobre o fenômeno torna-se compatível com o grau de desenvolvimento que o pensamento dos sujeitos se encontra. Para alguns o esporte é visto como um sinônimo do coletivo de “modalidades esportivas”, para outros o esporte é visto como qualquer atividade física. Existem aqueles que associam o esporte essencialmente aos processos competitivos, já outros podem considerar como esporte somente aquelas práticas que trazem prazer ao praticante. Outros também podem considerar esporte apenas aquelas práticas que possuem órgãos, federações ou instancias que regulamentam as práticas, a chamada “institucionalização”. Um bom exemplo que sumariza esta visão hegemônica fragmentária do esporte é o documento “esporte para o desenvolvimento e a paz”, publicado em 2003 e elaborado por um grupo de trabalho por encomenda da Organização das Nações Unidas (ONU)

São incorporados na definição do “esporte” todas as formas de atividade física que contribuem para a boa forma física, para o bem-estar mental e para a interação social. Estas incluem a brincadeira; a recreação; o esporte organizado, casual e competitivo; e esportes ou jogos indígenas.

A brincadeira, especialmente entre crianças, é toda a atividade física que seja divertida e participativa. Frequentemente, é livre da direção de um adulto e não é estruturada. A recreação é mais organizada do que a brincadeira e geralmente envolve atividades de lazer fisicamente ativas. O esporte é mais organizado ainda e envolve regras ou costumes e às vezes competição. O importante é que a brincadeira, a recreação física e o esporte são todas atividades livremente escolhidas, realizadas por prazer. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2003, p.7)

Importante a menção a este relatório porque ele passou a embasar de forma constante e consistente muitos documentos, pesquisas e propostas pedagógicas sobre o esporte desde sua publicação, especialmente após a ONU designar o ano de 2005 como o ano internacional do esporte e da educação física.

Não podemos esquecer também o eterno debate, dentro da educação física, sobre se determinadas práticas são ou não esporte¹⁵, dos quais os exemplos clássicos de discussões infundáveis são o xadrez e as corridas automobilísticas. Neste último exemplo podemos adicionar o fenômeno recente dos eSports¹⁶, ou competições entre equipes através de jogos eletrônicos que envolvem a virtualização de modalidades esportivas como o futebol e o basquetebol, ou cenários de guerras e batalhas em diversos contextos ficcionais ou não ficcionais, como a primeira guerra mundial, a idade média ou lugares místicos e míticos. Nestas disputas, os *cyber-atletas* são submetidos a rotinas de horas de treinamento e disputa tão extenuantes quanto as dos chamados esportes “tradicionais”.

¹⁵ Desconfiamos que um dos principais elementos que permitem que ainda se dispenda tempo neste tipo de discussão é a completa ausência, por parte dos pesquisadores, de investigações que procurem expor os motivos da atividade, ou seja, procuram respostas para problemas que sequer sabem formular as perguntas.

¹⁶ Neste campo, inclusive, os campeonatos, organizadores e os *cyber-atletas* tem ganhado cada vez mais destaque, chegando mesmo a fazer com que a modalidade “digital” rivalize com a modalidade “analógica”, além, é claro, de já ocasionarem disputas relacionadas a interesses econômicos entre as diferentes entidades que vem surgindo no setor, incluindo-se aí o Comitê Olímpico Internacional. Ver mais em: https://esporte.uol.com.br/ultimas-noticias/2017/10/28/e-sports-podem-ser-considerados-atividade-esportiva-diz-coi.htm?utm_content=geral&utm_campaign=twf-esporte&utm_source=t.com&utm_medium=social, em <https://uolesporte.blogosfera.uol.com.br/2017/10/22/profissionais-de-e-sports-ja-ganham-tanto-dinheiro-quanto-astros-do-futebol/>, em <http://xlg.uol.com.br/noticias/2017/05/17/cenario-competitivo-do-pro-clubes-de-fifa-e-maior-do-que-a-gente-pensa#rmcl>, em <http://www.cbee.org.br>, em <http://espn.uol.com.br/noticia/625646-maiores-clubes-do-esport-brasileiro-criam-associacao-para-profissionalizacao-da-classe>, em <http://www.cbfol.com.br>, e em <http://www.tabelaonline.com.br/store.php?CBFDV/Arquivo>

Ao trabalhar-se com o objeto de forma fragmentada e fragmentaria, ou seja, ao abordar-se o esporte por uma via que entende que é possível explicar o fenômeno como um todo a partir de suas partes ou da soma de suas partes (portanto, a partir de seus fragmentos), notamos a persistência do pensamento de ótica positivista, que entende que a melhor opção explicativa para este objeto passa pelo seu fatiamento (portanto, pela sua fragmentação). Isto quer dizer que, por um lado, quando se quer ir de encontro as explicações que ajudam a caracterizar o fenômeno esporte, o movimento é de “montá-lo” unindo as diferentes “peças” que o compõem, de acordo com o interesse do investigador, e por outro lado, de “desmontá-lo” quando se quer partir do esporte para se chegar em outros determinantes explicativos. Nesta ótica de pensamento, fortemente influenciada pelos ditames da logica formal, nega-se a totalidade e as contradições que se expressam no fenômeno esportivo a partir das relações estabelecidas entre as múltiplas determinações que o compõem, ficando-se preso às análises da aparência nos diferentes fragmentos que interessam ao sujeito, ou ainda, tomando-se a essência do fenômeno como se esta correspondesse à sua aparência. De acordo com Cheptulin (1982)

É obvio que não se chega a nenhum conhecimento da essência orientando-se por esse principio, porque a essência não é uma totalidade mecânica, nem tampouco é a simples associação das propriedades e dos aspectos do objeto, mas sua unidade dialética, um todo dialético, cujos aspectos encontram-se em correlação e interdependência necessárias e naturais. (CHEPTULIN, 1982, p. 321)

A concepção de esporte que defendemos é contra-hegemônica, pois procura apreender o fenômeno em suas mais ricas determinações, o que torna-se impossível ao operarmos com a manifestação esportiva como se fosse um pseudoconceito ou através da logica formal. Necessitamos, para tal, ultrapassar esta aparência fenomênica, presa ao pensamento empírico e ao cotidiano, rumo ao trato pedagógico com o esporte como um conceito científico, ou seja, como um fenômeno cuja apreensão, no processo de apropriação e objetivação desta prática social, permita identificar seus traços essenciais e possibilidades de contribuição para o desenvolvimento humano em sua forma mais avançada. Encontramos uma possibilidade desta contribuição na colaboração com o desenvolvimento do pensamento teórico e das relações sociais, a partir do trato com o conhecimento esporte que não seja fragmentado e que permita aos sujeitos perceberem a

realidade e as relações sociais como elas efetivamente são, porque, lembremos, ninguém transforma aquilo que não conhece.

No campo deste processo de desenvolvimento que se coloca para além da fragmentação, da unilateralidade e da desigualdade que são marcas do modo de produção capitalista, as contribuições do fenômeno esporte enquanto objeto de ensino podem ser importantes pois podem permitir, ao nível da sociedade, o desenvolvimento de relações democráticas e de solidariedade desde a unidade mais simples da prática esportiva até, no que tange ao indivíduo, na colaboração com o fomento ao desenvolvimento de um psiquismo apto a se libertar das amarras impostas por relações sociais desiguais e excludentes que tornam-se naturalizadas e mistificadas.

Desenvolver este conceito requer reconhecer a história, ou seja, reconhecer ao longo do desenvolvimento da própria humanidade, como o fenômeno esporte também se desenvolveu e a quais necessidades e interesses ele atendeu. Para tanto, precisamos retrair o fenômeno esporte em sua gênese de forma a identificar o lugar que o esporte ocupa no desenvolvimento do ser humano. Partimos para isto do preceito marxista de que toda coisa útil, qualquer que seja, surge para atender determinadas necessidades humanas, provenham estas necessidades do estômago ou da imaginação (MARX, 2013, p.113). O esporte, por ser fenômeno tão reconhecido certamente atende necessidades humanas, pois caso contrário não existiria ou teria se extinguido. Uma questão que se coloca aqui é: são estas necessidades advindas do capitalismo ou seriam estas necessidades anteriores a ele? Deste ponto e deste questionamento inicial intentamos discutir o esporte em seus sentidos e significados para a formação humana, para a formação do gênero humano.

Este exercício, contudo, não é o de fazer uma relação forçada, identificando o esporte que temos hoje ao longo de toda a história da humanidade como se fosse possível encontra-lo como um elemento a-histórico, mas sim o oposto, o de localizar, na história, as atividades que contribuíram para que se configurasse em nossos dias, e do modo como o concebemos hoje, o fenômeno esporte. Ou dito de outra forma, que a expressão mais desenvolvida de um fenômeno contém os elementos que nos permitem explicar as expressões menos desenvolvidas

A sociedade burguesa é a organização histórica da produção mais desenvolvida, mais diferenciada. As categorias que exprimem suas condições, a compreensão de sua própria organização a tornam apta para abarcar a organização e as relações de produção de todas as formas de sociedade desaparecidas, sobre cuja ruína e elementos se acha edificada, e cujos vestígios, não ultrapassados ainda, leva arrastando, enquanto que tudo o que fora antes apenas indicado se desenvolveu, tomando toda sua significação etc. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco. O que nas espécies animais inferiores indica uma forma superior, não pode, ao contrário, ser compreendida senão quando se conhece a forma superior. A economia burguesa fornece a chave da economia antiga etc. porém, não conforme o método dos economistas, que fazem desaparecer todas as diferenças históricas e vêem a forma burguesa em todas as formas de sociedade. Pode-se compreender o tributo, o dízimo, quando se compreende a renda territorial. Mas, não se deve identifica-los. (MARX, 2008, p. 264)

Desta maneira entendemos ser possível apreender uma concepção de esporte que coloque-o em movimento no desenvolvimento da própria humanidade, pois entendemos o real como um processo em que os fenômenos se movem por contradições, saltos e rupturas, o que nos permite falar tanto em uma não linearidade quanto em uma não uniformidade nos processos que se desenvolvem no concreto. Assim como as relações comerciais, o dinheiro e a mercadoria não foram invenções de um período distinto, o capitalismo, mas produto do desenvolvimento histórico das relações sociais ao longo de milênios, o esporte também não o é, ou seja, ele não surgiu em um passe de mágica, seja no período moderno ou na antiguidade grega, mas sim como resultado e síntese de atividades práticas dos seres humanos, que ao longo de seu desenvolvimento foram se transformando e ressaltando determinadas características que cada vez mais as afastavam ou aproximavam de suas origens, conforme as necessidades humanas se colocavam.

No encaço destas atividades fomos conduzidos, como parece ser o que ocorre com certa frequência, aos estudos sobre o jogo. Nossa perspectiva de abordagem apresenta pontos de diálogo com algumas idéias existentes sobre as relações entre esporte e jogo, entretanto, não se alinhava completamente com nenhuma das idéias mais comumente encontradas na área da educação física, motivo que nos levou a investigar a questão a partir de outros referenciais.

Seguindo por esta trilha, conforme sinalizado em Oliveira e Santos Júnior (2017), amparados pelos estudos da Psicologia Histórico-Cultural, identificamos o

esporte como uma *possibilidade* de manifestação ulterior do jogo¹⁷, ou como a sua degeneração, entendida no mesmo sentido discutido por Elkonin (2009, p. 19) onde este elemento não recebe um caráter conotativo negativo, como se degenerar expressasse somente decair ou perder qualidade. A degeneração, segundo este autor, seria a modificação das qualidades originais que caracterizam determinado fenômeno, e no caso do jogo, se expressaria principalmente no que diz respeito à predominância de determinados elementos, como, por exemplo, a representação dos papéis, a imaginação, o lúdico¹⁸. Nos jogos de papéis, notamos que o elemento da representação fixa-se de forma mais ampla e concreta do que nos jogos esportivos, onde encontramos uma predominância do elemento agonístico, competitivo e de superação, em muito subordinado às regras da prática esportiva. Além disso, enquanto nos primeiros as funções sociais ligadas aos papéis desempenhados no jogo estão, via de regra, em clara e direta ligação com o mundo real, no segundo estas apenas conservam um ou outro traço que as ancora ao concreto, algo que inclusive, se não observado com atenção, pode passar despercebido ao praticante da atividade.

Nos jogos dinâmicos com regras e programas de educação física, o acatamento das regras pelas crianças efetua-se mediante o argumento do jogo ou da protagonização. Como a análise desses jogos demonstra, quanto mais jovens forem as crianças, tanto maior conteúdo deve ter e mais direta deve ser a conexão entre as regras

¹⁷ Trabalhamos com a categoria possibilidade por entendermos que o esporte não é a *única* possibilidade de manifestação ulterior do jogo. Arte e drama, por exemplo, são outras possibilidades de manifestação, de acordo com Elkonin (2009).

¹⁸ Importante afirmar que em Elkonin (2009), assim como para a Psicologia Histórico-Cultural em geral, o lúdico não é *necessariamente* sinônimo de, ou se resume a, prazer – associação vulgarmente feita em diversos estudos que envolvem o jogo ou outras manifestações da cultura corporal que fazem uso da ludicidade, especialmente as de cunho naturalizante e biologizante que muitas vezes tomam o significado de alegria, regozijo e festa que a palavra *ludo* tinha para os romanos como se fosse este o seu conteúdo –, mas está ligado a situação fictícia provocada pelo desejo da criança de, por meio do jogo, ser algo, representar algum papel. Portanto, o lúdico reside no polo da satisfação que não tem por obrigação ser prazerosa. Ao representar um papel, a criança deve subordinar-se às ações lúdicas necessárias para interpreta-lo, assim como também fazer o emprego lúdico dos objetos que utiliza, o que leva Elkonin a concluir que, em relação ao jogo, é o papel assumido pela criança o aspecto central que agrupa todos os demais. Vigotski (2008, p. 34) também alerta que “Somente nas teorias que analisam a criança, não como um ser que satisfaz as principais exigências da vida, mas como um ser que vive à procura de prazeres, em busca da satisfação desses prazeres, pode surgir a idéia de que o mundo da criança é um mundo de brincadeira”. Ainda de acordo com Elkonin (2009), dadas teorias, que ao fim e ao cabo atribuem origem biológica ao jogo, são insuficientes para entender o jogo na ontogênese do ser humano e explicar seu conteúdo social pois “a base do jogo é social devido precisamente a que também o são a sua natureza e sua origem, ou seja, a que o jogo nasce das condições de vida da criança em sociedade. As teorias do jogo que o deduzem dos instintos e dos impulsos internos marginalizam, de fato, a questão de sua origem histórica” (ELKONIN, 2009, p.36). No lúdico temos, portanto, a satisfação de uma necessidade humana, a possibilidade de fruição, o que não significa em absoluto uma espécie de satisfação (prazerosa) como princípio gerador da atividade.

às quais a criança deve submeter suas ações e o papel que adota. Mas, pouco a pouco, o argumento ou o papel vai se restringindo e fica só na denominação dos papéis ou no esquema convencional e, por último, somente na denominação do jogo que adquire um puro caráter convencional como, por exemplo, 'agulha e linha' ou 'corrida dos sorveteiros'. Nestes casos, entre as regras a que as crianças se subordinam e a denominação do jogo existe um nexos muito remoto ou, inclusive, puramente convencional. (ELKONIN, 2009, p. 358)

Isto não significa colocar a relação esporte e jogo em uma perspectiva etapista, ou seqüenciada, mas sim da apresentação do esporte enquanto possibilidade mais complexa de expressão desta atividade humana pela alteração do motivo da atividade, onde a atividade lúdica degenerou, mas não cessou, e a atividade como um todo passou a transcorrer subordinada a outros elementos, de ordem predominantemente agonística¹⁹ e regulamentada por regras explícitas, em uma relação que se trava entre contrários não antagônicos, ou como estamos convencendo dizer, a relação dialética agonístico/lúdico. Em Vigotski (2008, p. 24) encontramos indícios que também reforçam esta concepção

Por outro lado, conhecemos brincadeiras²⁰ em que o próprio processo de atividade também não proporciona satisfação. São aquelas que prevalecem no final da idade pré-escolar e no início da idade escolar e que trazem satisfação somente quando seu resultado revela-se interessante para a criança; é o caso, por exemplo, dos jogos esportivos (jogos esportivos não são apenas os que envolvem atividade física, mas também os que são relacionados a resultados, premiações).

Por ser uma possibilidade ulterior, entendemos que o esporte prossegue compartilhando com o jogo determinadas características, entretanto, manifesta ou realça outras, pois se jogo e esporte fossem a mesma coisa trataríamos as palavras como sinônimos, o que não é o caso. Também não identificamos no esporte ou no jogo respostas para impulsos, pulsões ou instintos naturais do homem, como aparece em Elias e Dunning (1992) em relação ao primeiro ou em Huizinga (1971) em relação ao segundo, como se fossem estas manifestações intrínsecas a

¹⁹ Agonístico é um termo que deriva da palavra grega *Agon*, que servia para definir tanto disputas atléticas quanto confronto militares. Em sua forma agonística, as atividades apresentam desafios aos sujeitos que encerram os sentidos de competição e de superação, de si mesmo ou de outrem, o que encarna e diferencia o esporte do jogo.

²⁰ Em nota de rodapé redigida pela tradutora Zoia Prestes (VIGOTSKI, 2008, p.27) lê-se: "em russo, a palavra *igra* é empregada tanto para referir-se à brincadeira quanto ao jogo". Assim, prossegue também Vigotski (2008, p. 27) "Sabemos que existe uma forma de brincadeira que também foi destacada, há muito tempo, e que, normalmente, era relacionada com o período tardio da idade pré-escolar, considerando-se central o seu desenvolvimento na idade escolar. Estamos falando dos jogos com regras".

natureza biofísica do homem, como se fossem elementos impressos em nosso código genético. Nossa perspectiva é sócio-histórica, assim como Escobar (2012)

É por isso que podemos dizer que essas são atividades que compõem a cultura corporal, ou dizer, até, o “esporte”. Poderíamos fazer isso porque esporte é um conceito que já foi muito trabalhado. Há livros e mais livros sobre ele e será fácil organizar os elementos básicos e configurar “esporte” como uma categoria explicativa de certas atividades lúdicas que o homem desenvolve desde sua história mais remota e que não se restringem às atividades esportivas competitivas ou de alto rendimento [...] Assim, estaremos também tratando da evolução do fenômeno jogo. A passagem do lúdico para o lúdico competitivo. O abandono da sua característica subjetiva e a passagem para uma atividade de trabalho que se liga à produção. (ESCOBAR, 2012, p. 131)

Não é parte de nosso objeto e nem entraremos no debate sobre o termo cultura corporal ser incorporado ou subsumido ao esporte, passando a se chamar “cultura esportiva”, mas entendemos como importante demarcar que da nossa leitura da produção de Escobar, neste e no próximo excerto, fica presente a impressão de que ela se refere ao esporte como a manifestação, dentre aquelas que compõem a cultura corporal, que mais se desenvolveu no que diz respeito ao atendimento de características caras ao modo de produção capitalista. Nesta perspectiva, e se estivermos corretos em nossa interpretação, esporte pode ser entendido como, dentro das manifestações da cultura corporal, o elemento mais avançado na perspectiva do capital de transformar tudo em mercadoria, e é a partir daí que a cultura corporal “esportiviza-se”. Isto quer dizer que o esporte é, dentro da cultura corporal, o elemento mais avançado na perspectiva de explicação das relações sociais dentro do modo de produção capitalista, que por sua vez fornece a chave para a explicação do que ocorre com as demais manifestações, assim como postulou Marx com a “anatomia do homem é a chave para a anatomia do macaco”. Isto é muito diferente de dizer que o esporte seja o elemento mais avançado, e que portanto, sintetiza as demais manifestações da cultura corporal em relação a ela própria e não em relação ao modo de produção. Lembremos, para terminar, as palavras finais do “Mouro” em citação já apresentada quando escreve que “A economia burguesa fornece a chave da economia antiga etc. porém, não conforme o método dos economistas, que fazem desaparecer todas as diferenças históricas e vêem a forma burguesa em todas as formas de sociedade. Pode-se compreender o tributo, o dízimo, quando se compreende a renda territorial. Mas, não se deve identifica-los” (MARX, 2008, p. 264).

Estamos pontuando estas questões, pois foi a partir delas que nos debruçamos a estudar o conceito de esporte por um viés que superasse seu trato hegemônico circunscrito a práxis utilitária que não contribui para a superação de sua apreensão como um pseudoconceito. Foi da leitura desta entrevista de Escobar (2012) que percebemos a forma pela qual a discussão poderia ser pautada pelo materialismo histórico-dialético, de forma que superasse as formas idealistas pelas quais o esporte é hegemonicamente tratado, forma esta que o coloca como uma manifestação abstraída das relações concretas travadas entre os homens ao longo de seu desenvolvimento histórico. Em outro texto, a autora desenvolve um pouco mais esta questão e nos dá maiores indicações para o caminho pelo qual enveredaremos mais à frente

O exame dos conceitos de “esporte”, utilizados correntemente, explicita a prevalência do discurso sobre a prática e a falta de aderência ao real. “O “Esporte”, afirmam, é um sistema ordenado de práticas corporais que envolve atividades de competição institucionalmente regulamentada e que se fundamenta na superação de competidores ou de marcas ou resultados anteriores estabelecidos pelo próprio esportista”. A legislação esportiva (Lei 9615/98), também se valendo do idealismo filosófico, troca “esporte” por “manifestações esportivas” e as denomina, arbitrariamente, como “desporto educacional”, “desporto de participação” e “desporto de rendimento”. Fica evidente que essas explicações são fruto de pura especulação, pois determinam regras e objetivos para uma dada forma de prática esportiva descolada do movimento real do esporte com o único propósito de resolver questões legais e administrativas, principalmente àquelas referidas ao financiamento.

Para explicar “esporte” é fundamental reconhecê-lo como uma atividade corporal historicamente criada e socialmente desenvolvida em torno de uma das expressões da subjetividade do homem, o jogo lúdico, que não pretende resultados materiais. O traço primordial do esporte é seu caráter competitivo que tem se convertido na força mais motivadora para a afirmação e disseminação da sua prática. Essa peculiaridade tem atraído e concentrado os interesses de consumo, exploração e lucro próprios do modo de produção capitalista que investe, maciçamente, nas práticas de maior competitividade e espetaculosidade. A competitividade e a espetaculosidade são a alavanca da transformação da atividade lúdica em trabalho. No jogo praticado pela satisfação de interesses subjetivos – lúdicos – o produto da atividade é o prazer dado pela própria satisfação dos mesmos.

No ensino do esporte vê-se o efeito da divisão social do trabalho que Marx observara em relação à concentração do talento artístico somente em alguns indivíduos. **A separação da técnica do conteúdo social da atividade resulta em dois tipos de indivíduos, aqueles que apresentam “talento” para dominar as técnicas e, portanto, são considerados atletas natos, e aqueles**

que ficam impedidos de desenvolver talento por não terem aproximação com a prática esportiva. A assimilação do conhecimento do esporte é a condição para o desenvolvimento do talento esportivo e estaremos impedidos de desenvolver essas condições se considerarmos o talento como algo inato. A desigualdade no desenvolvimento não se apóia nas diferenças biológicas naturais, mas, é criada pela desigualdade de classe e pela diversidade consecutiva dos contatos que ligam os homens às aquisições que compõem o conjunto das forças e das aptidões da natureza humana, formadas no decurso do processo sócio-histórico. O desenvolvimento escapa ao domínio das leis biológicas, acelera-se e vê abrir-se perspectivas inimagináveis nas condições da própria evolução pelas leis da variação e da hereditariedade. Por isso os resultados do desenvolvimento histórico podem ser separados dos próprios homens, que são seus criadores (Leontiev, 1977). (ESCOBAR, 2009, p.5, grifos nossos)

Não localizamos na produção de Escobar nenhum outro texto onde ela desenvolvesse mais o assunto, por isso optamos pela longa citação como forma de destacar a importância do conteúdo por ela apresentado e também como estratégia para render homenagem a esta pesquisadora, que encontra-se entre os maiores nomes da educação física brasileira e cujos ensinamentos merecem ser referenciados e reverenciados.

Para além do que nos foi apresentado por Escobar (2009, 2012), no desenrolar de nossas pesquisas o percurso sinalizado por Elkonin (2009) foi de suma importância, pois o pesquisador relaciona o surgimento do jogo com o momento em que a divisão social do trabalho afasta a criança do processo de produção. Após proceder com um resgate histórico dos estudos sobre o jogo disponíveis em sua época, Elkonin chega a conclusão que seria o jogo “[...] uma atividade em que se reconstroem, sem fins utilitários diretos, as relações sociais”. Apoiando-se também em conclusões apresentadas por V. Vsevolodski-Guerngross no prefácio de um livro intitulado *Os Jogos dos Povos da URSS*, de que manifestações como o teatro, o esporte e a dança provém do mesmo campo, o campo dos fenômenos lúdicos, Elkonin (2009. p. 19) desenvolve a questão dizendo que

Parece-nos que o verdadeiro curso evolutivo vai dos jogos dramáticos para os esportivos [...] ao serem repetidas uma infinidade de vezes na atividade coletiva real, foram se destacando paulatinamente as regras das relações humanas que levavam ao êxito. A sua reconstituição sem fins utilitários reais forma o conteúdo do jogo esportivo.

Para V. Vsevolodski-Guerngross (apud ELKONIN, 2009, P.20) “num certo nível cultural, os jogos esportivos tem imenso valor educacional e só com a passagem para os níveis superiores da cultura eles degeneram, esquematizam-se, racionalizam-se e convertem-se em esporte”. Assim também ocorre com a arte, pois “os jogos dramáticos não podem competir com o drama, ideologicamente saturado, e quando existe o teatro, extinguem-se ineludivelmente”. Elkonin afirma:

Com base em dados etnográficos, chegamos à conclusão de que na sociedade moderna dos adultos não existem formas evoluídas de jogo: elas foram desalojadas e substituídas pelas diferentes formas de arte, por um lado; e pelo esporte, por outro. (Ibidem)

Vale reforçar que quando Elkonin refere-se à “sociedade moderna dos adultos” o percurso evolutivo que por ele é limitado é o do jogo, dizendo que as formas evoluídas do jogo foram desalojadas pela arte e pelo esporte, o que não implica subentender que é neste momento que surgem a arte ou o esporte. O que podemos inferir desta passagem é que arte e esporte são, como dissemos anteriormente, possibilidades ulteriores do jogo no processo de desenvolvimento. Portanto, no esporte estão os elementos cuja compreensão explica o jogo.

Se o conteúdo do jogo protagonizado está diretamente ligado à vida real dos adultos que rodeiam a criança e é determinado diretamente por ela, o conteúdo do jogo com regras e as relações refletidas nele não estão ligados de maneira tão direta com as relações reais em que vive e atua a criança. Embora os jogos com regras também estivessem indubitavelmente associados em sua origem à atividade laboral coletiva, é difícil ver atualmente esta ligação... [entretanto]... nos nomes dos papéis dos jogadores, ou na trama geral de alguns desses jogos, conservam-se elementos de papéis que um dia foram determinantes como, por exemplo, o defensor (zagueiro) e o atacante (dianteiro) no futebol, ou as denominações das peças no xadrez; em outros jogos, essa ligação perdeu-se totalmente e só se conservam as regras percebidas como determinadas condições lúdicas. (ELKONIN, 2009, p. 372).

O movimento de degeneração do jogo em esporte, conforme ilustrado por Elkonin, ou do lúdico ao lúdico competitivo, conforme teorizado por Escobar (2012), nos serve como guia para localizar, a partir das relações concretas, o lugar da gênese do esporte no desenvolvimento histórico da humanidade. Ao mesmo tempo, também nos leva a pontuar como não é possível ter seu surgimento restringido a determinado recorte temporal, época específica ou modo de produção, seja a Grécia Antiga ou a Revolução Industrial, como vemos em alguns estudos sobre o esporte, tais como Tubino (2010) ou Bracht (2011).

O debate sobre o esporte requer, portanto, a adoção da via que não tece explicações fora do entrelaçamento da relação entre homem e sociedade, ou em outras palavras, requer partir do preceito apresentado pela Psicologia Histórico-Cultural de que a formação humana apresenta aspectos que se desenvolvem do exterior, da sociedade, para o interior, o homem, em um processo de idas e vindas cujo polo determinante reside no primeiro elemento, o que nada mais é, segundo Martins (2013), do que a afirmação da natureza social do psiquismo humano.

No que concerne ao esporte isto se apresenta pela exposição do valor destas atividades em uma espécie de binômio formação da personalidade/sociedade, ou seja, pelo apontamento do lugar do esporte nas relações sociais de produção. Entendemos que as relações conceituais que aparecem de forma mais ampla na sociedade apresentam consequências, ou refletem-se nas relações de ensino e aprendizagem que conformam a formação humana. Não é demais reafirmar, contudo, que apesar de o primado residir no polo da sociedade (relações intersíquicas) que apresenta maior incidência por sobre o desenvolvimento da personalidade (relações intrapsíquicas), a relação é sempre dialética. Esta afirmação também encontra respaldo no Coletivo de Autores (2012, p.69) ao dizer que o esporte “se projeta numa dimensão complexa de fenômeno que envolve códigos, sentidos e significados da sociedade que o cria e o pratica”.

Entender o lugar do esporte nas relações de produção nos levou a identificar a necessidade de abordar também os estudos do fenômeno localizados na sociologia, apesar de entendermos que não precisávamos transformar nossa pesquisa em um tratado de sociologia relacionada ao esporte. Desta forma, aqui não será apresentado um estado da arte em relação a este assunto mas sim o diálogo com a produção que pensamos ser pertinente ao debate. Neste campo, conhecido como sociologia do esporte, a produção no Brasil ainda é incipiente, por isso recorreremos ao debate com a literatura nacional e internacional²¹.

Na área dos estudos esportivos, vemos frequentemente o recurso ao termo “esporte moderno” como uma espécie de demarcação do fenômeno a partir do momento em que ele se encontra subjugado pelos códigos da sociedade inglesa da

²¹ Aproveitamos para esclarecer que todos os textos em língua estrangeira são citados em língua portuguesa, com tradução livre sob nossa responsabilidade. Acrescentamos em cada citação notas de rodapé com os textos em sua língua original para efeitos de comparação. Por este motivo, assumimos o ônus de quaisquer equívocos de tradução e interpretação.

revolução industrial, ou melhor dizendo, do capitalismo como modo de produção e reprodução da vida. Não temos desacordo com a adjetivação e, inclusive, a entendemos como acertada. O problema que identificamos no processo de adjetivação reside no “antes”, pois muitas vezes esporte e esporte “moderno”, são tratados ora como se fossem exatamente a mesma coisa, ora secundarizando as atividades existentes antes do período moderno, ao, por exemplo, simplesmente afirmar com base em critérios mais ou menos específicos, tais como que aquilo que existia antes não era esporte, que eram jogos ou outras práticas que não podem ser caracterizados como tal. Esta discussão assume contornos importantes para os desdobramentos práticos no trato com o conhecimento porque reforçam a manutenção do trato com o fenômeno esporte limitado ao nível de pseudoconceito.

Um exemplo deste tipo de abordagem encontra-se em Bracht (2011), em uma obra que tornou-se, de certa forma, referencia na área do estudo do esporte em nosso país e com a qual estabeleceremos um dialogo critico²². Ao trazer sua tese de que o esporte é um fenômeno moderno e estabelecer sua crítica a historiografia tradicional da área que, segundo o autor, encontra no fenômeno esporte um processo linear de desenvolvimento, Bracht (2011, p.103) argumenta que

A tese implícita é que haveria uma continuidade entre aquelas praticas corporais antigas e as que hoje denominamos de esporte. E mais, para essa continuidade postula-se uma identidade ou traços essenciais dessa, que perdurariam no tempo, ou seja, naquelas praticas corporais já estariam presentes as características essenciais que definem a identidade do esporte.

Desta citação, retirada do capítulo 10, temos uma nota de rodapé de nº 1 sinalizada em cima da palavra “continuidade”, onde Bracht (2011) menciona que esta tese (da continuidade) foi melhor discutida no capítulo 1 do livro. Entretanto, o debate no referido capítulo é insuficiente, pois não localizamos muitos argumentos para além da afirmação de que o esporte moderno surgiu no âmbito da sociedade inglesa em meados do século dezoito.

Não bastasse esta questão, poderíamos ter até mais acordo com o desenvolvimento da argumentação de Bracht (2011), pois segue dizendo que o esporte representa uma ruptura, uma descontinuidade em relação às práticas

²² Tornamos claro, de princípio, que nosso debate é específico com a obra “sociologia crítica do esporte: uma introdução”, obra publicada pela primeira vez em 1997, que encontra-se atualmente em sua 4ª edição revisada, e não com toda a produção de Valter Bracht no campo do esporte, pois isto não se encontra entre os objetivos desta tese.

corporais que o antecederam na história do homem (e com isso já demonstramos concordar, em parte, ao afirmarmos que existem saltos e rupturas que passam a destacar determinadas características dos fenômenos que antes não eram realçadas), não fosse a sua proposta tão centrada em características existentes nas manifestações da cultura corporal antes de serem sintetizadas sob o denominador comum “esporte moderno”. Ou seja, o argumento de Bracht (2011) para caracterizar o conceito de esporte, como um todo, é inviabilizado pela própria exposição do conceito

[...] o esporte assumiu suas características básicas, que podem ser sumariamente resumidas em: competição, rendimento físico-técnico, record, racionalização e cientificização do treinamento. (BRACHT, 2011, p. 22)

O aparte fica para o *record*, pois este, ao menos sob esse denominador específico, é um elemento que passa a ganhar grande relevância no esporte somente a partir do século dezoito, seguindo a revolução científica do século dezoito e os avanços nos processos de quantificação e comparações objetivas, em que pese evidências demonstrarem que a quantificação de resultados no esporte, que é o que viabiliza o surgimento da noção de record, é algo que já existia em alguma instância também desde a antiguidade. Guttman (2000) discute o desenvolvimento deste elemento no esporte

Se a diferença crucial é a quantificação generalizada e a busca de recordes tornada possíveis por quantificação, então as origens dos esportes modernos podem ser rastreadas para não mais do que o início do século dezoito. Haviam, é claro, exemplos de quantificação de resultados mesmo na antiguidade, nas corridas de bigas Romanas, e nos Jogos Olímpicos. Rühl, além disso, descobriu algumas evidências há muito esquecidas de quantificação nos esportes medievais; os vencedores nos torneios eram determinados pelo número de pontos acumulados ao longo de uma série de justas (Rühl, 1986, 1996). Os jogadores de *Calcio* obtinham pontos e torneios de arqueiros na Renascença, que eram imensamente populares entre a burguesia renascentista, exigiam também um elemento de quantificação. Nenhuma dessas instâncias de quantificação se assemelha remotamente à paixão moderna pela medição e pelas permutações estatísticas²³. (GUTTMAN, 2000, p. 249)

²³ No original: *If the crucial difference is pervasive quantification and the quest for records made possible by quantification, then the origins of modern sports can be traced back no farther than the early eighteenth century. There where, of course, instances of the quantification of results even in antiquity, in Roman chariot races if not at the Olympic Games. Rühl has, moreover, uncovered some long-forgotten evidence of quantification in medieval sports; the victors at tournaments were determined by the number of points accumulated over the course of a series of jousts (Rühl, 1986, 1996). Calcio players socored points and Renaissance archery matches, wich were immensely*

Quanto as demais características, estas são observadas e descritas com certa frequência em diversas manifestações da cultura corporal ao longo do tempo, e mesmo outros elementos “diferenciados” apontados ao longo da exposição de Bracht (2011), como a institucionalização e a profissionalização podem ser encontrados desde os períodos mais remotos dos Jogos Helênicos até os dias de hoje, como podemos verificar em estudos como o de Baker (1982)

A relação de Olympia com os outros festivais no "circuito" atlético lembra outro mito longamente mantido sobre os atletas do mundo antigo: os vencedores olímpicos não recebiam prêmios em dinheiro ou outras recompensas materiais com suas coroas de oliva; assim, parece que eram puramente amadores, competindo pela honra da vitória. A aparência era uma mera sombra da realidade. Ao longo da história das Olimpíadas, apenas os aristocratas podiam pagar os cavalos e bigas para os eventos equestres. Durante os primeiros 300 anos ou mais, os jogos foram dominados por atletas de famílias ricas que podiam pagar instrutores e treinadores, uma dieta adequada (com muita carne), treinamento em tempo integral e viagens. Cerca de 450 A.C., no entanto atletas de classe baixa começaram a participar do atletismo e esportes de contato físico. Financiados por patronos locais e fundos públicos extraídos de impostos sobre cidadãos ricos, eles corriam e lutavam para trazer honra para suas cidades-estados também para si. Suas cidades-estados, por sua vez, recompensava-os com prêmios em dinheiro, comida gratuita e hospedagem. Portanto, embora os Jogos Olímpicos não pagassem recompensas materiais diretas, eles existiram em um labirinto de iniciativas comerciais. Uma vitória em Olímpia aumentava dramaticamente o valor de um atleta conforme ele saía para vender seus talentos e se fortalecer para continuar a competir nos jogos Píticos, Ístmicos e Neméicos. Se ele recebia ou não dinheiro por suas façanhas olímpicas está fora de questão. Bem pago por seus esforços em tempo integral, ele era um atleta profissional²⁴. (BAKER, 1982, p. 22)

popular among the renaissance bourgeoisie, also required an element of quantification. None of these instances of quantification remotely resembles the modern passion for measurement and statistical permutations.

²⁴ No original: *Olympia's relation to the other festivals on the athletic 'circuit' calls to mind another myth long entertained about athletes in the ancient world: Olympic victors received no cash prizes or other material rewards with their olive crowns; thus it would appear that they were purely amateur, competing for the honor of victory. The appearance was a mere shadow of reality. Throughout the history of the Olympics, only aristocrats could afford the horses and chariots for the equestrian events. For the first 300 years or so, the games were dominated by athletes from wealthy families who could afford trainers and coaches, a proper diet (plenty of meat) full-time training, and travel. Around 450 B.C., however lower-class athletes began participating in the track and field and physical-contact sports. Financed by local patrons and public funds drawn from taxes on wealthy citizens, they ran and fought to bring honor to their city-states as well to themselves. Their city-states, in turn, rewarded them with cash prizes, free food, and lodging. Therefore, although the Olympic Games paid no direct material rewards, they existed in a maze of commercial enterprise. A victory at Olympia dramatically raised an athlete's value as he went off to sell his talents and brawn for further competition at the Pythian, Isthmian, and Nemean Games. Whether or not he received money for his Olympic exploits is beside the point. Well paid for his full-time efforts, he was a professional athlete.*

Elias e Dunning (1992) também procuraram apontar as diferenças entre o esporte que temos hoje e os concursos de jogos da Antiguidade Clássica citando o *ethos* dos concorrentes, as regras, os desempenhos e, principalmente, o grau de violência tolerado nas disputas, sendo este último elemento a pedra fundamental da teoria de Elias, o processo de civilização

Subsiste a questão de saber por que razões e que se manifestaram em Inglaterra, em primeiro lugar, modelos de confronto físico não violento, e aí foram representadas de modo simbólico, com um evidente sentido de novidade e distinção, através de um uso novo e mais especializado de um antigo conceito de «desporto». Por que razão é que confrontos altamente regulamentados, exigindo esforços físicos e competência técnica, caracterizados na sua forma de espetáculo como «desporto», aparecem primeiro durante o século XVIII entre as classes inglesas altas, a aristocracia proprietária de terras e a pequena nobreza?

Desde esses tempos, o termo desporto nunca esteve confinado apenas ao participante isolado: incluiu sempre confrontos realizados para satisfação de espectadores, e o esforço físico principal tanto podia ser dos animais como dos seres humanos. Um jogo de críquete podia ser organizado entre os servos de dois cavalheiros proprietários de terras. No entanto, em certas ocasiões, jovens cavalheiros também podiam participar no jogo. Neste período, os proprietários de terras abastados de Inglaterra, nobres e cavalheiros já não tinham qualquer receio de revolta das classes agrárias mais baixas. As *enclosures*²⁵ eliminaram por completo a influência dos camponeses livres ingleses enquanto classe social distinta. Em geral, os servidores e os outros que dependiam dos proprietários abastados tinham consciência do seu lugar. Isso tornava as relações mais fáceis. E, ao mesmo tempo, explica porque é que, em certos casos, as regras do costume dos jogos populares, modificadas de acordo com as necessidades dos cavalheiros, desempenharam o seu papel no desenvolvimento dos desportos. (ELIAS E DUNNING, 1992, p 46)

Assim, ao contrário do que diz Bracht (2011), de que aspectos centrais dessa prática são novos, nós entendemos que os aspectos apontados por ele não são novos. O que pode ser considerado “novo” é a sua centralidade, algo que é tributário não do esporte em si, mas da forma como a sociedade passa a se organizar a partir do domínio das relações capitalistas, pois esta é que exige que determinados aspectos do fenômeno esporte passem a ser valorizados em detrimento de outros. Ao afirmar sua tese, o próprio desenvolvimento da argumentação que procura

²⁵ De acordo com a nota do tradutor presente no livro: <<Vedações>>. A introdução das *enclosures* corresponde a um fenômeno de profundas mudanças econômicas e sociais que ocorreu em Inglaterra neste período.

embasa-la parece apresentar um lampejo que poderia tê-la levado a esta compreensão

Para fundamentar essa tese, **a de que o esporte é um fenômeno moderno**, é preciso focar mais de perto as características das práticas corporais presentes na sociedade tradicional (inclusive as denominadas primitivas) e a própria origem das modalidades esportivas modernas, **situando-as nos respectivos contextos econômicos, políticos e culturais**. (BRACHT, 2011, p.104) grifos nossos)

Entretanto, o desdobramento da argumentação aponta para a questão da chamada “institucionalização” da prática esportiva pela via que entende que as práticas se realizavam sob a ótica e a lógica de instituições diferentes, nomeadamente a militar e a religiosa no mundo antigo, surgindo uma instituição autônoma, propriamente esportiva, na sociedade moderna. Não discordamos do caráter *predominante* em relação a ótica e a lógica das práticas, temos como ponto pacífico que motivos religiosos e militares fazem parte das raízes do esporte, mas não concordamos que este processo tenha sido tão *dramático* no período moderno a ponto de criar algo inédito e sem paralelos na história precedente. Esta argumentação nos parece carecer de sustentação quando confrontada com outros estudos e por isso a entendemos como outro elemento que não colabora para a superação do trato do esporte como pseudoconceito.

Vejamos como Rouyer (1977, p.162, grifos nossos) trata esta relação

O que chamaremos de desporto antigo tem uma origem guerreira e aristocrática. No tempo da Grécia heróica, descrita por Homero, a *élite* das tribos guerreiras pratica danças e diversos jogos físicos. O cavaleiro é formado no culto da luta e do herói, é o agonístico. O objectivo social é a preparação para a guerra. Na cidade espartana, estável e organizada, a atividade atlética e desportiva é ao mesmo tempo a consequência desta tradição cavalheiresca e de **uma atividade que tem o seu valor próprio para a classe dirigente. Estas práticas estão também ligadas às festas nacionais e religiosas. O seu valor de desenvolvimento, o seu carácter de atividades não imediatamente úteis são evidenciados pelos factos ulteriores: na época da decadência espartana, quando as necessidades militares são imperativas, esta atividade desportiva de repouso, como aliás a atividade artística, é afastada em proveito de um treino guerreiro aliado a uma estreita disciplina colectiva.**

No já citado estudo de Baker (1982) também identificamos como a instituição religiosa e a militar cediam espaço a instituição esportiva já pelo menos desde a Grécia antiga. Isto podia ser observado tanto pela crescente profissionalização de

técnicos e atletas, com cada vez maiores investimentos da aristocracia e de fundos públicos provenientes das cidades estado, ambos em busca de projeção de seus nomes, quanto pelo maior nível de organização dos próprios praticantes, inclusive chegando a se criarem associações de atletas.

No que tange à performance, esta ocorria em um nível de especialização esportiva tão alto que Baker (1982) chega mesmo a recuperar escritos da época que afirmavam que os atletas de sucesso, devido a sua especialização, terminavam sendo péssimos soldados. Além disso, durante a preparação para os jogos, os atletas e técnicos chegavam ao local das disputas com pelo menos um mês de antecedência não somente para se preparar, mas para proceder com o juramento a um corpo de juízes, onde precisavam afirmar que estiveram treinando nos dez meses que antecederiam os jogos, e também para participar de competições eliminatórias pré-jogos.

Mesmo os juízes, tradicionalmente provenientes da cidade-estado de Élide, passavam por meses de treinamento para que pudessem arbitrar os jogos. Quanto ao caráter religioso que permeava o esporte (mas que também era parte indissociável de qualquer atividade social na Grécia antiga), a invasão da Grécia por Roma encarregou-se de manter os jogos ainda por muitos séculos, entretanto, as disputas ocorriam afastando-se paulatinamente das relações religiosas que as caracterizavam, transformando-as, mais ao gosto romano, em espetáculos e diversão, algo que ocorreu até que os jogos viessem a sucumbir sob os auspícios da ascensão do cristianismo.

Segundo Struna (2000) estudos na área da historiografia anteriores à década de 1980, apresentam esta perspectiva de abordagem do esporte da qual a caracterização de Bracht (2011) pode ser vista como tributária,

Fora da Europa, onde os períodos anteriores mantiveram seu significado para os estudiosos do esporte, os historiadores se concentraram no esporte nas sociedades modernas. Não surpreendentemente talvez, é precisamente esse tipo histórico de esporte, esporte "moderno", que serviu por anos como a definição clássica, mesmo paradigmática, do esporte.

Historiadores operando nesta abordagem empirista e descritiva examinaram três questões importantes sobre esportes modernos. Primeiro, onde, quando, por quem e em que etapas os esportes modernos se desenvolveram? Em segundo lugar, como e onde a organização, comercialização e institucionalização do esporte prosseguiram? Finalmente, como os principais esportes públicos em

vários países refletiram e expressaram interesses e características nacionais?²⁶ (STRUNA, 2000, p.188)

Como exemplo desta discussão Struna cita o livro de Allen Guttman, *From Ritual to Record: the Nature of Modern Sport*, de 1978, que é uma das referências citadas por Bracht quando da caracterização do fenômeno esporte. O próprio Guttman (2000) em texto citado anteriormente, retoma alguns dos argumentos apresentados naquele livro, reforçando a já mencionada questão da quantificação e do record como um dos elementos centrais que diferenciam o esporte moderno do esporte pré-moderno, mas isso ocorre, claramente, sem uma identificação do esporte a um fenômeno estritamente moderno

Embora as descrições e as explicações paradigmáticas da diferença variassem, os 'grandes teóricos' da sociologia - Comte, Marx, Toennies, Durkheim, Weber, Parsons e Elias - todos compartilhavam a convicção de que existe uma diferença fundamental entre a sociedade moderna e a formas anteriores de organizações sociais de que a sociedade moderna evoluiu. Os esportes pré-modernos e modernos exemplificam essa diferença com mais clareza do que a maioria das instituições²⁷. (GUTTMAN, 2000, p.249)

Contudo, para sermos corretos com a obra, e não dar margem para o entendimento de que estamos tentando enquadrá-la em algo em que ela não se propôs a fazer, no prefácio presente a partir da 4ª edição afirma-se que o livro não pretendia desenvolver e oferecer uma teoria crítica do esporte de cunho próprio e, muito menos, apresentar interpretações do fenômeno esportivo que poderiam ser abrigadas no amplo teto de teorias críticas, tendo ela somente apresentado as diferentes críticas, sem tomar posição, o que, na linha do que diz Struna, pode ser identificado com um movimento empírico descritivo a partir da literatura, especialmente se não levarmos em conta as considerações finais onde a posição "neutra" cede lugar a um ataque ao marxismo quando diz

²⁶No original: "Outside of Europe, where earlier periods retained their significance to sport scholars, historians have concentrated on sports in modern societies. Not surprisingly perhaps, it is precisely this historical type of sport, "modern" sport, that has served for years as the classic, even paradigmatic definition of sport.

Historians operating in this empiricist, descriptive approach examined three major questions about modern sports. First, where, when, by whom and in what steps were modern sports developed? Second, how and where did the organization, commercialization and institutionalization of sports proceed? Finally, how did major public sports in various countries reflect and express national interests and characteristics?"

²⁷ No original: "Although the descriptions and the paradigmatic explanations of the difference varied, the 'grand theorists' of sociology - Comte, Marx, Toennies, Durkheim, Weber, Parsons, and Elias - all shared the conviction that there is a fundamental difference between modern society and the earlier forms of social organizations from which modern society evolved. Premodern and modern sports exemplify that difference more clearly than most institutions."

Não esqueçamos também de nos referir à perspectiva marxista da revolução. Nessa perspectiva parece-nos que ao esporte não pode ser atribuída qualquer função positiva, apenas negativa. Aqui valem as conclusões de J. M. Brohm: o esporte é um mal a ser extirpado e na sociedade comunista universal ele desaparecerá. (BRACHT, 2011, p.132.)

Faremos um parênteses porque entendemos que, como pesquisadores de base marxista que somos, não seria correto de nossa parte permitir que afirmações deletérias e de fundamentação unilateral como esta continuem a passar incólumes em nossa área. Nas linhas finais do livro fica explícita a posição enviesada para com o marxismo, típico de quem reconhece na vertente conhecida como “economicista” todo o arcabouço teórico legado por Marx e que procura alinhar a isso a ortodoxia²⁸ nesta tradição do pensamento. Não acreditamos ser necessária toda uma discussão sobre o economicismo e o mecanicismo que efetivamente afetaram certas vertentes do marxismo ao longo do tempo, especialmente àquelas ligadas a influencia da *vulgata stalinista*, mas é importante pontuar como é que, diversas vezes, no debate com o marxismo se busca dele extrair tudo de negativo e dele afastar tudo de positivo conforme convém a quem aborda as problemáticas. Em artigo que discute esta questão no que diz respeito aos estudos sociológicos do esporte, diz Bairner (2007)

Quanto aos comentários que são dedicados exclusivamente às teorias marxistas do esporte, há pouco, mas que confirma os chamados fatos – que todas as análises marxistas, como a de Hoch (1972) e Brohm (1978), são grosseiramente deterministas e que esporte é considerado por todos os marxistas reais (em oposição àqueles que, como Gramsci, por implicação, haviam se desviado da ortodoxia) ou como um mero reflexo da base econômica da sociedade ou como um agente de controle social ou, mais comumente, ambas as coisas. Que estes marxistas também falavam em termos de classe social é algo tomado como mais uma prova de sua irrelevância em relação a sociedades altamente desenvolvidas no início do século 21.²⁹ (BAIRNER, 2007, p.24)

²⁸ Entendemos o marxismo ortodoxo na mesma linha defendida por Lukács (2003, p. 64) “o marxismo ortodoxo não significa, portanto, um reconhecimento sem crítica dos resultados da investigação de Marx, não significa uma ‘fé’ numa ou noutra tese, nem a exegese de um livro ‘sagrado’. Em matéria de marxismo, a ortodoxia se refere antes e exclusivamente ao *método*. Ela implica a convicção científica de que, com o marxismo dialético, foi encontrado o método de investigação correto, que esse método só pode ser desenvolvido, aperfeiçoado e aprofundado no sentido dos seus fundadores, mas que todas as tentativas para superá-lo ou ‘aperfeiçoá-lo’ conduziram somente à banalização, a fazer dele um ecletismo – e tinham necessariamente de conduzir a isso.”

²⁹ No original: “As regards the commentaries that are devoted solely to Marxist theories of sport, there is little but confirmation of the so-called facts—that all Marxist analysis, such as that of Hoch (1972) and Brohm (1978), is crudely deterministic and that sport is regarded by all real Marxists (as opposed to those such as Gramsci who, by implication, had strayed from the orthodoxy) as either a mere

O outro exemplo do enviesamento no trato para com a referencia é o próprio distanciamento de autores como Gramsci da discussão marxista ortodoxa, algo que fica aparente no capítulo “esporte e hegemonia” de Bracht (2011), em uma estrutura que praticamente reproduz o que também é criticado por Bairner (idem, p.23)

Alguns sociólogos e historiadores, incluindo os que estavam escrevendo sobre esporte, retiveram o interesse do próprio Gramsci em políticas de classe. Por exemplo, o trabalho de John Hargreaves (1986) e de Stephen G. Jones (1986, 1988) sobre o desenvolvimento do esporte na Grã-Bretanha reconhece claramente a importância central da classe em termos de exercício do poder hegemônico e a construção concomitante de estratégias contra-hegemônicas. Embora Hargreaves, juntamente com Richard Gruneau (1983), sejam frequentemente citados como os que introduziram Gramsci e, em particular, o conceito de hegemonia para a sociologia do esporte, na verdade nenhum estudioso, como veremos, faz muita referência direta a Gramsci, e ambos, em suas diferentes maneiras, parecem ansiosos para distanciar-se do marxismo da forma como este tinha sido comumente entendido. Isto pode ajudar a explicar por que, na maioria dos livros que lidam com as ciências sociais do esporte, as seções sobre o marxismo são dominadas por referências ao determinismo rude, ao esporte como um epifenômeno superestrutural, e assim por diante, enquanto uma seção separada, e até mais frequentemente do que não, um capítulo inteiro, é dedicado a Gramsci, que pode, então, ser apresentado como oferecendo uma maneira de ver o mundo que difere do marxismo ortodoxo e que desafia a crença na primazia da economia e da classe social³⁰.

Após este parênteses, retomamos nossa exposição de forma a aprofundar o debate com o trato com o conhecimento esporte e a maneira como algumas pesquisas da área não contribuem para uma abordagem que leve a superação deste como um pseudoconceito. Estávamos discutindo que tanto a caracterização do esporte enquanto um fenômeno moderno, quanto a classificação das características

reflection of the economic base of society or an agency of social control or, more commonly, both of these things. That these Marxists also talked in terms of social class is taken as further evidence of their irrelevance in relation to highly developed societies at the start of the 21st century.”

³⁰ No original: “Some sociologists and historians, including ones who were writing about sport, retained Gramsci’s own interest in class politics. For example, the work of John Hargreaves (1986) and of Stephen G. Jones (1986, 1988) on the development of sport in Britain clearly recognizes the central importance of class in terms of the exercise of hegemonic power and the concomitant construction of counter- hegemonic strategies. Although Hargreaves, together with Richard Gruneau (1983), are frequently cited as having introduced Gramsci and, in particular, the concept of hegemony to the sociology of sport, in fact neither scholar, as we shall see, makes much direct reference to Gramsci, and both, in their different ways, appear eager to distance themselves from Marxism as it had been commonly understood. This might help to explain why, in most textbooks that deal with the social sciences of sport, sections on Marxism are dominated by references to crude determinism, to sport as a superstructural epiphenomenon, and so on, whereas a separate section, more often than not an entire chapter, is devoted to Gramsci, who can then be presented as offering a way of seeing the world that differs from orthodox Marxism and that challenges the belief in the primacy of economics and social class.”

básicas, a exemplo do que Bracht (2011) apresenta para o fenômeno esporte, são no mínimo problemáticas, e isto torna-se mais evidente ao retornarmos para o diálogo com Struna (2000, p. 192) em sua exposição dos estudos que começaram a surgir no campo da historiografia mais recente, a partir da década de 1980, especialmente na América do Norte e Europa.

O que estes estudos vem afirmando aparece em três importantes formas: *primeiro*, eles tem oferecido alguns detalhes sobre as formas como as pessoas comuns construíram categorias sociais como classe ³¹, raça e gênero em performances esportivas e na cultura corporal de maneira mais geral. Em *segundo* estes estudos tem aumentado a significância da localidade como fonte principal de variações na vida social, pois mesmo quando determinados esportes emergem como práticas sociais internacionais, estilos e maneiras de jogar, símbolos e outros elementos locais, continuam evidentes. E em *terceiro*, os estudos recentes sugerem que alguns processos e condições econômicas e sociais – como a capitalização e o capitalismo emergente, a construção de fronteiras, a padronização, a codificação de comportamentos e a especialização, por exemplo – antes associados apenas, ou primariamente, com os esportes modernos começaram muito antes dos esportes modernos encontrarem-se completamente constituídos

Em verdade, muitos historiadores do esporte no período moderno, incluindo alguns historiadores do esporte moderno, têm apresentado tanto a persistência no tempo quanto a continuidade ao longo do tempo. Esta tendência é mais notável nas pesquisas no século dezanove e início do século vinte, onde os historiadores examinaram a persistência de estilos esportivos tradicionais, bem como as tensões que surgiram quando as formas e expectativas tradicionais colidiram com as emergentes. Tais estudos aprofundaram a nossa compreensão da confecção de esportes modernos particulares e deixaram claro que interpretações anteriores sobre as funções sociais do esporte na construção da sociedade moderna, como a do controle social, são simplistas na melhor das hipóteses. Nas sociedades industriais, capitalistas e urbanas, as práticas tradicionais eram imensamente poderosas, e a construção de formas modernas não ocorreu do dia para a noite ou sem contestação e negociações³². (STRUNA, 2000, p.192)

³¹ No original a autora usa a palavra inglesa “rank”, cuja tradução pode ser classificação ou classe. Apesar do uso mais comum em meio acadêmico para a palavra classe na língua inglesa ser “class”, e não “rank” adotamos para a tradução a palavra classe pois no desenvolver do texto ela vai elencando pesquisas historiográficas que pelo seu conteúdo deixam claro que trata-se da tríade classe-raça-gênero.

³² No original: Indeed, many historians of sport in the modern period, including some historians of modern sport, have attended to both persistence in time and continuity over time. This trend is most noticeable in the research on the nineteenth and early twentieth centuries, where historians have

Baker (1988) afirma ser o esporte um fenômeno presente por muito tempo em nossa história, e que nas diferentes épocas da humanidade sempre esteve integralmente relacionado às estruturas políticas e sociais dominantes, seja refletindo ou erodindo-as. Sua abordagem à discussão diz que para todas as formas particulares que os esportes tomam de tempos em tempos, quatro grupos de pessoas permanecem constantes na narrativa. Primeiro o grupo dos atletas e os jogos que jogam; segundo o grupo dos patronos que organizam, governam e promovem disputas atléticas; em terceiro temos os espectadores; e em quarto os comentaristas, sendo este grupo formado por poetas, filósofos, teólogos, repórteres e demais pessoas envolvidas com registro, descrição, análise e interpretação do fenômeno esportivo.

Estas diferentes perspectivas sobre o esporte, que o inserem diretamente no âmbito do desenvolvimento da sociedade, abrem possibilidades, contra-hegemônicas, para o trato com o conhecimento do fenômeno como um conceito científico, algo que não é possível quando nos deparamos com a forma hegemônica superficial, biologizante e a-histórica de trato apresentada tanto por setores da área acadêmica quanto pelo senso comum.

Para trazer mais exemplos do que é a hegemonia no que diz respeito ao conceito de esporte, e que se reflete no trato com o conhecimento, se nos voltarmos para o dicionário, tal como o Michaelis online³³ esporte é uma prática metódica de exercícios físicos visando o lazer e o condicionamento do corpo e da saúde, ou ainda o conjunto das atividades físicas ou de jogos que exigem habilidade, que obedecem regras específicas e que são praticados individualmente ou em equipe. Nesta definição a noção histórica está completamente ausente, e além de não colaborar para se avançar para além do pensamento empírico e do pseudoconceito, a generalização dada ao esporte cabe também para o jogo, cujo verbete no mesmo dicionário traz, praticamente em sua totalidade, as mesmas características legadas ao esporte. A exceção que encontramos aqui é para os elementos de

examined the persistence of traditional sporting styles, as well as the tensions that emerged when traditional ways and expectations collided with emergent ones. Such studies have at once deepened our understanding of the making of particular modern sports and made clear that earlier interpretations about the social functions of sport in the making of modern society, such as that of social control, are simplistic at best. In industrial, capitalist and urban societies, traditional practices were immensely powerful, and the construction of modern forms did not occur overnight or without contesting and negotiations.

³³ <http://michaelis.uol.com.br/busca>

“condicionamento físico” e “saúde” que aparecem apenas na definição do esporte e não na de jogo.

Avançando na problematização, se a saúde ou o condicionamento físico é o que diferenciaria esporte e jogo, entramos em mais um beco sem saída que não ajuda a enriquecer o debate, pois é também já sabida que a relação esporte e (boa) saúde é falsa, apesar de ainda hoje esta relação ser direta e indiretamente vendida em diversos ambientes e por diversos setores, especializados ou leigos no assunto, conforme seus interesses. Em interessante trabalho que discute esta questão, Kunz (2007) diz

E como tudo neste mundo que ganha significado social e aceitação popular ganha também a atenção do comércio, dos negócios. Foi assim, que primeiro se valorizou o esporte. O esporte como uma prática saudável, como um excelente agente de socialização e até de educação, especialmente para jovens. Até virar uma mercadoria das mais valorizadas no mundo inteiro. Atualmente o comércio de atividades que envolvem o movimento humano já transcendeu ao próprio esporte e se expande dia a dia. Desde as academias até aos esportes radicais, tudo virou assunto de comércio. E para que um comércio gere realmente lucros há a necessidade de se divulgar valores, efeitos e maravilhas que podem ser alcançadas com o produto que vendem.

Esporte não é sinônimo de saúde, e os incontáveis escândalos de doping³⁴, lesões por estresse repetitivo e também advindas da prática competitiva, aposentadorias de atletas aos 30 anos de idade, casos problemáticos de especialização precoce com efeitos deletérios sobre o desenvolvimento do organismo dos sujeitos, acidentes por mau uso ou desconhecimento de equipamentos, técnicas e práticas em clubes, academias, praças, etc. são prova mais do que suficiente disso. Insistir nessa relação é reforçar a restrição do

³⁴ Para conhecer um pouco mais deste assunto, vale a pena assistir o documentário “Icarus”, disponível no Netflix. Nele, o cineasta Bryan Fogel, ao iniciar um trabalho – motivado pelo escândalo das confissões de *doping* no ciclismo de Lance Armstrong – de registrar e mostrar o quanto seria fácil passar pelos sistemas anti-doping de competições de ciclismo amador acaba se envolvendo com Grigory Rodchenkov, diretor do Centro Anti-Doping de Moscou, Rússia. Rodchenkov se torna peça fundamental na produção do documentário, por suas contribuições na criação de um sistema capaz de enganar as autoridades, mas em meio as filmagens, um documentário da televisão pública alemã ARD levanta uma série de irregularidades que culminam com a divulgação pela Associação Mundial Anti-Doping (WADA) de um relatório que revela o envolvimento do Estado Russo e do próprio Rodchenkov em casos de doping. O escândalo resultou no banimento de toda a equipe de atletismo Russa dos jogos Olímpicos de 2016 e ainda hoje ecoa nos corredores de agências anti-doping do mundo todo, inclusive com pedidos recentes de banimento de toda a Federação Russa dos jogos de inverno de 2018. A respeito disso ver mais em: <https://www.gazetaesportiva.com/mais-esportes/agencias-de-antidoping-pedem-banimento-da-russia-para-jogos-de-inverno/>. Acessado em 27 de nov. de 2017.

fenômeno ao nível do pseudoconceito e a negação do conhecimento sobre o esporte.

E isso porque estamos, de certa forma, sendo condescendentes e aceitando fazer a discussão tomando também a questão da saúde cerceada ao nível do pseudoconceito, de perspectiva unilateral e idealista, estabelecendo a discussão com a forma pseudoconceito do esporte a partir do sentido restrito que segue a tendência da biologização, conforme apontada por Castellani Filho (2010)³⁵ e na qual o esporte, assim como a educação física, se enquadrou por muito tempo, e ainda se enquadra. Quando concebida a partir de um entendimento mais amplo e rico de determinações, ou seja, da saúde percebida enquanto resultante das condições sociais gerais, vemos que o esporte, pautado pelos códigos do capitalismo, não somente não pode ser percebido como um sinônimo desta em uma relação direta, como em verdade pode até desempenhar um papel menor na trama toda. Dependendo das condições de vida de quem o pratica, quando o pratica, e se tem acesso a prática, na relação esporte e saúde o papel do primeiro em relação à segunda pode ser o de um mero figurante, um acessório de cena.

A própria legislação também expressa e reforça o trato fragmentado que se mantém ao falar “da natureza e as finalidades do desporto” na Lei 9615/98 que, a partir do preceito definido pela carta magna de 1988 que divide o esporte em rendimento, participação e educação³⁶, aparentemente fomenta a ampliação do

³⁵ Em que pese seus recentes ataques e críticas a proposta da Licenciatura ampliada em Educação Física e aos seus formuladores e defensores, dentre eles a Executiva Nacional dos Estudantes de Educação Física (ExNEEF) e o Grupo LEPEL/UFBA, e sua estranha mudança de postura e defesa, extremamente equivocada em nossa leitura, da divisão da formação e mesmo do Conselho Federal de Educação Física (CONFEF), reconhecemos a importância histórica do professor Dr. Lino Castellani Filho para a Educação Física Brasileira, e por isso fazemos questão de utilizar seus materiais de um período mais combativo nesta tese. Não queremos com isto impor ao pensamento do professor um corte epistemológico de cunho Althusseriano, como se houvesse um “jovem Lino”, até porque ele reafirma sua filiação ao referencial teórico ao dizer estabelecer suas críticas a proposta a partir do materialismo histórico-dialético. Entretanto, nos sentimos na obrigação de pontuar que não coadunamos, concordamos, apoiamos ou sequer vemos coerência na postura recente do professor. Para acessar as críticas do professor Dr. Castellani Filho ver o artigo “A formação sitiada: diretrizes curriculares de Educação Física em disputa” disponível no site do Observatório de Políticas de Educação Física, Esporte e Lazer – CNPq/Unicamp (<http://observatoriodoesporte.org.br>). Para uma resposta às críticas do professor, com a qual temos acordo, ver o artigo do professor Dr. Hajime Nozaki intitulado “Diretrizes curriculares, formação unificada e campos políticos na educação física brasileira: em defesa do marxismo”, disponível no site da revista *Geminal* (<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/17008>).

³⁶ É sabida a enorme influência e contribuição direta do professor Manoel Tubino na formulação desta tríade, algo que ele mesmo procura visitar e de certa forma submeter à crítica em um de seus últimos escritos, o livro *Estudos brasileiros sobre o esporte – a ênfase no esporte-educação*, publicado em 2010. Entendemos que apesar da tentativa de realinhamento argumentativo

debate quando na verdade o mantém sob juízo da esfera do alto rendimento e do entendimento do esporte enquanto um somatório ou coletivo de modalidades esportivas

Art. 3º O desporto pode ser reconhecido em qualquer das seguintes manifestações:

I - desporto educacional, praticado nos sistemas de ensino e em formas assistemáticas de educação, evitando-se a seletividade, a hipercompetitividade de seus praticantes, com a finalidade de alcançar o desenvolvimento integral do indivíduo e a sua formação para o exercício da cidadania e a prática do lazer;

II - desporto de participação, de modo voluntário, compreendendo as modalidades desportivas praticadas com a finalidade de contribuir para a integração dos praticantes na plenitude da vida social, na promoção da saúde e educação e na preservação do meio ambiente;

III - desporto de rendimento, praticado segundo normas gerais desta Lei e regras de prática desportiva, nacionais e internacionais, com a finalidade de obter resultados e integrar pessoas e comunidades do País e estas com as de outras nações.

IV - desporto de formação, caracterizado pelo fomento e aquisição inicial dos conhecimentos desportivos que garantam competência técnica na intervenção desportiva, com o objetivo de promover o aperfeiçoamento qualitativo e quantitativo da prática desportiva em termos recreativos, competitivos ou de alta competição.

Para além destes aspectos legais, outra forma pela qual o esporte é tratado e que reforça a negação do conhecimento sobre esta manifestação da cultura corporal é a das polarizações. Neste campo o esporte é visto por determinada parcela da sociedade como a cura para todos os males, o esporte salvacionista, e por outra parcela como a origem de todos os males, o esporte alienante e alienador, que apenas reafirma e reproduz a desigualdade e diversas outras mazelas sociais³⁷. Em nossa dissertação (OLIVEIRA, M., 2013) problematizamos de maneira mais profunda esta questão e apenas a retomaremos aqui pontualmente.

Ainda hoje, acreditamos que as elaborações mais avançadas do esporte enquanto um elemento salvacionista, encontram-se com a iniciativa conhecida como

apresentada, e apesar de reconhecer os limites de sua tríade, o professor Tubino não apresenta nesta obra elementos que superem os problemas que ele também consegue identificar.

³⁷ Interessante notar que não raro estas “parcelas” se manifestam na mesma pessoa em questão de minutos, especialmente em relação aos apresentadores e comentaristas dos programas esportivos que começam, não raras vezes, seus programas com comentários elogiosos ao esporte e ao mundo esportivo, e terminam com críticas aos sucessivos casos de doping, escândalos de corrupção, manipulação de resultados, violência entre torcidas e muito mais. Contudo, mesmo nesses ambientes, a romantização do fenômeno esporte impera de tal forma que os comentários via de regra terminam com um “mas o esporte não é isso”.

“esporte para o desenvolvimento”³⁸, apoiada pelas Nações Unidas e operada por diversas agências governamentais, organizações não-governamentais (ONG), e outros agentes, como a Union of European Football Associations (UEFA). Traço comum desta abordagem do esporte aparece em suas semelhanças com as teorias educacionais não críticas, conforme apresentado por Saviani (2012, p.04). Essas teorias distinguem-se por depositar na educação

uma força homogeneizadora que tem por função reforçar os laços sociais, promover a coesão e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social. Sua função coincide, no limite, com a superação do fenômeno da marginalidade.

O mesmo podemos perceber no discurso do esporte para desenvolvimento, onde a prática esportiva é relacionada a efeitos benéficos no que diz respeito ao desenvolvimento individual, a promoção da saúde e prevenção de doenças, a promoção da igualdade de gênero, a integração social e o desenvolvimento de capital social, a construção da paz e prevenção resolução de conflitos, a mitigação em situações de trauma e pós tragédia, a volta à normalidade na vida das pessoas, o desenvolvimento econômico e a mobilização e comunicação social. Para esta vertente, o poder benéfico e equalizador do esporte é tão grande que não há outro termo que se encaixe melhor aqui do que a panacéia. O esporte é a cura para todos os males

Os vínculos potenciais entre o esporte e a paz também são poderosos. Dos eventos internacionais aos comunitários, o esporte une os povos de uma maneira que consegue ultrapassar limites e barreiras, fazendo do campo um local simples e freqüentemente apolítico para iniciar contato entre grupos antagônicos. Conseqüentemente, o esporte pode ser um fórum ideal para se recomençar um diálogo social e transpor rivalidades, destacando as similaridades entre os povos e acabando com o preconceito. (ONU, 2003, p.08)

Difícil ler essa citação sem pensar no caso recente do *quarterback* Colin Kaepernick, jogador de Futebol Americano da Liga Profissional dos Estados Unidos (NFL) que se viu desempregado e envolvido em uma enorme polêmica com o Presidente do seu país, Donald Trump, após protestar contra a violência policial e as más condições de vida da grande maioria da população negra dos EUA. Seu protesto, que começou com o ato de não se levantar no momento da execução do hino, passando depois para o ato de ficar agachado de joelhos, começou a ser

³⁸ Ver mais em: www.sportanddev.org, acessado em 20 de agosto de 2017.

seguido por diversos outros atletas, o que causou irritação no presidente, que chegou a vir a público pedindo a demissão dos atletas que protestassem e o abandono dos estádios pelos torcedores³⁹.

Em terras tupiniquins também não podemos esquecer do movimento Bom Senso FC, organizado por atletas profissionais de futebol no ano de 2013, cujos protestos se davam antes do início das partidas, com os jogadores parados ou mesmo sentados após o apito inicial. O movimento também não demorou para ser taxado de movimento de “jogadores aposentados fazendo gracinha” ou de movimento para “jogar menos” pela *mui douda* cartolagem brasileira⁴⁰, e obviamente, pela Confederação Brasileira de Futebol (CBF)⁴¹ e pelo grupo de políticos conhecido no Congresso como bancada da bola. A repressão nos bastidores também foi de tal magnitude que, por exemplo, o zagueiro Paulo André, um dos líderes do movimento, acabou transferido do Corinthians para a China.

Já no campo dos que vêm no Esporte um elemento catalizador da violência, simples reprodutor da lógica capitalista e seus processos excludentes, as últimas décadas e avanços nas pesquisas, conforme já discutido, apenas tem reafirmado que não é possível explicar qualquer dessas questões sem trazer à baila a relação com o contexto social mais geral em que determinados processos ocorrem e mais ainda, que não é possível se partir do esporte para se explicar estas questões, mas justamente o contrário. Bourdieu (2004) e Elias e Dunning (1992) partem deste preceito e é o que apontam também os tópicos sobre *Esporte, classe social e status*, de John Sugden e Alan Tomlinson, *Controle social e esporte*, de D. Stanley Eitzen e *Esporte e violência*, de Kevin Young, sendo todos estes tópicos que compõem o livro *Handbook of Sport Studies*, editado por Jay Coakley e Eric Dunning, publicado no ano de 2000. O mais interessante desta última obra é que ela reúne pesquisadores de diversas matrizes filosóficas que se colocam o desafio de pensar o esporte a partir da perspectiva sociológica, portanto, entendendo que o fenômeno não pode

³⁹ Ver mais em: http://espn.uol.com.br/noticia/729428_trump-detona-protestos-de-jogadores-da-nfl-defende-demissao-de-atletas-e-pede-para-torcedores-abandonarem-estadios, acessado em 17 de outubro de 2017.

⁴⁰ Ver mais em http://www.superesportes.com.br/app/1,168/2017/10/16/noticia_futebol_nacional,435464/lideres-do-bom-senso-rebatem-alexandre-kalil-por-criticas-ao-movimento.shtml, acessado em 17 de outubro de 2017.

⁴¹ Preferimos o nome dado à sigla CBF por Juca Kfourir: Casa Bandida do Futebol. Entretanto, no texto colocamos o seu significado original e não o corrente.

ser visto, discutido ou analisado a partir de si mesmo ou do abstrato, mas sim em ligação direta com o homem e a sociedade que o criou.

Em Elias e Dunning (1992) o debate com o esporte ganha contornos que seguem nos ajudando a pensar a questão

Além disso, muitos teriam argumentado que o desporto, também não constituía nem uma propriedade básica nem universal do sistema social. Contudo, embora as estruturas destas actividades e o seu significado variem para aqueles que nelas participam, até hoje nenhuma sociedade humana existiu que não tivesse algo de equivalente ao desporto moderno. (ELIAS e DUNNING, 1992, p.15)

Os autores assentam sua abordagem à sociologia do esporte através do uso da sociologia figuracional, parte do escopo teórico desenvolvido por Elias onde o autor procurou contribuir para a resolução da questão de se separar e reificar em termos conceituais indivíduos e sociedade, operando uma redução, isolamento e estaticidade a ambos

Elias criou os conceitos relacionados de «configurações» e *homines aperti* ou «seres humanos abertos». O primeiro refere-se a teia de relações de indivíduos interdependentes que se encontram ligados entre si a vários níveis e de diversas maneiras. O último refere-se ao carácter aberto, pessoal e, por inerência, «orientado para os outros» dos átomos individuais que estão compreendidos nestas configurações. Estes dois termos não se referem a objectos que existem de modo independente mas denotam níveis diferentes, ainda que inseparáveis, do mundo humano. Contudo, as configurações não são apenas amontoados de átomos individuais «orientados para os outros»: as ações de uma pluralidade de pessoas interdependentes interferem de maneira a formar uma estrutura entrelaçada de numerosas propriedades emergentes, tais como relações de força, eixos de tensão, sistemas de classes e de estratificação, desportos, guerras e crises económicas. (ELIAS E DUNNING, 1992, p.25)

Nesta abordagem, discute-se o esporte pela componente mais ampla das relações sociais através da teoria do processo civilizador.

Difícilmente se poderá encontrar melhor esclarecimento para um dos principais objetivos desta obra – demonstrar que os estudos do desporto que não sejam simultaneamente estudos da sociedade são análises desprovidas de contexto. (ELIAS E DUNNING, 1992, p. 48)

Já no que diz respeito ao aspecto subjetivo, ou seja, ao se colocar em discussão o sujeito que cria e que pratica o esporte, apóiam-se em uma matriz biológica de contenção dos impulsos ou pulsões, a exemplo do que é apresentado no pensamento freudiano.

[...] esta enorme ênfase colocada na agradável tensão-excitação da fase que antecede o prazer, isto é, a tentativa de prolongar o ponto essencial do prazer da vitória no confronto simulado do desporto, era sintomática de uma mudança de grande alcance na estrutura da personalidade dos seres humanos. Por sua vez, isto estava fortemente relacionado com mudanças específicas verificadas na estrutura da sociedade em geral. (Idem, *Ibid.*)

Não estamos, com isso resumindo o pensamento eliasiano a matriz freudiana, até porque o próprio Elias em sua trajetória acadêmica procurou estabelecer o dialogo critico e até certo distanciamento, indo “para além de Freud”⁴², mas entendemos que Elias compartilha do mesmo princípio que moveu Freud e que também influenciou Piaget⁴³, qual seja, um principio que coloca a relação entre o substrato biológico e o social em um patamar naturalizante

[...] a elaboração e o refinamento das condutas e dos padrões sociais; um aumento concomitante da pressão social sobre as pessoas para exercerem o autocontrole na sexualidade, agressão, emoções de um modo geral e, cada vez mais, na área das relações sociais; e, a nível da personalidade, um aumento da importância da consciência (<<superego>>) como reguladora do comportamento. (ELIAS e DUNNING, 1992, p.30)

Nas diversas críticas que estabelece a teoria freudiana e sua influencia nos processos de desenvolvimento humano Elkonin diz que

[...] é necessário assinalar que, depois de Freud, a tendência para a “psicologia” profunda, ou seja, a psicologia que tenta reduzir todas as peculiaridades de comportamento e todas as manifestações superiores da dinâmica dos impulsos biológicos, primários começou a se manifestar de maneira mais acentuada. [...]

É paradoxal que, admitindo a necessidade do desenvolvimento em tudo, os psicólogos da “profundidade” tenham aberto uma exceção para os impulsos, que não tem historia e são sempre os mesmos. Com essa logica, como quer que seja a mudança de comportamento, ao passar dos animais para o homem, das formas primitivas para as manifestações superiores do gênio criador do homem, o comportamento continua sendo sempre a mesma manifestação dos

⁴² Para além de Freud, ou *Au-delà de Freud* no original em francês – publicado em 2010 e sem edição em português ou no Brasil – é, segundo De Andrade Perez (2014) “uma coletânea de artigos de diferentes momentos da trajetória do sociólogo alemão Norbert Elias, produzidos no período de 1950 a 1990. Com base num diálogo crítico com a psicanálise freudiana, o autor operacionaliza suas principais contribuições teóricas à sociologia, explorando diferentes temáticas. Os textos são, em geral, transcrições de aula inaugural e de conferências, à exceção do último, composto a partir de um manuscrito.”

⁴³ De acordo com Vigotski (2009, p.31) “A idéia fundante de toda concepção piagetiana de desenvolvimento do pensamento e a fonte da determinação genética do egocentrismo infantil é a tese, tomada de empréstimo à psicanálise, segundo a qual a forma primaria de pensamento, determinada pela própria natureza psicológica da criança, é a forma autística; já o pensamento realista é um produto tardio, uma espécie de produto imposto de fora à criança pela coação longa e sistemática que o meio social circundante exerce sobre ela.”

impulsos primários, imutáveis e, em definitivo, incognoscíveis. (ELKONIN, 2009, p. 109)

Esta sinalização é importante porque é ela que nos permite identificar sob quais fundamentos se assenta todo o edifício teórico de Elias e a menção a Piaget também não é fortuita, mas um elemento importante pois seja pelo meio externo que “reprime” as pulsões e instintos “naturais” ou seja pelo processo de assimilação e acomodação onde o desenvolvimento biológico precede a aprendizagem, o que se encontra em tela é uma concepção de desenvolvimento humano biologizantes, ligada a mecanismos adaptativos do comportamento

[...] a originalidade do pensamento da criança consiste, segundo a teoria de Piaget, em que o seu espírito é tecido em dois teares e que o primeiro tear, que tece na superfície da subjetividade, dos desejos e caprichos, é o mais importante, uma vez que é assunto da própria criança. Se nem os próprios Piaget e Claparède mencionaram o princípio freudiano do prazer, não pode restar dúvida para ninguém de que estamos diante de uma concepção puramente biológica, que tenta deduzir a originalidade do pensamento da criança das peculiaridades biológicas da sua natureza. (VIGOTSKI, 2009, p. 81)

Em Vigotski e na Psicologia Histórico-Cultural o tornar-se humano parte da ação do homem sobre a socialidade biológica, natural ou animal e não por causa dela, já que a vida social é um fenômeno que antecede a própria cultura. Em outras palavras, é a própria ação do homem que dá formas humanas a sua socialidade

Sob a lógica do princípio evolutivo, a socialidade animal é substrato da socialidade humana, assim como a natureza é substrato e a condição de emergência da cultura. No entanto, a socialidade não é dada pela natureza, mas concretizada pelo homem, à medida que este último cria suas condições de existência material, expressas em produções culturais. (MARTINS e RABATINI, 2011, p.348)

As consequências dos elementos que encontram-se na raiz biologizante da teoria proposta por Elias e Dunning para o esporte podem ser identificadas ao longo de toda a sua exposição, que aponta o esporte como uma variante que desempenha a função de aliviar as tensões de stress causados pela vida na sociedade, pelo controle estável dos impulsos libidinais, afetivos e emocionais mais espontâneos

Até onde se pode verificar, a maioria das sociedades humanas desenvolve algumas contramedidas em oposição às tensões do *stress* que elas próprias criam. No caso das sociedades que atingiram um nível relativamente avançado de civilização, isto é, com relativa estabilidade e com forte necessidade de sublimação, as restrições harmoniosas e moderadas, na sua globalidade, podem ser observadas, habitualmente, numa considerável multiplicidade de

actividades de lazer, que desempenham essa função, e de que o desporto é uma variante. (ELIAS e DUNNING, 1992, p.69)

Neste excerto fica subentendido também, no que diz respeito a formação humana, que o lugar que os autores relegam ao esporte é o de contribuição em uma formação harmoniosa, que no processo civilizatório tem participação nos mecanismo de controle da violência, assunto que estava no foco principal de Elias ao longo de toda sua vida. Apesar de, em nossa análise, Elias não ter conseguido se desvencilhar das amarras biológicas em sua teoria, ele parecia ser ciente dos limites das formulações naturalizantes e biologizantes para os estudos da sociedade, já que traz ressalvas contra esta tendência

Os psicólogos investigam, com freqüência, as emoções dos indivíduos da sua própria sociedade, como se elas tivessem apenas um caráter fisiológico, como se não fossem muito afetadas pelos contra-impulsos incrustados sob a forma de controles sociais aprendidos. Em qualquer caso, na sua forma primária, as emoções estão profundamente ligadas aos movimentos. Os bebês ou as crianças revelam isso com bastante clareza. Só gradualmente é que o potencial humano natural para as restrições é activado, e só quando os contra-impulsos aprendidos se interpõem entre os impulsos de sentimentos e os órgãos motores é que os primeiros assumem o carácter das emoções observadas nos indivíduos mais velhos de sociedades em que um elevado nível de restrições civilizadoras constitui uma parte integral dos hábitos sociais da maioria dos adultos que são considerados <<normais>>. Duvido que seja possível uma adequada teoria das emoções enquanto os psicólogos procederem como se a sua disciplina fosse uma ciência natural. Sem uma teoria do desenvolvimento social em geral, e em particular de processos de civilização, não se pode explorar de modo adequado semelhantes aspectos dos seres humanos. (ELIAS e DUNNING, 1992, p. 83)

Nesta citação temos uma boa síntese do que percebemos como limites e contradições para o ulterior desenvolvimento da sociologia do esporte apresentada por Elias e Dunning. Pois apesar de fazerem, e trazerem a crítica da psicologia quando esta é compreendida enquanto ciência natural (como quando criticam o entendimento das emoções apenas do ponto de vista fisiológico), eles mesmos não conseguem sair destes marcos ao adotarem uma perspectiva que não rompe com uma base que os liga a mesma concepção freudiana, que ao fim e ao cabo é dicotômica e naturalizante por ser uma concepção ligada ao primarismo, que se ancora na predeterminação biológica dos principais impulsos em que se baseia a existência de todos os seres vivos.

Martins e Carvalho (2016, p.703) problematizam concepções como esta, e para isto ancoram-se nas críticas de Vigotski à teoria biológica das emoções pois estas

limitam a compreensão das emoções humanas aos seus rudimentos mais arcaicos, aos *instintos* primitivos. Sob esse enfoque, as reações emocionais se convertem em herança *congelada*, refratária às profundas transformações advindas da vida em sociedade. Por esse caminho, suas manifestações acabam sendo tomadas, via de regra, como desestruturantes do comportamento humano, como um tipo de *invasão animal* cujo destino deva apontar na direção da contenção.

Segundo o que nos é apresentado por Martins e Carvalho (2016), o próprio S. Freud era também um crítico dos enfoques organicistas das emoções, entretanto, suas proposições não conseguiam ir além das dicotomias ou dualismos cartesianos, assim como também diversos outros pesquisadores da área da psicologia do final do século dezenove e início do século vinte que

acabaram por encerrar as emoções humanas em *complexos psicológicos*, isto é, em unidades de processos que se unem associativamente por um ato subjetivo da personalidade. Como resultado, analisou Vigotsky (2004), o enfoque dual foi preservado, uma vez que, se sob o ângulo do organismo rechaçava-se seu sentido subjetivo para se preservar a materialidade da emoção, no segundo caso refutava-se a materialidade da vida para se poder preservar a vivência do sentido. (IDEM, p.704)

Apenas com a introdução de outra lógica, segundo Vigotski, seria possível se sair deste beco no qual os pesquisadores colocaram a psicologia e assim estabelecer o nexos inteligível e lógico entre emoção, sentimento e os demais processos psíquicos e os conteúdos histórico-sociais da consciência

O enfoque sistêmico que Vigotsky (2004) defendera em relação a todos os processos funcionais reaparece no tocante às emoções e sentimentos, em relação aos quais o autor também destacou o papel da internalização de signos e, especialmente, a formação de conceitos. Para ele, o sistema de conceitos inclui os sentimentos e vice-versa, uma vez que o ser humano não sente simplesmente, mas percebe o sentimento sob a forma de seu conteúdo (medo, alegria, tristeza etc.). Portanto, afirma o autor, os sentimentos são vividos como juízos, guardando sempre certa relação com o pensamento, na mesma medida em que o próprio pensamento não se isenta, em diferentes graus, da afecção do objeto sobre o qual versa. (IDEM, IBID.)

Deste ponto o psicólogo bielorrusso afirma a natureza histórico-social do sentimento, que se institui e se altera em razão do meio ideológico e psicológico, isto é, pela internalização de signos da qual resulta a formação de conceitos (IDEM,

p.705), sendo esta internalização de signos tarefa precípua dos processos educativos. Não se trata, portanto, de impulsos e contra-impulsos como vemos em Elias, mas sim

O importante desse processo é que a emoção não é um reflexo fossilizado nem uma força desorganizadora do comportamento, a ser contida ou reprimida. Porém, como afirmaram Vigotsky (2004), Leontiev (1978a) e Rubinstein (1967), se é equivocado o imperativo à sua repressão, sua regulação se revela uma necessidade à vista da diretividade objetiva e cultural da ação humana.

Na regulação das manifestações emocionais, os sentimentos exercem papel de primeira grandeza. Entretanto essa não é uma tarefa que eles possam desempenhar por si mesmos. É também a serviço dessa regulação que se coloca o desenvolvimento do *autodomínio da conduta*, objetivo maior da formação de cada processo funcional em si e, conseqüentemente, do próprio sistema psíquico. (IDEM, p. 709)

Naquilo que entendemos serem os limites explicativos de Elias, identificamos indícios que poderiam ter levado o autor a ruptura com o paradigma biologizante

Contudo, existe aí uma grande dose de evidencia, mostrando que os seres humanos não esperam, de uma forma meramente passiva, por estímulos. De facto, a partir de uma massa crescente de dados disponíveis, é bastante nítido que o organismo humano reclama estimulação para funcionar de modo satisfatório, em particular a estimulação criada através da convivência com outros seres humanos. O significado do conceito de seres humanos, que resulta das numerosas experiências sobre os efeitos do isolamento extremo, talvez não tenha sido sempre totalmente expresso. Elas indicam que a necessidade de estímulo de um ser humano por intermédio de outros seres humanos não se reduz a essa esfera específica a que chamamos sexualidade. E uma necessidade mais ampla, de longe menos especializada, de estimulação social. Na origem, pode ser libidinal ou não. (ELIAS E DUNNING, 1992, p.169)

Entretanto, Elias não avança muito nesta frente em seus estudos, algo que, pela via do materialismo, para além do que debatemos até agora encontra-se sobejamente explicado em Leontiev (1977). Prosseguindo no esforço de explicar a gênese do esporte como um problema sociológico, Elias volta-se para o processo de civilização como o modelo teórico para explicar as diferenças entre aquilo que, segundo ele, se convencionou chamar de esporte na Inglaterra do século dezoito e as atividades que existiam antes, já que de acordo com o processo de civilização

[...] espera-se que a formação do Estado e a formação da consciência, o nível de consciência, o nível de violência física socialmente permitido e o limiar de repugnância contra seu uso ou respectivo testemunho assumam formas específicas em diferentes

estádios no desenvolvimento das sociedades. (ELIAS e DUNNING, 1992, P. 196)

Apresentamos este ponto porque ele é o balizador de Elias para diferenciar a manifestação esportiva nas eras que precederam a moderna, e é através dele que o autor demarca as diferenças. Assim, para Elias,

A partir de um exame mais profundo, não é difícil verificar que os concursos de jogos da Antiguidade Clássica, que são representados com frequência como paradigma do desporto, possuíram numerosas características importantes e progrediram sob condições que eram muito diferentes das que distinguem os nossos próprios concursos de jogos. O *ethos* dos concorrentes, as regras das provas e os próprios desempenhos diferem nitidamente, em muitos aspectos, dos que são característicos do desporto moderno. Muitos dos escritos relevantes de hoje apresentam uma forte tendência para minimizar as diferenças e aumentar as similaridades. (ELIAS e DUNNING, 1992, p. 195)

Não entraremos novamente no debate sobre a via pela qual entendemos que o esporte se desenvolveu, que não segue a mesma linha apontada por Elias, mas resta importante demonstrar que é a questão da violência, ou das mudanças do limiar de tolerância aos graus de violência, o elemento fulcral que ordena todos os desdobramentos do pensamento eliasiano. Não à toa, ainda na introdução do livro, ele associa o desenvolvimento do esporte moderno ao próprio desenvolvimento da sociedade inglesa do século dezoito, em que pese alertar que esta relação não era causal

Verificou-se apenas, que o mesmo grupo de pessoas que participou no avanço da pacificação e no aumento da regularização dos confrontos entre facções no Parlamento era responsável pelo aumento da pacificação e da regularização de seus divertimentos. Dificilmente se poderá dizer que, neste caso, a parlamentarização das antigas câmaras inglesas dos Lordes e dos Comuns foi a causa da qual o desporto seria o efeito. Tal como emergiram no século XVIII, quer o desporto quer o Parlamento eram característicos da mesma modificação de estrutura do poder em Inglaterra e nos hábitos sociais desse grupo de indivíduos que emergiu de lutas anteriores como o grupo dirigente. (ELIAS e DUNNING, 1992, p. 68)

Deste excerto podemos polemizar um elemento importante, pois apesar de termos acordo até certo ponto com a explicação de Elias, entendemos que ela seja incompleta, pois não vai com radicalidade a questão, que em nossa concepção passa por também entender que na Inglaterra, nesse período que sucedia a Revolução Gloriosa e que encontrava-se agora na Revolução Industrial, a classe que se consolidava como detentora do poder econômico, passava também a lutar

para se consolidar como detentora do poder político e ideológico, pois não podemos esquecer, parafraseando Marx, que as idéias dominantes de uma época são as idéias da classe dominante, da mesma época.

Assim, apesar dos limites explicativos impostos pelos traços fundamentais de sua própria teoria, e pelo uso, muitas vezes indiscriminado dos termos “esporte” e “esporte moderno”, que parecem em alguns momentos referirem-se a mesma coisa e colaboram para a confusão que já debatemos anteriormente, e por passar a impressão de que entende por esporte “confrontos que envolvem força física ou proezas de tipo não militar” (ELIAS e DUNNING, 1992, p. 39) o que seria, em nossa concepção, um reducionismo do fenômeno e um reforço a dicotomização corpo e mente, entendemos que Elias traz grandes contribuições para pensarmos o esporte enquanto prática social, tais como colocar o esporte sob a ótica analítica de um entrelaçamento entre o que chama de psicogênese e sociogênese dos fenômenos, sendo a primeira o desenvolvimento de longa duração das estruturas da personalidade humana, as modificações do comportamento, e a regulação e controle dos impulsos; enquanto a segunda representa o desenvolvimento, também de longo prazo, das estruturas sociais.

No que diz respeito a psicogênese, Elias traz mais um elemento importante para a compreensão do objeto nas suas múltiplas determinações, que tem a ver com o desenvolvimento de um autocontrole individual, mas que assim como o restante de sua teoria, termina comprometido na análise pelos fundamentos biologizantes nos quais se radica. De qualquer forma, estamos convencidos que os estudos, tanto de Elias, como de Dunning, seu parceiro e orientando, responsável por continuar com os estudos nessa área do esporte, tem ainda uma enorme contribuição a ser melhor explorada.

Bourdieu (2004) é um outro importante teórico que chegou a formular sobre o esporte, mas que não produziu muito nesta temática. Teceremos aqui apenas breves comentários sobre seu texto *programa para uma sociologia do esporte*. Neste texto o autor faz considerações interessantes em relação ao fenômeno esportivo, indicando, como é sugestivo no título, elementos para se pensar um programa que levasse a constituição de uma sociologia para a área. Neste esforço, traz indicações sobre o que poderia ser um método que visasse instaurar a dialética

entre o global e o particular, sendo este o único que poderia permitir conciliar a visão global sinóptica que a construção da estrutura de conjunto exige com a visão idiográfica, aproximada (BOURDIEU, 2004, p.212).

Desta forma, relaciona o esporte com o próprio desenvolvimento histórico e com a sociedade, entendendo ser impossível entendê-lo somente em suas regras e técnicas

Esse efeito de apropriação social faz com que, a todo momento, cada uma das 'realidades sociais' oferecidas sob o nome esporte seja marcada, na objetividade, por um conjunto de propriedades que não estão inscritas na definição puramente técnica, que podem até ser oficialmente excluídas dela, e que orientam as práticas e as escolhas (entre outras coisas, dando um fundamento objetivo aos juízos do tipo 'isso é coisa de pequeno burguês' ou 'coisa de intelectual, etc.'). (BOURDIEU, 2004, p.213)

No que tange a esta discussão também reputamos como importante a contribuição de Bourdieu, pois relaciona o desenvolvimento do esporte às condições em que este é criado, praticado e transformado pelas pessoas, classes sociais e sociedades nas quais existe, inclusive em relação aos seus fins

[...] o continuo aumento da ruptura entre profissionais e amadores, que vai *pari passu* com o desenvolvimento de um esporte-espetáculo totalmente separado do esporte comum. É notável que se observe processo semelhante em outras áreas, particularmente na dança. Nos dois casos, a constituição progressiva de um campo relativamente autônomo reservado a profissionais é acompanhada de uma despossessão dos leigos, pouco a pouco reduzidos ao papel de espectadores [...]. Em matéria de esporte, estamos freqüentemente, na melhor das hipóteses, no estágio da dança do século XIX, com profissionais que se apresentam para amadores que ainda praticam ou praticaram; mas a difusão favorecida pela televisão introduz cada vez mais espectadores desprovidos de qualquer competência prática e atentos a aspectos extrínsecos da prática, como o resultado, a vitória. (IDEM, p.217)

Entretanto, é ao tentar trazer a especificidade do debate para o sujeito que cria, pratica e produz o esporte, que entendemos que a explicação de Bourdieu adentra o campo idealista, e na tentativa de ampliar o debate também acaba incorrendo em uma redução que leva mais uma vez a dicotomização entre corpo e mente, ironicamente no exato momento em que tenta evitá-la

E a pedagogia esportiva talvez seja o terreno por excelência para colocar o problema que em geral é exposto no terreno da política: o problema da tomada de consciência. Há um modo de compreensão totalmente particular, em geral esquecido nas teorias da inteligência,

e que consiste em compreender com o corpo. Há uma infinidade de coisas que compreendemos somente com nosso corpo, alguém da consciência, sem ter palavras para exprimi-lo. O silêncio dos esportistas de que falei no início deve-se em parte, quando não se é profissional da explicitação, ao fato de haver coisas que não se sabe dizer, e as práticas esportivas são essas práticas nas quais a compreensão é corporal. Em geral, só se pode dizer: 'Olhe, faça como eu'. (IDEM, p.219)

Ainda mais grave é a conclusão apresentada pelo autor quando debatendo os efeitos da introdução de equipamentos, como a filmadora, para o ensino do esporte

Uma das questões colocadas é saber se é preciso passar pelas palavras para ensinar determinadas coisas ao corpo, se, quando se fala ao corpo com palavras, são as palavras precisas teoricamente, cientificamente, aquelas que fazem o corpo compreender melhor ou se, às vezes, palavras que não tem nada a ver com a descrição adequada do que se quer transmitir não são mais bem compreendidas pelo corpo.

Apesar da forma reticente como Bourdieu escreve (“saber se é preciso” “às vezes”) identificamos nesta idéia algo que termina por reforçar a práxis utilitária com o esporte, o reforço à interação superficial com o fenômeno pela via de uma espécie de aprendizado sinestésico, que ao fim se revela como algo preso a uma concepção de esporte ligada ao desenvolvimento motor, o que fica claro nas linhas finais de sua exposição quando diz que o que o esporte tem de mais específico é a “manipulação regrada do corpo” (BOURDIEU, 2004, p. 220).

Por estes elementos entendemos que também Bourdieu, apesar de trazer elementos interessantes para a discussão do fenômeno esportivo em um espectro mais amplo, o que certamente enriquece o debate, não ajuda na compreensão com radicalidade do esporte.

Voltando as produções brasileiras que se propuseram a debater o esporte e que, de certa forma, nos ajudaram a enveredar pela trilha que seguimos hoje, está a obra de Assis de Oliveira, *Reinventando o Esporte* (2010), cuja grande contribuição entendemos que vem exatamente no sentido de apontar caminhos no debate do esporte enquanto prática social, em que pese não termos acordo com o uso do termo “reinvenção⁴⁴” do esporte pois pensamos que isto pode levar a um

⁴⁴ Assis de Oliveira (2010) apresenta assim sua proposta: “A idéia de uma reinvenção do esporte a partir, também, da escola acompanha-me desde o anteprojeto de pesquisa apresentado no final de 1995 para o processo de seleção. Uma idéia que surge da leitura de um texto de Bourdieu (1983) em que ele usa o termo “invenção” para explicar a origem do esporte nas *public schools* inglesas. Depois,

entendimento equivocado, ao nosso juízo, de que o esporte precisa ser recriado em suas determinações fundamentais, algo que não nos parece factível ou mesmo necessário.

Além disso, e porque esta não é uma crítica de ordem meramente semântica, como vimos discutindo ao longo de todo este capítulo, o fenômeno esporte ainda não é abordado e discutido, de forma corrente, em sua historicidade concreta e nem nas suas diferentes possibilidades, portanto, não encontra-se suficientemente explicado em suas mais ricas e diversas determinações a ponto de nos ser possível anunciar a necessidade de “reinventá-lo”, pois ninguém reinventa, recria, reconstrói ou reimagina a partir do que não conhece. Neste debate, somos defensores não de uma reinvenção, mas de uma transformação⁴⁵ do esporte através do trato com o conhecimento que permita a apropriação deste fenômeno de forma não cotidiana, científica. Isto passa, certamente, pela via do conhecimento radical de sua gênese e seu desenvolvimento, portanto, de sua história.

Somada a esta questão, também temos dúvidas quanto a proposição apresentada pelo autor ao fim de seu trabalho pois acreditamos que em seu louvável esforço para trazer, para o âmbito pedagógico, o fenômeno esportivo desvinculado da instituição esportiva do alto rendimento, acabou operando uma espécie indiferenciação entre o esporte e o jogo, ou uma tentativa de “retorno” do esporte à condição de jogo

Mudanças que venham a alterar a atual dinâmica do esporte, essencialmente competitiva e aparentemente lúdica, para uma outra, qualitativamente distinta, essencialmente lúdica e aparentemente competitiva (ASSIS DE OLIVEIRA, 2010, p.199)

Tentar alterar a dinâmica essencialmente competitiva do esporte não é reinventar o esporte, é querer transformá-lo em outra coisa que não esporte por desconsiderar justamente aquilo que é o motivo da atividade. Nossa defesa de

de forma mais direta, encontro em Vago (1996) essa mesma preocupação: reinventar, recriar e reconstruir o esporte *da e na* escola. (ASSIS DE OLIVEIRA, 2010, p. 1)

⁴⁵ O uso do termo “transformação” é feito na linha apresentada e discutida por Cheptulin (1982). Na área da educação física temos uma obra muito importante, formulada pelo Prof. Dr. Elenor Kunz chamada “Transformação didático-pedagógica do esporte” (2004). Em que pese reconhecermos a enorme contribuição que a obra trouxe para nossa área e para o próprio conhecimento do esporte enquanto prática social, não entraremos no debate com seu conteúdo por entendermos que ela também tem limites no diálogo com nossa concepção por, assim como outras propostas criticadas neste texto, circunscrever-se às questões do prazer e da satisfação do sujeito em seus objetivos. Mais à frente, em diálogo com Vigotski (2008) explicitaremos melhor a questão de porque o prazer não pode ser o princípio, o motivo que rege a atividade.

trabalhar com o fenômeno a partir do par dialético agonístico/lúdico procura superar esta questão exatamente por entender que a essência do esporte reside neste dois elementos, agonístico e lúdico, cuja predominância reside no polo agonístico, portanto, competitivo e de superação. E é neste polo que localizamos o motivo da atividade esportiva.

Não queremos fazer da competição a esfera aparente do fenômeno, como se fosse possível torna-la “mais leve” ou “desnecessária”, mas sim passar a compreendê-la como intrínseca da prática esportiva no processo de confronto/superação, que não necessariamente precisa adquirir os contornos excludentes e negativos que predominam na sociedade capitalista, onde a comparação de desempenhos é utilizada de forma a atender e personificar os anseios do capital. Talvez esta também não fosse a intenção de Assis de Oliveira, mas entendemos que seu esforço conduz a um momento de negação do esporte de alto rendimento que termina apresentando consequências para o esporte como um todo, e não a negação da negação que seria necessária para darmos o salto qualitativo em relação ao trato com o conhecimento esporte

A forma elementar de manifestação da lei da negação da negação é o retorno ao ponto de partida, a repetição do que já foi transposto, sobre uma base nova, por meio de duas negações. Isso produz-se quando a transformação do fenômeno em seu contrário efetua-se no curso de uma única negação. Em decorrência de primeira negação, o fenômeno transforma-se em seu contrário e, em decorrência da segunda, esse novo fenômeno, transforma-se, por sua vez, em seu contrário, repete (sob uma base nova) o primeiro, o inicial. (CHEPTULIN, 1982, p.329)

A base nova à qual Cheptulin (1982) se refere, é uma base mais elevada, mais rica de determinações, uma base superior, processo que inclusive pode acontecer por duas ou mais negações, o que depende da natureza das formações materiais. Entendemos disto, que neste momento, no caso do esporte, a questão passa, portanto, pela negação dos sentidos e significados impostos pelo alto rendimento que atendem aos interesses do capitalismo, e que hipertrofiaram o polo agonístico em detrimento do polo lúdico, mas passa também, em um momento ulterior, pela negação da absolutização de um lúdico de caráter hedonista e a afirmação do agonístico em patamares mais elevados, pautados na ciência e no avanço das fronteiras do conhecimento, que afastem a competição da demonização e conotação negativa a que este fenômeno é frequentemente associado no senso

comum que não diferencia a possibilidade agonística de sua manifestação subsumida ao capital. Estamos falando de um processo competitivo que permita, no fim, a todos ganharem, pois o resultado proveniente do cumprimento do desafio passa a ser acessível e socializado a todos, ele não se torna um “segredo da equipe vencedora”, mas justamente o contrário.

No que diz respeito a isto, a competição/superação no esporte pode, como podemos apreender de Rouyer (1977), ser usada para levar os seres humanos a colocar em prática sua capacidade de resolver problemas, de enfrentar desafios, de pensar em como se superar e/ou superar o adversário, de forma individual ou conjunta, dando caráter de totalidade à atividade física e deixando de negligenciar e subestimar o movimento em sua ligação com o pensamento e a ação

Trata-se de ultrapassar a análise mecânica da actividade física da criança, do homem, que, pelas suas insuficiências, volta a cair no empirismo. O realismo da acção pedagógica não obriga ao pensamento pragmático. Uma análise científica, dialectica do real, dá meios concretos de educação. Tomando em consideração precisamente as possibilidades motrizes e intelectuais da criança, da sua consciência social, será então possível conceber uma pedagogia da aprendizagem das actividades físicas da vida real. Seria uma verdadeira educação física da vida real. (ROUYER, 1977, p. 195)

Assis de Oliveira (2010), em que pese também procurar trazer o esporte para o âmbito emancipatório em termos das relações sociais, sugerindo um esporte que seja capaz de resgatar a prática social como mediadora no processo de conhecimento, termina limitado pela proposta de uma inversão da dinâmica esportiva que deixa transparecer uma concepção de lúdico, na relação esporte/jogo, atrelada à esfera do prazer e da “tensão” do esporte, em muito alimentada pela perspectiva eliasiana, discutida anteriormente, do controle dos impulsos ou das pulsões.

[...] acredito que um passo importante para o avanço do resgate do lúdico é romper, na escola, com a tentativa de separação absoluta entre jogo e esporte. Não no sentido de esportivizar os jogos populares e as brincadeiras, mas no caminho inverso, ou seja, para brincar de esportes, para tornar lúdica a tensão do esporte, para transformar o compromisso com a vitória em compromisso com a alegria e o prazer para todos. (ASSIS DE OLIVEIRA, 2010, p. 199)

O jogo tem grande relevância na gênese e também deve ter no ensino do esporte, entretanto, este papel não pode ser identificado a uma espécie de retorno do esporte ao jogo pela via da negação do esporte em um dos elementos que

compõem a sua essência, o polo da competição, e a afirmação de outro, o polo lúdico, especialmente quando este segundo é visto pela perspectiva hedonista que também não dá conta de avançar na compreensão do fenômeno em suas determinações mais concretas.

Vigotski (2008) traz elementos que permitem desenvolver ainda mais a questão relacionando-a à própria dinâmica do desenvolvimento infantil e ao ato de tornar a ação objeto da consciência do sujeito

Nos jogos esportivos, existe o vencedor e o vencido, pode-se chegar primeiro e pode-se ser o segundo ou o último. Resumindo, o objetivo decide o jogo. O objetivo é aquilo graças a que se empreende todo o resto. Como o momento final, ele determina a relação afetiva da criança com o jogo; apostando corrida, ela pode preocupar-se demasiadamente e aborrecer-se muito; de sua satisfação pouco pode restar porque correr para ela é difícil fisicamente e, caso a ultrapassem, sentirá poucas satisfações funcionais. Ao final dos jogos esportivos, o objetivo torna-se um dos momentos dominantes sem o qual o jogar perde seu sentido, assim como seria colocar na boca uma bala gostosa, mastigá-la e cuspi-la.

No jogo, tem-se a consciência antecipada do objetivo definido - quem chegará primeiro.

No final do desenvolvimento, aparece a regra e, quanto mais rígida, mais adaptação exige da criança; quanto mais regula a atividade da criança, mais tenso e acirrado torna-se o jogo. No jogo, a simples corrida sem objetivo, sem regras, é um jogo indolente que não empolga as crianças.

Desta exposição o psicólogo soviético também chega à noção de recorde como algo essencial para o jogo desportivo por estar ligado ao objetivo do mesmo. Vejamos que não é possível colocar o prazer como um *principio* que regula a atividade pelo fato de que este lugar não cabe a ele, mas sim ao objetivo final do jogo. A relação afetiva (positiva ou negativa) é, pois, uma resultante e não o substrato da atividade.

Em síntese, o que pudemos apreender de nossas pesquisas, reflexões e da literatura até o momento nos permite afirmar que o problema que aflige grande parte dos estudos sobre o esporte assenta-se em uma questão de método, tal qual sinaliza Vigotski (2009) sobre os métodos de pesquisa e de análise empreendidos pela psicologia tradicional na relação entre pensamento e linguagem⁴⁶.

⁴⁶ Segundo Vigotski (2009), tais estudos sempre oscilavam entre dois extremos, a plena fusão e identificação do pensamento com a palavra ou a sua plena separação dissociação, sendo ambos

Nossa concepção, ao colocar-se entre as que operam na contra-hegemonia, procura superar por incorporação esta problemática, presente nas formas hegemônicas de abordagem fragmentaria do esporte, a exemplo (mas não restrito a) do que temos na Constituição de 1988, elaborada principalmente por Tubino (2010), e do defendido no documento da ONU (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2003).

Para isso nos apoiamos nas produções em que identificamos a possibilidade de operar na contra-hegemonia deste processo, muitas das quais reconhecem-se no campo crítico. Por certo, não nos seria possível retomar todas aqui, mas mencionamos apenas as que diretamente nos ajudaram na construção do apresentado neste relatório. Nisto temos de reconhecer contribuições como as Escobar (2009; 2012), Taffarel (2000; 2009) Rouyer (1977), Bairner (2007) e Struna (2000) que nos colocam na trilha de uma explicação materialista da gênese do esporte, para os quais as explicações sobre a formação e o desenvolvimento humanos que encontramos em Leontiev (1977), Elkonin (2009), Vigotski (2008; 2009), Marx (2013; 2008), Martins (2013), Martins e Rabatini (2011), Martins e Carvalho (2016) e Saviani (2012) foram essenciais.

Além disso, muito dos nossos avanços foram possibilitados pelos escritos de Guttman (2000), Baker (1982) Elias e Dunning (1992), Bourdieu (2004), Coakley e Dunning (2000), pois nos ajudaram a melhor localizar os elementos que demarcam o desenvolvimento do esporte ao longo do desenvolvimento da própria sociedade, assim como os escritos de Kunz (2007), Castellani Filho (2010), Assis de Oliveira (2010) e Bracht (2011), autores que ao abordarem e problematizarem o fenômeno esporte enquanto prática social, nos permitiram tentar explica-lo para além de suas aparências e dicotomias.

Assim, nossa concepção assenta-se no esporte enquanto prática social, manifestação da cultura corporal cuja gênese localiza esta atividade como

igualmente metafísicos e absolutos. Se na primeira forma não se resolve o problema, sendo possível apenas contorna-lo, a segunda “[...] se vê impossibilitada não só de resolver, mas até mesmo de levantar a questão e, se não a contorna, acaba cortando o nó em vez de desatá-lo. Ao decompor o pensamento discursivo nos elementos que o constituem e que são heterogêneos – o pensamento e a palavra –, esses estudiosos, depois que estudam as propriedades puras do pensamento como tal, independentemente da linguagem, e a linguagem como tal, independentemente do pensamento, interpretam a relação entre eles como uma dependência mecânica puramente externa entre dois processos diferentes. (VIGOTSKI, 2009, p. 04)

possibilidade ulterior do jogo, e cuja principal característica que o distingue das demais manifestações da cultura corporal encontra-se expressa na contradição agonístico/lúdico, que representa os pólos da competição/superação e do gozo estético, em busca do atendimento a certas necessidades humanas⁴⁷, o que ocorre simultaneamente durante a prática esportiva. Na esfera esportiva também entendemos que esta contradição desdobra-se nas práticas específicas entre os elementos do treino – ex. na busca da performance – e da prática livre – ex. buscando a fruição. Para melhor lidarmos com esta proposição, entendemos como importante a apropriação de três eixos que regulam a atividade esportiva, e que serão abordados na segunda parte desta tese – referente ao trato com o conhecimento e que também apresentam relação com os ciclos de escolarização – que são *as regras, o instrumento, e a organização da atividade esportiva*.

Afirmamos isto pois entendemos que quando estamos tratando do esporte com o foco predominante no seu aspecto agonístico temos elementos que ganham muita importância pois tem consequências diretas para a performance na prática da atividade, como é o caso da tática, da estratégia e da objetividade no que diz respeito ao atendimento dos objetivos competitivos e/ou de superação. Estes elementos, apesar de sempre presentes na prática esportiva, não recebem a máxima atenção quando se pratica atividades com objetivos cuja predominância repousa sob o polo lúdico, ou seja, aquela pessoa que busca no esporte a satisfação de necessidades de caráter de fruição.

Quando estamos jogando futebol em um ambiente onde predominam os elementos lúdicos, por ex. em um domingo no parque, é muito comum observarmos um jogador que está ocupando a função de goleiro sair da sua meta com a bola dominada, driblando os adversários e fazendo jogadas como se fosse um jogador de linha. Já em uma partida onde predominam os elementos de ordem agonística, que se aproximam mais do rendimento esportivo, situações como esta podem até ocorrer, mas são muito mais raras pois cada jogador deve se ater ao que é o seu papel tático e estratégico na partida, comprometido com as questões relativas aos possíveis resultados de suas ações para o desenlace do jogo como um todo.

⁴⁷ Não esqueçamos: do estômago ou da fantasia!

Finalizando, apesar de pontuarmos nosso não acordo com diversas das obras discutidas neste capítulo, reconhecemos o enorme salto que elas nos permitiram dar nos estudos do esporte, e ao mesmo tempo constatamos o quanto ainda precisamos avançar, individualmente enquanto pesquisadores e coletivamente enquanto produção nacional, para que seja possível superar a concepção hegemônica de nossa quadra histórica, que ainda concebe o esporte de forma fragmentada e/ou apartada da realidade social, ou seja, como um fenômeno que, no que diz respeito às suas explicações, permanece restrito à práxis utilitária, aos conceitos cotidianos que não fomentam um trato com este conhecimento que leve as pessoas para uma compreensão do esporte que o coloque em um patamar além dos limites da forma de pseudoconceito

[...] os conceitos cotidianos não incidem no desenvolvimento psíquico da mesma maneira que os conceitos científicos. É de suma importância que o trabalho educativo promova a inteligibilidade do real por meio da transmissão não dos pseudoconceitos, mas sim dos conceitos científicos, pois, como afirmou Vigotski (VYGOTSKY, 2001, p. 214, grifo nosso): *'a tomada de consciência vem pela porta dos conceitos científicos'*. O trabalho educativo deve possibilitar ao indivíduo ir além dos limites dos conceitos cotidianos, ir além da aparência do fenômeno. (ANJOS e DUARTE, 2016, p. 217)

Como forma de enfrentar esta problemática, defendemos que não somente a concepção, mas também o trato com o conhecimento esporte seja, de forma mais aprofundada do que a que presenciamos em nossos dias, abordado pela via do materialismo histórico-dialético. E o trato com o conhecimento é fulcral neste processo, e por isso é o que passaremos a discutir de agora em diante.

2. O trato com o conhecimento esporte

Pode dizer-se que cada indivíduo, em particular, aprende a tornar-se um homem. Para viver em sociedade não lhe basta o que a natureza lhe dá a nascer, tem de assimilar o que foi atingido pela humanidade, no decurso do seu desenvolvimento histórico. (LEONTIEV, 1977, p.54).

O esporte, assim como qualquer outra produção tipicamente humana, encontra suas origens na sua relação com a atividade vital dos homens, qual seja, o trabalho. Nossa abordagem do trato com o conhecimento esporte exige reconhecer claramente este suposto, pois as manifestações da cultura corporal são resultado do processo de complexificação gradual das relações sociais de produção e reprodução do modo de vida humano. O esporte é, desta forma, um comportamento complexo culturalmente instituído, advindo do processo de superação da contradição entre os processos biológicos e os processos socioculturais.

Saviani (2008) nos lembra que é o trabalho, em seu sentido ontológico, o elemento que permite a transformação da natureza e a criação de um mundo humano, um mundo da cultura. É a partir deste parâmetro que estabeleceremos as relações que entendemos como necessárias para o trato com o conhecimento esporte para além da fragmentação e do reducionismo típicos de nossa área⁴⁸, de forma que esta manifestação da cultura corporal, preenchida de numerosas determinações, incida positivamente no processo de formação humana.

Para que isso ganhe concretude, especialmente no âmbito pedagógico do esporte, necessitamos explicitar como nossa *concepção de esporte* se articula com os *princípios curriculares para o trato com o conhecimento* e também com os *ciclos de escolarização*, conforme estes aparecem na Abordagem Crítico-Superadora. Antes disso, entretanto, faremos uma breve exposição sobre a relação entre trabalho, formação humana, cultura, educação, ensino, educação física e esporte.

Martins e Rabatini (2011), amparadas pela concepção presente em Vigotski (1995) e também discutida por Sirgado (2000), nos apresentam a cultura como produto do trabalho humano e eixo central do desenvolvimento, em um movimento no qual o homem imprime à socialidade biológica (natural), previamente existente, formas humanas. Isto é entendido pela perspectiva vigotskiana como um processo

⁴⁸ Não é demais reforçar que a fragmentação e o reducionismo se apresentam como marcas registradas de quem, a título de exemplo (mas não limitado a), entende por esporte somente um punhado de modalidades esportivas, sejam as chamadas “olímpicas” ou o “quarteto fantástico” em nossas escolas (futsal, basquetebol, handebol e voleibol). Invariavelmente estas concepções também carregam em si os códigos do alto rendimento como caracterizadores e definidores do esporte.

que se dá pela via da superação, por incorporação, das funções biológicas pelas culturais, onde as primeiras passam a existir sob nova forma (incorporadas na história humana), conferindo caráter histórico à natureza social do psiquismo, que é fruto das relações sociais internalizadas, convertidas em funções psíquicas da pessoa. Todo cultural é, portanto, social, já que a cultura é “produto da vida social e, ao mesmo tempo, da atividade social do homem” (MARTINS e RABATINI, 2011, p.348).

O psiquismo humano, que é diferente do psiquismo dos demais animais por não mais estar sujeito as leis da evolução biológica, e sim submetido as leis do desenvolvimento sócio-histórico, manifesta-se como reflexo psíquico da realidade, ou ainda, como a imagem subjetiva do mundo objetivo. Assim, é através do psiquismo que se capta e reconstrói, no plano subjetivo, os fenômenos objetivos, a partir da relação ativa entre sujeito e objeto. Existindo de forma dupla, o psiquismo manifesta-se na atividade, forma objetiva e primaria de sua existência, e na construção da ideia, da imagem, como consciência em sua forma subjetiva. Atividade e consciência são categorias centrais e em unidade no estudo do psiquismo

[...] a teoria histórico-cultural, em consonância com o aporte filosófico materialista dialético, postula o psiquismo humano como unidade material e ideal construída pelo e ontologicamente por meio da atividade, isto é, nos modos e meios pelos quais o homem se relaciona com a realidade, tendo em vista produzir as condições de sua sobrevivência e de seus descendentes. Graças a essa unidade, o psiquismo firma-se como imagem subjetiva do real (MARTINS, 2013, p.30)

A importância de afirmar a natureza cultural do psiquismo humano, vem no sentido de que este entendimento termina por ter rebatimento em toda a estruturação do trabalho educativo que se empreenderá, pois determinadas concepções defendem que o desenvolvimento psíquico é algo que vem “de dentro” do ser, como um dom ou talento latente que apenas necessita do estímulo certo para desabrochar⁴⁹. Acerca disso o pensamento vigotskiano entende que

[...] toda *função psíquica superior* passa por uma etapa externa de desenvolvimento posto ser, de partida, uma *função social*. Por essa razão, criticou posições teóricas para as quais o desenvolvimento psíquico decorre de funções existentes no indivíduo, quer em forma

⁴⁹ Este argumento, aliás, é tão recorrente no debate do senso comum e do campo (pseudo)científico acerca do esporte, que já praticamente se tornou uma verdade inquestionável na área, um verdadeiro dogma.

embrionária ou acabada, restando à vida coletiva desenvolvê-las, complexificá-las. (MARTINS e RABATINI, 2011, p.349)

Temos que as funções superiores são, deste modo, formadas durante o processo de desenvolvimento cultural, nas relações entre os homens e destes com a natureza. É da complexificação dos processos que surgem elementos que distinguem qualitativamente o psiquismo humano do psiquismo dos demais animais superiores, sendo esta diferenciação apresentada especialmente pelo surgimento do signo.

É o signo que permite ao homem romper com o determinismo biológico e o contexto imediato de ação que caracterizam as primeiras formas de relação social, chamadas por Vigotski (1995) de *relações diretas*, que são, por exemplo, representadas pelas expressões corporais e as emissões de sons (formas instintivas). Através da complexificação destas formas naturais, estabelecem-se *relações indiretas*, ou mediadas, onde são exatamente os signos que tornam-se o principal meio de comunicação, tendo na linguagem depositada a função central das relações sociais.

O signo é, portanto, o elemento que se interpõe entre o estímulo do ambiente e a resposta da pessoa, agindo como um estímulo de segunda ordem (cultural), que transforma expressões espontâneas em volitivas, introduzindo profundas mudanças no comportamento humano. Ele se apresenta, pela função instrumental⁵⁰ que assume, como atividade mediadora⁵¹ que permite aos objetos que dela participam exercerem entre si influencia recíproca da qual depende a consecução de seu objetivo.

Ademais, o desenvolvimento do trabalho exigiu, e continua a exigir, profundas transformações nas características humanas, determinando que seus executores conquistem graus cada vez mais elevados de autocontrole do comportamento. Todavia, o tipo superior de psiquismo, o alto nível de complexificação do comportamento, não se institui por desdobramentos naturais do ser orgânico, mas por apropriação dos signos, da cultura construída historicamente. É

⁵⁰ Instrumental refere-se às formas artificiais ou instrumentais que distinguem o modo de funcionamento das funções superiores nos homens dos modos naturais presentes nos demais animais superiores. Enquanto as primeiras são decorrentes da evolução histórica especificamente humana, ou seja, do ser social, as segundas são decorrentes da evolução e comuns aos dois. (MARTINS e RABATINI, 2011, p.349)

⁵¹ Ainda de acordo com Martins e Rabatini (2011, p. 350) “Ao introduzir o conceito de mediação Vigotski, como procuramos evidenciar, não a tomou simplesmente como ponte, elo ou meio entre coisas; tal como muitas vezes referido por seus leitores não marxistas. Para ele, a mediação é interposição que provoca transformações, encerra intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento, enfim, uma condição externa que potencializa o ato de trabalho, seja ele prático ou teórico”.

evidente, portanto, que o psiquismo humano só possa ser explicado na qualidade de construção histórico-social. (MARTINS e RABATINI, 2011, p. 350)

A apropriação da cultura exige dos homens, dialeticamente, portanto, atividades concretas e intencionais, sem as quais não nos tornamos humanos, e que se dão no entrelaçamento e contradições instaurados entre os processos culturais e biológicos onde

As possibilidades do desenvolvimento não se realizam automaticamente por conta de um enraizamento biológico, mas por decorrência da superação das contradições entre formas primitivas e formas culturalmente desenvolvidas de comportamento (Idem, p.351)

Nunca é demais frisar, contudo, que este processo não implica, de modo algum, a substituição do plano biológico pelo social, mas sim seu desenvolvimento simultâneo e conjunto, onde o segundo *supera* o primeiro por incorporação

O sistema de atividade do indivíduo determina-se a cada etapa pelo grau de desenvolvimento orgânico e pelo grau de domínio de signos. É o desenvolvimento conjunto de ambos que abre as possibilidades para um terceiro e mais decisivo patamar de desenvolvimento: a ampliação cultural do raio das ações humanas. (MARTINS, 2013, p. 80)

Desta forma, voltando para Saviani (2008) fenômenos humanos são historicamente produzidos e apropriados através da atividade concreta dos homens. Dado que não são garantidos pela natureza, eles são antes elementos que constituem algo como uma segunda natureza, “pois o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens” (SAVIANI, 2008, p. 13).

Daqui tiramos a importância do ensino, que certamente localiza-se no campo da educação, mas que não se confunde com esta, pois a educação, como fenômeno mais amplo, não se reduz somente ao ensino. E o ensino, como parte da educação, pode se diferenciar de acordo com a instituição e os objetivos pelos quais se efetiva. É através da educação, enquanto trabalho não-material⁵², campo no qual localizamos também o esporte, que podemos também produzir e reproduzir idéias,

⁵² Saviani (2008, p.12) trabalha a questão da educação como um fenômeno humano que é, ao mesmo tempo, exigência do e para o processo de trabalho. A partir daí, e apoiado nos estudos de Marx no capítulo VI inédito d'O Capital, faz a distinção entre trabalho material e não-material, sendo o primeiro a produção, em escala cada vez mais ampla e complexa de bens materiais que garantam a subsistência dos homens, e o segundo a produção do saber, seja ele sobre a natureza ou sobre a cultura, ou numa palavra, sobre o conjunto da produção humana. Cabe lembrar que a distinção é explicativa pois pressupõe relação intrínseca e imbricada entre estes elementos pois, “entretanto, para produzir materialmente, o homem necessita antecipar em idéias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais”.

conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades em um processo em que o produto pode vir a se separar do produtor (caso de livros e obras de arte, por exemplo), ou em um processo em que o ato de produzir não se separa do consumo desta produção

Assim, a atividade de ensino, a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe, ao mesmo tempo, a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelos alunos). (Idem, p. 13)

Saviani conclui, portanto, que a natureza e a especificidade da educação apresentam-se, no caso da primeira, representada por um trabalho não-material cujo produto não se separa do ato de produção, e no caso da segunda, referindo-se aos conhecimentos, idéias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, e símbolos

[...] sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada individuo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens (Idem, p.22)

Em Taffarel e Escobar (2009, s/p) encontramos elementos que estabelecem linha direta de dialogo com esta questão quando da melhor precisão do termo cultura corporal como objeto da Educação Física

Faz-se evidente que o objeto de estudo da Educação Física é o fenômeno das práticas cuja conexão geral ou primigênia – essência do objeto e o nexos interno das suas propriedades – determinante do seu conteúdo e estrutura de totalidade é dada pela materialização em forma de atividades – sejam criativas ou imitativas – das relações múltiplas de experiências ideológicas, políticas, filosóficas e outras, subordinadas à leis histórico-sociais. O geral dessas atividades é que são valorizadas em si mesmas; seu produto não material é inseparável do ato da produção e recebe do homem um valor de uso particular por atender aos seus sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonísticos, competitivos, e outros, relacionados à sua realidade e às suas motivações. Elas se realizam com modelos socialmente elaborados que são portadores de significados ideais do mundo objetal, das suas propriedades, nexos e relações descobertos pela prática social conjunta. A essa área de conhecimento que se constrói a partir dessas atividades, no momento, a denominamos de "Cultura Corporal", não obstante seja alvo de críticas por "sugerir a existência de tipos de cultura". Pensamos não haver necessidade de polemizar a tal respeito, apenas queremos destacar que, para toda interpretação, deve prevalecer a conceituação materialista histórico-dialética de cultura.

Da premissa apresentada por Saviani (2008) relacionada a natureza e especificidade da educação – também importante para pensarmos o trato com o

conhecimento esporte – desdobram-se questões relativas ao conteúdo, sendo estes os conhecimentos que o indivíduo necessita apropriar-se de forma que apreenda o desenvolvimento sócio-histórico dos fenômenos, assim como suas significações objetivas. Estas questões envolvem os elementos da cultura a serem ensinados, e o método, representado pelas formas mais desenvolvidas para tal.

Neste ponto Saviani (2008) apresenta não somente a importância do ensino, mas essencialmente do ensino do que apresenta como *clássico*, pois não é qualquer conteúdo ou conhecimento que promove o desenvolvimento. A noção de clássico, inclusive, recebe destaque no Coletivo de Autores (2012) como elemento importante a se considerar quando estabelecendo-se os princípios curriculares para o trato com o conhecimento.

Localizar o que é clássico no ensino implica saber fazer a distinção entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório, no processo de formação, utilizando-se de estratégias de organização dos meios que permitam sistematizar, dosar e sequenciar o saber científico, transformando-o em saber escolar, de forma que se possa produzir em cada indivíduo singular a humanidade produzida pelo conjunto dos homens, na forma de sua segunda natureza, ou seja, o conhecimento científico deve ser tratado com o objetivo de que as pessoas passem do não-domínio ao domínio de conhecimentos essenciais para que sejam seres humanos aptos a se desenvolverem em suas máximas capacidades. Nas palavras de Taffarel (2000)

Trata-se de nos colocarmos ou recolocarmos a questão de fundo sobre: quais as possibilidades com maior potencial humanizador em termos de relações conhecimentos/saberes/conteúdos, tempo, espaços/lugares, elementos/aparelhos, situações, aprendizagens linguagens, organizações e sujeitos, a partir da escola e para além dela, que possam contribuir na formação do SER HUMANO PLENO, ÍNTEGRO, OMNILATERAL, ser que se reconhece enquanto espécie humana, que somente se torna Homem acessando crítica, criativa e reflexivamente a cultura, por intermédio de diferentes elementos desenvolvidos pela humanidade nos diversos períodos históricos e capaz de contribuir na construção de referências ontológicas e teleológicas de vida.

O que a instituição desporto tem a nos oferecer para responder a tal questão? (TAFFAREL, 2000, p. 18)

Desenvolvimento desta ordem, portanto, desenvolvimento humano, deve ser entendido no sentido de sua totalidade, algo que é difícil de se atingir quando se pensa o homem e sua formação em termos fragmentados, sequenciados e apartados uns dos outros. Em Rouyer (1977) encontramos uma passagem que,

apesar de longa, expressa, ao nosso juízo, como nenhuma outra até aqui de que forma a nossa concepção de esporte se articula com o processo de formação humana e o trabalho educativo em uma perspectiva que busca contribuir com a transição para a superação da sociedade de classes. Além disso, ela permeia também, conforme a concebemos, toda a estruturação dos princípios curriculares para o trato com o conhecimento esporte que vira a seguir

A idéia de que a formação de aptidões motrizes condiciona a assimilação das aquisições da pratica social não corresponde à realidade. Trata-se mesmo de uma inversão da dita realidade. Com efeito, é uma atividade social concreta, que interiorize o saber pratico do homem, que são postas em acção as possibilidades motrizes. Daí a importância educativa do trabalho manual, do desporto. A psicomotricidade não é de natureza biológica, já não é animal, é social e histórica. As possibilidades motrizes são, alias, extraordinárias e seria utópico querer esgotar as disposições funcionais do cérebro, visando diretamente a motricidade, o movimento.

Trata-se, portanto, de assimilar as praticas sociais *totais*, cuja *dominante* pode ser intelectual ou física. Apenas neste ponto de vista, podemos propor-nos a aprendizagem do trabalho realmente produtivo, seja uma produção teórica ou material. Da mesma forma, devemos projectar a aprendizagem das praticas do ócio humano. É importante notar bem o caratê de *totalidade* das actividades humanas. Se uma actividade tem por dominante, por especificidade, colocar o homem perante relações concretas, materiais com a natureza, ou com outros homens, esta actividade nem por isso deixa de ter uma aspecto intelectual ou colectivo. A consciência da acção prepara, acompanha e segue a acção, enquanto as comunicações inter-individuais fazem parte da acção. É esta actividade total que a criança deve assimilar. A ciência moderna deve contribuir para o estabelecimento do processo de aquisição mais eficaz. Na aprendizagem, a especificidade física da actividade não deve fazer esquecer a sua totalidade. Não devemos abstrair-nos, para dela fazer um objetivo isolado de educação, da aparência física da actividade: o corpo ou o aspecto biomecânico do movimento. Compreende-se assim melhor porque é que é necessário romper com a compreensão intelectualista e tradicional do termo <<educação física>>. O homem, como a actividade humana, não se cortam em fatias.

A idéia, generosa, sem duvida, de uma educação física que se limita a *equilibrar harmoniosamente* a actividade intelectual traduz um desconhecimento do papel de uma verdadeira educação física, uma visão estreita da própria natureza da actividade física. A *ciência* do movimento, no sentido do *saber* que se procura dar a cada criança, é simultaneamente actividade intelectual e material, mesmo se se considerar que o domínio específico é físico. Não se trata de equilibrar outro tipo de actividade, trata-se de adquirir o próprio saber.

Medimos melhor a importância de uma nova concepção da educação física quando adquirimos pelo estudo histórico a convicção de que se

trata de ultrapassar o sistema de classe de educação, que contem a marca da separação do trabalho intelectual e manual na vida social.

No que respeita à educação especial que tem por objeto preparar as actividades físicas da vida social – é neste sentido que se deve entender o termo <<educação física>> –, o carácter *social* de toda educação não deve ser esquecido, da mesma forma que o carácter de *totalidade* da actividade humana. O primeiro principio científico da teoria desta educação especifica é realmente fundamentar os seus fins e seus meios na pratica social em desenvolvimento. É pela aprendizagem das diversas formas do trabalho manual tradicional moderno que o homem poderá adquirir uma grande habilidade, uma verdadeira cultura politécnica. É na pratica e no decurso da assimilação das actividades de desenvolvimento do ócio actual, desporto, dança, etc. que ele enriquecerá igualmente suas aptidões motrizes.

É assim que o ser humano se humaniza, que a inteligência, ao mesmo tempo prática e conceitual, se desenvolve, formando-se uma pessoa social que pode agir eficazmente na vida. A sociedade, por seu lado, vê aumentar directamente ou indirectamente as suas forças produtivas e as relações de aperfeiçoamento. (ROUYER, 1977, p. 192)

A opção por trazer a passagem completa e na integra também se justifica porque a obra que a contém, o livro *Desporto e desenvolvimento humano*, não é de fácil acesso e tem, ao mesmo tempo (ou por causa disso), sido pouco explorada por quem se referencia no materialismo histórico-dialético como teoria do conhecimento nos estudos sobre a educação física e o esporte, e suas possibilidades de seleção, organização e sistematização científica do saber a ser transmitido e assimilado por nossos alunos. Desta forma, nossa estratégia com este gesto foi de tentar estimular uma maior divulgação desta obra, que possui textos com contribuições valiosíssimas para nossa área.

A concepção de *trato com o conhecimento*, conforme apresentada pelo Coletivo de Autores (2012, p.31, grifos nossos)

[...] trato com o conhecimento corresponderia à necessidade de criar as condições para que se dêem a assimilação e a transmissão do saber escolar. Trata-se de uma direção científica do conhecimento universal enquanto saber escolar que orienta a sua **seleção**, bem como a sua **organização** e **sistematização** lógica e metodológica [...] esse trato não se viabiliza num vazio, está directamente vinculado a uma organização escolar. A organização do tempo e do espaço pedagógico necessário para aprender [...].

Vale frisar que o trato com o conhecimento não é uma proposição com fim em si mesmo, mas algo que está organicamente ligado a *dinâmica curricular*, que por sua vez encarna a base material capaz de realizar o projeto de escolarização do homem. A dinâmica curricular é constituída por três polos a saber: *o trato com o*

conhecimento, a organização escolar e a normatização escolar (COLETIVO DE AUTORES, 2012)

Tais pólos se articulam afirmando/negando simultaneamente concepções de homem/cidadania, educação/escola, sociedade/qualidade de vida, construídas com base nos fundamentos sociológicos, filosóficos, políticos, antropológicos, psicológicos, biológicos, entre outros, expressando a direção política do currículo. Essa direção se materializa de forma implícita ou explícita, orgânica ou contraditória, hegemônica ou emergente, dependendo do movimento político-social e da luta de seus protagonistas educadores e alunos, que buscam afirmar determinados interesses de classe ou projetos de sociedade, em síntese, o projeto político pedagógico escolar. COLETIVO DE AUTORES, 2012, p.31)

Isto significa que não basta apenas referenciar-mo-nos nos elementos que conformam o trato com o conhecimento para que seja possível a elaboração de um projeto de escolarização de qualidade. Ao contrário até, ignorar as relações entre os três polos que compõem a dinâmica curricular pode ter efeitos contrários ao que se quer alcançar. Quando estamos falando do polo *organização escolar*, estamos nos referindo a organização do tempo e do espaço pedagógico necessário para aprender

A apresentação do saber na escola se dá num tempo organizado sob a forma de horários, turnos, jornadas, séries, sessões, encontros, módulos, seminários, etc. Tempo que é organizado nos limites dos espaços físico-pedagógicos: salas de aula, auditórios, recreios cobertos, bibliotecas, quadras, campos, etc. (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p.32)

Trazer esta questão para o objeto específico do esporte, ou da educação física, ajuda a ilustrar melhor as coisas, pois de que adianta querer organizar maneiras adequadas de tratar o conhecimento esporte em uma escola onde não há quadra, ou qualquer outro espaço, para as práticas esportivas? Em uma escola onde a educação física não é mais garantida como disciplina obrigatória, com aulas e horários específicos, como o que aconteceu após a contrarreforma do ensino médio⁵³ que trocou o ensino da educação física por “estudos e práticas”⁵⁴ ?

⁵³A contrarreforma do ensino médio foi mais um dos ataques desferidos pelo governo que se instaurou após o golpe midiático-parlamentar-jurídico-empresarial que retirou do poder a presidenta legitimamente eleita Dilma Rousseff. Segundo Oliveira, C. (2017, p.26) “o papel a ser cumprido pela Reforma do Ensino Médio, que em conjunto com a BNCC assume o lugar de uma contrarreforma educacional. É uma contrarreforma pois não melhora a educação escolar, que já carece de grandes problemas (por exemplo, a quantidade de jovens que ainda estão fora do Ensino Médio). Esta “reforma”, ao contrário, retira componentes curriculares importantes da Educação Básica, como Sociologia e Filosofia, e coloca a educação física no campo das Linguagens, dissolvendo seus conteúdos de ensino; não considera o financiamento necessário para implementação de tal proposta que, somada a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 241, hoje Emenda Constitucional 95 (que

Entendemos que não há trato com o conhecimento, por melhor pensado e planejado que ele seja, que consiga cumprir com sua função social se a organização escolar revela-se um entrave para tal.

Assim é também com a normatização escolar, pois esta representa o “sistema de normas, padrões, registros, regimentos, modelos de gestão, estrutura de poder, sistema de avaliação, etc.” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p.32). Mais uma vez, fazer a seleção, organização e sistematização do conhecimento esporte em uma escola que não permite que os estudantes entrem na sala de aula suados (mas que ao mesmo tempo não tem estrutura de vestiários)? Ou que não deixa que as aulas aconteçam no único pátio que a escola tem porque este fica muito próximo a sala da direção, da secretaria, ou das outras salas de aula, e o barulho incomoda? Em uma escola onde treinar times para as “olimpíadas escolares” é praticamente uma obrigação do professor de educação física?

Portanto, discutiremos e aprofundaremos neste trabalho elementos que são mais pertinentes ao trato com o conhecimento, entretanto, jamais perderemos de

estabelece teto financeiro para os gastos com serviços públicos por 20 anos, incluídos aí financiamento para educação e saúde) sofre um duro corte e inviabiliza qualquer tentativa de alteração na educação brasileira”. No que diz respeito de forma ainda mais específica a educação física a autora problematizava (sua dissertação foi escrita antes da aprovação da famigerada reforma) ainda que “Tal proposta, se aprovada, terá rebatimentos (a) no *campo cultural*, pois limita os filhos da classe trabalhadora de acessarem o que há de mais elaborado na cultura corporal (no esporte, na dança, na ginástica, na luta); (b) no *campo político*, pois mantém intactas as relações capitalistas de produção e de existência humana, e (c) no *campo educacional*, pois ao não cumprir o papel de desenvolver psicologicamente os trabalhadores, condena-os a permanecerem no lugar de explorados, com o seu desenvolvimento psíquico fragilizado desde a idade escolar.” (OLIVEIRA, C., 2017, p.29). Infelizmente esta reforma não só foi aprovada como hoje o governo golpista continua a todo vapor e procurando por todas as vias possíveis, sejam elas constitucionais e legais ou não, destruir a soberania do Estado Brasileiro e seu já limitado sistema de proteção social, além de entregar a interesses estrangeiros as empresas estatais em setores estratégicos para o capital, especialmente Correios, Caixa Econômica Federal, Banco do Brasil e Petrobrás (junto com algumas destas empresas, são entregues também parcelas significativas de nossos recursos naturais e tecnologia).

⁵⁴ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 diz em seu Art. 26, § 3º que a educação física integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica. Já a Lei da reforma do ensino médio, ou Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, faz um adendo ao Art. 35 da LDB, que passa a vigorar como Art. 35-A, cujo § 2º diz que a Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente **estudos e práticas** de educação física, arte, sociologia e filosofia. Além disso, desloca a educação física, de componente obrigatório para a condição de componente de uma área de conhecimento, a de linguagens e suas tecnologias. Não bastasse isso, em nosso entendimento o uso da expressão “estudos e práticas” serve para reforçar, na prática, que estas áreas sejam excluídas dos currículos escolares enquanto disciplinas específicas, com professores específicos, e passem a “aparentemente” existir como uma espécie de “objetivo” atingido via outras disciplinas ou atividades. Exemplos disso não são difíceis de imaginar, pois pensamos que a nova legislação permite dizer que a educação física foi “praticada e estudada” em uma excursão da escola, ou em uma caminhada feita durante uma aula de estudo do meio em disciplinas como biologia, onde inclusive se conversou com os alunos sobre aspectos importantes da “saúde” e do “estilo de vida ativo”. O exemplo pode até parecer bizarro, mas não podemos esquecer que antes da reforma, já tínhamos escolas que substituíam aulas de educação física por convênios com academias de ginástica.

vista as questões relativas a normatização escolar e a organização escolar pelas relações mutuas que estes elementos estabelecem na dinâmica curricular.

Escobar (1997) apresenta mais elementos que permitem melhor explicar o trato com o conhecimento

Na **seleção** do conhecimento precisam ser contempladas, também, as possibilidades de distribuição dadas pela natureza do conhecimento - distribuição que depende dos interesses da classe dominante -, não obstante estar esta sujeita às condições dos alunos para apreendê-lo e às condições da escola para torná-lo apreensível, a partir da organização das condições espaço-temporais e da normatização escolares.

A **organização** do conhecimento ao longo das séries e/ou ciclos é dada pela forma em que escola promove a assimilação do conhecimento pelos alunos, forma essa resultante da vinculação de uma determinada teoria do conhecimento com uma determinada abordagem da psicologia cognitiva indicadas pela teoria pedagógica. A essência da fundamentação lógico-psicológica da estrutura da disciplina determina a forma que um dado conhecimento assume em cada uma das diferentes séries e incide sobre a fixação do tempo necessário para os alunos aprendê-lo, considerando, ou não, suas diferenças individuais.

O processo de **sistematização**, dirigido à formação do pensamento científico dos alunos, envolve, fundamentalmente, a forma de colocá-los em contato com o conhecimento, a forma de tratar as etapas constitutivas da generalização, desde a percepção direta ou representações do real - em que se encontram dados substanciais e não substanciais -, passando pela análise mental das relações e conexões desses conhecimentos, até a formação do conceito ou sistematização explicativa das diversas manifestações particulares, das qualidades e relações internas que nessa sistematização vêm a ser refletidas. A sistematização ou 'sistemas de generalizações conceituais que provêm os traços distintivos, unívocos e precisos de umas ou outras classes gerais de objetos e situações', expõe DAVYDOV (1982), é a que permite a explicação das regularidades e dos nexos internos do conhecimento, em oposição à leitura da realidade através das 'representações', quer dizer, das noções gerais sobre as coisas, as quais viabilizam, apenas, as explicações das características externas, daquelas que saltam à vista, mas não as explicações dos traços essenciais dos objetos, dos fenômenos. (ESCOBAR, 1997, p.68, grifos nossos)

Se os elementos gerais que delimitavam o trato com o conhecimento no Coletivo de Autores (2012) já demonstravam a grande aproximação entre a abordagem Crítico-Superadora, a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural, a melhor explicitação apresentada por Escobar (1997) não deixa qualquer dúvida em relação a isto⁵⁵.

⁵⁵ Cabe lembrar que nos 25 anos que separam a publicação do livro *Metodologia do Ensino de Educação Física* até nossos dias, muito material relacionado a Psicologia Histórico-Cultural e a

A direção científica do conhecimento universal que se apresenta no trato com o conhecimento é orientada, por sua vez, por determinados princípios que devem ser pensados pela lógica dialética⁵⁶, o que, no Coletivo de Autores (2012), recebe o nome de *princípios curriculares para o trato com o conhecimento*.

Em produção mais recente, as relações entre a proposição de Saviani, que caracteriza a Pedagogia Histórico-Crítica, e os *princípios curriculares para o trato com o conhecimento*, conforme apresentados pelo Coletivo de Autores (2012), foi melhor explicitada e desenvolvida na tese de Gama (2015). Também as relações entre estes e os *ciclos de escolarização, a periodização do desenvolvimento e a teoria da atividade*, conforme a Psicologia Histórico-Cultural, foram explicitados na tese de Melo (2017). Estes dois trabalhos serviram como balizadores para a discussão que faremos a seguir, onde nosso esforço não é o de rediscutir ou rerepresentar o que estes pesquisadores já fizeram, mas sim buscar aproximar ao trato com o conhecimento de uma manifestação específica da cultura corporal, o esporte, o que foi desenvolvido teoricamente por eles.

Entretanto, antes de passarmos de vez para esta discussão, cabe desenvolvermos melhor outros elementos somente apresentados no capítulo anterior: os três eixos que regulam atividade esportiva.

2.1 Os eixos que regulam a atividade esportiva

Apresentamos previamente estes três eixos como sendo formados pelas *regras, o instrumento e a organização da atividade esportiva*. Longe de querermos esgotar a discussão, aqui apresentaremos esta questão com o caráter de algo que se inicia e que busca, pelas suas regularidades, apresentar uma possibilidade de intervenção no que diz respeito ao trato com o conhecimento esporte entendendo-o

Pedagogia Histórico-Crítica foi produzido e/ou traduzido, materiais estes que não encontravam-se disponíveis nos anos 1980 e 1990. O fato de, em linhas gerais, o alinhamento entre a Abordagem Crítico-Superadora e estas outras teorias ser tão coerente assenta-se em sua unidade filosófica, ou assim como disse Martins (2013, p.270) em relação à Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica: “posto que ambas assentam-se nos preceitos do materialismo histórico-dialético”.

⁵⁶ Lidar com os fenômenos pela lógica dialética é entender que eles se desenvolvem, se movimentam, avançam, recuam, influenciam e são influenciados mutuamente. Em outras palavras, pela lógica dialética entendemos os fenômenos como coisas permeadas por múltiplas determinantes e contradições, coisas que tem, ao fim e ao cabo, história. “Para o marxismo, o lógico (movimento do pensamento) é o reflexo do histórico (movimento dos fenômenos da realidade objetiva). Para representar a dialética objetiva de modo pleno e profundo, as formas de pensamento devem, por si mesmas, ser dialéticas – moveis, flexíveis, inter-relacionadas. A dialética estuda a relação entre as formas de pensamento, a subordinação destas no processo de movimento do conhecimento no sentido da verdade.” (KOPNIN, 1978, p.84)

como uma prática social, que portanto, tem interferências (e é interferido por coisas) muito além do “campo de jogo”. Estes três eixos são inter-relacionados, mutuamente dependentes e indissociáveis, portanto, não se resumem a elementos manipuláveis isoladamente, somente para regulamentar a “prática” esportiva (no sentido dicotômico usualmente dado a prática), mas são auxiliares a serem pensados e problematizados na adequação do trato com o conhecimento do fenômeno esporte na suas mais ricas determinações, conforme a concepção aqui apresentada.

Em termos de regras, consideramos o conjunto de convenções que se adotam buscando regular e uniformizar determinada atividade esportiva, restringindo o leque de ações que os sujeitos podem tomar no desempenho de seus papéis e também a interferência de elementos externos por sobre a própria dinâmica do jogo. Isto quer dizer que entendemos como regras elementos que, por vezes, se convencionam por necessidades advindas da própria atividade esportiva, mas há que se considerar que também há elementos determinados por fatores normalmente considerados externos à atividade, como, por exemplo, quando regras são instituídas por interesses econômicos⁵⁷ ou políticos⁵⁸. Encontramos em muitos autores da área, a exemplo de Baker (1988) e Elias (1992), discussões acerca da grande importância que as regras tiveram para a expansão do esporte moderno a partir da Inglaterra, especialmente no que diz respeito a possibilidade de universalização de modalidades esportivas.

Referindo-nos aos instrumentos, entendemos estes como os implementos utilizados quando da atividade esportiva, podem ser materializados como bolas, tacos, bastões, pranchas, fitas, cordas, petecas, dardos e mais uma infinidade de objetos. O determinante neste processo é que os instrumentos tanto adaptam quanto são adaptados pela atividade específica para qual são utilizados. Exemplos interessantes são a bola do futsal – que no desenvolvimento da modalidade passou

⁵⁷ O exemplo mais conhecido aqui é o da alteração na regra da vantagem e da pontuação no voleibol por questões mais afeitas a comercialização do produto voleibol do que por uma necessidade da modalidade.

⁵⁸ Podemos dizer que neste campo as regras muitas vezes operam de maneira “implícita”, como no caso do jogo entre Corinthians x São Paulo pelo campeonato paulista de 2016. A torcida corinthiana levou faixas de protesto contra a Rede Globo, a CBF, a FPF e o deputado Fernando Capez (PSDB), este último envolvido no escândalo dos desvios de recursos para compra de merenda escolar. O árbitro da partida interrompeu e certame e solicitou a retirada das faixas, o que, obviamente interfere no andamento do jogo. A situação gerou constrangimento geral a ponto da FPF precisar vir a público se declarando “a favor da liberdade de expressão” e afirmando que as faixas não deveriam ter sido retiradas. Ver mais em: <https://esporte.uol.com.br/futebol/campeonatos/paulista/ultimas-noticias/2016/02/18/fpf-diz-que-faixas-em-corinthians-x-sao-paulo-nao-deveriam-ter-sido-tiradas.htm>, acessado em 04 de nov. de 2017.

por diversos materiais em sua confecção, como cortiça, serragem e até crina vegetal no intuito de que pulasse menos –, a bola de voleibol – nascida de uma câmara de bola de basquete –, os esquis de neve – cujo formato alterou-se radicalmente ao longo dos anos e diversificou-se muito também de acordo com a modalidade de esqui praticada –, os tacos de golfe – cada vez mais específicos de acordo com a distancia, o tipo de terreno e as condições climáticas em que se joga – e a prancha de surfe – que era literalmente uma tábua que chegava a pesar 80kg e tinha 4 metros de comprimento e hoje com materiais mais avançados pode ter pouco mais de 1,5 metro e pesar pouco mais de 2kg, tudo isso dependendo do peso e da altura do surfista, assim como da fluabilidade desejada para o instrumento e dos tipos de ondas a serem surfadas.

Isto nos leva ao terceiro polo, que diz da *organização da atividade esportiva*. Em outro texto (OLIVEIRA e SANTOS JÚNIOR, 2017), demos a este polo o nome de “ambiente”, entretanto, pensamos que a nomenclatura não se adequa exatamente ao que queremos dizer, pois não permite identificar aspectos importantes da atividade esportiva no que diz respeito não somente ao espaço, mas também ao tempo. Assim, inspirados pela *organização escolar* conforme esta aparece no Coletivo de Autores (2012), renomeamos este polo. Desta forma, quando estamos discutindo questões afeitas a organização da atividade esportiva trata-se do ambiente onde se realiza a atividade – se é aquático, terrestre, aéreo ou uma mistura destes –, como se conforma este ambiente em sua componente física – se é rígido, se é maleável, se possui pavimento, se é de areia, se tem grama, neve, ou lama, se possui obstáculos, se é plano, inclinado, profundo, raso, alto, baixo, etc. –, em suas dimensões – se é uma área livre, se possui formatos como quadrados, retângulos, círculos, etc. se a interação ocorre apenas em um plano ou mais – e também em relação ao tempo da atividade – se livre, se regulado por cronômetros ou estações do ano, por tentativas, por séries, etc.

Ao adentrarmos a discussão dos princípios curriculares para o trato com o conhecimento e o ciclos de escolarização, sinalizamos a importância de se atentar para estes três eixos pois estes são elementos importantes na concretização do que será apresentado a seguir, seja na escola ou em qualquer outro lugar onde se aborde pedagogicamente o fenômeno esporte.

2.2 Os princípios curriculares no trato com o conhecimento esporte

Iniciamos a discussão neste subcapítulo amparados em larga medida pelos estudos de Gama (2015). Em sua tese, cujo objeto reside na concepção de currículo adjacente à obra de Saviani, a autora revisita os princípios curriculares para o trato com o conhecimento, conforme o Coletivo de Autores (2012), articulando-os com as contribuições de Saviani e da Pedagogia Histórico-Crítica.

Gama (2015, p.192) identifica, entre os princípios curriculares para o trato com o conhecimento, princípios de ordem diferente, sendo alguns chamados de **princípios para a seleção dos conteúdos** de ensino, que são: *relevância social do conteúdo; contemporaneidade do conteúdo e adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas do aluno*; e outros chamados de **princípios metodológicos** para o trato com o conhecimento, correspondentes a: *confronto e contraposição de saberes; simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade; espiralidade da incorporação das referências do pensamento e provisoriedade dos conhecimentos*. A autora alerta que, embora os princípios sejam, para efeito de exposição, tratados separadamente, eles se articulam reciprocamente devendo ser considerados em conjunto no processo de definição dos currículos escolares. Não somente coadunamos com a posição da autora, como fazemos questão de reforçá-la também em nosso estudo, já que não há um sequenciamento ou etapismo entre os princípios, mas sim um completo entrelaçamento.

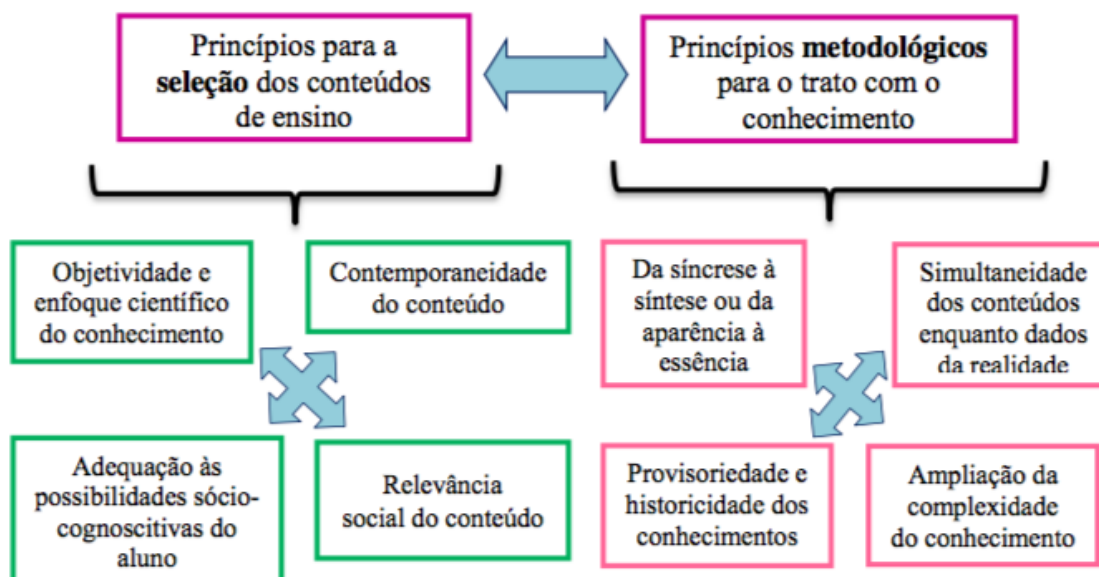
Com base em seus estudos sobre as formulações de Saviani, Gama (2015) sugere a adição de mais um princípio ao escopo, assim como uma melhor precisão de outros

A análise das formulações de Saviani à luz dos princípios mencionados apontou como necessidade o acréscimo do princípio *objetividade e enfoque científico* do conhecimento aos princípios de seleção do conhecimento enunciados pelo Coletivo de Autores (1992). Isto porque, embora o princípio de *relevância social do conteúdo* aponte não ser qualquer tipo de conhecimento que deve ser tratado na escola, em tempos de relativismo cultural e subjugo do conhecimento objetivo e sistematizado é necessário reforçar a necessidade de se considerar como critério a objetividade do conhecimento ao se deliberar sobre o que entra e o que fica de fora dos currículos escolares, bem como a abordagem científica dos conhecimentos que serão selecionados. Além disto, a fim de tornar mais precisa a sua compreensão, renomeamos o princípio *espiralidade da incorporação das referências do pensamento* para *ampliação da complexidade do conhecimento*. Já o princípio *confronto e contraposição de saberes* foi renomeado por *da síncrese à síntese ou da aparência à essência*. Além disto, incluímos o termo

historicidade ao princípio metodológico da *provisoriedade dos conhecimentos*. (GAMA, 2015, p. 193, itálicos no original)

Para ilustrar suas proposições, elabora o quadro a seguir

Quadro 1 – Princípios curriculares no trato com o conhecimento



Fonte: Gama (2015, p.193)

Temos acordo com as questões que a autora pontua, assim como também entendemos como acertadas as reformulações que ela propõe em relação aos princípios, por este motivo, utilizaremos a nomenclatura por ela proposta. Isto, entretanto, não prescinde da explicação de cada um dos princípios, o que será feito, em termos gerais, a partir do proposto pelo Coletivo de Autores (2012) e por Gama (2015), mas que será também articulado com o específico de nosso objeto, o esporte, amparados pela concepção apresentada no capítulo anterior.

Assim, no que toca a questão da seleção do conteúdo de ensino, ganha enorme importância reconhecer que vivemos em uma sociedade cindida entre classes que necessita, para que continue a existir sob a forma capitalista, que essa divisão se mantenha. Neste ponto, entretanto, aparece uma das maiores contradições do capitalismo, que diz respeito à necessidade de que a classe dominante ofereça ensino à classe dominada, sem que esta classe dominada passe a dominar por completo aquilo que a classe dominante já domina, pois existem condições que precisam ser atendidas para que o modo de produção capitalista consiga se manter e administrar suas crises. A seleção do conteúdo, portanto, tem recorte de classe, o que quer dizer que pode ser feita com o objetivo de explicitar ou

ocultar as relações que conformam o modo de produção capitalista. Nossa abordagem, que configura-se como contra-hegemônica, busca interferir diretamente no polo das explicitações das relações no modo de produção capitalista, o que nos coloca a serviço de colaborar com os dominados para que passem a dominar aquilo que os dominantes dominam a ponto de, futuramente, possuírem as condições para acabar com a dominação.

Não nos deteremos nesta questão, pois acreditamos que ela já foi exaustivamente trabalhada na literatura, inclusive na própria tese de Gama (2015). Apenas faremos menção à crítica de Marx (2013) a Adam Smith (1723-1790) e a todos os defensores do *status quo* em O Capital quando da discussão da divisão do trabalho⁵⁹ e a necessidade que esta apresentou, para a manutenção e intensificação da exploração, por parte do capitalismo, de um aprofundamento na fragmentação do ensino e que se resume na famosa frase do Mouro de que “A. Smith recomendava o ensino popular, a cargo do Estado, embora em doses cautelosamente homeopáticas” (MARX, 2013, p. 436). Guiados por este preceito na seleção dos conteúdos, passaremos a discutir os princípios de seleção.

No Coletivo de Autores (2012, p.32), o princípio da *relevância social do conteúdo* é apresentado como o

[...]que implica em compreender o sentido e o significado do mesmo para a reflexão pedagógica escolar. Este deverá estar vinculado à explicação da realidade social concreta e oferecer subsídios para a compreensão dos determinantes sócio-históricos do aluno, particularmente a sua condição de classe social.

Gama (2015, p. 197) dialoga com esse princípio a partir das contribuições de Saviani no que compete ao ensino do clássico, do entendimento de que o saber é um meio de produção cujo acesso é negado pelo caráter privado dado a este pelas relações capitalistas, e ao mesmo tempo pela necessidade de que a classe trabalhadora tenha acesso ao saber erudito como forma de passar a dominar o conhecimento acerca das relações sociais de produção

[...] a noção de clássico é um importante critério para guiar a seleção dos conhecimentos artísticos, filosóficos e científicos a serem tratados na escola. Trata-se de priorizar os conhecimentos que carregam a universalidade humana. Em outras palavras, referimo-nos aos conhecimentos que possibilitam a relação entre os seres

⁵⁹ Há uma diferença entre a divisão técnica do trabalho e a divisão do trabalho social. Enquanto a segunda representa uma necessidade da organização social e uma possibilidade para o maior desenvolvimento das forças produtivas, a primeira é utilizada pelo modo de produção capitalista como forma de aprofundar a alienação do trabalho e preservar o pilar da exploração do homem pelo homem.

humanos e a totalidade da cultura humana, servindo de referência para que as novas gerações se apropriem do que foi produzido ao longo da história da humanidade.

Retiramos, desta proposição para o debate sobre o trato com o conhecimento, a importância central que passa a ter a concepção de esporte conforme discutida anteriormente, pois é a partir dela que identificamos a relevância social do conteúdo. O esporte não surgiu do nada, mas sim como um desdobramento que se apresenta a partir da atividade concreta dos homens, que buscavam atender suas necessidades, pois de acordo com Duarte (2016)

[...] o objetivo primeiro é transformar a realidade para satisfazer as necessidades humanas. Mas é alcançado também outro resultado, não necessariamente almejado no início do processo, qual seja, a transformação dos próprios seres humanos. O ser humano não criou a lança para desenvolver suas habilidades e fazer disputas de lançamento de dardos. Mas o uso da lança desenvolveu habilidades humanas, o que, com o desenrolar histórico-social, acabou tornando-se um fim em si mesmo. É por isso que Marx (2008b) escreveu nos *Manuscritos econômico-filosóficos* que os cinco sentidos são um produto da história social.

Em ambos os processos, o de transformação da natureza e do próprio ser humano, o desenvolvimento pode ser caracterizado como um movimento no qual as transformações ocorrem no início na forma do em si, passando depois a se realizarem como transformações para si. (DUARTE, 2016, p. 43)

Subjacente a este entendimento, encontramos no Coletivo de Autores (2012, p.72) a relevância social do conteúdo esporte na seguinte passagem

Se aceitamos o esporte como fenômeno social, tema da cultura corporal, precisamos questionar suas normas, suas condições de adaptação à realidade social e cultural da comunidade que o pratica, cria e recria.

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 jogo se faz "a dois", e de que é diferente jogar "com" o companheiro e jogar "contra" o adversário.

Para o programa de esporte se apresenta a exigência de "desmitificá-lo" através da oferta, na escola, do conhecimento que permita aos alunos criticá-lo dentro de um determinado contexto sócio-econômico-político-cultural. Esse conhecimento deve promover, também, a compreensão de que a prática esportiva deve ter o significado de valores e normas que assegurem o direito à prática do esporte.

A necessidade de abordar o esporte como produto da prática social não pode ser condizente com perspectivas que tomam o esporte como algo apartado da sociedade e da vida das pessoas, como se fosse algo que se impõe de fora, não

sujeito as próprias transformações sociais. Ao sinalizarmos a relevância social do esporte na seleção dos conteúdos a serem trabalhados no processo de escolarização sinalizamos isto, e também nos voltamos para a questão da abordagem do esporte como um fenômeno que precisa ser melhor apreendido em sua totalidade, portanto, para além “dos esportes”.

Não entendemos como justificado o ensino do esporte em nossas escolas utilizando-se de critérios que ainda continuem identificando o esporte de forma fragmentada, como se esta ou aquela determinada manifestação esportiva, ou aspecto do fenômeno, fosse justificativa para que ele fosse ensinado. Inclusive porque dentro de tal perspectiva poderíamos ficar presos, ou a moda (por ex. a popularidade da modalidade esportiva x ou y em determinado momento ditaria o que seria ensinado na escola), ou a tirania da já conhecida monocultura do esporte (por ex. que se expressa, no Brasil, muitas vezes através do futebol).

Se nos prendemos a discutir e criticar aspectos do fenômeno (por ex. a exclusão no esporte) sem considerar o todo (uma sociedade pautada pela exclusão, pois esta é uma das necessidades da classe dominante no que tange a manutenção da reprodução da divisão social do trabalho e, portanto, da sociedade de classes), ou seja, sem incluí-lo na própria dinâmica da sociedade, além reforçarmos a fragmentação, ainda podemos chegar a conclusões, equivocadas e idealistas, de que estas questões se resolvem dentro de um pretense e fechado “mundo esportivo”, algo que é típico de concepções idealistas de esporte que trazem em seu cerne “valores éticos e morais”, como se fossem estes “bons” elementos (inerentes ao esporte) que lutam para não serem “corrompidos” pela sociedade “má”.

Encontramos exemplos destas formulações fragmentarias em uma área que vem se conformando sob a alcunha de “pedagogia do esporte” ou “pedagogia do desporto”, que tem arrebanhando pesquisadores de diversas matrizes teóricas na educação física, a exemplo de Bento (1989) e Paes e Balbino (2005), que por sua vez também alinham-se a Tani (2000), Freire (2003), Reverdito e Scaglia (2009), Ganganta (1995) e Graça (2001). Também temos publicação de Barroso e Darido (2009), apenas para citar alguns pesquisadores que tem se dedicado e esta área. Esta forma de abordagem também aparece na proposta de Educação pelo Esporte do Instituto Ayrton Senna (VARIOS..., 2004). Em comum a todas estas formas, além da perspectiva do objeto da educação física circunscrito à aprendizagem motora ou

desenvolvimento motor⁶⁰, está o seu caráter pedagógico calçado pelos pilares educacionais da Unesco, ou como diz Duarte (2001), as pedagogias do aprender a aprender, e uma concepção de jogo como suporte da atividade esportiva completamente diferente da nossa, já que se pautava neste como algo “natural” e inerente ao ser humano, ou seja, por uma perspectiva naturalizante e biologizante.

Para além do já discutido anteriormente, encontramos em Escobar (1997) elementos que ajudam a melhor expor onde encontra-se a relevância social do conteúdo esporte

Acreditamos que essa tarefa demanda, entre outras exigências, que o conhecimento do esporte, no currículo escolar, seja afirmado como conhecimento inalienável de todo cidadão, independente de condições físicas, de raça, de cor, sexo, idade ou condição social; que na seleção do conhecimento sejam consideradas **as modalidades que encerrem um maior potencial de universalidade e compreensão dos elementos gerais circundantes**, empregando os critérios de *atual* e de *útil* na perspectiva de classes sociais, exigência esta ligada à necessidade de se buscarem os instrumentos de avaliação no próprio mecanismo de construção das práticas corporais. (ESCOBAR, 1997, p. 49, grifos nossos)

Adendamos ao excerto apresentado de Escobar o destaque às *modalidades que encerrem um maior potencial de universalidade e compreensão dos elementos gerais circundantes* pois aqui entendemos não tratar-se de um reducionismo do fenômeno esporte às modalidades esportivas, como já criticado neste trabalho, mas antes que estes dizem respeito as relações entre esporte e sociedade que nos permitem estabelecer os nexos com os diferentes níveis de acesso ao conhecimento, de acordo com a condição de classe dos sujeitos.

Isto pode ser problematizado no sentido de se entender como as condições concretas, reais, de acordo com a classe social, permitem ou dificultam a apropriação e objetivação dos conteúdos que compõem esta manifestação da cultura corporal, elemento para o qual apenas a aprendizagem (ou memorização) de normas, técnicas, regras ou táticas é insuficiente. Explicitar a relevância social do conteúdo esporte exige pensa-lo em relação às necessidades concretas dos nossos alunos que estarão em contato com esta manifestação da cultura corporal, mas

⁶⁰ Mesmo que muitas vezes, no plano do discurso sobre a abordagem apareçam outros elementos mais ou menos precisos, como como o “uma construção para a prática pedagógica comprometida com a transformação e a manifestação da condição mais humana do sujeito, por meio das práticas esportivo-corporais, indiscutivelmente facilitadoras na formação de sujeitos conscientes de suas responsabilidades sociais, críticos e autônomos” (REVERDITO; SCAGLIA, 2009), vemos que as propostas de ensino atem-se, como elemento *principal*, ao desenvolvimento motor ou aprendizagem motora por parte dos sujeitos.

acima disto, exige também problematizar seus aspectos políticos, legislativos, de financiamento, de infraestrutura e de gestão e administração, pois estes serão fatores determinantes na apropriação e domínio dos conhecimentos acerca das relações sociais de produção.

Tal abordagem, que não pode ser feita descolada do que é a vida concreta dos que ensinam e aprendem esporte nos leva ao próximo princípio curricular, que trata da contemporaneidade do conteúdo e está diretamente associada a relevância social do conteúdo.

O princípio da *contemporaneidade do conteúdo* é explicitado pelo Coletivo de Autores (2012, p.32) como um princípio que

deve garantir aos alunos o conhecimento do que de mais moderno existe no mundo contemporâneo mantendo-o informado dos acontecimentos nacionais e internacionais, bem como do avanço da ciência e da técnica.

Gama (2015) traz para esta discussão os aspectos do chamado paradoxo da idéia de uma sociedade do conhecimento, onde se observa a afirmação da falência da ciência como forma mais avançada de conhecimento existente. Esta negação impõe-se através da lógica onde a função ideológica, o caráter interessado ou não do conhecimento, sobrepõe-se a função gnosiológica, qual seja, a correspondência ou não do conhecimento com a realidade a qual se refere. Apresenta também a questão do acesso as modernas tecnologias e aparatos tecnológicos como insuficientes, por si só, para a apropriação do conhecimento

[...] não basta garantir aos trabalhadores o acesso aos aparatos tecnológicos, restringindo-os aos limites do uso, o que se dá a partir de um saber prático-operacional dos mesmos. É necessário que nos apropriemos dos conhecimentos científicos e dos processos que permitem produzir tal riqueza. (GAMA, 2015, p. 199)

Portanto, a contemporaneidade do conteúdo não se confunde com os modismos, assim como também não pode ser associada a negação do saber objetivo. Organicamente ligado a concepção de clássico apresentada por Saviani (2008), este princípio advoga exatamente a necessidade gnosiológica como seu maior pilar, pois é a capacidade de explicação (acertada) da realidade como ela é o que define a contemporaneidade do conhecimento.

No que diz respeito a seleção para o trato com o conhecimento esporte, este princípio nos leva a discussão das formas mais “modernas” pelas quais o fenômeno vem se manifestando. Aqui nos sentimos fatalmente atraídos a trazer de volta a questão brevemente discutida dos *eSports*, pois vemos neste campo uma

possibilidade da manifestação esportiva para qual as abordagens do esporte hegemônicas simplesmente não tem resposta satisfatória, especialmente as que reduzem o fenômeno esporte ao sinônimo de coletivo de modalidades esportivas *analógicas*, negando algo que está cada vez mais predominando na vida das pessoas, que é a componente *digital*⁶¹. Mesmo o recente reconhecimento do Comitê Olímpico Internacional (COI) sobre a possibilidade dos *eSports* serem reconhecidos como “atividade esportiva”⁶², que estará presente como modalidade de demonstração já nos Jogos Asiáticos de 2018, com possibilidades de inclusão nos Jogos Olímpicos a partir de 2024⁶³, o que nos transparece, na verdade, são mais

⁶¹ Problematizamos a questão analógico e digital não como elementos excludentes, mas como polos em contradição. Para isso fazemos um paralelo a partir da quebra de paradigma que representou a invenção do transistor para o desenvolvimento eletrônica e, conseqüentemente para a tecnologia. Graças a este componente, cujo desenvolvimento iniciou-se na década de 1920, mas que só alcançou eficiência e uso efetivo a partir da segunda metade da década de 1940, foi possível uma redução drástica no volume de aparelhos que antes necessitavam de mecanismos e válvulas. É a partir da miniaturização possibilitada pelo transistor que apresenta-se também uma maior possibilidade de combinar funcionalidades em aparelhos cada vez menores, além da descoberta de novas aplicabilidades para a computação, pois a partir da mudança proporcionada pelo sistema *digital* do transistor (também conhecido como sistema binário, sistema passa corrente/corta corrente, ou sistema dos dígitos 0 e 1, por isso digital), foi também possível uma drástica redução em relação ao tamanho e volume de informações e dados comparado ao sistema *analógico* das válvulas e outros componentes (pois este sistema, baseado em um esquema de ondas, e não de saltos como o binário, permite qualquer valor entre dois limites). Assim, essa descoberta da eletrônica se expandiu de aparelhos para outras produções humanas, o que pode ser observado pela “digitalização” cada vez maior de nossas vidas através de documentos, músicas, obras de arte, operações financeiras e porque não dizer, atividades esportivas. O que está em tela não é uma espécie de substituição do analógico pelo digital onde o segundo descarta o primeiro, mas sim a expansão das possibilidades no campo do atendimento às necessidades humanas. Cabe mencionar, como ultima consideração, que a logica binária, que se liga ao principio da não contradição, portanto à logica formal, de elemento progressista no campo da eletrônica transformou-se em entrave para o ulterior desenvolvimento desta nas ultimas décadas, o que vem levando diversos pesquisadores a aprofundar pesquisas no campo da mecânica quântica, esta pautada no principio da contradição, na dialética, o que permite construir computadores capazes de armazenar, em seu processamento, tanto o 0 quanto o 1 ao mesmo tempo, o que é chamado de *qubit*. Esta é considerada uma nova quebra de paradigma na área (ainda na teoria, pois os processadores criados até aqui não conseguem superar os supercomputadores pautados na tecnologia denominada no meio como “clássica”), pois aumentará em enorme escala, inimaginável anteriormente, a capacidade de processamento dos computadores. Para a historia do transistor ver: <http://idgnow.com.br/mercado/2007/12/13/idgnoticia.2007-12-13.0461382793/> e também <http://www.newtoncbraga.com.br/index.php/artigos/67-historia-da-eletronica/407-ahistoria-do-transistor.html>. Para ver mais sobre o computador quântico: <http://socientifica.com.br/2017/06/google-esta-caminho-de-avanco-do-computador-quantico-ate-o-final-de-2017/>. Para relações entre a física quântica e o marxismo: <http://www.marxismo.org.br/content/a-fisica-quantica-a-dialetica-e-a-sociedade-de-marx-e-engels-a-khrennikov-e-haven/>. Acessado em 04 de nov. de 2017.

⁶² Ver em: <https://www.olympic.org/news/communique-of-the-olympic-summit>, e em <https://esporte.uol.com.br/ultimas-noticias/2017/10/28/e-sports-podem-ser-considerados-atividade-esportiva-diz-coi.htm>, acessado em 04 de nov. de 2017.

⁶³ Ver em: <http://br.ign.com/esports/51987/news/esports-podem-fazer-parte-dos-jogos-olimpicos-de-2024>, acessado em 04 de nov. de 2017.

interesses econômicos⁶⁴ do COI nos rendimentos de uma indústria bilionária⁶⁵ do que algum tipo de reconhecimento de qualquer valor nestas atividades para a formação, inclusive, esportiva. O máximo que o COI consegue articular em relação a esta manifestação é a necessidade de que *ela se adeque aos seus valores olímpicos*⁶⁶ e cumpra com as regras e regulamentos do movimento olímpico (anti-doping, apostas, manipulação de resultados, etc.) para que seja reconhecida, em uma iniciativa já há muito conhecida, que busca associar o fenômeno esporte somente àquilo que é chancelado pelo COI, como se o fenômeno fosse propriedade privada desta instituição em seu constante esforço de mercantilização da vida humana.

Para além do fenômeno dos *eSports*, percebemos no princípio da contemporaneidade do conteúdo possibilidade de também abordar outras manifestações como os chamados esportes radicais⁶⁷ e outras modalidades “alternativas” que vem “esportivizando-se”, como Parkour e Slack Line, o que pode levar a discussões sobre a evolução das *formas* de competição, da tecnologia no esporte, da massificação das práticas e outros elementos, sem abrir mão daquilo que entendemos como *essencial* no esporte, qual seja, a relação agonístico/lúdico, seja em atividades coletivas ou individuais.

O princípio da *adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas do aluno* é apresentado pelo Coletivo de Autores (2012) da seguinte maneira

Há de se ter, no momento da seleção, competência para adequar o conteúdo à capacidade cognitiva e à prática social do aluno, ao seu próprio conhecimento e às suas possibilidades enquanto sujeito histórico (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p.33)

Encontramos um elemento na apresentação deste princípio que acreditamos poder levar a algumas interpretações equivocadas do mesmo. Trata-se do uso, na definição do princípio, da palavra “cognoscitivas”, e do uso, na sua explicação, da palavra “cognitiva”. Queremos deixar claro que não entendemos estas duas palavras

⁶⁴ Ver mais em: <https://www.olympic.org/news/intel-brings-esports-to-pyeongchang-ahead-of-the-olympic-winter-games>, acessado em 04 de nov. de 2017.

⁶⁵ Indústria que movimentará cerca de R\$ 2,3 bilhões no mundo este ano e que vem crescendo também no Brasil. Ver mais em: <http://www.otempo.com.br/superfc/mercado-de-esport-ganha-espaco-na-industria-esportiva-1.1538836>, e em http://espn.uol.com.br/noticia/658889_os-esports-em-2016-e-alem-uma-industria-em-ascensao. Acessado em 04 de nov. de 2017.

⁶⁶ Segundo o site do Comitê Olímpico Brasileiro (COB): O Olimpismo tem como princípios a amizade, a compreensão mútua, a igualdade, a solidariedade e o "fair play" (jogo limpo). Ver mais em: <https://www.cob.org.br/pt/cob/movimento-olimpico/o-olimpismo>, acessado em 04 de nov. de 2017.

⁶⁷ Skate, surf, BMX dentre outros são exemplos dessa linha que tem crescido nas últimas décadas, possuindo até mesmo sua própria “olimpíada”, os X-Games.

como sinônimos, nem semântica e nem teoricamente, pois entendemos que o uso de uma ou outra palavra reporta a elementos diferentes no processo de aprendizagem, reportando-se, respectivamente, “cognoscitivo” a relação com a área de desenvolvimento iminente, e “cognitivo” ao nível de desenvolvimento real do sujeito.

De acordo com o dicionário Aurélio (HOLANDA, 1986), cognoscitivo refere-se a “que tem a faculdade de conhecer”, enquanto cognitivo é “relativo a cognição ou conhecimento”, sendo a cognição “1. Aquisição de um conhecimento; 2. P. ext. Conhecimento, percepção”. Em nosso entendimento, cognoscitivo refere-se a *capacidade* de conhecer, enquanto cognitivo dá conta do *processo* de conhecimento. Percebemos aqui palavras que radicam em lugares diferentes, onde a capacidade de conhecer do estudante (cognoscitiva, portanto) é o elemento principal a ser considerado (área de desenvolvimento iminente) quando da seleção de conteúdos que permitam chegar ao processo de conhecimento (cognitivo, portanto) do fenômeno em questão (nível de desenvolvimento real).

Isto, obviamente, não descarta considerar o conhecimento que a pessoa já tem, mas também nos alerta para não nos circunscrevermos a ele, e nem o colocarmos sob a ótica de etapas, a exemplo das correntes cognitivistas construtivistas de influencia piagetiana e seus esquemas de aprendizagem pela via da assimilação e acomodação. Para nós, cognoscitivo exprime melhor do que cognitivo a noção de movimento embutida no processo de apropriação e objetivação do conhecimento necessário à aprendizagem, motivo pelo qual localizamos neste a área de desenvolvimento iminente, e portanto, a primazia quando da adequação às possibilidades do aluno.

Em Gama (2015) encontramos mais elementos que suportam este nosso entendimento

O currículo deve considerar, portanto, o aluno concreto e não o aluno empírico. Como apontam os estudos no campo da psicologia histórico-cultural, isso significa que há que se tratar o conhecimento tendo em vista o desenvolvimento do aluno, o que se faz incidindo sobre a zona de desenvolvimento iminente. Isso se traduz na afirmação de Vigotski (1988) de que o bom ensino é aquele que antecede o desenvolvimento. Do mesmo modo que é improdutivo o ensino que exige o que está além dos limites da zona de desenvolvimento iminente.

Trata-se do entendimento de que as possibilidades de aprender dos sujeitos são socialmente produzidas. Os estudos no campo da psicologia histórico-cultural reforçam tal assertiva demonstrando que

as mudanças na vida material ao longo da história produzem mudanças na consciência e no comportamento humano.

Quando está falando da relação aluno concreto e aluno empírico a pesquisadora está se referindo ao debate de Saviani (2006) sobre a necessidade da sistematização do conhecimento e sua importância no processo de formação humana

É neste âmbito que se situa o problema do conhecimento sistematizado, que é produzido historicamente e, de certa forma, integra o conjunto dos meios de produção. Esse conhecimento sistematizado pode não ser do interesse do aluno empírico, ou seja, o aluno, em termos imediatos, pode não ter interesse no domínio desse conhecimento; mas ele corresponde diretamente aos interesses do aluno concreto, pois enquanto síntese das relações sociais, o aluno está situado numa sociedade que põe a exigência do domínio deste tipo de conhecimento. (SAVIANI, 2006, p.45)

Atender as necessidades do aluno concreto exige, como afirma Gama (2015) incidir na zona ou *área de desenvolvimento iminente*, que é parte de uma das formulações mais conhecidas de Vigotski, e que se expressa, para além do conceito já mencionado, também pelo *nível de desenvolvimento real* ou *efetivo*. De acordo com Martins (2013, p. 286), o nível de desenvolvimento real aponta conexões interfuncionais já estabelecidas pela criança, que podem ser identificadas pelas tarefas e ações que ela realiza por si mesma. Entretanto ela atenta para um aspecto muitas vezes preterido neste processo, que diz respeito a sua dinâmica interna e afirma que quando a criança realiza uma ação e demonstra a assimilação de uma operação ou conceito, o desenvolvimento deste não está finalizando, mas apenas começando. Para ela, de acordo com o pensamento de Vigotski, o fato em si mesmo da realização autônoma de dada tarefa não é necessariamente sinônimo de aprendizagem que promove desenvolvimento, sendo os produtos desse tipo de aprendizagem aqueles que não promovem generalizações e, com isso, podem cair no esquecimento.

Por isso Martins (2013) também afirma que a proposição do nível de desenvolvimento real carrega consigo um problema cuja resolução incide sobre a qualidade da prática pedagógica, ou seja, o que a prática pedagógica faz com as funções psíquicas que a criança já desenvolveu expressas naquilo que ela já sabe (seja esse saber advindo de experiências prévias da criança, seja ele resultado da ação do ensino escolar). Isto apresenta a necessidade de não se limitar a mera constatação daquilo que a criança é capaz de realizar por si mesma, mas de

fornecer elementos que orientem o trabalho na área de desenvolvimento iminente, onde encontram-se outras e mais complexas relações interfuncionais, ainda não estabelecidas pelo aprendiz. Segundo a autora, eis aí o espaço de atuação do ensino, como iminência do desenvolvimento, como algo pendente, inacabado, mas em vias de acontecer por meio do ensino

Por isso, a proposição de Vigotski segundo a qual o bom ensino se adianta ao desenvolvimento para poder promovê-lo não significa 'ensinar' a criança aquilo que ela não é capaz de aprender, mas inserir o ato de ensino nas relações mutuas entre as possibilidades e limites que se põem de manifesto no desempenho da criança, limites que, uma vez superados, avançam em forma de novas possibilidades.

Há, portanto, um vínculo entre o nível de desenvolvimento real e a área de desenvolvimento iminente representado pela *complexificação* das funções psíquicas que pautam as tarefas de ensino, no qual a referida área se apresenta como *superação* do nível de desenvolvimento real na direção da formação de conceitos. Por isso, Vigotski afirmou recorrentemente que, ao nível do desenvolvimento real, a formação de conceitos está sempre 'começando'. (MARTINS, 2013, p. 287)

Um outro elemento importante que se tira desta questão, especialmente quando estamos falando do trato com o conhecimento esporte, diz respeito às possibilidades de aprendizagem a partir da colaboração com outra pessoa e da imitação, pontos estes extremamente fetichizados no ensino e aprendizagem dos fenômenos da cultura corporal, a exemplo do já criticado texto de Bourdieu (2004). Martins (2013) considera parciais as leituras que identificam a área de desenvolvimento iminente com a participação colaborativa de (qualquer) outra pessoa, especialmente no sentido de que esta pessoa poderia ajudar a criança naquilo que ela não consegue realizar sozinha (sem adjetivar o que seria esta ajuda), vindo esta a dominar posteriormente a ação em questão. Sinaliza que Vigotski não defendeu, do ponto de vista do ensino, que a imitação sem mediação ou explicação promovesse a aprendizagem dos "verdadeiros" conceitos, sendo estas ações espontâneas e assistemáticas, ao contrario, caminhos para aprendizagem de conceitos espontâneos que, conforme já discutido anteriormente, não levam o desenvolvimento para além da esfera cotidiana, tendendo inclusive a simplificação dos fenômenos.

Ainda segundo Martins (2013) o papel da colaboração externa em na teoria vigotskiana tem grande importância, mas aparece com uma importante objeção, a

de não se identificar, no sentido de dar igual importância, a participação da figura do “par mais desenvolvido”, do “par professor” e os demais pares

Ora, se atuar na ‘área de desenvolvimento iminente’ pressupõe o trato com pendências interfuncionais, com pendências afetivo-cognitivas, há que se identifica-las e planejadamente agir sobre elas. Essa não pode ser tarefa de nenhuma outra criança, por mais experiente que seja. Preterir esse fato, ao nosso ver, tem corroborado aproximações equivocadas entre a teoria vigotskiana e outras, para as quais a complexificação do desenvolvimento psíquico transcorre de modo espontâneo e por mera interação com o meio, independentemente da qualidade das mediações que operam nele. (MARTINS, 2013, p. 288)

Sendo um dos princípios de seleção que mais se articula de forma direta com a periodização do desenvolvimento, entendemos que a adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas do aluno passa por identificar o que o docente percebe, da realidade concreta, que seus alunos concretos precisam acessar, e como devem acessar, para que dominem o conteúdo esporte ao final de seu processo de escolarização, o que pode ser representado, em termos mais gerais pela tríade conteúdo-destinatário-forma (MARTINS, 2013). Este elemento, por si só, já nos afastaria ainda mais da já criticada idéia de uma rele “simplificação” ou fragmentação das atividades esportivas, voltada, por exemplo, para o ensino de técnicas corporais, regras de modalidades ou táticas e sistemas táticos. Isso sem contar também com os famosos eventos de fim de “aula” (treino) como os “coletivos” e “rachões”, ou as próprias “aulas” (recreação) cujo “conteúdo” é formado por “peladas” ou “babas”, extremamente comuns em muitos âmbitos das aulas de educação física ainda hoje. Ao entendermos o ensino do esporte por dentro de processos que coloquem esta manifestação da cultura corporal, assim como toda a educação física, articulados a formação humana e ao desenvolvimento do pensamento teórico notamos o quão pouco, quiçá nada, estes eventos tem a colaborar.

A *objetividade e enfoque científico do conhecimento* é uma proposição original de Gama (2015) e passa a vigorar como mais um princípio de seleção dentre os princípios curriculares para o trato com o conhecimento, para além dos originais apresentados pelo Coletivo de Autores (2012). Segundo a autora

[...] esta questão foi abordada por Saviani (2008a), que salientou ser necessário superar a falsa afirmativa positivista que identifica objetividade e neutralidade como sinônimas. Na ocasião o autor esclarece que “[...] a questão da neutralidade (ou da não-neutralidade) é uma questão ideológica, isto é, diz respeito ao caráter

interessado ou não do conhecimento, enquanto a objetividade (ou não-objetividade) é uma questão gnosiológica, isto é, diz respeito à correspondência ou não do conhecimento com a realidade a que se refere.” (SAVIANI, 2008a, p.57) (GAMA, 2015, p. 201)

Ela prossegue discutindo a impossibilidade da neutralidade do conhecimento, mas alerta que esta não significa, como é possível deduzir a partir de Saviani, a impossibilidade de sua objetividade

Portanto, buscar a objetividade do conhecimento diz respeito à explicitação das múltiplas determinações que produzem e explicam os fatos. Por isso, é preciso identificar o aspecto gnosiológico (centrado no conhecimento, na objetividade), e o aspecto ideológico (expressão dos interesses, na subjetividade), uma vez que os seres humanos são impelidos a conhecer em função da busca dos meios de atender às suas necessidades e satisfazer suas carências. Nesta perspectiva, a historicização é a forma de resgatar a objetividade e a universalidade do saber [...] (GAMA, 2015, p. 201)

Quando estamos nos referindo ao trato com o conhecimento esporte, o princípio da objetividade e enfoque científico do conhecimento se expressa, por exemplo, na historicização que levou a consolidação da concepção de esporte apresentada nesta tese. A partir desta concepção, que agrega a gênese do esporte e seu desenvolvimento ao próprio processo de desenvolvimento de nossa sociedade, amalgamando-o com o mesmo e não permitindo leituras que o coloquem acima, abaixo ou ao lado desta, entendemos que o colocamos como algo objetivo, que portanto permite explicar em maiores determinações a realidade que o compõe, e ao mesmo tempo interessado, ou seja, o esporte como produto dos conflitos, choques, tensões e contradições da prática social mais ampla que o concebeu e desenvolveu ao longo dos períodos históricos.

Com este princípio terminamos aqueles classificados como princípios de seleção e adentraremos agora os *princípios metodológicos* pois os “[...] princípios da seleção do conteúdo remetem à necessidade de organizá-lo e sistematizá-lo fundamentado em alguns princípios metodológicos, vinculados à forma como serão tratados no currículo, bem como à lógica com que serão apresentados aos alunos.” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p.33).

O princípio metodológico inicialmente apresentado pelo Coletivo de Autores (2012) foi nomeado de *princípio do confronto e da contraposição de saberes* e é descrito como o princípio segundo o qual

O confronto do saber popular (senso comum) com o conhecimento científico universal selecionado pela escola, o saber escolar, é, do ponto de vista metodológico, fundamental para a reflexão

pedagógica. Isso porque instiga o aluno, ao longo de sua escolarização, a ultrapassar o senso comum e construir formas mais elaboradas de pensamento. (ibid., p. 33).

Gama (2015) propõe renomear este princípio pois

A fim de evitar possíveis imprecisões na compreensão do princípio, onde no Coletivo de Autores se fala em Confronto e contraposição de saberes renomeamos para *Da síncrese à síntese ou da aparência à essência*. Isto porque, confronto e contraposição de saberes no Coletivo de Autores deve ser entendido na perspectiva dialética, como unidade e luta dos contrários, e não como exclusão de um pelo outro. (GAMA, 2015, p. 203)

Defendendo a necessidade de se estabelecer um movimento dialético entre o saber espontâneo e o saber sistematizado, pois o saber espontâneo, baseado na experiência de vida, na cultura popular, é a base que torna possível a elaboração do saber e em consequência a cultura erudita, Gama (2015) prossegue afirmando a importância do acesso, pela classe trabalhadora, à cultura “superior”, inclusive como estratégia para superação do próprio modo de produção capitalista

Como vimos defendendo ao longo do trabalho, é tarefa fundamental da escola viabilizar o acesso ao conhecimento sistematizado, pois o ‘[...] conhecimento de senso comum se desenvolve e é adquirido independentemente da escola.’ (SAVIANI, 2009a, p.1-2). A superação do modo de produção capitalista também perpassa por este processo, afinal ‘[...] a concepção de mundo com base na ciência, liberta das explicações míticas acerca da realidade, sendo ponto de partida para uma “concepção histórico-dialética” do mundo, que compreenda o movimento da história, buscando as explicações do presente no passado e perspectivando o futuro tendo em vista o que realizamos no presente.’ (SAVIANI, 2014a, pp.72-73). Desta forma, contribui-se para a compreensão da realidade dentro da lógica dialética, de forma a articular o singular - o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas (trato com o conhecimento, organização escolar) -, com o geral – a transformação da realidade regida pelo capital (o projeto histórico socialista).

Discutir o fenômeno esporte à luz deste princípio suscita discussões que nos levam, por exemplo, de volta ao debate com Rouyer (1977), e também Castellani Filho (2002), pois suas produções e reflexões colocam em tela elementos que permitem confrontar o senso comum quando trabalhamos com o fenômeno esporte.

Castellani Filho (2002) nas conclusões de um texto extremamente provocativo para aqueles que entendem e localizam o esporte como prática social, dizia que o limitado conhecimento reconhecido como aquele necessário para nos dizermos conhecedores do esporte (e ele usa o exemplo do futebol), encontra-se restrito ao campo das ciências da saúde, o que acaba por desrespeitar aquilo que quer valorizar, por não dar conta de aquilatar o seu sentido/significado na cultura corporal

esportiva do brasileiro. Saliava que isto não significava negar o conhecimento circunscrito ao saber jogar e ao saber ensinar a jogar que compõem o acervo daquilo que deve ser conhecido, mas sim que isto apresentava a necessidade da ampliação deste acervo

[...] precisamos, mais do que depressa, redimensionarmos o espectro do conhecimento a ser (re)conhecido pelos profissionais da área, de modo a garantir que a cultura corporal do brasileiro seja apreendida como dimensão significativa da sua realidade social complexa. (CASTELLANI FILHO, 2002, p. 51)

Em Rouyer (1977) a questão aparece de forma ainda mais pungente quando da discussão das perspectivas da educação física e do embate e crítica às teorias abstratas e individualistas que dicotomizam corpo e mente, colocando primeiro (em sua condição sã) a serviço da segunda

A natureza *específica* de uma educação física não se pode definir senão em relação à *totalidade* da educação concebida no seu conjunto. É necessário que voltem a equacionar-se as razões que fundamentam as diversas <<matérias>>, as distintas disciplinas do ensino. Não se trata apenas de acrescentar à educação tradicional uma educação física, é necessário estudar uma e outra e repensar o conjunto. (ROUYER, 1977, p. 191)

Desta forma, trazer o esporte para o âmbito pedagógico ancorado no princípio da síntese à síntese ou da aparência à essência exige reconhecê-lo para além das dicotomias e fragmentações, articulando-o ao conhecimento científico e sua apropriação pela via no ensino sistematizado, elevando-o do senso comum e da cotidianidade às formas mais elaboradas de pensamento, sem com isso, apartá-lo da realidade e dos objetivos que se vislumbram e justificam o seu trato específico. Isto nos leva ao nosso próximo princípio, o da simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade.

O princípio da *simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade* é apresentado pelo Coletivo de Autores (2012) como um princípio que defende que as dimensões ou determinações dos conteúdos de ensino sejam organizados e apresentados aos alunos de maneira simultânea. Assim

[...] confronta o etapismo, idéia de etapa tão presente na organização curricular conservadora que fundamenta os famosos 'pré-requisitos' do conhecimento. A partir dessa idéia se organizam na escola as séries, ou seja, o sistema de seriação, no qual os conteúdos são distribuídos por ordem de 'complexidade aparente'. Na primeira série o aluno aprende uma sucessão ou seqüência de conteúdos, na segunda outra, na terceira outra, e assim sucessivamente. (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 33)

Neste princípio privilegia-se a compreensão do conteúdo inserido na totalidade concreta, ou seja, na realidade. Isto requer também reconhecer a impossibilidade de se tratar os dados da realidade como se fossem isolados uns dos outros e como se fosse possível explica-los separadamente, desta forma, a simultaneidade é outro elemento fundamental a ser considerado. De acordo com Gama (2015)

Trata-se de buscar assegurar na organização curricular a visão de totalidade, que carrega o particular e o universal, demonstrando as relações e nexos entre os diferentes conteúdos. Através do trato com os conteúdos das diferentes áreas do conhecimento ao longo dos anos, permitir ao aluno ir aprofundando sua compreensão acerca da realidade. Considerando que para produzir materialmente o homem necessita antecipar em ideias os objetivos da ação, é necessário impulsionar os alunos a representarem mentalmente os objetivos reais, o que inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte), na produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. (GAMA, 2015, p. 205)

Em Martins (2013) também encontramos elementos que corroboram esta necessidade no processo de ensino e aprendizagem que tem por intenção desenvolver a capacidade teórica dos sujeitos

Em suma, a realidade congrega fenômenos que são intervencionados e interdependentes, determinando, para sua explicação, a apreensão da totalidade dinâmica edificada por tais fenômenos, e não a apreensão de cada um deles como partes isoladas que se somam. Essa premissa possui importância sem par no estudo do psiquismo humano e não esteve ausente das proposições vigotskianas acerca das funções psíquicas. O caráter sistêmico⁶⁸ do funcionamento psíquico demanda sua apreensão e sua explicação como um todo único no qual seus constituintes articulam-se, condicionam-se mutuamente. (MARTINS, 2013, p. 6)

Tratar com o conhecimento esporte a partir deste princípio significa abranger o fenômeno em seus mais diferentes aspectos desde o primeiro ciclo de ensino, aprofundando e ampliando o conhecimento, sem deixar que as especificidades façam com que o geral desapareça. Concretamente, pensamos que este princípio evoca, acima de tudo, o trabalho com as regularidades que demarcam e distinguem o fenômeno esportivo e com as quais temos que trabalhar na forma de diferentes tipos de generalizações e graus de abstrações.

⁶⁸ Esta nota, no texto original de Martins (2013, p. 6) diz, “a adoção do vocábulo *sistema* na teoria vigotskiana em nada se aproxima da *teoria geral dos sistemas* (ou abordagem sistêmica) proposta pelo biólogo Ludwig Von Bertalanffy. Tal adoção acora-se no materialismo dialético, especialmente no princípio lógico dialético da totalidade”.

Para exemplificar, pensamos que o futebol, enquanto atividade esportiva, possui diversas formas de manifestação, ou seja, temos o futebol de campo, o fustal, o futebol society, o futebol de rua, o showbol, o futebol nos jogos eletrônicos, o futebol para deficientes visuais (ou futebol de cinco), o futebol de areia e muitos outros mais. Em todos estes casos, assim como poderia ser exemplificado também com outras modalidades esportivas, o elemento que dá unidade a tudo isto e que ao mesmo tempo oferece distinção em relação a outras manifestações é a regra de que o jogador (analógico ou digital) deve conduzir a bola preferencialmente com os pés, e a de não se poder fazer a condução com as mãos⁶⁹. Este é um dos elementos que, ao fim e ao cabo, nos permite chamar manifestações com diferenças aparentes tão grandes, como o futebol eletrônico e o futebol de areia, de futebol. E é também essa mesma dinâmica que nos permite chamar atividades humanas tão diferentes como disputas no *halfpipe*⁷⁰, em tanques de água, na tela de monitores ou em gramados, de esporte.

A simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade nos exige também problematizar uma outra questão recorrente na educação física e no ensino do esporte. No Coletivo de Autores (2012, p. 33) é dito que “na maioria das vezes os conteúdos são diferentes. Isso pode ser observado constantemente em alguns livros didáticos e em determinados programas de ensino”. No caso do esporte temos precisamente o contrario, pois os conteúdos são os mesmos durante quase toda a escolarização, normalmente (com pouca variação) temos futsal, basquetebol, voleibol e handebol (e isso quando chegamos a tanto). O curioso é que estes conteúdos, frequentemente, não são ensinados (em seus mais diferentes aspectos e possibilidades), mas simplesmente praticados, o que faz com que muitas das pessoas que passam pela escola, pelas aulas de educação física, e nestas, pelas aulas de esporte, saiam de lá sem conhecimentos relevantes sobre sua própria modalidade preferida, além daqueles parcos adquiridos pela “prática” e que lhe conferem um grau menor ou maior de destaque quando jogando, e isso se continuam a jogar. Esta questão tem rebatimento direto no próximo principio, pois através dele a simultaneidade no trato com o conhecimento ganha também profundidade.

⁶⁹ Diríamos à exceção dos goleiros, mas existem variantes do futebol que dispensam até mesmo a figura do goleiro.

⁷⁰ Estrutura em forma de U muito utilizada para a prática de skate, BMX, patins e até mesmo snowboarding e esqui.

O princípio da *espiralidade da incorporação das referências do pensamento*, por seu caráter de complementariedade com o princípio anterior, recebe uma descrição sucinta, sendo este um princípio que informa a ampliação das referências do pensamento, rompendo com a linearidade com que é tratado o conhecimento na escola, o que significa compreender as diferentes formas de organizar as referências do pensamento sobre o conhecimento para ampliá-las (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 34).

Gama (2015) também sugere que este princípio seja renomeado, como forma de deixá-lo mais claro e direto

Outro princípio curricular para a organização dos conteúdos apontado pelo Coletivo de Autores (1992) é o da espiralidade da incorporação das referências do pensamento. Considerando que esta formulação pode não elucidar de saída o seu significado, **optamos por utilizar o termo ampliação da complexidade do conhecimento** afim de tornar sua compreensão mais direta. Este princípio vincula-se diretamente ao anterior, o da simultaneidade dos conteúdos, e parte do entendimento de que a apropriação de dado conhecimento não se dá de forma linear, de uma vez só, em uma “única dose”, mas através de sucessivas aproximações. Num processo em que vão se ampliando as referências acerca do objeto, que vamos apreendendo suas múltiplas determinações, a representação do real no pensamento vai sendo produzida, ampliando-se e tornando-se cada vez mais fidedigna. Assim, o trato com o conhecimento não pode ser pensado por etapas. O que mudaria de uma unidade de ensino ou de uma série para outra seria a amplitude das referências sobre cada dado da realidade que iria se ampliando no pensamento. (GAMA, 2015, p. 206, grifos nossos)

Discutir este princípio nos remete a parafrasear o Coletivo de Autores (2012, p. 34), que neste ponto traz um exemplo sobre a água, mas que trocaremos aqui pelo esporte. A compreensão de esporte de uma criança na pré-escola não é a mesma daquela no 4º ano, nem da que frequenta o 8º ano. Entretanto a três lidam com o dado esporte. O que muda senão as referências do pensamento sobre este dado? Estamos convencidos que a não problematização desta questão, que passa pela exposição clara e concreta do motivo da atividade, é um grande entrave no que diz respeito ao trato com o conhecimento esporte em nossas escolas, pois demasiadas vezes as atividades que o professor oferece aos seus alunos limitam-se ao saber prático, aos gestos técnicos, ou, quando muito, a uma lógica tática ou a lógica mais geral da modalidade esvaziadas de sentido no processo ensino/aprendizagem, o que resulta insuficiente para ampliar a complexidade do conhecimento sobre o fenômeno.

A ampliação da complexidade do conhecimento sobre o esporte requer sucessivas aproximações ao fenômeno que permitam expor as suas diferentes determinantes, o que passa por abordar o esporte como prática social, que portanto, tem aspectos constitutivos que passam pelos seus elementos técnicos, o seu saber fazer, o desempenho satisfatório, mas que acima disso, passam também pela abordagem de seus elementos históricos, filosóficos, políticos, estéticos, econômicos e tantos quantos forem possíveis e necessários para que seja possível organiza-lo e compreende-lo em uma perspectiva que busque abrangê-lo em sua totalidade.

No intuito de contribuir com a melhor elucidação deste princípio Gama (2015) também o associa a necessidade de organizar o ensino de forma a enfrentar as principais contradições inerentes ao modo de produção capitalista no que tange à educação. Apoiando-se em Saviani (2003, 2005, 2007) a pesquisadora lista as principais contradições a serem enfrentadas em cada nível de escolarização: na educação infantil predominaria a contradição homem natureza e homem cultura; no ensino fundamental predominaria a contradição entre homem e sociedade; no ensino médio predominaria a contradição entre homem e trabalho; e, finalmente, no ensino superior predominaria a contradição entre o homem e a cultura.

Dentre os princípios metodológicos, entendemos ser este o que mais diretamente dialoga com a periodização do desenvolvimento, assim como, dentre os princípios de seleção, ocorre com o de adequação as possibilidades sócio-cognoscitivas do aluno. Importante voltar a destacar esta questão para que fique evidente a grande dificuldade que se apresenta quando tentamos pensar as coisas de forma isolada e fragmentada, o que se repete seja em relação ao trato com o conhecimento de um conteúdo específico, seja no papel que desempenha determinada área do conhecimento no processo de escolarização, ou seja na forma como se organiza o sistema escolar como um todo. Com isso, corroboramos com Gama (2015) que conclui

Como vimos, as considerações referentes ao princípio metodológico da ampliação da complexidade do conhecimento fornecem elementos para pensarmos a organização escolar, seja em termos de como organizar metodologicamente uma aula, ou unidade de ensino, seja em termos de como organizar os níveis de ensino, o conhecimento ao longo dos anos escolares. (GAMA, 2015, p 209)

Os princípios curriculares para o trato com o conhecimento culminam com o princípio da *provisoriedade do conhecimento*. A partir deste princípio

[...] se organizam e sistematizam os conteúdos de ensino, rompendo com a idéia de terminalidade. É fundamental para o emprego desse principio apresentar o conteúdo ao aluno, desenvolvendo a noção de historicidade retrçando-o desde sua gênese, para que este aluno se perceba enquanto sujeito histórico. (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 34)

Perceber-se enquanto sujeito histórico e tratar da historicidade implica explicar ao aluno que a produção humana, seja ela científica, artística, ética, moral, afetiva, *esportiva*, etc. expressa um determinado estágio da humanidade, não sendo igual em todos os momentos históricos, assim como também apropriação destas produções, que se encontra condicionada por condições históricas, que em uma sociedade de classes não é disponibilizada equitativamente entre os indivíduos. A importância deste elemento precisa ser explicitada não como se a historia fosse formada por “fatos cronologicamente organizados” ou como “coleção de eventos ocorridos no passado em momentos específicos” em uma lógica mecânica, de causa e efeito diretas, fragmentada e etapista, mas sim conforme Gama (2015, p. 210) atenta

Nesta perspectiva, é imprescindível para o trato com conhecimento abordá-lo na sua historicidade, como produto da ação humana concretizada num dado momento histórico. Ademais, a história do desenvolvimento dos conhecimentos produzidos pela humanidade fornece pistas importantes para sua organização, sistematização e sequenciamento lógico e metodológico ao longo do tempo (séries ou ciclos de escolarização).

A historicidade serve como orientadora das sucessivas aproximações ao conhecimento, pois através dela percebe-se que o avanço do conhecimento, enquanto representação cada vez mais fidedigna do real no pensamento, é consequência da própria atividade pratica do homem que se dedica a compreender a realidade, ou seja, da ciência

É possível, que daqui a um tempo, com a descoberta da explicação científica de outros dados da realidade, essa explicação seja superada e surjam outras. Por isso afirma-se que o conhecimento é, necessariamente, provisório e representa uma aproximação do real. (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 35)

Esta afirmação encontra-se em sintonia com o defendido por Martins (2013), que nos permite reafirmar os nexos e relações entre a abordagem critico-superadora, a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica

Tomamos, como hipótese central, aquilo que, no cerne do preceito vigotskiano segundo o qual o desenvolvimento do psiquismo humano identifica-se com a formação dos comportamentos complexos culturalmente instituídos – com a formação de funções psíquicas

superiores –, radica a afirmação do ensino sistematicamente orientado à transmissão dos conceitos científicos, não cotidianos, tal como preconizado pela pedagogia histórico-crítica. Ou seja, inferimos que para a psicologia histórico-cultural a natureza dos conteúdos e das atividades escolares é variável interveniente na qualidade do desenvolvimento psíquico dos indivíduos, dado que identifica seus postulados às proposições da pedagogia histórico-crítica. (MARTINS, 2013, p. 7)

O princípio da provisoriidade do conhecimento, quando pensado em relação ao esporte, nos leva a questionar formas de abordagem que confundem a *historicidade* do fenômeno com a *historia* do mesmo, e neste aspecto muitas vezes resumem este segundo elemento a coisas como mudanças de regras e nomes de personalidades que praticaram esta ou aquela modalidade esportiva. Quando muito, estas formas de abordagem operam pela lógica fragmentaria que fala de uma “evolução do esporte”, boa ou má, o que termina com conclusões que ou apelam para o *romantismo*, querendo que o esporte “volte” a ser algo que as pessoas pensam que era bom no passado e que se perdeu, ou então que olham para o passado como forma de apresentar o *fatalismo* do futuro, como se o esporte, em um processo, autônomo das determinações sociais mais amplas, não possa seguir por outros caminhos.

Acreditamos que estas formas de abordagem muitas vezes não conseguem fazer a ligação entre os desdobramentos dos diferentes aspectos que perpassam o esporte por desconsiderarem o próprio desenvolvimento da sociedade. Por esta via, percebemos, muitas vezes, a forma como é feito o debate de classe, gênero, raça, doping, manipulações de resultados, economia, entretenimento, educação, e tantos outros grandes temas com os quais o esporte se relaciona. Além disso, frequentemente também se dissocia este tipo de discussão da própria atividade esportiva, o que se reflete, tanto nas aulas de educação física quanto nos cursos de formação de professores nos momentos “práticos” e “teóricos” que compõem as disciplinas que tratam o conteúdo esporte, que continuam a não estabelecer relações entre si.

Estamos dizendo com isso que, por mais que tenhamos avançado em diversos aspectos no que diz respeito a caracterização pedagógica da educação física e do esporte nas últimas décadas, ainda temos serias dificuldades em expressar isto em nossa prática pedagógica como algo inerente ao nosso próprio objeto. Em nossa “quadra de aula” (MARINHO, 2010) encontramos problemas em

articular o trato com o conhecimento esporte e sua interferência direta na formação humana, especialmente porque, mesmo entre aqueles que dizem defender o esporte, no que tange à educação, por exemplo, em sua especificidade que diz respeito aos conhecimentos, idéias, conceitos, valores, atitudes, hábitos e símbolos, como diz Saviani (2008), vemos um trabalho ainda assistemático no qual o esporte aparece como “instrumento para” e não como efetivamente um conteúdo que precisa ser trabalhado para que se atinja o objetivo final da formação dos comportamentos complexos culturalmente instituídos.

Haja vista, neste campo, as propostas de educação “através” do esporte que vem surgindo aos montes no ultimo período e das quais as já citadas vertentes da “pedagogia do esporte” e da “educação pelo esporte” são exemplo quase paradigmáticos de um esporte como meio e não como fim educacional, especialmente porque quando estas abordagem saem do lugar comum do esporte como meio para qualquer outra discussão, deixam revelar a sua essência “educacional” que se circunscreve aos elementos da aprendizagem e desenvolvimento motor, e é neste aspecto que circunscrevem a sistematização de seu ensino, deixando o restante para um impreciso dialogo entre professor e aluno e entre os próprios alunos. Lembremos neste ponto Rouyer (1977) quando menciona que a aparência física (o corpo e a biomecânica) da atividade não deve nos fazer abstrair da sua totalidade no processo de formação humana, pois corre-se o risco de torna-la um objetivo de educação isolado dos demais.

Terminada esta aproximação do esporte aos princípios curriculares para o trato com o conhecimento, entendemos que o esporte, enquanto fenômeno que compõe a cultura corporal, deve estar presente e fazer parte do currículo da educação física na escola não porque é um fenômeno importante no aspecto econômico do capitalismo, assim como também não cremos que seja porque o esporte transmita “valores”, e nem muito menos porque o esporte pode ter algum papel na socialização da pessoas, ou ainda porque traga prazer e/ou diversão tanto para quem joga quanto para quem assiste.

Menos ainda por um preceito, completamente idealista, que na pratica esportiva as diferenças e barreiras sociais “desaparecem”, assim como o já criticado aspecto do desenvolvimento motor. Defendemos que o esporte tem lugar na escola, que é o local do saber científico, sistematizado, exatamente pela possibilidade que ele apresenta de explicar o mundo concreto, real, e neste processo contribuir, tanto

para o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes, quanto para a compreensão de que a realidade não é estática e nem impossível de mudar, mas encontra-se em constante movimento e contradição. O esporte é um fenômeno humano que está na realidade entrelaçado em todas as formas citadas anteriormente e em muitas outras formas mais, entretanto, nenhuma delas, por si só, justifica o ensino do esporte na escola, nem muito menos qualquer abordagem pedagógica do esporte, se este continua dissociado dos objetivos educacionais mais gerais que são essenciais à formação humana em sua melhores possibilidades.

Contudo, objetivos educacionais, mesmo quando claros, exigem uma dosagem e sequenciação que permita aos alunos apropriarem-se do saber científico de forma adequada, ou seja, exigem a transformação do saber em saber escolar como forma de reproduzir direta e intencionalmente em cada individuo singular a humanidade produzida pelo conjunto dos homens

[...] para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isso implica em dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não-domínio ao seu domínio. Ora, o saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado, é o que nós convencionamos chamar de 'saber escolar'. (SAVIANI, 2008, p. 18)

Por isso, passaremos ao nosso próximo tópico que trata dos ciclos de escolarização no trato com o conhecimento esporte.

3. Considerações acerca dos ciclos de escolarização no trato com o conhecimento esporte

Os ciclos de escolarização são parte importante da abordagem crítico-superadora e através deles podemos articular os princípios curriculares para o trato com o conhecimento levando em conta uma periodização do desenvolvimento. De acordo com o Coletivo de Autores (2012)

Nos ciclos, os conteúdos de ensino são tratados simultaneamente constituindo-se de referências que vão se ampliando no pensamento do aluno de forma espiralada, desde o momento da constatação de um ou vários dados da realidade, até interpretá-los, compreendê-los e explicá-los. (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 36)

A noção de ciclos de escolarização ajuda a enfrentar a idéia de etapismo e de pré-requisitos, pedra fundamental das concepções de desenvolvimento biologizantes e fragmentarias que buscam articular, como receitas educacionais genéricas, os “conteúdos a serem ensinados” de acordo com a “faixa etária”, e que encontram terreno fértil no campo das idéias de senso comum que permeiam a periodização quando se trata do ensino do esporte. Esta ideia, que já é especialmente criticada no princípio da simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade, também dificulta a própria compreensão da historicidade do conhecimento e dos sujeitos enquanto os produtores ativos deste, algo que, entendemos, deva ser reconhecido durante todo o processo de escolarização. A este respeito, Leontiev (1988) demonstra de forma clara a insuficiência de tais concepções de cunho biologizante

A mudança do lugar ocupado pela criança no sistema das relações sociais é a primeira coisa que precisa ser notada quando se tenta encontrar uma resposta ao problema das forças condutoras do desenvolvimento de sua psique. Todavia, este lugar, em si mesmo, não determina o desenvolvimento: ele simplesmente caracteriza o estágio existente já alcançado. O que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida – em outras palavras: o desenvolvimento da atividade da criança, quer a atividade aparente, quer a atividade interna. Mas seu desenvolvimento, por sua vez, depende de suas condições reais de vida (LEONTIEV, 1988, p.63).

Isto serve para afirmarmos, ainda com Leontiev (1988), que há um certo caráter periódico no desenvolvimento da psique da criança, o que é proposto pelos ciclos. Entretanto, o conteúdo que integra estes estágios não pode ser visto de forma independente das condições concretas na qual ocorre o desenvolvimento, e nem mesmo para que os estágios sejam pensados como associações diretas entre

o conteúdo e a idade, algo comum em concepções de desenvolvimento que, por exemplo, se apóiam na matriz piagetiana da equilibração e nos processos de assimilação e acomodação do conhecimento por uma via que entende que o desenvolvimento precede a aprendizagem, o que é precisamente o contrário do que defende a Psicologia Histórico-Cultural

Nem o conteúdos dos estágios e nem sua sequencia no tempo, porém, são imutáveis e dados de uma vez por todas.

O caso é que cada nova geração e cada novo individuo pertencente a uma certa geração possuem certas condições já dadas de vida, que produzem também o conteúdo de sua atividade possível, qualquer que seja ela. [...]

[...] Assim, embora os estágios do desenvolvimento também se desdobrem ao longo do tempo de uma certa forma, seus limites de idade, todavia, dependem de seu conteúdo e este, por sua vez, é governado pelas condições históricas concretas nas quais está ocorrendo o desenvolvimento da criança. Assim, não é a idade da criança, enquanto tal, que determina o conteúdo de estágio do desenvolvimento; os próprios limites de idade de um estagio, pelo contrário, dependem de seu conteúdo e se alteram *pari passu* com a mudança das condições histórico-sociais. (LEONTIEV, 1988, p. 65)

Importante esta sinalização até para melhor contextualizarmos um elemento presente no Coletivo de Autores (2012) que vez ou outra é ignorado por quem assume a tarefa de trabalhar adotando a proposta dos ciclos de escolarização, estamos falando da *redução didática que transforma os próprios ciclos em etapas diretamente ligadas as faixas etárias*. O Coletivo de Autores (2012, p. 36, grifos nossos) alerta contra esse tipo de instrumentalização

Dessa forma, os ciclos não se organizam por etapas. **Os alunos podem lidar com diferentes Ciclos ao mesmo tempo**, dependendo do(s) dado(s) que esteja(m) sendo tratado(s). Ao introduzir o modelo dos Ciclos, sem abandonar a referência às séries, **busca-se construir pouco a pouco as condições para que o atual sistema de seriação seja totalmente superado**.

Mencionamos isto porque, em nossa própria prática docente, temos frequentemente nos deparado com planos de aula e discussões que cada vez mais associam ciclos e faixas etárias como se fossem sinônimos uns dos outros, sem problematizar ou explicitar concretamente a dinâmica, completamente diferente, que envolve uma e outra concepção quando relacionada aos elementos da periodização. No Coletivo de Autores esta aproximação é feita com o intuito claro de que a noção de ciclo supere por incorporação a noção do sistema de seriação, e não para que simplesmente substitua a seriação como se fosse uma proposta de organização diferente desta. Ela é antes, uma proposta que melhor se adequa, explica e arma o

professor para intervir no desenvolvimento de seus estudantes tomando por base as condições históricas concretas e as mudanças nas condições histórico-sociais, especialmente na dinâmica acelerada que estas tem assumido em nossa quadra histórica.

Precisamente por esta linha de raciocínio é que também entendemos que a proposta dos ciclos não é imutável e nem se encontra acabada, especialmente no que diz respeito a maiores explicações em sua relação com a periodização do desenvolvimento e a própria teoria da atividade. Em Melo (2017) encontramos uma proposta de atualização dos ciclos de escolarização

Não obstante, o avanço acima assinalado no que tange o trato com o conhecimento da cultura corporal no ensino da Educação Física, partimos do entendimento que a proposta dos ciclos de escolarização básica não aponta de forma clara o movimento dialético entre as linhas centrais e as linhas acessórias do desenvolvimento psíquico do estudante, ou seja, os ciclos de escolarização não explicitam os nexos e relações entre a lógica interna do desenvolvimento psíquico do estudante e o trato com o conhecimento, por sua vez, carecendo de uma atualização neste aspecto. (MELO, 2017, p. 142)

Melo (2017) ainda argumenta, e temos acordo com ele, que a lacuna que se apresenta em relação aos ciclos de escolarização se dá, principalmente por dois motivos que se articulam, sendo um deles o difícil acesso às obras da Psicologia Histórico-Cultural, à época em que o livro Metodologia do Ensino de Educação Física foi produzido; e o outro, também consequência deste difícil acesso, da escassa produção do conhecimento, em termos de estudos empíricos e teóricos que subsidiassem, a partir da Psicologia Histórico-Cultural, discussões acadêmicas em torno da periodização do desenvolvimento psíquico e o ensino de educação física.

Aparte disso, há que se reconhecer a enorme contribuição que os ciclos de escolarização oferecem para o debate, não somente da educação física, mas da educação em geral. Nesta proposta do Coletivo de Autores encontramos, para retomar Saviani (2008) um aporte que nos ajuda a melhor pensar e estruturar formas adequadas de desenvolvimento do trabalho pedagógico para que, progressivamente cada individuo singular realize, na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente.

Em sua formulação original presente no Coletivo de Autores (2012), os ciclos de escolarização são apresentados na forma de quatro ciclos: *organização da identidade dos dados da realidade; iniciação à sistematização do conhecimento;*

ampliação da sistematização do conhecimento e; aprofundamento da sistematização do conhecimento.

O **primeiro ciclo** vai da pré-escola até a 3ª série. É o *ciclo de organização da identidade dos dados da realidade*. Nele o aluno encontra-se no momento da síncrese. Tem uma visão sincrética da realidade. Os dados aparecem (são identificados) de forma difusa, misturados. Cabe à escola, particularmente ao professor, organizar a identificação desses dados constatados e descritos pelo aluno para que ele possa formar sistemas, encontrar as relações entre as coisas, identificando as semelhanças e as diferenças.

Nesse ciclo o aluno se encontra no momento da "experiência sensível", onde prevalecem as referências sensoriais na sua relação com o conhecimento. O aluno dá um salto qualitativo nesse ciclo quando começa a categorizar os objetos, classificá-los e associá-los.

O **segundo ciclo** vai da 4ª à 6ª séries. É o *ciclo de iniciação à sistematização do conhecimento*. Nele o aluno vai adquirindo a consciência de sua atividade mental, suas possibilidades de abstração, confronta os dados da realidade com as representações do seu pensamento sobre eles. Começa a estabelecer nexos, dependências e relações complexas, representadas no conceito e no real aparente, ou seja, no aparecer social. Ele dá um salto qualitativo quando começa a estabelecer generalizações.

O **terceiro ciclo** vai da 7ª à 8ª séries. É o *ciclo de ampliação da sistematização do conhecimento*. O aluno amplia as referências conceituais do seu pensamento; ele toma consciência da atividade teórica, ou seja, de que uma operação mental exige a reconstituição dessa mesma operação na sua imaginação para atingir a expressão discursiva, leitura teórica da realidade. O aluno dá um salto qualitativo quando reorganiza a identificação dos dados da realidade através do pensamento teórico, propriedade da teoria.

O **quarto ciclo** se dá na 1ª 2ª e 3ª séries do ensino médio. É o *ciclo de aprofundamento da sistematização do conhecimento*. Nele o aluno adquire uma relação especial com o objeto, que lhe permite refletir sobre ele. A apreensão das características especiais dos objetos é inacessível a partir de pseudoconceitos próprios do senso comum. O aluno começa a perceber, compreender e explicar que há propriedades comuns e regulares nos objetos.

Ele dá um salto qualitativo quando estabelece as regularidades dos objetos. É nesse ciclo que o aluno lida com a regularidade científica, podendo a partir dele adquirir algumas condições objetivas para ser produtor de conhecimento científico quando submetido à atividade de pesquisa. (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 36, grifos nossos, itálicos no original)

A proposição dos ciclos de escolarização já havia sido retomada e aprofundada em alguns elementos em Taffarel et. al. (2010), tendo sido este o material que subsidiou as discussões empreendidas por Gama (2015) e Melo (2017). De acordo com este último, a necessidade pedagógica de atualização dos ciclos

[...] se justifica quando avaliamos que o domínio, pelo (a) professor (a), dos processos pedagógicos supõe o conhecimento das leis que regem o desenvolvimento psíquico, do (a) professor (a) ao organizar o ensino sistematizado com vistas ao desenvolvimento máximo das funções psíquicas superiores. Ou seja, o (a) professor (a) de posse deste domínio de conhecimentos (os nexos e relações entre o conteúdo da atividade dominante, das atividades acessórias e da periodização do desenvolvimento psíquico) terá melhores condições (subjetivas) para responder pedagogicamente às seguintes perguntas: Para quem ensinar? O que ensinar? Para quem ensinar? E como ensinar? Por outros termos, apreendendo aqueles nexos e relações o (a) professor (a) estabelecerá uma relação mais consciente com a tríade conteúdo-destinatário-forma (MARTINS, 2013) cujo resultado é, na materialização do processo do trabalho pedagógico, a compreensão científica do (a) professor (a) sobre “[...] o que a criança conscientiza daquilo que lhe é ensinado e como esse conteúdo se torna consciente para a criança” (LEONTIEV APUD DUARTE e EITD, 2007, p.52). (MELO, 2017, p. 143)

Levando em consideração as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural e da Teoria da Atividade, Melo (2017) propõe a atualização dos ciclos com algumas mudanças e a adição de outros elementos que permitem melhor explicitar esta forma de organização com vistas a melhor adequá-lo à periodização do desenvolvimento que tem por objetivo auxiliar o professor na criação das condições favoráveis para o desenvolvimento da atitude científica nos estudantes.

As principais mudanças propostas encontram-se no primeiro e no segundo ciclo. Quanto ao primeiro ciclo

[...] considerando seu propósito “a organização da identidade dos dados da realidade”, e a escola e o professor como par indispensável nesta tarefa, têm como ponto de partida a educação infantil (não a pré-escola, mas sim a creche) e, com isto, consideramos que a apropriação sistematizada das atividades sociais presentes na cultura corporal pode contribuir nesta etapa de escolarização no sentido de promover o desenvolvimento psíquico da criança. (MELO, 2017, p. 146)

Melo (2017) também propõe uma alteração na extensão do primeiro ciclo, o que leva ao início do segundo ciclo em um momento anterior ao proposto pelo Coletivo de Autores (2012), pois de acordo com o autor, não se justifica

[...] o início do segundo ciclo no final do Período da idade escolar (4ª série/ 5º ano do Ensino fundamental), pois como advertido por Leontiev (op.cit)⁷¹ é o conteúdo da atividade da criança e suas condições concretas e históricas de vida que determinam a mudança de um período ao outro. Desse modo, como demonstram os estudos citados anteriormente, no Período da idade escolar o estudante, sob condições de ensino sistematizado, já desenvolve operações

⁷¹ Refere-se a Leontiev (1988).

racionais que demandam a iniciação da sistematização do conhecimento. (MELO, 2017, p. 148)

Assim, subsidiado pelos estudos da escola de Vigotski, tomando como base o mesmo entendimento de que os ciclos não podem ser restritos a uma lógica formal de desenvolvimento psíquico e de organização do pensamento baseado na cronologia que adote faixas etárias sucessivas, universais e lineares, o autor apresenta a seguinte proposição

[...] avaliamos que o **primeiro ciclo de escolarização** deve ter o seu início na **Época** da Primeira Infância, no **Período** do primeiro ano até a etapa final da idade pré-escolar; sendo que o **segundo ciclo de escolarização** principia na **Época** da Infância, no **Período** da idade escolar no (1º ano), prolongando-se até o início da **Época** da Adolescência, no **Período** da adolescência inicial.

Nesta direção, o **terceiro ciclo de escolarização** inicia na **Época** da Adolescência envolvendo o **Período** da adolescência inicial até o início do **Período** da adolescência. Com efeito, o **quarto ciclo de escolarização** inicia na **Época** da Adolescência abrangendo o **Período** da adolescência indo na direção da vida adulta. (MELO, 2017, p. 148)

Dialogaremos com esta proposição, entendendo que a mesma traz para o debate e enriquece o apresentado no Coletivo de Autores (2012) e também o que pudemos ver em Taffarel et. al. (2010). Assim como o ocorrido no tópico anterior, nosso objetivo não é esgotar o assunto ou oferecer uma proposta fechada e acabada de ciclos de escolarização para o ensino do esporte, mas sim a de apresentar elementos que entendemos como essenciais para que se possa melhor consolidar a relação entre o trato com o conhecimento esporte e os ciclos de escolarização, e para isso é importante que sejam apresentados elementos referentes a periodização do desenvolvimento humano.

Desta forma, não nos dispomos a entrar em debates aprofundados em relação a própria periodização do desenvolvimento pois isto não é parte de nosso objeto, além de entendermos que esta discussão já foi conduzida com eficácia por Melo (2017). De qualquer forma, conceitos que julgamos importantes para a melhor elucidação do processo serão explicados de forma breve e resumida conforme se apresentarem.

De início, apresentamos um quadro da periodização do desenvolvimento, inicialmente formulado pelo Prof. Dr. Angelo Antonio Abrantes, apresentado por Pasqualini (2013) e ampliado por Melo (2017)

Quadro 2 – Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico e Periodização do Desenvolvimento do Pensamento⁷².

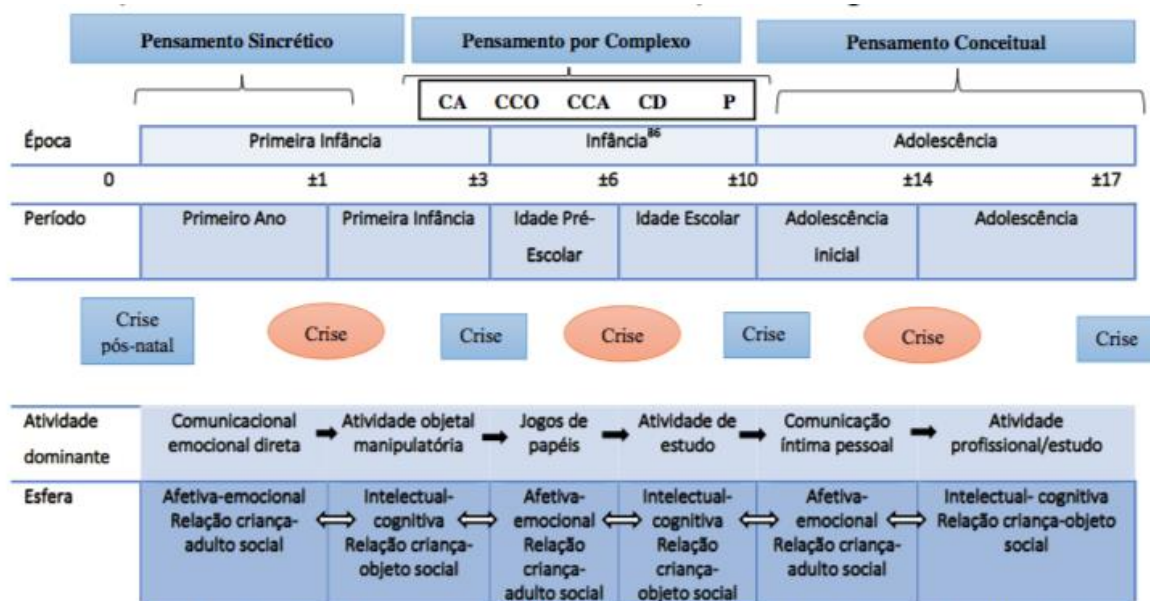


Diagrama adaptado a partir daquele formulado por Angelo Antônio Abrantes, Unesp campus Bauri, 2012.

Fonte: Melo (2017, p. 116)

Resta importante elucidar a que se referem alguns conceitos que compõem o quadro, como *época*, *período*, *atividade dominante*, *esfera* e *crise*. De acordo com Pasqualini (2013) por *época* entende-se a primeira infância, a infância e a adolescência, sendo cada uma dessas épocas constituídas por dois *períodos*. Esta constituição não é aleatória, mas antes busca captar a lógica interna do processo de desenvolvimento, que por sua vez é ligada à *atividade dominante*. Estas atividades são as desempenham papel principal na promoção do desenvolvimento psíquico do ser humano. Porém, de acordo com Melo (2017)

[...] cabe ressaltar, que no interior de cada atividade dominante concorre uma atividade secundária que cumpre a função de linha acessória de desenvolvimento. Dito de outra forma, no ventre da atividade dominante de cada período do desenvolvimento se gesta e se desdobra uma nova atividade. Essa nova atividade é produto do protagonismo da atividade acessória (secundária), que inicia o atendimento as novas possibilidades surgidas no decurso do desenvolvimento, onde a atividade dominante correspondente não tem mais a força para satisfazê-las. Nesse momento se instaura um período crítico que incita a transição para outro período. (MELO, 2017, p. 93)

⁷² A nota de número 86 no quadro 2, logo acima da palavra infância refere-se aos tipos de pensamento por complexos, nomeadamente: CA (Complexo Associativo); CCO (Complexo por Coleção); CCA (Complexo por Cadeia); CD (Complexos Difusos); P (Pseudoconceitos).

Para melhor percebermos este elemento, faz-se necessário compreender o conceito de *esfera*. Conforme nos apresenta Pasqualini (2003) existem

[...] duas esferas do desenvolvimento humano, que embora diferentes, existem em unidade: a esfera afetivo-emocional e a esfera intelectual-cognitiva. A hipótese de Elkonin é que alguns períodos do desenvolvimento se relacionam mais diretamente à esfera afetivo-emocional, tendo prevalência o sistema de relações criança-adulto social, ao passo que outros se relacionam mais diretamente à esfera intelectual-cognitiva, ganhando prevalência o sistema de relações criança-objeto social. (PASQUALINI, 2013, p. 80)

As esferas, portanto, atuam também na relação entre as atividades dominantes e as atividades acessórias, cumprindo um papel importante na transição entre os períodos do desenvolvimento, seja pela formação de motivos e necessidades com base na apropriação dos sentidos fundamentais da atividade humana – esfera afetiva-emocional/relação criança-adulto social –, seja pela apropriação dos procedimentos socialmente elaborados de ação com objetos da cultura – esfera intelectual-cognitiva/relação criança-objeto social – (PASQUALINI, 2013).

Já o conceito de *crise* representa a transição a um novo período, um momento de salto qualitativo crítico do desenvolvimento, uma revolução que produz uma reorganização do psiquismo. Esta revolução se dá pela via do esgotamento das aquisições do desenvolvimento proporcionadas pela atividade dominante de determinado período, que passa a não mais promover a ascensão a novos processos psíquicos ou neoformações

Portanto, a crise exprime a necessidade da descontinuidade do desenvolvimento anterior (o velho desenvolvimento), e a continuidade de um desenvolvimento nascente (o novo período de desenvolvimento). Essa superação por incorporação exige incrementar a situação social de desenvolvimento da criança, com o objetivo de “[...] incorporar os novos ganhos infantis e proporcionando outros ganhos à criança, os quais, por sua vez, produzirão outra neoformação, a reorganização do comportamento e nova crise” (id., ibid.)⁷³. (MELO, 2017, p. 94)

Explicados os principais conceitos que compõem e periodização do desenvolvimento, assim como a reorganização dos ciclos proposta por Melo (2017), adentraremos as análises feitas pelo autor em cada um dos ciclos, procurando articula-las com elementos fundamentais que nos permitam pensar uma proposta de ensino do esporte que se adeque aos ciclos de escolarização e a periodização do desenvolvimento. Não discutiremos todos os elementos que compõem os quadros

⁷³ Refere-se a Tuleski e Eidt (2016)

que apresentaremos a seguir, mas colocaremos nosso foco especialmente nas atividades guia, ou atividades dominantes.

Em relação ao primeiro ciclo, o de **organização da identidade dos dados da realidade**, Taffarel et. al. (2010, p.204) assim o apresenta

O primeiro ciclo é o da organização da identidade dos dados da realidade. Nele, os dados da realidade aparecem e são identificados pelos estudantes de forma difusa, estão misturados, dispersos. A escola – e, especificamente, o professor –, através da nova abordagem pedagógica, confronta os estudantes com o fenômeno em estudo, em situações essencialmente práticas, para que eles identifiquem as particularidades, semelhanças, diferenças que se apresentam, buscando reconhecer e elaborar as primeiras categorias explicativas, que mais tarde se configurarão em conceitos sobre o objeto ou fenômeno. Neste ciclo, o estudante se encontra no momento da “experiência sensível”, em que prevalecem as experiências sensoriais na sua relação com o conhecimento. O estudante avança qualitativamente neste ciclo quando começa a categorizar os objetos, classificá-los e associá-los.

A partir de seus estudos, Melo (2017) nos apresenta o seguinte quadro

Quadro 3 – 1º Ciclo de escolarização

1º CICLO DE ESCOLARIZAÇÃO	
Época	Primeira Infância » Infância.
Período	Primeiro ano » Primeira infância » Idade pré-escolar.
Atividade Guia	Comunicação emocional direta » Objetal-Manipulatória » Jogo de papéis sociais.
Esferas	Afetivo-Emocional » Intelectual-cognitivo » Afetivo-Emocional.
Enfrentamento da contradição do modo de vida burguês	Contradição entre a natureza e a cultura (o biológico e social; o adquirido e o inato).
Desenvolvimento da Linguagem	Fase Pré-linguística » Domínio Primário do Idioma » Domínio da Estrutura Gramatical da Linguagem.
Desenvolvimento do Pensamento	Pensamento sincrético » Pensamento por complexos.
Principais Neoformações	Consciência embrionária de <i>si</i> » Consciência de <i>si-mesmo</i> » Consciência de <i>si</i> e de seu <i>entorno social</i> .

Fonte: Melo (2017, p. 151)

Em Gama (2015) também encontramos apontamentos sobre a forma da organização curricular a partir das contribuições de Saviani, desta maneira indica que

[...] o currículo escolar deve guiar-se pelo princípio do trabalho como o processo através do qual o homem transforma a natureza (SAVIANI, 2003b, p.135), sendo o modo como está organizada a sociedade atual a referência para a organização dos níveis de ensino. Ao examinar as contradições da educação burguesa o autor propõe que a organização do sistema de ensino deve guiar-se pelo

enfrentamento dessas contradições inerentes ao sistema capitalista, sendo três delas mais relacionadas à educação: contradição homem e sociedade; homem e trabalho e homem e cultura (SAVIANI, 2007f, p.160). (GAMA, 2015, p. 207)

A pesquisadora inclui também a educação infantil neste processo, fazendo-o a partir de outros textos de Saviani que a permitem indicar como contradição principal a ser enfrentada neste momento, a **contradição entre homem natureza e homem cultura**. Nesta contradição encontra-se contemplado o processo de enfrentamento entre o biológico e o natural, entre a hominização e a humanização, ou, conforme explicita Melo (2017)

Do ponto de vista psicológico, tal contradição se expressa entre as funções psíquicas elementares e funções psíquicas superiores, entre os comportamentos inatos e os comportamentos complexos culturalmente instituídos. Do ponto de vista pedagógico, a partir desta contradição e da dialética entre a zona de desenvolvimento real e a área de desenvolvimento iminente, é onde as ações educativas deverão incidir com o objetivo de promover a superação por incorporação desta contradição, logo, produzir desenvolvimento. (MELO, 2017, p. 150)

Assim, pensar o ensino neste ciclo, e especialmente em seu início, nos remete à problematização apresentada por Martins (2009) quando discutindo o segmento educacional dirigido às crianças de zero a três anos e a “pedagogia da espera” a qual estes sujeitos são submetidos. Naquele texto a autora questiona tal abordagem apresentando um outro anseio dos que reconhecem o papel insubstituível de uma educação de qualidade, anseio este que se traduz em como superar as práticas cotidianas espontaneístas na direção da organização de ações educativas mediadoras das formas pelas quais a criança se relaciona com seu entorno físico e social, tendo em vista explorar suas máximas possibilidades de desenvolvimento.

Neste ponto, torna-se de suma importância a questão dos conteúdos de ensino, que devem ser pensados de acordo com o objetivo de explorar as máximas possibilidades de desenvolvimento dos sujeitos, como já sinalizado nos princípios curriculares para o trato com o conhecimento. Esta relação, entretanto, não se aplica somente aos conteúdos que devem orientar o trabalho pedagógico com as crianças, mas também aos próprios conhecimentos que o professor deve possuir. Nisto Martins (2009, p.95, grifos no original) diz

Para a proposição e condução de ações que superem a prática espontaneísta, o professor precisa dispor de conhecimentos que interfiram de modo **indireto** ou **direto** no desenvolvimento da

criança. Observe que tal diretividade diz respeito aos conhecimentos que medeiam a atividade docente e não à atividade propriamente, que sempre interferirá diretamente (positiva ou negativamente!) no referido desenvolvimento.

Desta maneira, denomina como **conteúdos de formação operacional** os *conteúdos de interferência indireta*, ou seja, conteúdos que propiciam **aprendizagem indireta** que permite à criança conquistar, progressivamente, formas culturalmente elaboradas de funcionamento. Estes representam os saberes interdisciplinares que devem estar sob domínio do professor, mas subjacentes às atividades disponibilizadas aos alunos. Incluem saberes pedagógicos, psicológicos sociológicos e outros, que incidem no desenvolvimento de novos domínios psicofísicos e sociais expressos em habilidades específicas constitutivas da criança como ser histórico e social, como autocuidado, hábitos alimentares saudáveis, destreza psicomotora, acuidade perceptiva e sensorial, habilidades de comunicação significada, identificação de emoções e sentimentos, vivência grupal, dentre outras.

Como **conteúdos de formação teórica** denomina àqueles *conteúdos de interferência direta*, ou seja, àqueles devem ser transmitidos direta e sistematicamente em seu conteúdo conceitual, o que significa que precisam ser ensinados. Estes compreendem os domínios das várias áreas do saber científico transpostos sob a forma de saberes escolares e devem permear as atividades tendo em vista a sua socialização, ou seja, para que se efetivem como objetos de apropriação que propiciem a superação gradual dos conhecimentos sincréticos e espontâneos em direção a apropriação teórico-prática do patrimônio intelectual da humanidade.

Temos portanto, que no que diz respeito ao trato com o conhecimento esporte, não basta ao professor somente o conhecimento que adquire pela via do senso comum ou de sua experiência particular com esta manifestação da cultura corporal, pois estes em nada colaboram, seja de forma *indireta* ou *direta* com uma formação das crianças que vá além da esfera cotidiana e do senso comum. Importante mencionar isto porque, conforme discutido anteriormente, a concepção de esporte hegemônica, em sua forma de pseudoconceito, pouco tem a acrescentar nesta discussão.

Fazemos esta ressalva até para dar início a um contraponto ao entendimento, de senso comum, de que o esporte é um conteúdo que não pode ser trabalhado nos primeiros ciclos (ou nos primeiros anos de vida ou nos primeiros anos da escola

básica) por poder levar a questões como a “especialização precoce”. Realmente, quando se parte de uma concepção de esporte fragmentada que só consegue extrair deste conteúdos ligados a execução de gestos técnicos ou a prática irrefletida de atividades “físicas” também não identificamos muitas opções para se abordar o fenômeno com os pequenos. Entretanto, quando efetivamente articulado a uma proposta pedagógica que considera o esporte enquanto prática social, entendemos ser possível se apontar elementos que podem e devem ser trabalhados pelo professor de forma sistematizada desde a educação infantil. Isso passa pela apreensão científica de sua historicidade, de seus elementos e determinantes e passa pela apresentação de uma série de critérios que permitam sua seleção, organização e sistematização com vistas a atingir o objetivo final, qual seja, a apropriação pelos sujeitos, ao fim de seu processo de escolarização, desta manifestação da cultura corporal em suas mais ricas determinações como elemento humanizante.

Contudo, e indo além da importância da apropriação do fenômeno esporte por parte do docente, quando articulados os conteúdos de formação operacional e de formação teórica sob a ótica de suas possibilidades em relação ao aluno vemos que

Os **conteúdos de formação operacional** interferem diretamente na constituição de novas habilidades na criança, mobilizando as funções inatas, os **processos psicológicos elementares**, tendo em vista a complexificação de sua estrutura e modos de funcionamento, a serem expressos sob a forma de funções culturais, de **processos psicológicos superiores**. Ao atuarem nesta direção, instrumentalizam a criança para dominar e conhecer os objetos e fenômenos do mundo à sua volta, isto é, exercem uma **influência indireta na construção de conceitos**.

Os **conteúdos de formação teórica** por sua vez, operam indiretamente no desenvolvimento das funções psicológicas, à medida que promovem a apropriação de conhecimento. Por exemplo, o ensino do conteúdo Formas Geométricas à uma criança não contém apenas a aprendizagem de uma propriedade matemática, pois ele também incide sobre os processos de percepção, atenção, memória, linguagem, etc. Daí que jamais os conteúdos teóricos a serem ensinados possam ser selecionados sob a ótica simplista e pragmática circunscrita à sua utilização imediata. Tais conteúdos, atuando diretamente na elaboração de conceitos, operam indiretamente no desenvolvimento das funções afetivo-cognitivas. (MARTINS, 2009, p. 97, grifos no original)

Deste excerto, notamos também o quanto é insuficiente uma proposta de ensino que se paute em uma concepção de educação física circunscrita ao desenvolvimento motor como seu objeto de estudo, não somente pelo (criticado)

caráter pragmático que tal concepção apresenta nesta idade nas abordagens da educação física que lhe dão protagonismo, mas especialmente porque desconsidera a importância das demais dimensões que abarcam a educação física e as contribuições que esta pode dar no trabalho educativo. Assim, entendemos que as características que conformam o desenvolvimento motor estão presentes nas aulas de educação física, pois a elas são inerentes, entretanto, elas não compõem a *teleologia*⁷⁴ daquilo que se precisa ensinar, não estão no centro das intenções pedagógicas do professor pelo fato de que procuram legitimar uma aprendizagem de gestos e técnicas de forma a-histórica. As concepções biologizantes da educação física desconsideram que

Aos seres humanos não bastam os atributos que dispõe no ato de seu nascimento, como os demais animais. As características biológicas presentes neste ato são meramente preparatórias para a sua interação com o mundo social, da qual tudo o mais dependerá, quer no próprio plano biológico, quer no plano psicológico e social. (MARTINS, 2009, p. 99)

O desenvolvimento motor é dependente das condições sociais de desenvolvimento da criança, ele é, também, uma construção social

Exemplificando o papel dessa construção social, saibamos que entre os índios Zinanteco, do sul do México, o desenvolvimento motor rápido é desestimulado. Espera-se que os bebês não caminhem antes de aprender a evitar as fogueiras para o preparo dos alimentos e os teares, dado que poderia pôr em risco sua sobrevivência. Por outro lado, as crianças africanas sentam-se, ficam em pé e andam vários meses mais cedo do que as crianças norte-americanas, pois são ativamente treinadas para tanto (Huffman et al., 2003, p. 322). (MARTINS, 2009, p. 113)

Martins (2009) ainda afirma que as ações educativas devem contemplar ambos conteúdos, operacional e teórico, porém em uma relação de proporcionalidade inversa, sendo os conteúdos de formação operacional (que instrumentalizam para o domínio e conhecimento dos objetos e do mundo ao redor), predominantes na primeira infância, gradualmente superados pelos conteúdos de

⁷⁴ No Coletivo de Autores (2012, p. 27) identificamos que a reflexão pedagógica, ou seja, aquilo que procura dar conta da especificidade da prática social chamada educação, possui características específicas que são diagnóstica, judicativa e teleológica. “*Diagnóstica*, porque remete à constatação e leitura dos dados da realidade. Esses dados carecem de interpretação, ou seja, de um julgamento sobre eles. Para interpretá-los, o sujeito pensante emite um juízo de valor que depende da perspectiva de classe de quem julga, porque os valores, nos contornos de uma sociedade capitalista, são de classe. Dessas considerações resulta que a reflexão pedagógica é *judicativa*, porque julga a partir de uma ética que representa os interesses de determinada classe social. É também *teleológica*, porque determina um alvo onde se quer chegar, busca uma direção. Essa direção, dependendo da perspectiva de classe de quem reflete, poderá ser conservadora ou transformadora dos dados da realidade diagnosticados e julgados”.

formação teórica (que atuam diretamente na elaboração de conceitos), que passam a predominar a partir dos três anos de idade e atingem seu ápice no final do período pré-escolar.

Especificamente quanto aos aspectos do desenvolvimento motor, que efetivamente tem grande importância neste período, a autora também afirma que estes são altamente representativos dos saltos qualitativos que se processam no *entrelaçamento dos fatores biológicos (maturacionais orgânicos) e da estimulação social*, o que em outras palavras não significa outra coisa senão a necessidade da mediação, pelo adulto social das relações criança/mundo, ou seja, a **comunicação emocional direta**, inclusive quanto a sua qualidade

Caberá a ele (adulto), por meio da comunicação verbal com a criança, dar a conhecer os objetos que a rodeiam, denominando-os, considerando seus significados e usos sociais, suas propriedades físicas mais evidentes (tamanho, cor, textura, forma etc). Este é o início do caminho pelo qual a criança aprenderá a discriminar, analisar e diferenciar os objetos e fenômenos em suas propriedades mais importantes. (MARTINS, 2009, P. 105)

Por certo, estes elementos pensados em relação ao esporte exigem, por parte do adulto, a apresentação dos objetos que caracterizam o esporte em seus elementos mais evidentes, como é o caso, por exemplo, dos instrumentos utilizados para a prática esportiva, que concorrerão indiretamente para a construção de conceitos ao mobilizar os processos psicológicos elementares. Isto, obviamente, não pode ser associado a uma “prática pela prática”, assistemática, espontânea e aleatória com os objetos esportivos

Portanto, caberá ao processo educativo oportunizar à criança situações favoráveis à criação de interesses sociais. É exatamente no processo no qual se trabalha o desenvolvimento de sua motricidade, percepção, atenção, memória, linguagem etc., que o adulto entrará em contato com seus afetos, reconhecendo-os e conferindo-lhes direção. (MARTINS, 2009, p.108)

A título de exemplo neste quesito, nos sentimos impelidos a mencionar a tradição de presentear recém nascidos homens com produtos associados ao futebol, algo que comumente se estende por toda a infância com razoável oferta de incentivos. Temos poucas dúvidas de que esta estimulação social tem influência na predileção do brasileiro homem “em geral” por esta modalidade esportiva, assim como também entendemos que a negação deste conhecimento para as mulheres acontece por motivos ainda fortemente enraizados no preconceito de que futebol (ou o esporte em geral) “não é coisa de mulher”, de forma que os presentes para as

meninas, em diversos momentos, são associados a uma idéia de mulher “delicada”, passiva e/ou submissa, como é possível se notar nos perfis de “bailarinas”, “princesas” e outras figuras mais.

Voltando para Melo (2017) temos que

Outra questão que podemos destacar entre os períodos assinalados pelo ciclo é a singularidade do **desenvolvimento da linguagem e do pensamento**. No início existe o desenvolvimento do pensamento sincrético, no qual ainda não temos fala desenvolvida, isto é, existe uma fase pré-linguística que antecede o domínio da linguagem em si, todavia ao longo do desenvolvimento (segundo e terceiro ano de vida) surgem outros estágios (domínio do idioma e domínio da estrutura gramatical da linguagem, respectivamente), os quais possibilitam saltos qualitativos nas formas de pensar da criança. Estes saltos dialéticos criam as condições subjetivas para o surgimento do pensamento figurativo ou o pensamento por complexo, que denota um estágio de desenvolvimento cujas funções psíquicas superiores vão surgindo e consolidando-se abrindo a possibilidade para a transição de novas neoformações próprias do pensamento abstrato ou o pensamento teórico (que se espera ocorrer no período da adolescência). (MELO, 2017, p.150)

É em meio a este processo que a criança vai (re)descobrimo os objetos que, paulatinamente, vão deixando de ser meros estímulos sensoriais e se convertendo em meios para a satisfação de necessidades, ou instrumentos. A atividade principal passa a ser a **objetal manipulatória**, pois gradativamente as pessoas, que ocupavam o primeiro plano nas percepções da criança passam a ceder este lugar aos objetos, surgindo a oportunidade de se ensinar as crianças as maneiras corretas de se atuar com os mesmos (MARTINS, 2009).

Cabe a ressalva de que neste estagio as crianças tendem a reproduzir fielmente a função social do objeto que lhe é passada pelo adulto, não generalizando as ações objetais. Desta forma, importa-lhe a funcionalidade do objeto que não pode representar distintas coisas e nem mesmo as ações com os objetos podem depender das circunstancias. Portanto, apesar de o primeiro plano ser agora ocupado pelo objeto, quem o nomina e significa, quem o confere ou retira, quem o dá o caráter de objetivação humana são as pessoas, em especial os adultos, dos quais a criança é absolutamente dependente. Neste momento surge também a importância da prioridade a ser dada, na atividade objetal manipulatória, de ações facilitadoras, pela criança, da linguagem dos adultos, pois é no esteio desse processo que se desenvolvem todos os processos psíquicos da criança (MARTINS, 2009).

Se apresenta dessas considerações, de forma geral, a importância do trabalho consciente do adulto em relação aos fins que se colocam para as ações propostas no sentido da produção no indivíduo, do patrimônio historicamente produzido e acumulado. Mas se estamos nesta pesquisa falando especificamente sobre esporte, entendemos que este trabalho envolve inserir a criança de forma ativa e consciente no universo esportivo, apresentando e dando a ela as significações sociais dos objetos e do fenômeno esportivo.

Assim, por exemplo, uma bola não é somente uma bola, é uma bola de futebol que se chuta, é uma bola de basquete que se quica, é uma bola de vôlei que se toca, etc. O mesmo se dá com outros instrumentos como skates, raquetes, tacos e outras coisas mais como as próprias modalidades, manifestações esportivas e nomes de atletas e o que fazem; ou mesmo os espaços como estádios, campos, quadras e piscinas, em suma, elementos cuja função social parte da significação social pelo adulto dada, e que na criança provocam a ampliação e apropriação do conhecimento pelo recurso do incentivo à verbalização própria sobre estes objetos correlacionando-os ao fenômeno esporte.

A elevação do patrimônio cultural da criança se traduz pela apropriação do esporte que não se resume a uma prática “motora”, mas também pelo incentivo por dentro da prática esportiva do desenvolvimento da linguagem. A verbalização dos elementos que compõem os gestos, por ex. ao invés de somente demonstrar um arremesso, executá-lo ao mesmo tempo em que se associa palavra e gesto, solicitando o mesmo da criança, pode ser uma dentre as estratégias que coloquem a verbalização como elemento de destaque na ação educativa neste período, o que pode levar a criança a novos patamares de domínio sobre si, sobre seu entorno e sobre a manifestação esportiva, em processos que são determinantes de importantes mudanças na estrutura de sua consciência, ou seja, na estruturação das funções psicológicas superiores

A referida estruturação não é resultado de ocorrências sociais fortuitas, casuais e espontâneas. Aos seres humanos não basta a mera pertença à espécie biológica, nem o contato com a sociedade pelas suas bordas. Para que se constituam como tais (seres humanos) precisam apropriar-se da vasta gama de produtos materiais e intelectuais produzida pelo trabalho dos homens ao longo da história.

No âmbito da educação escolar, a promoção desta apropriação incide no acesso à cultura que, quanto mais representativa das

máximas conquistas humanas for, mais humanizante será.
(MARTINS, 2009, p. 120)

O terceiro momento em relação a atividade guia do primeiro ciclo apresenta-se no **jogo de papéis sociais**, pertencendo este a esfera afetivo-emocional. Vale mencionar que neste novo deslocamento para o primeiro plano da relação criança-adulto social, o patamar de complexidade continua a se elevar. As contribuições de Elkonin (2009) no desvelamento da importância do jogo no processo de desenvolvimento humano já foram apresentadas ao longo deste trabalho, motivo pelo qual não retomaremos pormenorizadamente esta discussão.

Entretanto, resta importante reafirmar que, apesar de entendermos o esporte como possibilidade ulterior do jogo ao longo do desenvolvimento da humanidade, estes dois elementos fazem parte de manifestações diferentes da cultura corporal, e que portanto não devem ser tomados como sinônimos e nem ter suas especificidades ignoradas. Assim, vale frisar que há uma diferença entre o jogo entendido enquanto conteúdo de ensino (manifestação da cultura corporal) e o jogo enquanto instrumento no processo de desenvolvimento (ex. o jogo como atividade guia ou atividade acessória na formação humana).

Portanto, esporte e jogo são conteúdos *diferentes* da cultura corporal, por mais que se trabalhe frequentemente pela via dos jogos para se ensinar esporte, com atividades denominadas como jogos esportivos ou pré-desportivos. A grande questão diferenciadora que se coloca aqui, e que Vigotski (2008) e Elkonin (2009) nos permitem responder recai sobre o objetivo da atividade e sobre as condições em que esta ocorre, ou seja, no caminho para o jogo esportivo constrói-se a consciência antecipada do objetivo definido – quem conseguirá primeiro cumpri-lo – e a relação com as regras, que tornam-se cada vez mais rígidas e explícitas – e que no auge de sua padronização, na vida adulta, se expressam, por exemplo pelo esporte de rendimento –, regulando de forma mais patente a atividade da criança e tornando o jogo mais tenso e acirrado, portanto, também, mais desafiador

Conseqüentemente, no final do desenvolvimento da brincadeira⁷⁵, surge um conjunto de qualidades que salta à frente na mesma proporção em que está amarfanhado no início; os momentos que são secundários ou colaterais no início, tornam-se centrais no final e, ao contrário, os momentos principais no início, tornam-se colaterais no final. (VIGOTSKI, 2008, p. 36)

⁷⁵ Não é demais lembrar que brincadeira e jogo são tratados como sinônimo nesta discussão. Ver nota 15.

Portanto, a assunção de papéis iniciada neste período permite o desenvolvimento por parte da criança do autocontrole da conduta, pela necessidade de seguir as regras. Se no jogo de papéis isto remete diretamente às regras sociais para que seja possível interpretar certos personagens (mãe, pai, médico, veterinária, etc.), nos jogos esportivos as regras paulatinamente se afastam dessa ligação direta, mas permanecem como principais elementos que regulam a atividade, exigindo da criança, além de uma melhora em suas forças e habilidades, um psiquismo cada vez mais desenvolvido.

Para finalizarmos a discussão desse ciclo, ainda com Vigotski (2008) temos portanto que a brincadeira apresenta um caráter sério para a criança neste período justamente porque ela brinca sem diferenciar a situação imaginária da situação real, enquanto ao adentrar o próximo ciclo, ou seja, a idade escolar (1º ano)

A brincadeira começa a existir em forma limitada de atividades, predominantemente, como jogos esportivos que desempenham um papel conhecido no desenvolvimento geral dessa criança, mas que não têm o significado que desempenha para o pré-escolar. (VIGOTSKI, 2008, p. 36)

Com isto, o psicólogo soviético arremata a discussão dizendo que na idade escolar a brincadeira não morre, mas passa a penetrar a situação com a realidade exatamente por apresentar um patamar mais elevado na relação com as regras, o que permite criar uma nova relação entre o campo semântico, ou seja, entre a situação pensada e a situação real.

Isto permite um avanço no desenvolvimento do pensamento ou de sua atividade cognitiva e interesses cognitivos, que de acordo com Mukhina (1995) apresentam-se, por vezes, mais importantes que o próprio conhecimento em si, especialmente quando esse conhecimento é assimilado mecanicamente

A formação de interesses é um processo paulatino e duradouro; se na idade pré-escolar não se dedicou suficiente atenção a esses interesses, eles não surgirão apenas por ingressar na escola. Na escola primária, o que experimentam maiores dificuldades não são as crianças que ao terminarem a idade pré-escolar sabem menos, mas os intelectualmente passivos, os que não estão acostumados a pensar, a resolver problemas não diretamente relacionados com uma situação lúdica ou vital. (MUKHINA, 1995, p. 302)

Dando sequencia a nossa discussão, em Taffarel et. al. (2012, p. 204) no segundo, ou **ciclo da iniciação a sistematização do conhecimento**

O estudante vai adquirindo consciência de sua atividade mental, das suas possibilidades de organizar seu pensamento sobre os fenômenos ou objetos da realidade, confrontando os dados da

realidade com as representações do seu pensamento sobre eles. Construir conceitos significa explicar uma determinada coisa, reconhecendo suas características fundamentais. Sempre com ajuda do professor, o estudante começa a estabelecer nexos, referências e relações complexas, construindo conceitos com maior rigor científico, quer dizer, conceitos que fixam os traços essenciais do objeto ou fenômeno e diferenciam esse objeto ou fenômeno dos outros que lhe são semelhantes. Por exemplo, como podemos compreender e explicar o que é a “água”? Um dos caminhos seria constatar o que há de comum entre os tipos de água que conhecemos: dos rios, dos mares, das lagoas, da chuva e outros. Logo, identificar as características próprias de cada estado em que ela se apresenta. Podemos também questionar por que são diferentes, ou o que permanece igual entre elas apesar das diferenças. Mas para isso é necessário nos valermos dos conhecimentos da física, da química, da biologia, da geografia e outros que permitirão elaborar conceitos cada vez mais complexos sobre o que é a água.

Melo (2017) sistematiza o segundo ciclo de escolarização no seguinte quadro

Quadro 4 - 2º Ciclo de escolarização

2º CICLO DE ESCOLARIZAÇÃO	
Época	Infância » Adolescência.
Período	Idade escolar » Adolescência inicial.
Atividade Guia	Estudo » Comunicação íntima pessoal
Esferas	Intelectual-cognitivo » Afetivo-Emocional.
Enfrentamento da contradição do modo de vida burguês	Contradição entre o homem e a sociedade.
Desenvolvimento da Linguagem	Aprimoramento Domínio da Estrutura Gramatical da Linguagem.
Desenvolvimento do Pensamento	Pensamento por complexos » Pensamento teórico.
Principais Neoformações	Consciência crítica de si e de seu entorno social » Pensamento teórico.

Fonte: Melo (2017, p. 153)

Em Gama (2015) temos que nesta etapa do desenvolvimento a principal contradição a ser enfrentada é a **contradição entre o homem e a sociedade**, que se expressa pelo acervo mínimo ao qual os integrantes da sociedade se apropriam dos elementos instrumentais necessários para sua inserção nesta própria sociedade. Isto, segundo Melo (2017), exige que do ponto de vista pedagógico que

[...] (a) professor (a), a partir da zona de desenvolvimento real e a área de desenvolvimento iminente, promoverá ações educativas que instrumentalizem o estudante a partir da apropriação do conhecimento nas suas formas mais desenvolvidas com vistas a ir apreendendo as contradições do modo de vida capitalista. (MELO, 2017, p. 152)

No que tange ao ensino do esporte, neste ciclo pode-se ampliar o processo de reconhecimento do esporte e dos traços essenciais desta manifestação com os quais os alunos já tem certo contato, aprofundando o conhecimento sobre eles, identificando as regularidades e confrontando-os com as diferentes maneiras pelas quais esta manifestação da cultura corporal se expressa na realidade. Isto, por si só, já exige que se vá muito além de práticas irrefletidas em quadras ou outros espaços quaisquer, onde modalidades escolhidas aleatoriamente (ou pela força da “tradição”, como no caso do futebol, basquetebol, voleibol e handebol) são apresentadas compostas por conteúdos basicamente restritos a técnicas ou regras impostas, frequentemente apartadas de seus significados sociais. O ensino do esporte neste ciclo requer considerar a atividade guia da época específica, e na idade escolar esta transita do jogo de papéis para a atividade de **estudo**.

Em Martins e Facci (2016) encontramos uma discussão que expõe esta transição, expressa na *crise dos 7 anos*⁷⁶, que culmina na atividade de estudo como o caminho pelo qual a criança pode obter novos conhecimentos. Neste período a aprendizagem tem como sentido geral a aprendizagem mesmo, e os esforços para satisfazer os conhecimentos cognitivos se dão mediante a comunicação com os adultos (a popular fase do “por que?”), as observações sobre o mundo ao redor e a extração do conhecimento de praticamente tudo que está a seu alcance, sejam livros, revistas, programas de televisão, músicas, etc. Isto não somente reforça para a importância do papel do professor, mas também alerta para a atenção que deve ser dada a qualidade do papel desempenhado pelo docente, assim como das fontes às quais a criança se relaciona para apreender o conhecimento, já que a mesma se encontra em uma esfera onde prevalece o elemento afetivo-cognitivo.

Asbahr (2016, p. 171) assim caracteriza a atividade de estudo

Entender a atividade de estudo como a atividade principal nesse período significa compreendê-la como uma atividade que promove o desenvolvimento humano e que tem como característica produzir a constituição de uma nova neoformação psicológica essencial ao processo de humanização: a formação do pensamento teórico. Assim, não podemos confundir a atividade de estudo com as ações realizadas cotidianamente pelas crianças na escola (leitura de textos, realização de exercícios para a fixação de conteúdos, avaliações, cópias, entre outras). Tais ações podem compor a atividade de

⁷⁶ As autoras fazem a ressalva, com a qual temos acordo, que a periodização proposta pela psicologia soviética foi elaborada em uma dada época, em um contexto específico e em consonância com o sistema educacional vigente naquele país. Esta ressalva é feita com o objetivo de evitar comparações diretas, etapismo e adequações cegas às “faixas etárias” sem considerar os diferentes contextos sociais.

estudo se seus fins forem condizentes com os motivos dessas atividades no intuito da formação do pensamento teórico, mas podem, em contrapartida, serem meras operações que pouco contribuem para a formação da criança.

No que compete ao ensino do esporte, sua colaboração na formação do pensamento teórico pode contemplar, de forma sistematizada e cada vez mais aprofundada, elementos que permitam à criança se apropriar, cada vez mais, da história e de como veio se desenvolvendo o esporte, adquirindo conhecimentos de ordem filosófica, sociológica e política que se associem intencionalmente à própria prática da atividade. Ou seja, as estratégias do professor precisam imbricar estes elementos buscando destruir a dicotomia ainda tão patente nas aulas de educação física que se dividem em aulas/momentos teóricos e aulas/momentos práticos, passando a conformar aquilo que entendemos como uma *práxis* que ajude a formar o pensamento teórico dos alunos. Os momentos de vivência da atividade esportiva precisam ser entendidos não apenas como momentos onde se pratica, mas como momentos onde se aprende e onde se sabe o que se aprende, onde se problematiza o que se aprende. Contudo, cabe lembrar que para que a criança saiba o que está aprendendo, o professor tem que saber o que está ensinando.

Esta consideração nos leva também para um outro aspecto da problematização da dicotomia, o ensino do esporte com base na fragmentação das partes, como se essas conformassem o todo, que não somente não colaboram para o entendimento do fenômeno como um todo, como também terminam, da forma como problematiza Asbahr (2016) sendo meras operações que pouco contribuem para a formação da criança, e neste caso, para uma simples “formação motora” para a qual não há necessidade de professor. Para melhor discutirmos esta questão trataremos o exemplo apresentado por Melo (2017) quando discutindo a dinâmica da estrutura da atividade, composta por motivo, operação e ação⁷⁷.

⁷⁷ Não entraremos nesta discussão de forma detalhada, para isso recomendamos a leitura de Melo (2017), mas de acordo com Leontiev (1988, p. 68) “*Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo*”. Já uma ação é “*um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo, (isto é, com aquilo para o qual ele se dirige), mas reside na atividade da qual ele faz parte [...] Para que a ação surja e seja executada é necessário que seu objetivo apareça para o sujeito, em sua relação com o motivo da atividade da qual ele faz parte. Além disso, esta relação também é refletida pelo sujeito de uma forma bastante precisa, a saber, na forma de conhecimento do objeto de ação como um alvo. O objeto de uma ação é, por conseguinte, nada mais que seu alvo direto reconhecido*” (Idem, p. 69). Neste sentido também cabe mencionar as relações dinâmicas entre atividade e ação “*Há uma relação particular entre atividade e ação. O motivo da atividade, sendo substituída, pode passar para o objeto (o alvo) da ação, com o resultado de que a ação é transformada em uma atividade*” (Idem, *ibid.*). Por

O indivíduo para participar ativamente de um time de futebol precisa dominar as ações elaboradas socialmente por esta atividade esportiva. Como se trata de uma atividade coletiva, a parcialização das ações impõe divisão de tarefas, posto que nem sempre um mesmo jogador pode estar ao mesmo tempo atacando e defendendo. No entanto, as ações precisam se transformar em operações para que a partida de futebol se realize. A apropriação dos comportamentos culturais inerentes ao futebol, por exemplo, as ações defensivas (a recuperação da bola, etc.), no início do aprendizado, consistem em uma soma de ações não automatizadas, isto é, exige a contínua mediação da consciência para a reprodução de cada uma das ações que a compõe (deslocamentos, posições do corpo, utilização dos pés para roubar a bola). Com a prática e o treinamento estas ações se converteram em operações, tornando-se automatizadas, prescindindo, desse modo, da mediação da consciência. Nesse sentido, a ação se transforma em operação. (MELO, 2017, p. 67)

Deste excerto podemos apreender alguns elementos importantes em relação ao ensino, e a partir dele procuraremos fazer as mediações necessárias para adequá-lo a discussão do segundo ciclo, já que Melo (2017) o apresenta a partir da perspectiva de um hipotético atleta.

Pois bem, cabe ao indivíduo, para que jogue futebol, alcançar o domínio das ações elaboradas socialmente para a atividade, transformando-as em operações, que necessitam ser parcializadas, já que não é possível desempenhar todas tarefas requeridas para se jogar futebol ao mesmo tempo. Contudo, devemos reparar que, pensando este elemento pela perspectiva pedagógica, isto não implica a fragmentação de seu ensino.

Ao contrario do que pregam as concepções hegemônicas de ensino do esporte onde as modalidades são “divididas” em suas “partes” através de exercícios estéreis que pouco ou nada tem a ver com o jogo em si, e depois “juntadas” em seu “todo” no fim do “treino” para que se faça o “coletivo”, o esporte enquanto conteúdo que possui determinados comportamentos culturais inerentes a si, para que seja ensinado não pressupõe uma divisão, por exemplo de seus fundamentos a serem trabalhados de forma isolada para que sejam ensinados. Ou seja, as ações inerentes a atividade esportiva devem sempre ser pensadas em seus objetivos e em sua relação com o motivo da atividade, que materializa-se no fenômeno como um

ultimo “por operações, entendemos o modo de execução de um ato. Uma operação é o conteúdo necessário de qualquer ação, mas não é idêntico a ela. Uma mesma ação pode ser efetuada por diferentes operações e, inversamente, numa mesma operação podem-se, às vezes, realizar diferentes ações: isto ocorre porque uma operação depende das condições em que o alvo da ação é dado, enquanto uma ação é determinada pelo alvo. [...] Mais precisamente, a operação é determinada pela tarefa, isto é, o alvo, dado em condições que requerem certo modo de ação. (Idem, p. 74)

todo, e não em partes que o compõem. Leontiev (1988, p. 75) exemplifica esta questão com o caso do atirador e a conversão das ações em operações e como isso se processa em um atirador experiente e um iniciante

O tiro ao alvo exige uma série de processos, cada um dos quais tendo certas condições de ação. É necessário por o corpo em certa posição, segurar o rifle de forma perfeitamente vertical, fazer pontaria corretamente, pressionar a coronha no ombro, suspender a respiração e comprimir o gatilho rapidamente de volta ao ponto inicial de disparo e, gradualmente, aumentar a pressão do dedo sobre ele.

No atirador perito nenhum desses processos é uma ação independente. Os objetivos correspondentes a eles não são, de cada vez, diferenciados em sua consciência. Nesta só há um objetivo: atingir o alvo. Isto também significa que ele dominou completamente a habilidade para atirar e as operações motoras exigidas por esta habilidade.

É bastante diferente com alguém que está apenas aprendendo a atirar. Essa pessoa precisa, primeiramente, aprender a segurar o rifle de maneira adequada e a fazer disso seu alvo: sua ação consiste nisso. Em seguida, sua próxima ação será fazer a pontaria, e assim por diante.

Em primeiro lugar, isso prova que é realmente impossível ensinar qualquer técnica separada, isto é, qualquer operação envolvida no disparo, sem inicialmente fazer dela um especial processo propositado para o tiro, a saber, uma ação.

Cabe ao professor, desta maneira, empreender esforços neste sentido, ou seja, para que as ações possuam objetivos que sejam percebidos em sua relação com o motivos da atividade, de forma possam ser convertidas em operações que efetivamente contribuam para a apropriação da atividade esportiva.

É necessário também que se esteja atento ao caráter de transição que se apresenta na formação desses motivos, afinal a criança vive um momento de transição da esfera afetivo-emocional para a esfera intelectual-cognitiva. Em Asbahr (2016, p. 174) a pesquisadora relata que

[...] investigou um grupo de crianças e notou que havia aquelas que iniciavam as ações de estudo tendo como referência motivos afetivos (por exemplo, satisfazer a professora), mas, no decorrer da realização das ações, o próprio processo de realização e os resultados obtidos geravam motivos hierarquicamente superiores no que diz respeito à atividade de estudo. O motivo passa a ser aprender.

Neste processo, o recurso ao uso dos três eixos que indicamos anteriormente – as regras, o instrumento e a organização da atividade – apresentam-se como instrumentos importantes para que o professor trabalhe o conteúdo que deseja – por ex. o futebol –, dando ênfase dentro deste conteúdo às ações necessárias – por ex. quando estamos abordando os fundamentos técnicos do futebol (a passe/recepção,

domínio/controlar de bola, finalização, drible e finta) – para que os alunos, através das objetivações, possam, gradativamente, automatizá-las *dentro da dinâmica do jogo*, transformando-as, ao fim do processo, em operações.

O que estamos defendendo, portanto, é que os elementos que compõem, por exemplo, a prática de determinada modalidade esportiva sejam ensinados por dentro da dinâmica da própria modalidade, e para isso o recurso à manipulação de regras, instrumentos e organização do ambiente colabora no sentido de privilegiar o trato com elementos específicos aos quais o professor entende como importantes de serem trabalhados em determinado momento. Isto quer dizer que se estamos dando aula de futebol e em determinado momento queremos que nossos estudantes apropriem-se mais do fundamento finalização, temos que pensar jogos e estratégias que privilegiem a apropriação deste fundamento sem retirá-lo da idéia e da dinâmica do jogo de futebol como um todo.

Colocar meus estudantes em fila para chutar uma bola contra o gol, mesmo que de diferentes distâncias, como é feito da forma tradicional no ensino do futebol, muito pouco tem a colaborar nesse processo por acabar se convertendo em operações que pouco contribuem para a criança aprender futebol. Quando muito, o que estas situações permitem é aprender a chutar bolas em condições específicas. Por certo, em situações onde a finalização pode ser executada com a bola de fato parada, como em uma penalidade ou em uma cobrança de falta direta, esta crítica não se aplica completamente.

Ao mesmo tempo, é importante também frisar que o processo de automatização, ou “hábito automático”, como diz Leontiev (1988, p. 75), qual seja, da transformação da ação em operação, requer prática e treinamento, requer quantidade de objetivação. E nisso é a própria atividade quem faz a mediação entre o sujeito e o objeto, sendo o professor responsável pela qualidade desta. Por isso afirmamos que atividades que fragmentam as modalidades em partes, e que são passadas pelo professor para que sejam praticadas pelos estudantes sem que se relacionem concretamente com a dinâmica da modalidade em si, não contribuem para o estudo e apropriação do esporte.

Entendemos que quando “ensinados” assim, estes são momentos nos quais a relação sujeito-objeto, porque sempre mediada pela atividade, dispensa completamente a presença do professor, já que este não contribui para que o sujeito supere, através de sua atividade, a relação com o objeto para além da

sensorialidade, da cotidianidade, do senso comum. Além disso, a própria execução ou aplicação eficiente de determinada técnica não cabe ao professor, mas ao estudante. Ao primeiro cabe instrumentalizar e problematizar para a execução

Contudo, as operações (tecnificação da ação, feitas de forma automatizadas) podem converter-se em ações, por exemplo, um jogador especialista em atacar precisa estar bem posicionado para receber a bola de seu companheiro de time e realizar uma determinada operação visando realizar o gol (como por exemplo, chutar ou cabecear a bola em direção das balizas). Imaginemos que este jogador, na dinâmica da partida, ao receber a bola em condições favoráveis para finalizar a jogada (fazer o gol), no ato do chute ou cabeceio a bola passa bem longe das balizas ou até mesmo a bola, após a execução da operação, é facilmente interceptada pelo jogador goleiro ou outro jogador. Esta situação se reproduz inúmeras vezes na partida (e também nos treinos). Descontente com a sua atuação, mas também, chamado à atenção pelo seu treinador e companheiro de time, o jogador atacante coloca agora no centro de sua atenção a operação de chutar e cabecear, onde estas operações passam a ser objeto de reflexão do jogador (pensar no modo mais eficiente de chute e cabeceio). O jogador, então, passa a estudar e treinar intensamente estas técnicas. O que estava sendo realizado de forma automatizada passa, agora, pela mediação da consciência do jogador, transformando-o em ação (uma ação ofensiva neste caso particular). (MELO, 2017, p.67)

Esta consideração de Melo (2017) nos ajuda a reforçar o discutido anteriormente exatamente no ponto em que entendemos que para que o hipotético atleta melhore sua atuação, não lhe basta apenas treinar, é necessário que se estude a situação, e o resultado desse processo será tão melhor quanto mais ricas forem as estratégias adotadas para atacar o problema. Algo que, sem dúvida, será beneficiado se houver a presença do par mais avançado, o professor, e de ações cujos objetivos encontrem-se alinhados com os motivos da atividade. Estas, por sua vez podem ser potencializadas pela via da manipulação dos três eixos que regulam a atividade esportiva, conforme os objetivos em tela. Portanto, para modificar a qualidade de determinada operação, se exige que esta se converta novamente em uma ação, que passa ser mediada pela consciência, possibilitando que o conteúdo trabalhado seja assimilado de forma voluntária e sistemática, o que é característica própria da atividade de estudo

A atividade de estudo não se forma de maneira natural. É preciso preparar a criança para a organização de sua atividade cognoscitiva, e esse é um dos papéis da escola nos seus anos iniciais, ou seja, formar uma postura de estudante. A formação da atividade de estudo é necessária para que a criança possa assimilar o conhecimento de maneira sistemática e voluntária. E, nesse processo, um dos

elementos centrais é a formação de motivos para o estudo. (ASBAHR, 2016, p. 174)

Melo (2017, p. 68) nos ajuda a arrematar esta questão pelo exemplo da transformação de uma ação em atividade

Mas, esta mesma ação pode se transformar em uma atividade, ao passo que o resultado final da ação se torna mais significativa, em certas condições, que o motivo que realmente a suscitou. Desdobrando o exemplo acima, imaginemos que o mesmo jogador atacante do time de futebol, cuja função precípua (“seu ganha pão”) no time é realizar a tarefa de fazer um gol. Recordemos de nossa final de campeonato, aquela partida que vale por todo o campeonato, uma partida intensa, pois vale o título. Na reta final da partida, lá pelos 44 minutos do segundo tempo, os times estavam empatados, logo, quem fizesse o gol ganharia o título do campeonato. O time daquele nosso atacante nos últimos minutos faz um gol e o juiz da partida encerra a partida logo em seguida. Foi o gol da vitória. Contudo, o resultado de sua ação (considerando que foi o atacante que finalizou a jogada resultando no gol) desencadeou, entre as torcidas, uma briga incontrolável, onde, nesta briga de torcidas, vários torcedores se machucaram, e alguns foram a óbito. Perplexos, os dois times observavam a barbárie. O nosso atacante, protagonista do gol, se pôs a pensar sobre sua ação e as consequências decorrentes dela (bem ou mal, foi ele quem fez o gol). Aquela situação violenta motivou o jogador a refletir sobre qual era o seu lugar naquele cenário caótico por ele vivido, e o estimulou a investigar as causas da violência no estádio de futebol por ele presenciado. Diante disso, o atacante se lançou ao estudo do futebol para entendê-lo, não somente pelo seu valor econômico e cultural, mas para compreendê-lo a partir de seu valor ético. Nesse sentido, a ação do atacante se transformou numa atividade, uma atividade científica, que agora, vai concorrer com a sua atividade esportiva (como atacante de um tipo de futebol). Em suma, a ação de fazer gol adquiriu um novo motivo que o direcionou para além daquela ação.

As ações podem, portanto, gerar novos motivos e converter-se em atividades que venham a satisfazer novas necessidades humanas advindas ou identificadas a partir dos resultados das ações. Por certo, no segundo ciclo de escolarização isto não se consolida, como no exemplo citado acima em relação a um hipotético atleta que já encontra-se em um outro período em relação ao desenvolvimento, mas com certeza inicia-se aqui este trabalho pois é a aprendizagem que promove o desenvolvimento, e não o contrario.

Portanto, esta é uma via pela qual o professor, quando tratando o conteúdo esporte, pode utilizar para formar motivos para o estudo e para identificar entre os alunos, as possibilidades que surgem a partir de suas práticas e de seu cotidiano. Ao fazer uso dos três eixos que regulam a atividade esportiva (regras, instrumentos e organização da atividade esportiva) pode ampliar o conhecimento do esporte para

muito além da prática de técnicas, podendo inclusive (e até devendo) partir dessa própria prática para apontar outros elementos que permeiam o esporte (como no exemplo de Melo, a violência entre torcidas identificada pelo atleta). Assim o professor pode cumprir com o papel de colocar seus alunos no enfrentamento de situações-problema que permitam expandir o universo do fenômeno sem se desvencilhar de seu ancoradouro material

Primeiramente, a compreensão da tarefa de estudo requer que esta esteja ligada à generalização teórica e possa levar o estudante a dominar relações generalizadas naquela área do conhecimento. Essa compreensão relaciona-se intimamente com a motivação para o estudo, com a transformação da criança em sujeito da atividade de estudo.

No processo de formação da atividade de estudo, o papel do professor é central, pois é ele quem organiza as tarefas de estudo e ajuda os estudantes na realização das ações de estudo, controle e avaliação. Dessa maneira, o professor paulatinamente cria situações que proporcionem aos estudantes autonomia na resolução e proposição das tarefas de estudo e a formação da capacidade de estudar. (ASBAHR, 2016, p. 180)

Ao final deste processo, quando espera-se que o sujeito passe a adentrar a adolescência inicial, a atividade guia volta-se para a comunicação íntima-pessoal e para a esfera afetivo-emocional, que é o que discutiremos no próximo ciclo, o **ciclo da ampliação da sistematização do conhecimento**.

Segundo Taffarel et. al. (2010, p. 205)

Neste ciclo o estudante amplia em seu pensamento as suas referências conceituais, tomando consciência da sua atividade teórica, ou seja, de que uma operação mental exige a reconstituição dessa mesma operação na sua imaginação para atingir a expressão discursiva da leitura teórica da realidade. Ele dará um salto qualitativo quando reorganiza a identificação dos dados da realidade através do pensamento teórico, propriedade da teoria.

Melo (2017, p. 155) apresenta o quadro a seguir

Quadro 5 – 3º Ciclo de escolarização

3º CICLO DE ESCOLARIZAÇÃO

Época	Adolescência.
Período	Adolescência inicial » Adolescência.
Atividade Guia	Comunicação íntima pessoal.
Esferas	Afetivo-Emocional.
Enfrentamento da contradição do modo de vida burguês	Contradição entre homem e sociedade.
Desenvolvimento da Linguagem	Aprimoramento do Domínio da Estrutura Gramatical da Linguagem.
Desenvolvimento do Pensamento	Pensamento por complexos » Pensamento teórico.
Principal Neoformações	Pensamento teórico » Autoconsciência.

Fonte: Melo (2017, p. 155)

Neste ciclo prossegue-se o enfrentamento da **contradição entre o homem e a sociedade**, conforme apresentado por Gama (2015) e que, obviamente, sofre influencia em seu desenvolvimento das alterações tanto na atividade guia, quanto na esfera do desenvolvimento.

Melo (2017, p. 154, grifos no original) aponta que

“Todavia, o terceiro ciclo envolve o **Período** da adolescência inicial (que se estende do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental), no qual o lugar socialmente ocupado pelo estudante se altera em relação à idade escolar, haja vista que neste momento da vida o estudante tem como sistema de referência o modo de vida do adulto que busca reproduzir, com os outros estudantes/adolescentes, as relações existentes entre os adultos (conduta, ações, maneira de proceder etc.) (ANJOS e DUARTE, 2016). Por isso que neste período a comunicação íntima pessoal é **atividade guia** promotora de desenvolvimento, por sua vez, é a esfera afetivo- emocional que mediará a relação entre os adolescentes, e este com os adultos.

Neste ciclo, portanto, surge a possibilidade de se ampliar as sistematizações iniciadas anteriormente. Como no exemplo de Melo (2017) em que o atleta coloca-se a se apropriar mais do fenômeno esporte estudando-o e indo além do cotidiano, motivado primeiro por uma performance pobre durante uma partida, e na sequência por um incidente relacionado ao resultado de um jogo, o que podemos começar a consolidar neste momento é a atitude científica perante os desafios da realidade

“O acesso, por exemplo, ao objetivo de ensino da cultura corporal nas aulas de Educação Física deverá impulsionar uma atitude científica dos estudantes face às contradições e conflitos que as formas sociais de atividades inerentes à cultura corporal assumem no modo de vida capitalista, vale dizer, deverão ter uma atitude científica frente ao fenômeno da fetichização da cultura corporal. (MELO, 2017, p. 154)

Entretanto, na adolescência inicial a atividade guia sofre nova alteração, passando a predominar a comunicação íntima pessoal. Segundo Anjos e Duarte (2016), esta trata de uma maneira de reproduzir, com os outros adolescentes, as relações existentes entre os adultos. Apoiando-se em Elkonin (1987) os autores também apontam que é dentro desta atividade que se formam os pontos de vista gerais sobre a vida, sobre o futuro, bem como as relações entre as pessoas, formando-se a autoconsciência como consciência social transladada no interior. Ainda com Elkonin, caracterizam estas relações como formadas a partir do “código

de companheirismo”, o qual reproduz por seu conteúdo objetivo as normas mais gerais das inter-relações existentes entre os adultos na sociedade dada

Elkonin denomina essa atividade de comunicação íntima pessoal pelo fato de estar ligada ao sistema de relação criança-adulto social, caracterizada por um modo de comunicação peculiar de reprodução, nas relações com seus coetâneos, das relações existentes entre os adultos. Em outras palavras, essa atividade guia tem como base, nesse período de desenvolvimento, determinadas atividades encontradas entre os adultos, tendo, então, o adulto como referência. (ANJOS e DUARTE, 2016, p. 198)

A partir dessa questão, problematizações importantes surgem e Anjos e Duarte (2016) nos confrontam com questionamentos que, do ponto de vista da formação humana, merecem especial atenção dos professores que se dispõem a ensinar esporte. Segundo os autores, como o adolescente não é mais considerado uma criança, muito menos um adulto, mas como se pressupõe que exista (ou deva existir) uma figura mais desenvolvida que ele representada pelo adulto

[..] o que pode acontecer se a educação escolar de adolescentes, por exemplo, apenas apresentar o seu próprio mundo, seu cotidiano, e não um modelo de ser humano mais desenvolvido? Se a adolescência é uma fase menos desenvolvida que a fase adulta, que referência terá o adolescente para o seu desenvolvimento se o adulto não lhe apresentar esse modelo? (ANJOS e DUARTE, 2016, p. 199)

Antes de discutirmos elementos que permitam responder estas perguntas, relacionando-as com o esporte, traremos a passagem seguinte, onde Anjos e Duarte trazem mais elementos formulados por Elkonin

De acordo com Elkonin (1960, p. 544), a idéia que o adolescente terá de si mesmo e de seu futuro é baseada nas relações sociais, ou seja, entre seus colegas e entre os adultos. Segundo o autor, o adolescente busca um modelo de ser humano ‘nos heróis, nas obras literárias, nos grandes homens da atualidade e do passado histórico e nas pessoas que os rodeiam (os professores, os pais). Os adolescentes vêm na vida e na conduta dessas pessoas imagens concretas para a imitação’.

Neste quesito, pensamos ter o esporte enorme impacto na vida dos adolescentes, pois atletas são frequentemente associados a heróis e mesmo a vida esportiva é vista de forma fetichizada como uma vida onde a conduta das pessoas deve é regrada e pautada em padrões considerados modelo pela sociedade. Para isto, basta lembrar do exemplo por nós trazido durante a discussão sobre os valores olímpicos defendidos pelo COI.

Atletas são apresentados na mídia não somente como garotos propaganda da moral e dos bons costumes, mas também como veículos para a venda de

produtos, além de serem tratados como celebridades cujos detalhes da vida pessoal, por mais insignificantes que sejam, ocupam noticiários e portais de notícias na internet a todo momento⁷⁸. Por certo, vezes ou outras estes modelos procurados pelos adolescentes podem leva-los a conhecer figuras interessantes como o jogador Sócrates e seus exemplos, dentro e fora de campo, de luta por um esporte melhor e por uma país democrático, que se materializou na famosa “Democracia Corinthiana”. Pode leva-lo também a conhecer a historia de Joanna Maranhão, brava atleta da natação brasileira que teve a coragem de denunciar abusos sexuais sofridos na infância, cometidos por seu treinador e que trouxeram um debate para a sociedade que culminou com a alteração do prazo de prescrição para crimes dessa natureza, que passou a ser contado apenas a partir da data em que a vitima completa dezoito anos, a Lei Joanna Maranhão (Lei 12.650/12).

Ao mesmo tempo, os modelos podem ser formados por outros personagens cuja personalidade e reputação certamente não os coloca como exemplos, como o jogador Felipe Melo, que se vangloria do recurso a violência, dentro e fora de campo, e apóia figuras politicas de cunho fascista, como Jair Bolsonaro⁷⁹. Concorre neste processo, a complicada relação entre atletas e dirigentes no mundo todo, mas que no Brasil toma contornos especiais, seja no exemplo já citado da perseguição aos atletas do Bom Senso F.C., ou seja na recente votação para o estatuto do Comitê Olímpico Brasileiro, que diminui a possibilidade de participação dos atletas, de doze para cinco votos⁸⁰, o que somente se alterou após enorme pressão dos atletas nas redes sociais, expondo os dirigentes e cobrando explicações⁸¹. Destas situações, vemos os desafios colocados para a coletividade, mas também abrem-se possibilidades de problematizar como enfrenta-los.

Estes exemplos servem para pensarmos nas respostas às perguntas colocadas por Anjos e Duarte e reafirmarmos o já dito anteriormente, que o esporte é aquilo que os homens fazem dele, e só representará as máximas conquistas da humanidade se nós conscientemente intervirmos nesta direção. Portanto, quando

⁷⁸ Apenas a título de exemplo, ao digitarmos o nome “Neymar” em um mecanismo de busca na internet como o google, temos como resultados não somente os feitos desse atleta dentro dos campos, mas também podemos acompanhar qual vitamina ele toma, qual a bateria de seu carro, com quem ele passou suas férias, que lugares visitou, quanto pagou em seu jatinho e iate novos, quem são seus enlances românticos, e muitas outras coisas mais.

⁷⁹ Ver mais em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/05/02/deportes/1493749827_224767.html

⁸⁰ Ver mais em: <https://www.terra.com.br/esportes/lance/apos-votacao-para-estatuto-do-cob-atletas-criticam-dirigentes.3b2da84531874adf83952f57e5a85c87czveeurz.html>

⁸¹ Ver mais em: <https://esporte.uol.com.br/ultimas-noticias/2017/12/06/cob-amplia-de-5-para-12-o-numero-de-votos-de-atletas-em-sua-eleicao.htm>

estamos falando deste ciclo de escolarização, cabe ao professor não somente trabalhar as características do seu grupo entendendo o código de companheirismo presente ali, ou referenciar os atletas para os seus alunos pelos seus feitos competitivos, mas também problematizar quais contribuições estes sujeitos trazem para a sociedade de forma geral, ou como lutam para as melhorias em suas próprias praticas esportivas de forma coletiva e individual. Principalmente porque o professor pode não saber da conduta social de determinado atleta, mas no período em que vivemos, seus alunos sem duvida sabem, seja pelas noticias ou pelas redes sociais.

Desta forma se apresenta uma possibilidade de superar, por incorporação, a cotidianidade esportiva que se apresenta para o adolescente, ao se aproximar ou conhecer mais aqueles que são seus ídolos não pela forma espontânea a assistemática apresentada, por exemplo, na mídia, eles podem entrar em contato também com questões mais profundas e de grande importância que afetam a nossa sociedade, apreendendo mais elementos da realidade concreta que os permitam cada vez mais avançar em suas teorizações sobre a mesma, ou seja, além de ampliar seu conhecimento sobre o fenômeno, eles podem também dar inicio ao aprofundamento de uma serie de questões, foco do próximo ciclo.

O quarto ciclo apresenta-se como **ciclo de aprofundamento da sistematização do conhecimento e**

Nele, o estudante adquire uma relação especial com os fenômenos ou objetos, que lhe permite refletir sobre eles. O estudante começa a perceber que há propriedades comuns e regulares entre os objetos. Isso significa, por exemplo, que, para conhecer e explicar um fenômeno da realidade, tal como a “relação do homem com a água”, ele, além de constatar e organizar os dados sobre as propriedades dos diferentes tipos de água existentes e de conceituar a água, precisa saber como, através de quais atividades humanas, com quais técnicas e instrumentos e de posse de quais conhecimentos foi possível ao homem, durante sua história, se relacionar de diferentes formas com a água. Dessa relação resultaram os conhecimentos náuticos, da pesca, dos nados, do mergulho, dos animais marinhos, da geografia a marinha, da física e outros. O estudante deverá saber onde buscar e como sistematizar o conhecimento teórico, ou seja, as explicações da forma em que os fenômenos se manifestam no real. Ele dá um salto qualitativo, quando estabelece as regularidades dos fenômenos. Neste ciclo o estudante tem contato com a regularidade científica, podendo, a partir dele, adquirir condições objetivas para ser produtor de conhecimento científico, quando submetido à atividade de pesquisa. (TAFFAREL et. al., 2010, p. 205)

Em Melo (2017, p. 157) visualizamos o seguinte quadro

Quadro 6 – 4º Ciclo de escolarização

4º CICLO DE ESCOLARIZAÇÃO	
Época	Adolescência.
Período	Adolescência.
Atividade Guia	Profissional/Estudo.
Esferas	Intelectual-cognitivo.
Enfrentamento da contradição do modo de vida burguês	Contradição entre homem e trabalho.
Desenvolvimento da Linguagem	Aprimoramento do Domínio da Estrutura Gramatical da Linguagem.
Desenvolvimento do Pensamento	Aprimoramento Pensamento teórico.
Principal Neoformação	Autoconsciência.

Fonte: (MELO, 2017, p. 157)

Em Gama (2015) temos que a principal contradição a ser enfrentada neste ciclo é a **contradição entre homem e trabalho** pela tomada da consciência teórica e prática do trabalho como constituinte da essência humana. Nisto a autora traz como Saviani (2003) pensa esta questão

Se a questão é “[...] entender como o trabalho está organizado hoje, a intervenção da história, da geografia, dos diferentes elementos considerados necessários, teria que se dar como aprofundamento da compreensão do objeto, ou seja, como se constitui o trabalho na sociedade moderna, quais são as suas características e por que ele assume estas características e não outras. E uma tarefa como essa não necessariamente seria desenvolvida pelos professores de cada uma das disciplinas incluídas no currículo. E, na hipótese de isto acontecer, esses profissionais teriam de se imbuir do sentido da politecnicidade e pensar globalmente a questão do trabalho, explicando historicamente, geograficamente, este mesmo fenômeno. [...] É imprescindível que a articulação com o objetivo da escola esteja presente em todos os componentes do currículo e cada um dos profissionais do Politécnico [refere-se à formação do Politécnico da Saúde] deve ter uma visão sintética desse processo e não apenas uma visão analítica. Se ele se restringe à visão analítica, tem a visão do todo, mas sem consciência das partes que o compõem; ele sabe que as partes interferem, mas não sabe como se articulam, como elas se conectam para constituir uma totalidade orgânica. A tarefa de estabelecer essa totalidade orgânica seria relegada ao próprio aluno, ou a um profissional destacado para isso.” Saviani (2003, p.143 APUD GAMA, 2017, p. 208).

Disto temos, portanto, que na adolescência ocorre a viragem da atividade guia para a **atividade profissional/de estudo** que se volta também para a esfera

intelectual-cognitiva. Nesta fase da vida do adolescente está se preparando para o futuro e para a sua entrada definitiva no mundo adulto. Ao adentrar a adolescência, o sujeito dispõe (ou pelo menos deve dispor) das ferramentas necessária para atingir o máximo desenvolvimento do pensamento, o pensamento teórico. Nesta fase o adolescente começa a desenvolver interesses cognitivos científicos, contudo, alertam Anjos e Duarte (2016) que na escola as disciplinas ministradas passam a ser valorizadas de acordo com o que o sujeito visualiza como sua futura profissão. Assim,

[...] o maior desafio da educação escolar de adolescentes é o de conseguir, ao mesmo tempo, preparar para a atuação no mundo do trabalho e não limitar a formação do indivíduo a um processo de adaptação a esse mercado, à lógica do capital e à ideologia burguesa. Isto é, trata-se de não se limitar a formação do indivíduo a um processo de reprodução da força de trabalho sem, contudo, ignorar o fato de que vivemos numa sociedade capitalista na qual boa parte da humanidade precisa vender sua força de trabalho para obter os recursos necessários a sua sobrevivência. (ANJOS e DUARTE, 2016, p. 202)

Contudo, vivemos um período histórico em que essas contradições se acirram cada vez mais e não podemos esquecer da já mencionada *contrarreforma* do ensino médio conduzida em nosso país, que apresenta efeitos diretos para o ensino da educação física, dentre outras áreas do conhecimento

A contrarreforma do ensino médio, alinhada ao projeto hegemônico sinalizado acima, agrava as condições de formação na medida em que reduz o acervo de conhecimentos disponibilizados para todos na escola, negando áreas do conhecimento como educação física, história, artes, sociologia, reduzindo-as à temas e/ou projetos. Na educação física reduzir a condição de componente curricular obrigatório à sua tematização significa deixar de socializar a cultura corporal como conhecimento específico da área, significando também a negação da possibilidade de desenvolvimento psíquico da juventude a partir da apropriação das suas expressões (jogo, luta, dança, ginástica, esporte), todos presentes na vida da juventude. (OLIVEIRA, C., 2017, p.48)

Temos acordo com a pesquisadora, e ainda adicionamos que além de negar estas possibilidades de desenvolvimento psíquico para a juventude, a contrarreforma representa também a própria negação da possibilidade de entender e se apropriar com maior profundidade da cultura corporal, e do esporte dentro desta, abordando-os por dentro da contradição homem e trabalho, pois é fato que o esporte se configura hoje como um enorme mercado de trabalho no modo de produção

capitalista, com provavelmente milhões de trabalhadores⁸², sejam eles diretamente ligados ao esporte, como no caso de atletas, técnicos, auxiliares, equipe medica, e outros; ou indiretamente ligados, como no caso dos trabalhadores empregados pela indústria de subprodutos esportivos. Por mais que nos seja clara a forma alienada pela qual opera o mercado de trabalho, ele apresenta possibilidades de problematização, a partir do esporte, que podem ser desenvolvidas na escola, por exemplo, através da discussão, problematização e crítica ao esporte como produto e mercadoria em suas determinações atuais, ou seja, em sua forma apropriada pelo capitalismo.

A frequente abordagem do esporte como prática irrefletida, recreativa ou mesmo de mera “atividade física” (no sentido comum, dicotomizado desta expressão), quando existe, no ensino médio, não ajuda muito na mudança desse quadro. Este pode ser, inclusive, um (e não o único) elemento a se problematizar pois uma hipótese a ser levantada aqui é que tanto a inserção dos sujeitos de forma extremamente prematura neste mercado de trabalho⁸³, quanto a completa falta de relação entre o que se pode problematizar na escola, e aquilo que se necessita para desempenhar uma função esportiva na forma de emprego, são fatores que expressam de forma muito demarcada as relações do esporte com a alienação do trabalho, especialmente se considerarmos a constatação, frequente, de que uma enorme massa de atletas não completam seus estudos sequer na escola básica⁸⁴.

Notamos neste período, portanto, a enorme contradição que se apresenta em relação às possibilidades para o ensino do esporte e suas expressões concretas, encarnadas pela sua concepção hegemônica. Em interessante artigo, no sentido de expressar essas contradições, Santos e Nista-Piccolo (2011, p.65) apresentam as seguintes conclusões, advindas de pesquisa junto a um grupo de professores que atua no ensino médio na rede pública do estado de São Paulo

Os resultados apresentados apontam o esporte relacionado aos seguintes temas: esporte e educação, que declara uma falta de compromisso por parte dos docentes; esporte e saúde, que se

⁸² Como já informado na nota 10, segundo a pesquisa DIESPORTE, somente no Brasil o esporte é responsável por 2% do produto interno bruto.

⁸³ A título de exemplo, antigamente atletas de futebol podiam assinar contratos profissionais com quatorze anos de idade, hoje a idade mínima permitida é de dezessete anos. Isto não impede, entretanto, que clubes e empresários encontrem meios de firmar “acordos” com suas “jóias” em idades muito anteriores a essa, o que em alguns casos, garante lucros astronômicos em negociações futuras.

⁸⁴ Ver exemplo em: <http://noticias.universia.com.br/tempo-livre/noticia/2003/02/27/534147/jogadores-futebol-tm-baixo-nivel-escolaridade.html>

configura com equívocos conceituais; esporte e competição, que demonstra uma ênfase na prática seletiva; esporte como um aspecto cultural, visto como fundamental na contribuição à cultura da sociedade; esporte na perspectiva das modalidades tradicionais, definido como únicas perspectivas de prática pedagógica, esporte e inclusão, que revela a predominância das atividades exclusivas aos mais hábeis.

Confrontando isso com o entendimento de que é neste período do desenvolvimento que todo o trabalho, empreendido pelo professor nos ciclos anteriores, deveria permitir o salto qualitativo na psique dos alunos, sendo este salto caracterizado pelo desenvolvimento do pensamento na forma de conceitos (propiciado pela atividade guia profissional/de estudo), não se mostra muito árduo inferir porque o esporte é tratado e visto, de forma geral, na forma de pseudoconceito.

O trato com o conhecimento esporte neste ciclo, quando conduzido por esta perspectiva certamente não leva o estudante a saber onde buscar o conhecimento teórico e nem a sistematizá-lo, portanto, a ele não será possível explicar as formas pelas quais o fenômeno se manifesta no real para além de suas aparências, e nem de estabelecer as regularidades necessárias para que constate, compreenda e explique o fenômeno esporte como um todo. Provavelmente a ele só será possível explicar, de forma fragmentada, a prática isolada de algumas modalidades, e dentro destas modalidades, formas também isoladas de fundamentos técnicos e táticos que não conseguem se articular aos elementos filosóficos, econômicos e políticos que permeiam a prática social esporte.

O principal enfrentamento, portanto, encontra-se na questão de concretamente articular o conteúdo esporte à atividade guia deste período, permitindo aos nossos estudantes a possibilidade de avançar em seu desenvolvimento rumo ao pensamento abstrato. E para isto torna-se essencial o elemento discutido no primeiro capítulo desta tese: uma concepção de esporte enquanto prática social, manifestação da cultura corporal cuja gênese localiza esta atividade como possibilidade ulterior do jogo, e cuja principal característica que o distingue das demais manifestações da cultura corporal encontra-se expressa na contradição agonístico/lúdico, que representa os pólos da competição/superação e do gozo estético, em busca do atendimento a certas necessidades humanas, o que ocorre simultaneamente durante a prática esportiva.

Com isto, finalizamos nossas considerações acerca do ciclos de escolarização no trato com o conhecimento esporte, entendendo que o exposto aqui ainda possui caráter introdutório e necessita investigações profundas em cada um dos ciclos, especialmente melhor articulando-os com os princípios curriculares para o trato com o conhecimento, com os três eixos que regulam a atividade esportiva e, especialmente com a concepção de esporte aqui defendida. Dito isto, avançaremos agora às nossas considerações finais.

Considerações finais

Chegamos ao final desta tese com a mesma sensação de Assis de Oliveira (2010) de que nossa pesquisa só está começando. Após anos de dedicação ao estudo do esporte, anos esses que não se resumem a pesquisa de doutoramento, temos a clareza de que apenas preparamos o terreno e indicamos os prováveis locais onde deverão ser colocadas as estacas que serão parte da fundação do que queremos construir. A apreensão do esporte enquanto prática social e suas contribuições para a formação humana ainda necessitam de maiores e melhores explicações, entretanto, acreditamos ter, ao menos, contribuído em traçar algum caminho.

Identificamos, ao longo de nossa pesquisa, que uma concepção de esporte que não entenda o desenvolvimento desta manifestação da cultura corporal de forma associada ao próprio desenvolvimento da humanidade não nos permite compreender e explicar o fenômeno em suas determinações mais concretas, dificultando, desta forma, que se retrace sua gênese e sua historicidade, elemento essencial para que se consiga delimitar as possíveis contribuições do esporte para a formação humana.

Ao prosseguirem com análises do esporte de forma fragmentada e fragmentária, a concepção hegemônica do esporte não somente torna-se incapaz de compreender e explicar o fenômeno, ou seja, parte como se fosse dado justamente o que deveria explicar, mas também apresenta-se como impossibilitada de compreender e explicar as possíveis contribuições específicas deste na vida social, e desta forma terminam por transformar aquilo que deveria ser seu conteúdo principal, o esporte e a formação humana, em suporte para outras coisas, em um acessório que se traduz em expressões como “esporte *para* o desenvolvimento”, “aprender *através* do esporte”, “esporte como *meio* de inclusão social”, “esporte como *ferramenta* no combate à discriminação” e tantas outras mais, que mais falam destes outros elementos do que do esporte em si.

Não discordamos, por óbvio, que o esporte possa contribuir em todos estes aspectos, inclusive, o esporte *deve* contribuir neste processo, assim como devem contribuir também todos os outros conteúdos que se somam à escolarização no intuito de promover algo que possamos chamar de formação humana em suas máximas possibilidades. Em Saviani (2013, p. 62) encontramos elementos que nos

permitem, apesar de em princípio parecerem contraditórios com o que estamos dizendo, problematizar ainda mais essa questão quando fala dos objetivos de um professor de geografia, pois seu objetivo é “... a promoção do homem, no caso, o aluno. A geografia é apenas um meio para chegar àquele objetivo. Dessa forma, o conteúdo será selecionado e organizado de modo que atinja o resultado pretendido”.

Vejam os que a chave de nossa crítica encontra-se na ausência de dialeticidade no trabalho com o esporte, na dissociação entre o conteúdo selecionado e organizado e o objetivo a ser atingido, pois em seu exemplo Saviani (idem, *ibid.*) também diz “a geografia, porém, interessa-lhe não apenas quando lhe permite compreender mais adequadamente o meio físico em que ele e a criança estão inseridos, mas também enquanto conteúdo de aprendizagem”. No “esporte como meio para” esta relação enquanto conteúdo de aprendizagem (que não seja dicotômica, “motora”) não apenas não é clara, como é eclipsada por outros elementos que perpassam a prática esportiva, que apesar de importantes no processo de formação, não ajudam a representar a especificidade do esporte.

Assim, o que discordamos é o caráter secundário dado a esta manifestação da cultura corporal, em que ela deixa de ser apreendida como um conteúdo que diretamente colabora para o fim de promover o homem, e passa a ser abordada como um instrumento para diversos outros fins, o que deixa transparecer a compreensão de que o esporte mesmo, enquanto elemento formativo, não contribui, ou melhor, apenas contribui na medida em que é suporte para alguma outra coisa, esta sim entendida como *realmente* importante.

E nos incomoda notar isto especialmente entre nossos pares, os professores de educação física. Apenas para fazermos um paralelo, tentemos substituir a palavra “esporte” nas sentenças anteriores por “língua portuguesa” (língua portuguesa para o desenvolvimento), “matemática” (aprender através da matemática), “física” (física como meio de inclusão social) ou “geografia” (geografia como ferramenta de combate a discriminação) para termos certa noção do absurdo que passa a se tornar a mera pronúncia de determinadas frases. Isso porque diversas dessas áreas tem delimitada de forma clara sua importância em nossa sociedade e no trabalho educativo, até mesmo quando vistas somente pelo senso comum e pela necessidade, já aludida, do capital de educar, *pero no mucho*.

Infelizmente, para o esporte e também para a educação física, esta contribuição formativa permanece envolta por uma névoa, daquele tipo que nos dá a

sensação de saber que há alguma contribuição proveniente dali, mas que não nos permite saber exatamente qual contribuição é esta. Voltando a referenciar o debate a partir de Kosík (1976), estamos convencidos que o esporte encontra-se em um claro-escuro de verdade e engano, encontra-se no mundo da pseudoconcreticidade⁸⁵, o que leva sua abordagem e ensino a não contribuírem na superação da sua apreensão para além da forma pseudoconceito, o que certamente apresenta desdobramentos para o processo de formação humana.

Pensar essa questão nos leva também a problematizar mesmo a idéia de uma “pedagogia do esporte”, pela própria função pedagógica que entendemos que o esporte pode assumir quando abordado para além dos marcos delimitados pela sua concepção hegemônica. Se o nosso objetivo final no trabalho educativo é a humanização, e se a humanização é a reprodução, em cada individuo singular das máximas e mais importantes conquistas da humanidade, uma “pedagogia do esporte” não pode ser pensada isolada do contexto educacional como um todo.

Assim, não teríamos uma pedagogia “do” esporte, mas sim algo como uma pedagogia “e” esporte, assim como em Adam et. al. (1977) encontramos desporto “e” desenvolvimento humano, reforçando a idéia de complementaridade entre estas questões, pelo fato de ambas servirem ao mesmo objetivo, promover o homem. Esta concepção nos parece estar em acordo com o que diz Saviani (2013)

Podemos, pois, considerar a pedagogia como *teoria geral da educação*, isto é, como sistematização *a posteriori* da educação. Isto significa que não se trata de uma teoria derivada da psicologia, da sociologia, da “filosofia”, da economia, etc. Enquanto sistematização *a posteriori da educação*, a pedagogia é uma teoria construída a partir e em função das exigências da realidade educacional (realidade-processo e realidade-produto).

Isto só reforça a necessidade de apreender radicalmente o significado e a importância do esporte no processo de formação dos sujeitos, porque assim será possível se pensar sua relação com a pedagogia reconhecendo o esporte como um conteúdo que tem lugar claro e específico nesse processo mais amplo, mas que ao mesmo tempo, não o absolutiza ou secundariza em relação aos outros conteúdos necessários à formação humana.

⁸⁵ Segundo Kosík (1976, p. 11) o mundo da pseudoconcreticidade é composto pelo “complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural”.

Nem mesmo arrisca lhe conferir uma autonomia que ele não possui, como se fosse o esporte um fim em si mesmo, descolado da realidade e das determinações oriundas das relações sociais. Lembremos Taffarel e Escobar (2009) quando dizem que estas atividades são valorizadas em si mesmas exatamente por atenderem a sentidos relacionados à realidade e à motivação dos sujeitos, realizando-se através de modelos que são *socialmente* elaborados.

Assim, entender o esporte como prática social que deve ser aos homens ensinada, de forma que a sua transmissão às futuras gerações contribua com a elevação do padrão cultural destas, não encontra razão na sua simples prática ou no acúmulo de conhecimentos relativos à técnicas, táticas, regras, normas e tantos outros aspectos que apenas *superficialmente* descrevem o esporte.

A razão principal da transmissão desta prática social às futuras gerações, se encontra na possibilidade que se apresenta de que o sujeito, ao se apropriar de forma crítica e consciente do esporte – ou como diz Saviani (2013) em relação à educação, a partir da consciência histórica e da reflexão filosófica – em meio à realidade concreta (onde a produção é social, mas a apropriação é desigual e privada) explicada a partir de seu processo histórico, dê mais um passo em direção a viabilização da plena realização de sua humanidade.

Em outras palavras, entendemos que a apropriação desta prática social, nestes marcos, pode permitir aos sujeitos melhor desenvolverem seu psiquismo, sua capacidade de ler e entender com maior precisão as relações sociais nas quais encontra-se inserido, orientando-se subjetiva e objetivamente na realidade concreta com uma imagem subjetiva da realidade objetiva mais fidedigna, o que passa, certamente, pela identificação de que as necessidades impostas por esta realidade não surgiram por si só, mas por determinadas relações sociais, que no capitalismo atingem o auge da exploração entre os homens e destruição da natureza, passando a se configurar como entraves ao ulterior desenvolvimento da sociedade.

Portanto, entendemos que nas atividades da cultura corporal não encontramos elementos que se apresentem como somente *meios* para a humanização. Defendemos que a apropriação destas atividades necessita reconhecer o seu caráter de produção humana e extrair das mesmas as diferentes possibilidades de contribuição que estas podem trazer ao processo de emancipação dos seres humanos precisamente pelo valor humano que carregam em si. Isto nos possibilita pensar a cultura corporal não como meio, mas como conteúdo que é parte

estruturante do próprio processo de humanização, da realização da humanidade em cada indivíduo singular.

Contudo, somente compreender isto como objetivo não resolve nenhuma questão, e pode até se configurar em um tipo de idealismo em relação ao esporte, pois tal percepção pode ser extrapolada rumo a uma visão romântica, ou mesmo maniqueísta, desta manifestação. Por isso, mais uma vez retomamos Saviani (2013)

Mas como realizar os objetivos? Aqui nos defrontamos com o problema dos meios. Mas não estamos interessados em quaisquer meios e sim nos meios *adequados* à realização dos objetivos propostos. A posse de tais meios está na razão direta do conhecimento que temos da realidade, ou seja: quanto mais adequado for o nosso conhecimento da realidade, tanto mais adequados serão os meios de que dispomos para agir sobre ela... E, para o conhecimento da situação, nós contamos hoje com um instrumento valioso, a ciência.

Este excerto, em relação ao que nos colocamos a discutir até este momento, ajuda a pensar a dificuldade que se apresenta ao tentarmos atingir objetivos de humanização com o ensino do esporte, adequando-os a determinados meios para sua realização, quando estes se baseiam em um conhecimento da realidade sobre este fenômeno que parte de uma lógica de ciência fragmentaria e biologizante.

Percebemos que enquanto houver predomínio deste tipo de lógica na orientação dos estudos do esporte, não haverá “malabarismo” metodológico que consiga entregar coerência ou adequação aos meios propostos para o seu ensino, especialmente se forem meios cujos fins envolvam sua democratização, ampliação ao acesso ou mesmo “massificação”⁸⁶. Particularmente porque a própria limitação da concepção de esporte, como argumentado, diversas vezes sequer permite que este se configure como conteúdo, pois quando entendido como tal, o que ressurge é o esporte de alto rendimento e sua seletividade rígida, competição extrema e regulamentação inflexível.

Desta forma, a resultante de diferentes proposições ou abordagens⁸⁷, quando muito, terminam por cair no ecletismo ou na própria negação do esporte, pela via da secundarização deste fenômeno no trabalho educativo. Este é um recurso adotado por abordagens que, apesar de falarem muito do valor “cultural e humano” do

⁸⁶ Neste aspecto torna-se interessante retomar dados da pesquisa DIESPORTE (2015) que demonstram que apesar de 48% dos brasileiros iniciarem sua prática esportiva na escola, com orientação de um professor, as maiores taxas de abandono da prática esportiva, chegando, em média a quase 50% do total, encontra-se na faixa entre os 16 a 24 anos de idade. Isto, certamente, já diz bastante sobre os objetivos e os meios empregados para o ensino do esporte.

⁸⁷ Como nos exemplos trazidos da pedagogia do esporte e da proposta do Instituto Ayrton Senna.

esporte, não conseguem problematizar a questão do alto rendimento e nem romper com a matriz biologizante da aptidão física e do desenvolvimento motor. Assim, concedem, equivocadamente, às leis biológicas primazia sobre as leis sócio-históricas, algo há muito superado, conforme nos mostra Leontiev (1977).

Retomamos também Rouyer (1977) quando este nos alerta que ideias como estas, mesmo que generosas, se limitam à tentativa de equilibrar harmoniosamente a atividade intelectual e física, traduzindo um desconhecimento do papel da educação física e uma visão estreita da natureza da própria atividade física. Pois mesmo concepções ligadas ao movimento resultam de, simultaneamente, atividade intelectual e material, por mais que em diversas delas se considere um certo domínio específico do físico⁸⁸. O pesquisador francês arremata com a importante assertiva de que não se trata de equilibrar atividades, trata-se de adquirir o próprio saber inerente a atividade humana

É, por exemplo, uma ilusão crer que um componente psicobiológico do ser humano possa ser preparado *para* o <<social>>, que ele aí se integrará, que ele aí se ajustará eficazmente. Não podemos educar *isoladamente* esta motricidade e, <<através>> desta educação, por seu <<intermédio>>, visar o homem social, reconstruí-lo. É exactamente o inverso. Na acção educativa não é possível abstrair da <<motricidade>> do seu social, tal como não é possível conceber o individuo fora da história e da sociedade. A ideia de uma formação geral prévia que permita *seguidamente* uma adaptação às actividades reais está errada. (ROUYER, 1977, p. 194).

É por isso que alterações significativas no que diz respeito ao ensino do esporte, conforme discutido nesta tese, requerem uma alteração significativa em sua concepção, que defendemos, por sua vez, que deva ser lastreada por uma concepção de ciência que explique o esporte a partir de suas determinações reais e concretas em uma sociedade também real e concreta, ou seja, a partir do próprio homem e sua atividade principal, o trabalho. Isto é possível pela via do materialismo histórico-dialético.

Portanto, assim como em relação ao esporte e à educação, nossas concepções de homem, de sociedade e de mundo encontram-se, em suas últimas determinações, nos marcos da identificação da necessidade da transformação

⁸⁸ Adendamos a expressão “certo domínio do físico” pois lembremos também da aludida discussão dos eSports, que por óbvio não estava colocada na época de Rouyer. Isto, contudo, não vai contra e nem prejudica o contexto geral da idéia defendida pelo autor, pelo contrário, é precisamente a dialética presente em seu raciocínio que nos permite esta extrapolação, afinal, os eSports não surgiram ou se estabelecem a partir da cabeça dos homens ou de uma atividade puramente intelectual, mas sim de sua prática concreta de sua atividade simultaneamente intelectual e material.

revolucionária do modo como produzimos e reproduzimos a vida. Este é o nosso objetivo e fim a se alcançar, somando-se este estudo aos que procuram contribuir na luta pela emancipação humana, expressa concretamente na luta de classes, na luta do proletariado para se livrar das garras da burguesia, na luta para a superação da subsunção do trabalho ao capital.

Entendemos, como também já aludido anteriormente, ainda na introdução desta tese, que este processo exigirá uma transição, e que esta transição deve ser intencionalmente e ativamente fomentada e preparada. Necessita-se, pois, de uma formação para a transição. Nas palavras de Alves (2015, p.14)

Cabe intervir conscientemente nesta realidade para alçarmos dela as possibilidades de essência para sua superação. Deste modo, reconhecendo a possibilidade de movimento da própria história, é que abordamos a referência da formação para a transição de modo de produção reprodução da vida, ou seja, uma formação engajada na luta pela superação das contradições inerentes ao projeto histórico capitalista.

Assim, o estudo e ensino crítico do esporte nesta pesquisa discutidos possuem finalidades bem definidas, como podemos apontar a partir de Marx (2013, p. 157, grifos no original)

A arma da crítica não pode, é claro, substituir a crítica da arma, o poder material tem de ser derrubado pelo poder material, mas a teoria também se torna força material quando se apodera das massas. A teoria é capaz de se apoderar das massas tão logo demonstra *ad hominem*, e demonstra *ad hominem* tão logo se torna radical. Ser radical é agarrar a coisa pela raiz. Mas a raiz, para o homem, é o próprio homem.

E é isto que nos proporciona a Abordagem Crítico-Superadora, abordar a cultura corporal a partir de sua raiz, o homem. Todavia, é certo que o livro Metodologia do Ensino de Educação Física tem seus limites e não levou estas explicações até suas mais amplas e profundas determinações, inclusive porque esta não era nem sua proposta. O que o livro nos traz é uma espécie de guia, de diretrizes (e não um manual) em linhas gerais, um poderoso instrumento para atuação concreta na educação, que após vinte e cinco anos de sua publicação ainda é, salvo melhor juízo, a melhor sistematização para o trato com a educação física em uma perspectiva de transformação social.

Precisamente por este motivo, é que entendemos que torna-se tarefa dos que se debruçam sobre esta obra, e defendem este referencial, ampliar e aprofundar o discutido no texto original, seja em relação à cultura corporal como objeto da

educação física, seja em relação às suas manifestações específicas localizadas no jogo, na dança, na luta, no esporte, na ginástica e tantas outras mais. E isto se dá, de forma mais ampla, não somente pelo defendido pelo referencial teórico que permeia a obra, o marxismo⁸⁹, que entende que a realidade se move por contradições e está em constante transformação, o que requer novas explicações, como também, de forma restrita, por um princípio advogado no próprio Coletivo de Autores (2012) e que trata da *provisoriedade do conhecimento*.

O estágio de desenvolvimento que a humanidade se encontra hoje não é o mesmo de vinte e cinco anos atrás, e se, em linhas gerais (que era exatamente o que a obra se propunha a fazer) a lógica a ser combatida se mantém (no geral o capitalismo como modo de produção da vida, e no singular as abordagens biologizantes da educação física como elemento hegemônico na área), o conhecimento sobre aspectos específicos dessa lógica apresentou novos avanços, novas descobertas foram feitas, e conhecimentos não disponíveis à época da produção do livro hoje encontram-se ao alcance dos pesquisadores.

Apenas à título de exemplo, muitas das produções hoje disponíveis referentes à Psicologia Histórico-Cultural sequer eram conhecidas pelos pesquisadores brasileiros, e obras importantes do Marxismo, incluindo-se aí produções do próprio Marx, não tinham traduções diretas de suas línguas originais e nem sempre podiam ter sua qualidade e fidedignidade atestadas. A Pedagogia Histórico-Crítica tinha um número reduzido de publicações disponíveis e mesmo o livro “Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações” entendido como uma das obras mais importantes no lançamento das bases desta pedagogia, ao lado de “Escola e Democracia”, praticamente acabara de ser publicado. No que diz respeito ao esporte, se

⁸⁹ Sabemos que o coletivo que escreveu a obra não era homogêneo em relação ao referencial teórico, e por isso, não se pode dizer que o livro seja uma obra marxista, motivo pelo qual a própria defesa de um projeto histórico que supere o capitalismo (o socialismo) não é clara, ou como nos diz Escobar (2012, p. 126), o Coletivo de Autores “insinuava um projeto histórico, mas, como a insinuação vinha de práticas e militância política individuais, ficava claro que aqui não havia um projeto comum e sim uma mistura, como disse Mauri, uma mistura insólita. Muito bem! O que nós fazemos agora, radicalmente, é defender um projeto histórico socialista.” Cabe informar que o posicionamento de Escobar nesta citação refere-se a si mesma, e não pode se imputado a todos os autores que ajudaram a escrever a obra. Em relação a expressão utilizada pelo professor Mauri de Carvalho ela diz: “No Enef, 1999, o professor Mauri de Carvalho, o qual respeito demais pela sua coerência com os princípios, especialmente políticos, que defende, disse que o Coletivo de Autores representava uma mistura insólita de concepções de mundo, não apenas divergentes. Identificávamos como autores de posições antagônicas, leninistas, trotskistas e anticomunistas que merecem críticas. Pessoalmente, considero seus questionamentos procedentes e as respeito dando a mão à palmatória.” (idem, p. 122). Isto, contudo, não impede a constatação de que a referencia marxista é a que predomina na obra, o que se expressa na forte coerência entre teoria e prática ali apresentada, conferindo-lhe suas bases científicas.

entendemos que no Brasil a produção nesta área (especialmente a sociológica) ainda é incipiente, na década de 1980 a situação era ainda mais precária. Apesar disso, o acesso à produção internacional e a outras obras importantes, mas de difícil acesso por não serem mais publicadas, proporcionado pela enorme expansão da internet, vem nos apresentando novos horizontes, apesar da ressalva em relação ao enorme obstáculo que a língua estrangeira ainda representa neste aspecto.

Se nesta tese conseguimos extrair e expor mais elementos, que nos ajudam a concretizar outras possibilidades de trato com o conhecimento esporte em seus princípios curriculares, que por sua vez se expressam também em outras possibilidades de abordar este fenômeno de acordo com os ciclos de escolarização, ciclos estes que puderam ser melhor explicitados por via de uma maior explicação de suas relações com a periodização do desenvolvimento, com o modo como nos tornamos homens, com a função social da escola, e com o projeto de sociedade que defendemos, não temos dúvidas de que isto só ocorreu graças à possibilidade atual de melhor nos apoiarmos em nossos pares mais desenvolvidos. Isto se expressa não somente nas referências que compõem diretamente o nosso material, mas também em outras não diretamente mencionadas ao longo deste texto, que ao longo de duas décadas e meia tornaram-se disponíveis inclusive pela influência do próprio Coletivo de Autores.

Muito ainda há que se pesquisar sobre o esporte e suas possibilidades de contribuição no processo de humanização e no estabelecimento de uma sociedade justa, igualitária e efetivamente democrática, uma sociedade sem classes. Contudo, chegamos ao final deste trabalho com pelo menos uma “certeza”, o esporte pode ser, e é, muito mais do que vem sendo. De forma corrente, se diz que o esporte leva o homem a superar seus limites. Tomando esta expressão pela sua possibilidade de interpretação idealista, onde a criatura é quem domina o criador, nós, por outro lado, defendemos uma inversão desse prisma, e pelo uso da ciência materialista, estamos convencidos em dizer: é o homem quem deve levar o esporte a superar seus limites, especialmente atuais, pois o que está na sua raiz do esporte não é outra coisa senão o próprio homem.

Referências

- ABBAGNANO, Nicolà. **Dicionário de Filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ADAM, Y. O desporto, objeto de lutas ideológicas e políticas. In: ADAM, Y. et al. **Desporto e desenvolvimento humano**. Lisboa: Seara Nova, 1977.
- ASBAHR, F.S.F. Idade escolar e atividade de estudo: educação ensino e apropriação dos sistemas conceituais. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016.
- ASSIS DE OLIVEIRA, Sávio. **Reinventando o esporte: Possibilidades da prática pedagógica**. Campinas: Autores Associados, CBCE, 2010.
- BARROSO, A.R.L.; DARIDO, S. A pedagogia do esporte e as dimensões dos conteúdos: conceitual, procedimental e atitudinal. **Journal of Physical Education**, v. 20, n. 2, p. 281-289, 2009.
- BAIRNER, Alan. Back to basics: Class, social theory, and sport. **Sociology of Sport Journal**, v. 24, n. 1, p. 20-36, 2007.
- BAKER, WILLIAM J. **Sports in the western world**. University of Illinois Press, 1988.
- BENTO, J. O. A criança no treino e desporto de rendimento. *Revista Kinesis*, Santa Maria, v. 5, n. 1, p. 9-35, 1989.
- BOBBIO, Norberto. **Dicionário de Política**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1º ed. 1998.
- BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.
- BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2004.
- BOURG, Jean-François. **Economia do esporte**. Bauru, SP: Edusc, 2005.
- BRACHT, Valter. **Sociologia crítica do esporte: uma introdução**. 4. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____, Constituição (1988), artigo 217. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 10 de out. 2017.

_____. **Ministério do Esporte**. Diesporte - Diagnóstico Nacional do Esporte - Caderno I. Brasília, 2015. Disponível em: http://www.esporte.gov.br/diesporte/diesporte_grafica.pdf. Acessado em 10 de jul. De 2017.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. 18. ed. Papirus Editora, 2010.

_____. **Politica educacional e educação física**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

COAKLEY, Jay; DUNNING, Eric (Ed.). **Handbook of sports studies**. Sage, 2000.

DE ANDRADE PEREZ, Allyson. Elias com e para além de Freud: processos de civilização no diálogo entre sociologia e psicanálise. **Revista Pós Ciências Sociais**, v. 11, n. 21, 2014.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2012.

DUARTE, N. **A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do individuo**. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

ELIAS, Norbert; DUNNING, Eric. **A busca da excitação**. Lisboa: Difel, 1992

ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do jogo**. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

ESCOBAR, Micheli Ortega. Coletivo de autores: a cultura corporal em questão. In: COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2012. (entrevista).

_____. Crítica a perspectiva da promoção da saúde e da aptidão física. In: **Boletim Germinal-on-line**, n. 6, 2009.

FREIRE, J.B. **Pedagogia do futebol**. Campinas: Autores Associados, 2003.

GAMA, Carolina Nozella. **Princípios curriculares à luz da pedagogia histórico-crítica: as contribuições da obra de Dermeval Saviani**. 232 f. 2015. Tese

(Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

GARGANTA, J. Para uma teoria dos jogos esportivos colectivos. In: GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. (org). **O ensino dos jogos desportivos**. 2. ed. Faculdade de Ciências do Desporto e da Educação Física. Universidade do Porto: Porto, 1995.

GRAMSCI, A. **O leitor de Gramsci: escritos escolhidos 1916-1935**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

GRAÇA, A. Breve roteiro da investigação empírica na pedagogia do desporto: a investigação sobre o ensino da educação física. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, v.1, n.1, p. 104-13, 2001.

GRUPPI, L. **O conceito de hegemonia em Gramsci**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1980.

GUTTMANN, Allen. **From ritual to record**. New York: Columbia University Press, 1978.

_____. The development of modern sports. **Handbook of sports studies**, p. 248-259. London: Sage Publications 2000.

HOLANDA, Aurélio Buarque de. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2a. edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. Editora da Universidade de S. Paulo, Editora Perspectiva, 1971.

KFOURI, J. Medíocre, corrompido e atrasado, nosso futebol tem o rosto de Temer. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 26 de out. de 2017. Coluna. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/colunas/jucakfour/2017/10/1929110-mediocre-corrompido-e-atrasado-nosso-futebol-tem-o-rosto-de-temer.shtml#> = . Acessado em 26 de out. de 2017.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUNZ, Elenor. Ministério da Saúde adverte: viver é prejudicial à saúde. **A saúde em debate na educação física volume 3**, 2007.

_____. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 6a. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004

LENIN, V.I. **Obras completas**. Tomo VIII. Madrid: AKAL Editor, 1976.

LEONTIEV, A. O homem e a cultura. In: ADAM, Y. et al. **Desporto e desenvolvimento humano**. Lisboa: Seara Nova, 1977.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

LUKÁCS, G. **Historia e consciência de classe**: estudos sobre a dialética marxista. São Paulo: Martis Fontes, 2003.

MARINHO, Vitor. **O esporte pode tudo**. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

MARTINS, J. C.; FACCI, M. G. D. A transição da educação infantil para o ensino fundamental – dos jogos de papéis sociais à atividade de estudo. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016.

MARTINS, L.M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.

_____. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (orgs). **Ensinando os pequenos de zero a três anos**. Campinas: Editora Alínea, 2009.

MARTINS, L.M; CARVALHO, B. **A atividade humana como unidade afetivo-cognitiva**: um enfoque histórico-cultural. *Psicologia em Estudo*, v. 21, n. 4, p. 699-710, 2016.

MARTINS, L.M; RABATINI, V.G. **A concepção de cultura em Vigotski**: contribuições para a educação escolar. *Revista Psicologia Política*. Vol. 11. No 22. Pp. 345-358. Jul. – dez. 2011

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã e seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K. **Contribuição à Crítica da economia política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. **Miséria da filosofia**. São Paulo: Boitempo, 2017.

_____. **O dezoito Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. **O Capital**: crítica da economia política. Livro 1 – O processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. **O Capital**. Livro 3 – O processo global de produção capitalista. Vol.VI, 5º ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1991.

MELO, Flávio Dantas Albuquerque. **O trato com o conhecimento da educação física escolar e o desenvolvimento do psiquismo**: contribuições da teoria da atividade. 178 f. 2017. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

MOUSTARD, R. Desporto e Ideologia. In: ADAM, Y. et al. **Desporto e desenvolvimento humano**. Lisboa: Seara Nova, 1977.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

OLIVEIRA, Clara Lima de. **Cultura corporal e desenvolvimento do pensamento teórico no quarto ciclo de escolarização (1o ao 3o anos do ensino médio) da abordagem crítico-superadora**. 80 f. 2017. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

OLIVEIRA, M.M. **Políticas públicas de esporte no Brasil e ONG**: par eles ganham, ímpar nós perdemos. 168 f. 2013. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

OLIVEIRA, M.M; SANTOS JÚNIOR, C.L. A pedagogia histórico-crítica e o trato com o conhecimento esporte na escola: primeiras aproximações. **Anais do seminário Dermeval Saviani e a educação brasileira**: construção coletiva da pedagogia histórico-crítica, 2017. P. 334-349.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Esporte para o Desenvolvimento e a Paz**: Em Direção à Realização das Metas de Desenvolvimento do Milênio. Nova York: s/e, 2003.

PAES, R.R.; BALBINO, H.F. Processo de ensino e aprendizagem do basquetebol: perspectivas pedagógicas. In: ROSE, D; TRICOLI, V. (org.). **Basquetebol: uma visão integrada entre ciências e prática**. Barueri: Manole, 2005.

PASQUALINI, J.C. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: MARSIGLIA, A.C.G. (org). **Infância e pedagogia-histórico crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

REVERDITO, R.S.; SCAGLIA, A.J. **Pedagogia do esporte: jogos coletivos de invasão**. São Paulo: Phorte, 2009.

ROUYER, J. Pesquisas sobre o significado humano do desporto e dos tempos livres e problemas da história da educação física. In: ADAM, Y. et al. **Desporto e desenvolvimento humano**. Lisboa: Seara Nova, 1977.

SANTOS, Marco Aurélio Gonçalves Nóbrega dos; NISTA-PICCOLO, Vilma Lení. O esporte e o ensino médio: a visão dos professores de educação física da rede pública. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 25, n. 1, p. 65-78, 2011.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 15 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: SAVIANI, D. e LOMBARDI, J.C. (orgs.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas, São Paulo: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

_____. **Escola e democracia**. 42a ed. São Paulo: Autores Associados, 2012.

_____. Marxismo e educação. **Princípios** (São Paulo), v. 14, p. 37-45, 2006.

_____. **O choque teórico da politecnicidade**. Trabalho, Educação e Saúde, 1:131-152, 2003.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2008 .

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 34 jan./abr. 2007

STRUNA, Nancy L. Social history and sport. **Handbook of Sports Studies**, p. 187-203. London: Sage Publications, 2000.

TAFFAREL, C. **Brasil Penta Campeão Mundial De Futebol**. E Agora José? As Reivindicações Na Área De Educação Física & Esporte No Nordeste Do Brasil. Disponível em: <http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/> em 10 de Março de 2012.

_____. Desporto Educacional: realidade e possibilidades das políticas governamentais e das práticas pedagógicas nas escolas públicas. **Revista Movimento**, v. 7, n. 13, 2000.

TAFFAREL, C. e ESCOBAR, M.O. Cultura corporal e os dualismos necessários a ordem do capital. In: **Boletim Germinal-on-line**, n. 9, 2009.

TAFFAREL, Celi e SANTOS JÚNIOR, Cláudio. Como iludir o Povo com o Esporte para o Público. In: SILVA, Maurício R.(org.). **Esporte, Educação, Estado e Sociedade**. Chapecó: Argos, 2007.

TAFFAREL, C.N.Z.; SANTOS JÚNIOR, C.de L.; ESCOBAR, M.O. (orgs.). Cadernos didáticos sobre educação no campo. Salvador, 2010. (no prelo). Disponível em: <https://ufrb.edu.br/educacaodocampo/imagens/cadernodidaticosobreeducacampo-130409224537-phpapp02.pdf>, acessado em 20 de nov. de 2017.

TANI, G. Esportes e processos pedagógicos. In: SIMÕES, R.; MOREIRA, W.W. (org.). **Fenômeno esportivo no início de um novo milênio**. Piracicaba: Unimep: 2000.

TUBINO, Manoel José Gomes. **Estudos brasileiros sobre o esporte: ênfase no esporte-educação**. Maringá: Eduem, 2010.

TULESKI, Silvana C.; EIDT, Nadia Mara. A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. In: MARTINS, L; ABRANTES, A.; FACCI, M. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: São Paulo, Autores Associados, 2016.

UNESCO. **Carta internacional de Educação Física e Esporte**, 1978.

VARIOS COLABORADORES. **Educação pelo esporte**: educação para o desenvolvimento humano pelo esporte. São Paulo: Saraiva: Instituto Ayrton Senna, 2004.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, v. 8, n. 1, p. 23-36, 2008.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

Vygotski, Lev S. (1995). Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores. In: Lev S. Vygotski. **Obras Escogidas**. Tomo III. Madri: Visor/MEC.