

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Título: Futebol, ideologia e educação: uma abordagem histórico-crítica

Autor: Joaquim Francisco de Lira Neto
Orientadora: Martha Rosa Pisani Destro

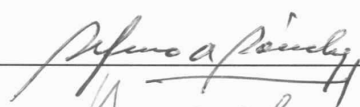
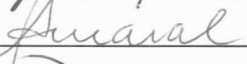
Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Joaquim Francisco de Lira Neto e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 11/12/2009

Assinatura:.....

Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:


**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecário: Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

L67f Lira Neto, Joaquim Francisco de.
Futebol, ideologia e educação : uma abordagem histórico-crítica / Joaquim
Francisco de Lira Neto. -- Campinas, SP: [s.n.], 2009.

Orientadora : Martha Rosa Pisani Destro.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade
de Educação.

1. Educação física escolar. 2. Ideologia. 3. Futebol - Brasil. 4. Educação –
Filosofia. 5. Filosofia marxista. I. Destro, Martha Rosa Pisani. II. Universidade
Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

10-93/BFE

Título em inglês: Football, ideology and education : a historical-critical approach

Keywords: School physical education; Ideology; Football - Brazil; Education - Philosophy; Marxist philosophy

Área de concentração: Filosofia e História da Educação

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora: Profª. Drª. Martha Rosa Pisani Destro (Orientadora)

Prof. Dr. Sílvio Ancizar Sanches Gamboa

Profª. Drª. Sílvia Cristina Franco Amaral

Data da defesa: 11/12/2009

Programa de pós-graduação : Educação

e-mail : jocalira@hotmail.com

Agradecimentos

Primeiramente, agradeço aos meus familiares, meus pais e minhas irmãs, que, mesmo distantes, sempre estiveram comigo.

Agradeço a minha orientadora pelo apoio e os ensinamentos que dela recebi durante estes anos de pesquisa. Agradeço também aos professores René Jose Trentin Silveira e Silvio Ancizar Sanchez Gamboa, assim como a professora Silvia Cristina Franco Amaral, por terem contribuído diretamente para o enriquecimento de meu trabalho.

Agradeço também aos meus amigos, especialmente aos colegas de banda Matheus e Marcelo, pois sem as alegrias que o Raimundos Cover tem me proporcionado o final deste trabalho seria, com certeza, muito mais tortuoso.

É fundamental lembrar, nesta seção, do apoio que sempre recebi na escola em que há cinco anos trabalho como professor de Educação Física, a E.E. Prof. Uacury Ribeiro de Assis Bastos. Com a ajuda do corpo gestor, especialmente Édson, Vania, Carla e Maria Alice, assim como de meus colegas professores, pude desenvolver meu trabalho, que sempre esteve em relação direta com a presente pesquisa.

Finalmente, agradeço a minha namorada, Alessandra, que foi a pessoa que mais esteve ao meu lado no período de conclusão deste trabalho, sendo a fonte da força que mais me impulsiona em todos os aspectos de minha vida, inclusive no acadêmico.

“Noventa Milhões em Ação
Pra Frente Brasil
Do Meu Coração

Todos juntos vamos
Pra Frente Brasil
Salve a Seleção!

De repente é aquela corrente pra frente
Parece que todo Brasil deu a mão
Todos ligados na mesma emoção
Tudo é um só coração

Todos juntos vamos
Pra frente Brasil! Brasil!
Salve a seleção!”

(Miguel Gustavo)

Resumo

O presente trabalho constitui-se numa pesquisa que teve como objetivo investigar os meios através dos quais o futebol foi e ainda pode ser utilizado como uma forma de reforço às ideias e valores que legitimam as relações capitalistas de produção. Procedeu-se a uma investigação de como o futebol foi contemplado pelas atuais abordagens da Educação Física. Além disso, a pesquisa em obras de autores pertencentes à pedagogia histórico-crítica revelou elementos fundamentais que uma abordagem da Educação Física deve possuir, para que seja possível o ensino do futebol em uma perspectiva contrária a da ideologia dominante. Primeiramente, foram pesquisados usos ideológicos específicos do futebol. Para tanto, foram escolhidos os períodos ditatoriais do Estado Novo e de 1964-1985, pelo entendimento de que foram momentos históricos em que o futebol foi muito utilizado ideologicamente para atender aos interesses do Estado. Posteriormente, foi feita a análise do atual uso ideológico do futebol, com fundamento em obras de autores que estudaram o futebol e que, de alguma forma, defendem ideias que contribuem para a legitimação das relações capitalistas de produção. Na análise de como o futebol está presente nas abordagens da Educação Física, foi feita uma divisão entre abordagens não-críticas e críticas, para que, sem desconsiderar as contribuições das primeiras, fosse enfatizado o aspecto: a percepção dos condicionantes objetivos da cultura corporal, em que as segundas se aproximaram de uma sistematização que fornece espaços objetivos para o professor combater a ideologia dominante. No último capítulo, correspondente à análise de obras de autores pertencentes à pedagogia histórico-crítica, foram investigados quais aspectos fundamentais da referida tendência pedagógica podem subsidiar um ensino dos elementos da cultura corporal contrário à ideologia dominante, em que o futebol seja apreendido em suas relações com as condições materiais concretas da existência social, nas quais ele se edifica, e em que, ao mesmo tempo, esteja presente a perspectiva da superação destas condições. Tais aspectos fundamentais podem ser resumidos em: 1) a percepção dos condicionantes objetivos da educação e, no caso da Educação Física, da cultura corporal; 2) a diretividade; 3) um ensino que contemple as relações entre os conteúdos e a prática social mais ampla - o que constitui um aspecto pouco explorado, mesmo pelas abordagens críticas da Educação Física, que ainda se apresentam presas ao plano das vivências dos elementos da cultura corporal. Foi feita uma revisão bibliográfica, sendo que o referencial teórico-metodológico aqui adotado foi o materialismo histórico e dialético, que fundamenta a pedagogia histórico-crítica, assim nomeada por Dermeval Saviani.

Palavras-Chave: Educação física escolar; Ideologia; Futebol – Brasil; Educação – Filosofia; Filosofia marxista.

Abstract

This work is based on a survey that aimed to investigate the ways in which football was and can still be used as a way of reinforcing the ideas and values that legitimize the capitalist relations of production. There has been an investigation of how football has been addressed by current approaches to Physical Education. In addition, the research works of authors from the historical-critical pedagogy revealed elements that an approach to Physical Education must have to make it possible to learn football in a view contrary to the dominant ideology. First, we examined specific ideological uses of football. To this end, we chose the periods of dictatorship of the New State and 1964-1985, on the understanding that were historic moments in football that was often used ideologically to serve the interests of the state. Later on, we present the analysis of the ideological use of football on the ground works of authors who studied the football and that, somehow, defend ideas that contribute to the legitimacy of capitalist relations of production. In the analysis of how football is present in the approaches of Physical Education, was made a division between approaches non-critical and critical, so that, without ignoring the contributions of the first, it was emphasized the point: the perception of the objective conditions of culture body that the latter approached a systematization that provides space for the teacher aims to combat the dominant ideology. In the last chapter, corresponding to the analysis of works by artists from the historical-critical pedagogy, which were investigated fundamental aspects of this trend can support a pedagogical teaching the elements of body culture contrary to the dominant ideology, where the football is intercepted in its relations with the concrete material conditions of social existence, in which it is built, and at the same time, this is the prospect of overcoming these conditions. These fundamentals can be summarized as follows: 1) the perception of constraints and objectives of education in the case of Physical Education, the body culture; 2) directiveness; 3) an education that addresses the relationship between content and practice the broader social - which is insufficiently explored, even by critical approaches of Physical Education, which still have attached to the field of experience of the elements of body culture. It is a literature review, and the theoretical and methodological framework adopted here is the dialectical and historical materialism, which is based on historical-critical pedagogy, so named by Dermeval Saviani.

Keywords: School Physical Education; Ideology; Football – Brazil; Education – Philosophy; Marxist philosophy.

SUMÁRIO

Introdução.....	1
Capítulo I - O uso ideológico do futebol: antecedentes históricos.....	5
1. O conceito de ideologia.....	5
2. Um breve histórico do futebol.....	10
3. O futebol no Estado Novo.....	16
4. O futebol no período ditatorial de 1964-1985.....	25
5. Considerações sobre a questão nacional e o marxismo.....	38
Capítulo II - O uso do futebol pela ideologia dominante na atualidade.....	33
1. As origens do discurso ideológico do talento.....	33
2. O discurso ideológico do talento e o futebol.....	41
3. O “ópio do povo”.....	57
Capítulo III - O futebol na Educação Física escolar.....	71
1. Educação Física escolar: reprodução e superação.....	71
2. As abordagens críticas e não-críticas da Educação Física.....	78
2.1. As abordagens não-críticas da Educação Física.....	80
2.1.1. A abordagem desenvolvimentista da Educação Física.....	80
2.1.2. A abordagem construtivista da Educação Física.....	83
2.2. As abordagens críticas da Educação Física.....	90
2.2.1. A proposta das Concepções Abertas.....	91
2.2.2. A abordagem Crítico-emancipatória.....	96
2.2.3. A abordagem Crítico-superadora.....	100
Capítulo IV - A pedagogia histórico-crítica e o ensino do futebol.....	105
1. A caracterização da pedagogia histórico-crítica.....	105
2. A percepção dos condicionantes objetivos da cultura corporal.....	105
3. A diretividade.....	107
4. O estudo das relações entre as práticas corporais e a prática social.....	114
Considerações finais.....	122
Referências Bibliográficas.....	124

Introdução

O futebol, fenômeno de grande visibilidade mundial, fortemente veiculado pelos meios de comunicação de massa, é alvo de uma grande polêmica no meio acadêmico sobre sua ligação com o modo de produção capitalista. O presente trabalho teve como objetivos: 1) investigar o uso ideológico que historicamente prevaleceu no futebol; 2) identificar como o futebol é utilizado ideologicamente na atualidade e como o futebol é tratado pelas atuais abordagens da Educação Física; 3) procurar, na pedagogia histórico-crítica, subsídios que permitam pensar um ensino do futebol, na escola, contrário à ideologia burguesa.

O que justifica a elaboração deste trabalho é a necessidade de se compreender as formas através das quais o futebol contribuiu e ainda pode contribuir para a reprodução das relações capitalistas de produção, ao mesmo tempo em que são vislumbrados os espaços, relativos ao mesmo fenômeno, para o combate à ideologia dominante.

É importante ressaltar que a escolha do futebol deve-se exclusivamente ao fato de ser ele o esporte mais enraizado na cultura brasileira, o que faz com que recaia sobre ele um grande interesse em utilizá-lo como veículo ideológico; ao mesmo tempo, a sua relevância como patrimônio da cultura corporal faz com que seja muito importante a sua inclusão como conteúdo a ser ministrado nas aulas de Educação Física.

O referencial teórico-metodológico adotado para a presente pesquisa foi o materialismo histórico e dialético, que embasa a pedagogia histórico-crítica, assim nomeada por Dermeval Saviani, a qual entende a educação a partir das mudanças históricas nas formas de produção da existência humana.

Saviani (1995, p. 102) define sua abordagem da seguinte maneira:

[...] o que quero traduzir com a expressão “Pedagogia Histórico-Crítica” é o empenho em compreender a questão educacional a partir do desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da Pedagogia Histórico-Crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana.

A educação e o futebol, no caso do presente trabalho, são entendidos, nesta perspectiva, em suas relações com o modo de produção capitalista vigente. Mesmo que o futebol seja um fenômeno complexo, seu significado social, as ideias e os valores por ele

difundidos, atenderam historicamente aos interesses de reprodução das relações capitalistas de produção da economia.

Se a determinação econômica, ainda que em última instância e não em absoluto, for obnubilada em defesa de uma polissemia subjetivista da estrutura do fenômeno esportivo em geral, incorrer-se-á na ocultação da ação tácita que a classe dominante e seus intelectuais orgânicos exercem na promoção, aparentemente inocente, do espetáculo futebolístico.

Portanto, torna-se fundamental buscar entender como o futebol, em seu uso ideológico, participou e ainda participa da difusão de visões sociais de mundo, sobretudo, embora não exclusivamente, da visão hegemônica, que corresponde aos interesses da classe dominante. Isto significa entender os motivos que fizeram com que ele fosse rotulado de “ópio do povo”, mas possibilita, ao mesmo tempo, a compreensão de como o futebol é atravessado pelas contradições do modo de produção capitalista, contribuindo para a sua reprodução, mas também deixando um espaço para a sua superação.

Desta forma, as perguntas às quais a presente pesquisa pretende responder são, basicamente: 1) De que formas o futebol foi, historicamente, utilizado como veículo da ideologia dominante? 2) Como se desenvolveram as controvérsias sobre se o futebol é um “ópio do povo”? 3) O que se entende pela afirmação de que o futebol é um “ópio do povo”? 4) As atuais abordagens da Educação Física fornecem ao professor um espaço para o combate à ideologia que permeia o futebol? 5) Que aspectos fundamentais devem ser contemplados por uma abordagem da Educação Física para que contenha um espaço significativo para o combate à ideologia dominante?

No capítulo I, foram investigados os usos ideológicos que, historicamente, foram feitos do futebol. Primeiramente, foi exposto o conceito de ideologia aqui adotado, que remete a Marx, Engels e Lênin. Em seguida foi feito um breve histórico do futebol, que buscou tratar de como o esporte bretão, ainda amador, assumiu os padrões éticos e estéticos burgueses. Além disso, o histórico buscou retratar a sua popularização, que, por um lado, fez com que ele se profissionalizasse, e, por outro, abriu espaço para o seu uso ideológico por parte do Estado. Posteriormente, a título de exemplos, foram estudados os períodos ditatoriais do Estado Novo e de 1964-1985, pois foram momentos em que o futebol foi fortemente utilizado como veículo da ideologia dominante, para atender aos interesses do

Estado, principalmente no que se refere à criação de uma falsa unidade nacional. Finalmente, foram feitas considerações sobre como a questão nacional foi abordada por alguns autores marxistas, para que fosse evitada a interpretação de que todo e qualquer discurso nacionalista atende aos interesses da classe dominante.

No capítulo II, foram estudadas as origens do discurso ideológico do talento, que passou a ser o aspecto da visão social de mundo burguesa que, predominantemente, é veiculado, atualmente, pelo futebol. Foram também investigadas as controvérsias sobre se o futebol é uma forma de “ópio do povo”. Sobre esta questão foi exposto o que Marx entendia por tal expressão ao referir-se à religião, assim como em que medida ela pode ser utilizada para caracterizar o futebol.

No capítulo III, foi explicitado que, no que se refere à relação entre a instituição escolar de forma geral - e a Educação Física, particularmente - e o modo de produção capitalista, a perspectiva aqui defendida é a de que a disciplina em questão tem um papel importante não somente na reprodução, mas na superação das relações capitalistas de produção. Em seguida, foi investigado como as abordagens da Educação Física sistematizaram o ensino do futebol. Dentro desse quadro, ficou determinado quais delas podem ser consideradas críticas e quais podem ser consideradas não-críticas, além de ser analisado o espaço que elas reservam para o combate à ideologia dominante.

No capítulo IV, foi feita uma breve caracterização da pedagogia histórico-crítica, para que, posteriormente, fosse investigado, em obras de autores com esta mesma perspectiva pedagógica, que aspectos fundamentais uma abordagem da Educação Física deve apresentar para realizar um efetivo combate à ideologia dominante.

Nas considerações finais, foram retomadas as perguntas levantadas aqui na introdução, após a tentativa de respondê-las ao longo do presente trabalho, num esforço também de sintetizar os problemas para os quais a análise aqui empreendida procurou fornecer algumas respostas.

Capítulo I - O uso ideológico do futebol: antecedentes históricos.

1. O conceito de ideologia:

Antes da análise das formas através das quais o futebol foi utilizado pela ideologia dominante, é necessário explicitar o que se entende por ideologia, até porque este conceito adquiriu significados diferentes e até mesmo opostos.

Segundo Löwy (1992), o primeiro autor a empregar o termo ideologia foi o filósofo francês Destutt de Tracy, que publicou um livro intitulado *Elements d'Ideologie*, em 1801, no qual “ideologia” aparece com um significado biológico, como “o estudo científico das ideias e as ideias são o resultado da interação entre o organismo vivo e a natureza, o meio ambiente” (LÖWY, 1992, p. 11).

O significado do termo em questão começou a sofrer modificações alguns anos depois, quando Destutt de Tracy e seu grupo entraram em conflito com Napoleão, que os chamou de ideólogos querendo dizer com isso que o discurso deles era vazio, abstrato, não tendo ligação com o real. Tal significado, evidentemente, foi o que predominou devido ao poder político de Napoleão.

Segundo Löwy (1992), Marx se apropria do termo ideologia em seu sentido napoleônico, ou seja, com o predomínio de uma conotação pejorativa, como falsa consciência, na qual as ideias desprendem-se de suas determinações materiais e passam a ser as responsáveis pela construção do próprio real; a relação entre as ideias e o real aparece invertida. Não obstante, o próprio Löwy (1991), ao analisar a forma como Marx trata da religião - análise que será retomada no capítulo II -, reconhece que a ideologia não possui, para o segundo, apenas uma conotação pejorativa, sendo também permeada pelas contradições presentes nas condições materiais de existência.

Desta forma, é importante enfatizar que, para Marx, a ideologia não é entendida aqui simplesmente como um conjunto de ideias, mas refere-se especificamente a ideias e representações, ou a um estado de consciência, que se edificam sobre determinadas relações materiais que os homens travam entre si.

Em algumas de suas obras, Marx e Engels nos fornecem exemplos de como a

consciência está vinculada ao grau de desenvolvimento das forças produtivas. Sobre pequenas comunidades indianas, por exemplo, Marx (1978a, p. 47) afirma que as mesmas “restringiram o espírito humano dentro do menor círculo possível, transformando-o no instrumento sem resistência da superstição, escravizando-o através de regras tradicionais, despojando-o de todas as grandezas e energias históricas”.

Como a consciência depende da forma com a qual os homens se relacionam entre si e com a natureza, nas comunidades em que há baixo desenvolvimento das forças produtivas, o que significa a impotência do homem perante as mais simples forças da natureza, a consciência está presa aos mitos e às crenças tradicionais. Além disso, sem um intercâmbio material e, conseqüentemente, cultural, há uma privação do que foi historicamente produzido pela humanidade, o que também restringe a consciência.

Isto não deve levar ao entendimento de uma relação mecânica entre as condições materiais de existência e a consciência. A questão é a de que o desenvolvimento das forças produtivas, assim como o intercâmbio material e cultural, cria condições que possibilitam, objetivamente, um melhor conhecimento sobre a natureza e sobre a sociedade. Trata-se, aqui, de enfatizar o vínculo existente entre as ideias e as condições materiais de existência. As ideias não se produzem no ar, mas são condicionadas pelo contexto histórico concreto em que são produzidas.

Por outro lado, o desenvolvimento das forças produtivas levou o homem, em determinado momento histórico, à propriedade privada e à divisão social do trabalho, que significam, contraditoriamente, uma apropriação privada das produções sociais, o que leva a um desenvolvimento limitado das potencialidades humanas e da consciência.

Marx e Engels, n’*A ideologia alemã*, afirmam que a divisão do trabalho é realmente significativa quando surge a divisão entre trabalho material e trabalho espiritual, sendo que “a partir desse momento, a consciência *pode* realmente imaginar ser outra coisa diferente da consciência da práxis existente, representar algo realmente sem representar algo real” (MARX, ENGELS, 2007, p. 35).

Os autores analisam discursos ideológicos que, além de não reconhecerem sua origem nas relações materiais concretas da existência social, pretendem ser a força determinante de tais relações, com o objetivo de legitimá-las através de pressupostos que consideram como racionais. Evidentemente, a legitimação das relações de produção

vigentes interessa à classe social dominante, que no modo de produção capitalista é a burguesia.

Para que a burguesia, como classe social no poder, consiga manter sua dominação consensualmente é necessário que suas ideias sejam hegemônicas. Desta forma:

As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força *material* dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força *espiritual* dominante. A classe que tem à sua disposição os meios da produção material dispõe também dos meios da produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios da produção espiritual. As ideias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como ideias; portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as ideias de sua dominação (MARX, ENGELS, 2007, p. 47).

Entretanto, embora as ideias dominantes correspondam aos interesses da classe social dominante, é inevitável a existência de ideias contrárias às dominantes, que são expressão dos interesses objetivos da classe subalterna.

Marx (1978b) escreve que as formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas são formas ideológicas através das quais os homens tomam consciência das contradições existentes em suas condições materiais de existência. Consequentemente, da existência de antagonismos no plano material, se edificam antagonismos no plano ideológico.

O predomínio da conotação pejorativa que o termo ideologia assumiu em Marx deve-se ao fato de que, como lembra Löwy (1992), Marx não utilizava - como Lênin viria a fazê-lo - a diferenciação terminológica entre “ideologia proletária” e “ideologia burguesa”; como as ideias burguesas predominaram historicamente, e Marx as combatia, é compreensível o predomínio da conotação pejorativa. Um trecho emblemático a este respeito consta d’*A ideologia alemã*, quando Marx e Engels afirmam que a compreensão da ideologia requer o estudo da história dos homens, pois “*quase* toda a ideologia se reduz ou a uma concepção distorcida desta história, ou a uma abstração completa dela. A própria ideologia não é senão um dos aspectos desta história” (MARX, ENGELS, 1984, p. 24, grifo nosso).

Embora as ideias burguesas tenham sido hegemônicas historicamente, as formas

ideológicas sempre foram e serão uma parte da história dos homens, através das quais eles compreendem as contradições de sua vida material, constituindo um espaço que pode e deve ser aproveitado pela classe subalterna, para a luta contra a divisão da sociedade em classes.

É possível dizer que o posicionamento fundamental de Marx e Engels sobre a ideologia foi seguido por Lênin, embora com algumas diferenças significativas. Com Lênin, o termo ideologia perdeu o predomínio da conotação pejorativa que possuía nos textos de Marx, passando a significar, de forma geral, uma visão social de mundo, que poderia corresponder aos interesses da burguesia ou do proletariado. Desta forma, diferentemente de Marx, está muito presente nos textos de Lênin a distinção terminológica entre “ideologia burguesa” e “ideologia proletária”.

Referindo-se à necessidade de construir o socialismo a partir de elementos da cultura capitalista, que envolvia os especialistas das mais diversas áreas, o filósofo afirmou: “a maioria destes especialistas está impregnada até a medula de ideologia burguesa” (LÊNIN, 1968, p. 54). Lênin lamentava o fato de que a maior parte daqueles que exerciam a função de intelectuais no período de transição para o comunismo fossem burgueses, que compartilhavam da visão de mundo correspondente à sua classe. Mas, como era necessário apoderar-se de toda a ciência, técnica e arte que haviam sido produzidos, e como “o capitalismo só proporciona cultura à minoria” (LÊNIN, 1968, p. 41), os intelectuais burgueses poderiam ser úteis, desde que colocados numa situação em que não pudessem fugir ao controle.

Sobre o emprego do termo ideologia, agora referido à visão social de mundo proletária, o autor escreveu que:

O marxismo conquistou sua significação histórica universal como ideologia do proletariado revolucionário porque não rechaçou de modo algum as mais valiosas conquistas da época burguesa, mas, pelo contrário, assimilou e reelaborou tudo o que existiu de valioso em mais de dois mil anos de desenvolvimento do pensamento e da cultura humanos. Só pode ser considerado desenvolvimento da cultura verdadeiramente proletária o trabalho ulterior sobre essa base e nessa mesma direção, inspirado pela experiência prática da ditadura do proletariado como final deste contra toda exploração (LÊNIN, 1968, p. 113).

Percebe-se que o mesmo termo era utilizado pelo autor para designar o conjunto de

ideias sistematizadas por uma classe social, e que atendem aos seus interesses materiais, seja esta classe a burguesia ou o proletariado. É importante enfatizar que, para Lênin, a ideologia do proletariado, embora distinta e, em muitos pontos oposta à ideologia burguesa, não significa uma negação absoluta da segunda, mas uma reelaboração, uma superação em que parte dela é negada, mas parte é preservada.

É este o conceito de ideologia, presente nas obras de Marx, Engels e Lênin, mais especificamente com a distinção entre ideologia da burguesia e ideologia do proletariado, efetuada pelo último, que será aqui adotado, embora filósofos e sociólogos como Karl Mannheim e Michael Löwy tenham trazido contribuições importantes no estudo da ideologia.

O que é possível se depreender dos textos de Lênin é que as condições de vida a que o proletariado estava submetido antes da Revolução Russa impunham sérias dificuldades ao seu crescimento intelectual, o que fez com que a maioria dos grandes intelectuais, cientistas, artistas ou técnicos industriais, fossem burgueses. Entretanto, as produções desses intelectuais, após serem reelaboradas, despidas de seus aspectos burgueses, seriam aproveitadas por conterem contribuições objetivas em cada área do conhecimento.

Estas considerações sobre como Lênin percebia a ideologia e a cultura serão retomadas no capítulo III, quando for discutida a questão da relação entre a cultura burguesa e a cultura proletária, assim como as consequências desta questão para a educação.

Seguindo na análise da ideologia, como lembra Löwy (1992), após Lênin, Karl Mannheim elaborou, em seu livro *Ideologia e utopia*, uma distinção entre ideologia - a visão social de mundo que legitima a ordem vigente - e utopias, que são as ideias, representações ou teorias que aspiram a uma realidade ainda inexistente. Elas têm, portanto, “uma dimensão crítica ou de negação da ordem social existente e se orientam para a sua ruptura. Deste modo, as utopias têm uma função subversiva, uma função crítica e, em alguns casos, uma função revolucionária” (LÖWY, 1992, p. 13). Para o conjunto de ideias, de uma forma geral, vinculado a cada posição de classe social, Mannheim utiliza o termo “ideologia total”.

A partir da sistematização de Mannheim, Löwy (1992), para evitar uma confusão terminológica entre ideologia e ideologia total, mantém a distinção entre ideologia e utopia,

mas cria um termo que se refere, de modo geral, tanto às ideologias como às utopias, qual seja “visão social de mundo” (LÖWY, 1992, p. 13). Tal termo designa os conjuntos sistematizados de valores, ideias ou representações que são unificados por uma determinada perspectiva de classe, seja da burguesia - no caso em que é ideológica - ou do proletariado - quando é utópica. Embora as contribuições de Mannheim e Löwy sejam muito importantes, não conseguem evitar certas confusões terminológicas. Uma delas é a mencionada acima, enquanto que a outra é devida ao largo emprego do termo utopia no senso comum, significando algo irrealizável, uma quimera.

Como foi dito anteriormente, para o presente trabalho será adotado o conceito de ideologia presente em Marx, Engels e Lênin, com as especificidades que adquiriu no pensamento do último, significando as ideias, valores ou orientações teóricas sistematizados por uma classe social, de acordo com os seus interesses objetivos.

Após estas considerações sobre o conceito de ideologia procede-se com um breve histórico do futebol, para que sejam percebidas algumas transformações importantes pelas quais o futebol passou até ser utilizado como meio para a difusão da ideologia dominante.

2. Um breve histórico do futebol:

É possível identificar, ao longo da História, diversos jogos que se assemelham, em alguns aspectos, ao futebol que admiramos atualmente. Santos (1981, p. 11) lembra do Kemari, praticado na China, milhares de anos antes da era cristã, em que se utilizava uma bexiga como bola, constituindo, segundo o autor, “a forma mais antiga de futebol já registrada”.

Entretanto, a perspectiva adotada no presente trabalho é a mesma de autores como Melo (2000) e Reis (2006), que defendem que o futebol assumiu suas principais características, como prática esportiva, no século XIX, na Inglaterra. Segundo Melo (2000), os jogos muito anteriores a este período, dos quais temos relatos entre os chineses, egípcios ou Maias, possuíam um significado na prática social muito distante daquele que o futebol viria a possuir ao tornar-se esporte. Para o autor, somente na sociedade inglesa do século XIX, os jogos ou as atividades corporais, de uma forma geral, anteriores à constituição dos esportes “começaram a se organizar enquanto um campo relativamente autônomo, com

uma lógica interna específica, um calendário próprio, um corpo de técnicos especializados, gerando um mercado de consumo diferente das práticas anteriores” (MELO, 2000, p. 14).

No mesmo sentido, Bracht (2005), escreve que houve ruptura e não continuidade entre o esporte e as práticas corporais que o antecederam na história do homem. Ele se utiliza do exemplo do jogo de pelota, praticado pelos Maias, que, em sua análise, possuía um caráter religioso, extremamente diferente do significado que o futebol passou a possuir ao ser institucionalizado como esporte. Nas palavras do autor:

[...] Tomemos como exemplo o jogo de pelota dos antigos Maias - para não recair no exemplo comum dos jogos gregos - realizados desde 1500 a.C. até a invasão espanhola (descobrimento da América) por volta de 1500 d.C. Se considerarmos a forma dessa prática, identificaremos semelhanças com os hodiernos jogos de voleibol e basquetebol. Mas, se perguntarmos pelo sentido daquela prática, pela sua inserção sociocultural, somos forçados a reconhecer que ela muito pouco se assemelha ao esporte de hoje. Aquela atividade estava intimamente relacionada com a instituição religiosa - que nas sociedades antigas era o centro articulador e gerador de significado - ou seja, era função dessa (da instituição religiosa), fazendo parte de um ritual que culminava com um sacrifício humano, próprio dos rituais de fecundidade/fertilidade, de manutenção e preservação da vida, como demonstra o fato de que após o jogo um participante era sacrificado, sendo seu coração pulsante perfurado para que jorrasse sangue.

Um aspecto que salta aos olhos no jogo de pelota, é que tal prática poderia causar repulsa, por ser considerada muito violenta para os padrões éticos e estéticos das sociedades desenvolvidas da atualidade.

Elias e Dunning, que escreveram textos que compõem a obra *A busca da excitação*, afirmam que o processo de transformação das antigas práticas corporais em esportes implicou no aumento do autocontrole, no domínio sobre os impulsos que tornavam as antigas atividades mais violentas do que a sociedade britânica do século XIX poderia permitir. Segundo os autores, na Idade Média, os reis e autoridades das cidades tentaram durante séculos proibir o jogo de futebol, “entre outras razões porque ele terminava invariavelmente em derramamento de sangue ou, se era jogado nas ruas de uma cidade, acabava, pelo menos, com muitas janelas partidas” (ELIAS, DUNNING, 1992, p. 176).

Ainda segundo os autores, a conversão dos jogos populares ingleses em futebol ou *soccer* significou maior regulamentação e uniformidade, que culminou na elaboração de regras com validade em âmbito nacional, no ano de 1863, em que foi fundada a Football Association, que codificou as regras do futebol naquele país. O que é importante ressaltar

na análise dos autores é que, para eles, a conversão dos passatempos ingleses em esportes fazia parte de um processo de “avanço de civilização” (ELIAS, DUNNING, 1992, p. 43), que ocorreu na sociedade inglesa daquele período, de maneira geral, inclusive, no, agora esporte, futebol.

A análise de Elias e Dunning nos fornece elementos muito importantes para a compreensão da gênese dos esportes, entre eles, o futebol. Entretanto, há um outro aspecto que deve ser enfatizado no que se refere ao processo civilizador, do qual o esporte foi parte: o de que era necessário à burguesia britânica afirmar-se como civilizada, em distinção a outros povos, para legitimar a dominação que exercia sobre eles, inclusive através da prática do colonialismo.

As condições materiais que levaram ao colonialismo envolvem a Revolução Industrial, que será tratada no próximo capítulo, quando forem estudadas as bases do discurso ideológico do talento, que passou a ser associado ao futebol com o desenvolvimento das relações capitalistas de produção no Brasil. Apenas é necessário que sejam ditas algumas palavras sobre o surgimento dos padrões éticos e estéticos burgueses, que permearam as atividades corporais, entre elas o futebol.

É importante lembrar que, com o desenvolvimento da indústria, no final do século XVIII, aumentou a procura por matérias-primas, o que teve como consequência a intensificação do colonialismo exploratório praticado pelas grandes potências européias, principalmente a Grã-Bretanha. Neste momento, a necessidade de expansão para novos mercados “compele a burguesia a avançar por todo o globo terrestre. Ela precisa fixar-se em toda parte, estabelecer-se em toda parte, criar vínculos em toda parte” (MARX, ENGELS, 1998, p. 08-09).

O colonialismo britânico, para atender às suas necessidades de lucro com novos mercados, transformou as relações de produção de países, cujas forças produtivas não faziam frente à indústria inglesa, não somente destruindo a cultura, mas aniquilando os povos que se opunham à dominação capitalista.

Em um de seus textos em que analisa o colonialismo britânico, Marx (1978a) lembra que a região antigamente conhecida como Indostão, embora suscetível a guerras civis e invasões, nunca havia sofrido transformações profundas em sua estrutura social. Já, com a dominação britânica o autor afirma:

A Inglaterra destruiu toda a estrutura da sociedade indiana, sem que tenham surgido ainda quaisquer sintomas de reconstituição. Esta perda do seu mundo antigo, sem a obtenção de um novo, confere um tipo particular de melancolia à miséria atual dos hindus e separa o Indostão, dominado pela Grã-Bretanha, de todas as tradições antigas e de toda a sua história passada (MARX, 1978a, p. 42).

É importante lembrar que um dos discursos utilizados para legitimar a dominação colonial britânica foi o da superioridade de sua cultura em relação às culturas de outros povos, considerados bárbaros ou selvagens. Assim, a Grã-Bretanha impunha suas relações de produção, compelindo as nações subjugadas a se apropriarem “da chamada civilização - isto é, a se tornarem burguesas” (MARX, ENGELS, 1998, p. 10), criando para si “um mundo à sua imagem e semelhança” (MARX, ENGELS, 1998, p. 10).

O processo civilizador imposto pela burguesia condenava o excesso de violência dos povos considerados selvagens, ao mesmo tempo em que os forçava a incorporar seus padrões éticos e estéticos, que permeavam a sociedade inglesa, inclusive as suas práticas corporais. Desta forma, podemos dizer que os jogos populares daquela sociedade, entre eles o futebol, tornaram-se esportes, propriamente ditos, ao incorporarem tais padrões - entre os quais se destaca a diminuição da violência física - constituindo atividades consideradas civilizadas pela elite britânica.

Segundo Reis e Escher (2006), o futebol se propagou para outros países no final do século XIX. Um nome que é lembrado por muitos autores, entre eles Santos (1981), quando se trata da chegada do futebol ao Brasil, é o de Charles Miller, um filho de ingleses que, recém-chegado a São Paulo, teria trazido as primeiras bolas de futebol, em 1894.

Melo (2000) afirma que, sem desconsiderar a importância de Charles Miller para organizar e difundir o futebol no Brasil, também é importante lembrar que, quando ele retorna de seus estudos, o esporte bretão já era exercitado em vários locais em nosso país. Sobre as características do esporte trazido pelo filho brasileiro do cônsul britânico em São Paulo, Santos (1981, p. 12-13) escreve que “o que Charles Miller nos trouxe, em 1894, foi um esporte universitário e burguês. Elegante e obediente a um código. Esporte de gentlemen, exatamente como são o tênis e o golfe de hoje”.

É importante enfatizar que, embora possa ser considerado, de certa forma, um filho da burguesia, o esporte não é inerentemente burguês, no sentido de que é razoável pensar

que muitas de suas características, como a condenação da violência, ou a admiração aos talentos apresentados, poderão ser mantidas quando forem despidas da ideologia burguesa. Isto será tratado mais adiante.

Como escreve Rodrigues Filho (2003, p. 30), “o futebol importado *made in England*, tinha de ser traduzido”, tinha que sofrer modificações para ser aceito por grande parte da população brasileira, tornando-se o fenômeno que é hoje. O autor lembra que, no período inicial da prática do futebol no Brasil, utilizavam-se, inclusive, termos em inglês para designar ações no jogo. Por exemplo, “quando um jogador de seu time estava com a bola e um jogador do outro time corria para tomá-la, tinha de avisar: ‘*man on you*’” (RODRIGUES FILHO, 2003, p. 30).

O futebol - que, na Inglaterra, já se havia profissionalizado em 1865 - era, no Brasil, um esporte amador, praticado pela elite, e somente por jogadores brancos; era considerado mais elegante que outros esportes, como o remo, que atraía muito mais a atenção da população que o esporte bretão. Os clubes evitavam marcar jogos de futebol no mesmo horário das regatas, pois sabiam que as arquibancadas ficariam vazias. Ainda segundo Rodrigues Filho (2003, p. 48): “os jornais falavam mais de remo. Dedicavam uma página inteira para o *rowing* em dia de regata. Nesse dia não havia lugar para o noticiário do futebol, sempre mais escasso, espremido, numa coluna”.

Entretanto, com o tempo, começou a ocorrer a inclusão de jogadores que não tinham uma profissão definida, inclusive negros, que passaram a receber um salário para jogar futebol. A elite, que via no amadorismo um aspecto de distinção social, em que a ausência de retorno financeiro preservava a elegância, o espírito cavalheiresco do jogo, se opôs o quanto pôde, mas a profissionalização era inevitável.

Primeiramente, como lembra Rosenfeld (2000), o progressivo aumento do público que comparecia aos espetáculos futebolísticos, e a consequente necessidade de atrair bons jogadores, dispostos a marcar gols em troca de algum salário, ocasionou o pagamento de “bichos” - termo que, segundo o autor, tem origem, provavelmente, no jogo do bicho. De acordo com o relato do autor: “conforme o êxito, os jogadores recebiam um ‘cachorro’ (5 mil-réis, na moeda da época), um ‘coelho’ (10 mil-réis), um ‘galo’ (50 mil-réis), uma ‘vaca’ (100 mil-réis), e assim por diante” (ROSENFELD, 2000, p. 85).

A profissionalização começava a se tornar uma realidade. A transcrição de um

trecho da obra de Rosenfeld é importante, pois bastante elucidativa a este respeito:

Quanto maiores eram as multidões que aderiam ao futebol, tanto mais a popularidade e a importância de um clube dependiam do desempenho de suas equipes de futebol. Estas tornaram-se as vitrines dos clubes, que, como instituições sociais e em geral esportivas, concentravam interesses financeiros cada vez maiores. Levar em consideração a “classe” dos jogadores - mesmo que fosse num sentido puramente esportivo - tornou-se afinal um empreendimento quixotesco. Evidenciou-se que nas camadas inferiores, entre os negros, mulatos e brancos pobres, havia um grande número de jogadores de primeira classe, seja porque os ajudava um talento natural, seja porque a “sucção da subida” e o remoinho das chances do futebol os envolvia e canalizava, seja porque eles, que não eram estudantes de medicina ou direito e frequentemente não tinham uma profissão, podiam lançar toda a sua paixão no jogo; em suma, porque levavam o jogo a sério e “não tinham nada a perder”. Muitos homens de cor, de antemão desencorajados pela dificuldade da ascensão, tornados interiormente incapazes de enfrentar as exigências da vida, viram sua hora chegar (ROSENFELD, 2000, p. 84-85).

É importante notar que o fim do amadorismo, assim como a aceitação de jogadores negros, ocorreu por uma necessidade objetiva, por uma imposição das relações de produção capitalistas. Na medida em que o futebol começou a se popularizar, os clubes perceberam que poderiam lucrar com ele, o que fazia com que fosse necessária a presença de jogadores dispostos a vender o seu talento, a sua força de trabalho, independentemente da cor de sua pele ou de sua classe social.

Como lembra Rodrigues Filho (2003), inicialmente, a maioria dos jogadores de futebol era composta por estudantes, de forma que o Flamengo conquistou dois campeonatos cariocas seguidos, em 1914 e 1915, com um time composto quase que somente por acadêmicos de medicina. Um momento significativo na mudança para a profissionalização foi o título obtido pelo Vasco da Gama, no campeonato carioca de 1923, com um time em que estavam presentes negros, pobres e analfabetos. Apesar do futebol ainda ser, na época, oficialmente amador, o Vasco pagava gratificações por vitórias, o que levava os críticos a acusá-lo de profissionalismo disfarçado. O fato é que quanto mais o time vencia, mais as arquibancadas dos estádios ficavam lotadas, o que contrariava os membros da elite.

Sobre o título conquistado pelo Vasco, Rodrigues Filho (2003, p. 126) escreveu que “os clubes finos, de sociedade, como se dizia, estavam diante de um fato consumado. Não se ganhava campeonato só com times de brancos. Um time de brancos, mulatos e pretos era

o campeão da cidade”. Em 1933, a inevitável profissionalização do futebol tornou-se uma realidade.

O futebol começou a ser um esporte de massa e, a partir daí, começou a crescer o interesse do Estado em utilizá-lo como veículo de sua ideologia. Toledo (2000, p. 10) descreve o período do Estado Novo, que será analisado no próximo tópico, como um momento importante no processo de profissionalização do esporte bretão, em que o Estado passou a “regulamentar de maneira centralizadora as diretrizes do esporte nacional, com a criação do CND - o Conselho Nacional de Desportos -, em 1943, fiscalizando clubes, federações e confederações”.

Em seguida serão estudados exemplos de como o futebol foi historicamente utilizado de forma a atender aos interesses de reprodução das relações capitalistas de produção, ou seja, de como, através dele, foi propagada a ideologia burguesa. Primeiramente, será analisado o período do Estado Novo, para, posteriormente, ser tratado o período ditatorial de 1964-1985.

3. O futebol no Estado Novo:

O Estado Novo nos fornece alguns exemplos de como o futebol pode ser utilizado para a propagação da ideologia burguesa. Não cabe aqui uma análise pormenorizada de tal momento histórico, mas é necessária uma contextualização para um melhor entendimento do significado que o futebol adquiriu neste período.

O Estado Novo foi um período de ditadura, implantada por Getúlio Vargas, que durou de 1937 a 1945. Uma das características deste período, relevantes para o presente estudo, foi o crescimento da industrialização brasileira, que começou a ser impulsionada mais significativamente nas décadas de 1920 e 1930, mas que durante o Estado Novo ainda se fortalecia.

Segundo Carone (1978), com a Primeira Guerra Mundial, a economia brasileira sofreu profundas modificações, pois era principalmente agrária e voltada para a exportação, atendendo aos interesses imperialistas das potências européias. Com o conflito bélico, o mercado internacional sofreu sérias restrições e o Brasil teve sua industrialização impulsionada para atender às necessidades internas.

Outra característica fundamental do período foi a exaltação do sentimento de nacionalismo, associado ao anti-comunismo que, inclusive, foi uma das justificativas para a implantação do regime ditatorial. Em um de seus discursos, Vargas deixou clara a íntima relação existente entre a industrialização e o nacionalismo; ao referir-se à possibilidade de aumentar as exportações ou diminuir as importações, em que uma das medidas foi a intensificação do uso do álcool como combustível, ele afirmou que seria considerado um “deslize de patriotismo alimentarmo-nos ou vestirmo-nos com tecidos ou gêneros importados” (VARGAS, 1931, p. 10).

Em sua análise da história da Educação Física no Brasil, Castellani Filho (1988) identificou as bases de legitimação da referida disciplina no Estado Novo, que eram basicamente a formação de uma identidade moral e cívica - necessária para defender a Pátria dos inimigos internos (o “perigo comunista”) e externos (a segunda Guerra Mundial) - e a formação de uma mão-de-obra fisicamente adestrada para atender às necessidades do processo de industrialização implantado.

Tais bases de legitimação foram traduzidas nos Artigos 131 e 132, da Lei Constitucional nº1 da Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 1937, expostos por Castellani Filho (1988, p. 79-80):

Artigo 131 – A Educação Física, o ensino cívico e os trabalhos manuais serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça àquela exigência.

Artigo 132 – O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas e outras por fim, organizar para a juventude, períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhes a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento dos seus deveres para com a economia e a defesa da nação.

A obrigatoriedade da Educação Física nas escolas, juntamente com a do ensino cívico, não deve ser entendida como mera coincidência. Atende, pelo contrário, à necessidade de reforço dos ideais do Estado Novo, descritos anteriormente.

Para a compreensão da questão do adestramento físico, que ocorreu não somente dentro, mas fora da escola, é necessário lembrar que o processo de industrialização, que começou a ser fortemente implantado nas décadas de 1920 e 1930, precisava não somente de uma mão-de-obra capacitada em termos do desenvolvimento da aptidão física, mas

também precisava, como lembram Castellani Filho (1988) e Santos (1981), de um meio para a recuperação da força de trabalho, associado à ocupação do tempo livre dos operários; ocupação que se daria, no caso da prática do futebol, com uma atividade que não proporcionaria momentos de maiores reflexões acerca da situação política que o país atravessava.

Santos (1981) descreve como o futebol foi utilizado, fora da escola, neste sentido, durante as greves operárias ocorridas entre 1904 e 1917, iniciando a forte relação entre a industrialização e o uso ideológico do futebol, que se agravaria durante o Estado Novo. O autor lembra que:

A greve de 1917, que chegou a paralisar dezenas de milhares de operários, fez ver às autoridades e aos industriais que a cidade precisava de um ‘esporte de massas’. Como a uma criança que se manda brincar ‘para queimar energias’, os operários foram, então, mandados jogar futebol: os municípios isentaram os campos de impostos; os industriais se apressaram em construir grounds; a polícia parou de reprimir os rachas em terrenos baldios; os castigos aos estudantes de escolas públicas que fossem pegos jogando futebol, suspensos (SANTOS, 1981, p. 22).

O autor enfatiza o potencial do futebol em absorver a exaltação relativa às greves, desviando o foco das questões políticas para uma prática que ocorreria sem maiores reflexões.

Para a análise do uso do futebol no sentido da reprodução das relações capitalistas de produção, que historicamente ocorreu em nosso país, como no período em questão, uma das possíveis referências é Althusser e sua teoria dos “aparelhos ideológicos do Estado” (ALTHUSSER, 1980, p. 42). Segundo Althusser (1980), toda formação social deve, para conseguir se manter, reproduzir, ao mesmo tempo em que produz, as forças produtivas e as relações de produção existentes. Para tanto, o Estado lança mão de um aparelho repressivo, assim como de aparelhos ideológicos.

O aparelho repressivo compreende, segundo o autor “o Governo, a Administração, o Exército, a Polícia, os Tribunais, as Prisões, etc.” (ALTHUSSER, 1980, p. 42). O que caracteriza o conjunto deste aparelho é a prevalência do uso da violência em seu funcionamento. Os aparelhos ideológicos compreendem as instituições, tais como:

[...] “o AIE religioso (o sistema das diferentes Igrejas); o AIE escolar (o sistema das diferentes escolas públicas e particulares); o AIE familiar; o AIE jurídico; o AIE político (o sistema político do qual fazem parte os diferentes partidos); o

AIE sindical; o AIE da informação; o AIE cultural (Letras, Belas Artes, Desportos, etc.)” (ALTHUSSER, 1980, p. 47).

Diferente do aparelho repressivo, a função prevalente nos aparelhos acima é ideológica, não que isto signifique a exclusão de toda e qualquer forma de violência, como lembra o autor.

A partir da análise de Althusser, é possível afirmar que ao estar presente em uma instituição - seja a escolar ou a instituição esportiva, denominada pelo autor de AIE cultural - o futebol é responsável por contribuir para a difusão de determinadas ideologias. Na teoria do referido autor, a ideologia que se sobressai, embora não seja a única propagada pelo futebol nesta condição, é necessariamente a ideologia burguesa. Isto pode ser percebido quando Althusser afirma, com relação aos AIE, que “a ideologia pela qual funcionam é sempre unificada apesar das suas contradições e da sua diversidade, na ideologia dominante, que é a da ‘classe dominante’” (ALTHUSSER, 1980, p. 48).

Uma das maneiras pelas quais o futebol foi utilizado para atender aos interesses da classe dominante e do Estado foi através do reforço ao sentimento de nacionalismo, responsável por criar uma falsa unidade social, mascarando os efeitos da divisão em classes. Isto será mais bem explicado a seguir.

Santos (1981, p. 60) nos fornece um exemplo de como isso ocorreu, num período posterior ao Estado Novo, com Vargas de volta ao poder:

Em 1950, Getúlio Vargas voltou ao poder, eleito pela primeira vez. Assentou o seu acidentado governo em três pilares antigos: a industrialização - propulsionada pelo Estado; o nacionalismo e o trabalhismo. Nacionalismo e trabalhismo eram políticas de massa, a exigirem pontes de ligação com o povo. Uma dessas pontes era o futebol.

Segundo Santos (1981, p. 60), Getúlio Vargas, ao lado de Adhemar de Barros, um “aprendiz de populista”, fundou o novo Pacaembu, mostrando a atenção que Vargas dedicava ao desenvolvimento do futebol. Outra medida que deixa mais claro o interesse do presidente Vargas em utilizar o futebol como parte de sua ideologia “populista” foi a organização do Conselho Nacional de Desportos, enquanto instalava na CBD, antiga CBF, Luís Aranha, que segundo Santos (1981, p. 60), era um “cartola da sua mais inteira confiança”.

É importante ressaltar, como o faz Carvalho (2001), que, durante o Estado Novo,

houve grandes avanços sociais, entre os quais, ressaltam-se, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), de 1943, e o salário mínimo em 1940. Entretanto, como afirma o autor, a concepção subjacente às medidas sociais implementadas por Vargas era a do positivismo, de Augusto Comte.

Segundo Carvalho (2001), as medidas de proteção ao trabalhador e a sua família para incorporar o proletariado à sociedade faziam parte da filosofia de Comte, no que concerne ao setor social. Embora tais medidas pareçam ser compatíveis com uma filosofia socialista, o autor adverte que:

O positivismo afastava-se das correntes socialistas ao enfatizar a cooperação entre trabalhadores e patrões e ao buscar a solução pacífica dos conflitos. Ambos deviam agir de acordo com o interesse da sociedade, que era superior aos seus. Os operários deviam respeitar os patrões, os patrões deviam tratar bem os operários. Os positivistas ortodoxos brasileiros seguiram ao pé da letra essa orientação (CARVALHO, 2001, p. 111).

É importante que sejam feitas algumas considerações sobre a filosofia de Comte devido ao fato de que algumas de suas ideias foram utilizadas para compor a ideologia do Estado Novo. Entre elas podemos destacar a ideia de uma Pátria, de uma unidade imaginária capaz de conciliar, de certa forma, os interesses de classe; neste ponto, o Estado Novo contou com a utilização do futebol para reforçar a sua ideologia.

Augusto Comte elaborou a sua “Religião da Humanidade” (COMTE, 1899, p. XXVII), declarando ter como objetivo a tarefa messiânica de regenerar a humanidade. A sua posição, que era assumidamente conservadora, pregava a necessidade de se conciliarem a ordem e o progresso, tendo, para isso, a submissão dos indivíduos às supostas leis naturais do universo como base para o aperfeiçoamento humano.

Para Comte (1899, p. 28-29), “a submissão tende sempre a fazer prevalecer mais o altruísmo sobre o egoísmo comprimindo a personalidade”. Desta forma, em seu conceito de altruísmo, que, segundo Ribeiro Júnior (1982) é um termo criado pelo próprio Comte, os indivíduos, as famílias e os Estados deveriam dedicar-se inteiramente a servir à Humanidade, ao Grande Ser.

No positivismo comteano, os apetites pessoais deveriam ser constantemente reprimidos para que a subordinação do egoísmo ao altruísmo fosse possível. Tal repressão deveria ocorrer em níveis distintos, sendo que, para cumprir esta função no controle direto

do indivíduo estaria a família, a “fonte necessária e contínua do surto simpático sobre o qual descança (sic) a sistematização universal” (COMTE, 1899, p. 66). Em sua visão sobre a família, a mulher deveria exercer a função necessária de mediadora entre o homem e a Humanidade; para cumprir o suposto destino de cuidar do marido, dos filhos e das obrigações domésticas a mulher não deveria ter dotes - o que justifica o axioma “o homem deve sustentar a mulher” (COMTE, 1899, p. 55).

Acima da família, e justamente para garantir a sua subordinação ao Grande Ser, estaria a Pátria. No pensamento do autor, o principal problema político consistia em conciliar a ordem e o progresso, sendo que a solução para tal problema “dimana da Família na educação universal, e é completada pela sistematização da Pátria” (COMTE, 1899, p. 73). O patriotismo cumpriria, nesta visão, o papel de desenvolver o instinto social.

O último nível de repressão necessária seria justamente a Humanidade, o Grande Ser a quem os Estados dever-se-iam subordinar. Para o autor, Deus deveria ser substituído pela Humanidade e a doutrina positivista teria uma nova fórmula sagrada, qual seja: “o Amor por princípio, e a Ordem por base; o Progresso por fim” (COMTE, 1899, p. 81-82).

Sobre a questão do discurso da conciliação das classes sociais para a consecução da unidade nacional, Comte (1899) defendia que os proletários deveriam resignar-se às condições imutáveis do progresso, em que os “fenômenos, pessoais e sociais, são tão sujeitos como os do mundo exterior, a leis invariáveis, umas de existência, outras de sucessão” (COMTE, 1899, p. 133). Na transcrição abaixo está clara a forma através da qual seria possível, para Comte, alcançar a harmonia entre as classes sociais:

Mais aptos do que seus chefes, tanto espirituais como temporais, para desenvolver a cultura simpática, que liga a felicidade ao aperfeiçoamento, os proletários reconhecerão, sob o impulso feminino, as vantagens da submissão e de uma digna irresponsabilidade, únicas garantias do pleno surto da vida doméstica. Apresentando a consolidação da família entre os trabalhadores como a melhor base da ordem pública, a religião positiva dirigirá a solicitude cívica dos *empresários* para semelhante destino, ao mesmo tempo individual e coletivo. Consequentemente, ela disporá os proletários a respeitar, e mesmo secundar, as leis naturais da concentração do mando e da riqueza, em nome da eficácia social destes (COMTE, 1899, p. 136-137).

Partindo do pressuposto da divisão social do trabalho, Comte reservava aos proletários as atividades que exigiriam menor responsabilidade, mas que, para ele, também

eram dignas por contribuir para o progresso do Grande Ser. Por outro lado, aos patrícios (banqueiros, empresários) cabiam as funções que exigiam maior responsabilidade, e nas quais se concentrava o mando e a riqueza; estaria garantida, assim, a harmonia social, a ordem que possibilitaria o progresso, na subordinação de uma classe social à outra.

Tal concepção diverge tanto da sociologia marxista que o próprio Marx, em uma carta escrita a Engels, em julho de 1866, descreve o positivismo - referindo-se precisamente a Augusto Comte - como “desprezível e inútil” (MARX, ENGELS, 1977, p. 30).

Segundo Carvalho (2001, p. 112), o primeiro ministro do trabalho, do governo de Vargas, Lindolfo Collor, mencionava explicitamente “as diretrizes de Augusto Comte”. O próprio Vargas incorporou o vocabulário comteano, o que ficou explícito em um de seus discursos, pronunciado na Paraíba, em 1933, no qual ele afirmou que “a política da União, em face dos Estados, deve caracterizar-se por nobre afirmação de altruísmo, capaz de ajustar as diferenças e neutralizar os surtos inevitáveis de egoísmo regionais” (VARGAS, 1934, p. 44).

A ideia de subordinar o egoísmo ao altruísmo não é uma mera coincidência em relação ao pensamento de Augusto Comte. Vargas defendia, como o positivista francês, a conciliação entre as classes sociais, assim como entre os estados brasileiros, o que constituiria uma suposta unidade nacional.

É necessário entender que a harmonia social, com a suposta tutela dos interesses do proletariado no período do Estado Novo, não ultrapassava os parâmetros ditados pela divisão social do trabalho, o que ficava claro no campo da educação.

Como escreve Silva (1980, p. 25), na obra em que analisa a educação no período em questão, “as diretrizes ideológicas que nortearam a política educacional do Estado Novo consubstanciavam-se na exaltação da nacionalidade, nas críticas ao liberalismo, no anti-comunismo, na valorização do ensino profissional”.

Já em 1933, em um de seus discursos, Vargas defendia que o ensino profissionalizante deveria ser dirigido especificamente às camadas populares; segundo ele, a educação do povo, num sentido amplo, deveria ser “física e moral, eugênica e cívica, industrial e agrícola, tendo por base a instrução primária de letras e a técnica e profissional” (VARGAS, 1934, p. 12).

A questão é que, partindo-se do pressuposto da divisão social do trabalho, era

necessário pensar em duas formas de educação distintas, uma profissional essencialmente destinada ao proletariado, àqueles que exerceriam os serviços predominantemente braçais, e uma instrução mais erudita que era destinada apenas a uma minoria. Tal separação era mascarada pelo discurso da igualdade de oportunidades, que, como lembra Silva (1980), permeou a Constituição de 1937, conferindo à referida separação um caráter pretensamente democrático. Entretanto, como alerta a autora:

Considerar a Constituição de 1937, no referente à educação, como sendo democrática em virtude da gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário, da instituição dos trabalhos manuais e da preponderância dada ao ensino profissional destinado à classe pobre era, sem sombra de dúvida, desconhecer a realidade. De pouco ou quase nada adiantava a gratuidade e obrigatoriedade do curso primário, visto serem as escolas bastante escassas. Por outro lado, a existência de escolas profissionais destinadas, como dizia a própria Constituição, “às classes menos favorecidas” em nada concorria para democratizar a cultura e a sociedade, mas sim para elitizá-las cada vez mais, na medida em que esse tipo de ensino concorria para perpetuar as diferenças sociais, mantendo os indivíduos pobres nas posições subalternas. Outrossim, o fato do ensino profissional ser rotulado como educação destinada aos “pobres” levava ao reconhecimento da situação mais anti-democrática possível: a de que a educação não profissional - no caso o ginásio e o colégio - destinava-se aos “ricos” (SILVA, 1980, p. 39).

A autora considera que, durante o Estado Novo havia uma elite de intelectuais responsáveis pelos assuntos educacionais, que, além de escrever livros, também ocuparam cargos administrativos nesta área, entre os quais ela destaca Anísio Teixeira.

Anísio Teixeira claramente defendia a divisão social do trabalho, a partir da qual ele pensava a educação. O autor realiza uma crítica à forma livresca da chamada escola tradicional, que não visava formar o cidadão, o trabalhador, mas grandes intelectuais. Para ele, somente nos fins do século XIX tal quadro começa a se transformar, com o surgimento da “educação nova, do trabalho, ativa ou progressiva” (TEIXEIRA, s/d, p. 41). Em seu pensamento, o erro fundamental da concepção tradicional era que sua eficiência se restringia a um seleto grupo de alunos muito capazes, que seguiriam carreiras de intelectuais. Teixeira (s/d, p. 42) conclui sua crítica afirmando: “Ora, nenhuma nação pode pretender formar todos os seus cidadãos para intelectuais”.

O problema é que o autor não critica a impossibilidade, devida às condições materiais concretas a que são submetidos os indivíduos no modo de produção capitalista, de todos adquirirem grande erudição. Pelo contrário, ele defende a possibilidade de um

término de escolarização extremamente desigual, desde que a desigualdade seja devida à falta de talento pessoal, com igualdade de oportunidades, para que se mantenha o caráter pretensamente democrático do processo de seleção.

A sua crítica é dirigida às antigas escolas onde a matrícula era selecionada “não do ponto de vista das aptidões e capacidades, mas do ponto de vista de padrões herdados e dos recursos econômicos dos seus selecionados alunos” (TEIXEIRA, s/d, p. 51). Em oposição a estas escolas, em que a injustiça era flagrante, o autor defende o modelo de escola em que “todos os cidadãos tenham oportunidades iguais para se educarem e se redistribuírem depois, pelas ocupações e profissões, de acordo com a sua capacidade e as suas aptidões, demonstradas e confirmadas” (TEIXEIRA, s/d, p. 55).

Desta forma, o autor legitima a divisão social do trabalho através do discurso ideológico do talento, que faz parte da ideologia burguesa, como será analisado no próximo capítulo. A conciliação entre as classes, a harmonia social torna-se possível para ele porque já pressupõe a existência de indivíduos comprovadamente aptos apenas aos serviços braçais, ao lado, em comunhão, com indivíduos especiais, aptos para as profissões que exigem maior trabalho intelectual.

Portanto, a exaltação do patriotismo, tendo em vista a criação de uma unidade nacional imaginária, que o Estado Novo objetivava com o uso do futebol, é parte da ideologia burguesa porque se baseia numa igualdade apenas formal, que concretamente significa desigualdade, subordinação do proletariado à burguesia.

Alguns dos aspectos negativos do governo de Vargas, citados por Carvalho (2001), que podem ser levantados para concluir este tópico, são: 1) a exclusão, na legislação trabalhista, de categorias de trabalhadores como autônomos e trabalhadores domésticos, bem como dos trabalhadores rurais, que não se beneficiavam da política de previdência; 2) o forte domínio que o Estado exercia sobre o sindicato, que não deveria representar os interesses dos operários ou dos patrões, mas que deveria funcionar como um órgão de “cooperação entre as duas classes e o Estado” (CARVALHO, 2001, p. 115).

Não obstante os aspectos apresentados da política de Getúlio Vargas, que demonstram como ele exercia um governo, defendia a divisão da sociedade em classes e as consequentes desigualdades sociais, o mesmo conseguiu, através de seu “populismo”, que, como dito anteriormente, contava com a utilização do futebol ligado à ideologia burguesa, a

denominação de o “pai dos pobres” (CARVALHO, 2001, p. 125).

4. O futebol no período ditatorial de 1964-1985:

Outro momento histórico importante na análise do uso ideológico do futebol no Brasil foi o do período ditatorial de 1964-1985, mais especificamente durante os anos de 1968 a 1974, por ter sido caracterizado como período de forte repressão, exercida por militares reunidos em torno do general Garrastazu Médici, oportunidade em que o futebol foi novamente utilizado para a criação de uma falsa unidade nacional.

No que se refere a esse período, um dos autores que também perceberam o uso do futebol ligado à ideologia burguesa da unidade nacional, particularmente no sentido do reforço ao sentimento de nacionalismo, foi Witter (1990). O autor escreve que:

[...] o futebol passa a ser o mais importante símbolo nacional durante o período da disputa (da copa do mundo) e, com o time em campo, todos são verde - amarelos no Brasil: o nacionalismo é exacerbado. Este aspecto da torcida uniformizada de milhões de brasileiros em torno do escrete canarinho levou Néelson Rodrigues, o nosso inesquecível Néelson Rodrigues, a afirmar que o selecionado de futebol do Brasil era a “Pátria em Chuteiras” - expressão feliz para o momento em que foi concebida (WITTER, 1990, p. 63-64).

A vitória da seleção brasileira na copa de 1970, durante um período de ditadura militar, foi da mesma forma envolvida por um forte sentimento de nacionalismo. Tal fato corrobora a afirmação de Althusser (1980, p. 63) de que “o papel do desporto no chauvinismo é de primeira ordem”. Por outro lado, a referida vitória foi utilizada como ponte entre o povo e o presidente, o general Médici.

Segundo Carvalho (2001), o referido período conciliou uma forte repressão - que envolvia, em 1970, a censura prévia em meios de comunicação como jornais e livros, assim como uma nova lei de segurança nacional que incluía a pena de morte por fuzilamento - com uma grande euforia ligada ao setor econômico. Foi a época do chamado “milagre” econômico, em que o Brasil apresentava altas taxas de crescimento.

Sobre a questão do nacionalismo através do futebol, no momento histórico descrito acima, Carvalho (2001, p. 168) escreve que:

Foi também o momento em que o Brasil conquistou no México o tricampeonato mundial de futebol, motivo de grande exaltação patriótica de que o general soube aproveitar-se para aumento da própria popularidade. Uma onda de nacionalismo xenófobo e reacionário percorreu o país. Viam-se nas ruas e nos carros faixas com os dizeres: “Brasil: ame-o ou deixe-o”, uma crítica explícita à oposição armada. Pesquisas acadêmicas de opinião pública, feitas na época, indicaram que o presidente gozava de popularidade.

O que houve de fato foi um aumento das desigualdades e não um crescimento homogêneo de toda a população. Mas é justamente neste ponto que entra a atuação do uso ideológico do futebol, tentando criar uma falsa unidade social sobre a realidade da existência de classes sociais.

Serão expostos os dados que Carvalho (2001) apresenta sobre esta questão, apenas para que fique claro que, apesar da euforia, do patriotismo e da popularidade de Médici, o que houve foi um forte aumento da desigualdade social:

Em 1960, os 20% mais pobres da população economicamente ativa ganhavam 3,9% da renda nacional. Em 1980, sua participação caíra para 2,8%. Em contraste, em 1960 os 10% mais ricos ganhavam 39,6% da renda, ao passo que em 1980 sua participação subira para 50,9%. Se subirmos na escala de renda, cresce a desigualdade (CARVALHO, 2001, p. 169).

Com o objetivo de criar uma falsa unidade nacional, o Estado lançou mão de um discurso que omitia dados significativos, como os supracitados. Isto porque somente com a lacuna referente à ausência de determinadas informações é que tal discurso conseguiria ser sustentado.

É importante ressaltar que a presença de lacunas não é uma deficiência do discurso que pretende legitimar as atuais formas de dominação do homem pelo homem, de perpetuar a existência da divisão da sociedade em classes. As lacunas representam uma prerrogativa do discurso ideológico burguês. Como afirma Chauí (1983, p. 114-115), o discurso ideológico - a autora utiliza o termo ideologia com um outro significado, como sinônimo de falsa consciência, equivalente ao de ideologia da classe dominante, aqui utilizado - é “coerente e racional porque entre suas ‘partes’ ou entre suas ‘frases’ há ‘brancos’ ou ‘vazios’ responsáveis pela coerência. Assim, ela é coerente não apesar das lacunas, mas por causa ou graças às lacunas”.

Outro autor que identificou o uso ideológico do futebol no período da ditadura de Médici foi Vogel (1982). No texto que escreveu para a clássica coletânea *Universo do*

futebol, que reuniu estudos pioneiros sobre o tema, o autor lembra um aspecto interessante da questão, qual seja a ação de alguns críticos que, como forma de se posicionarem contra a fuga da realidade que a atenção à Copa do Mundo de 1970 estava promovendo, passaram a torcer contra a seleção brasileira.

Segundo Vogel (1982, p. 110) torcer contra a nossa seleção foi “uma forma de protestar contra o esquema repressivo que o Governo tinha acionado para conter os movimentos revolucionários cujo objetivo era derrubá-lo”. O autor escreve que tal posicionamento foi abandonado logo ao primeiro ataque bem sucedido do Brasil.

O mesmo episódio foi retratado no filme *O ano em que meus pais saíram de férias*, em que um intelectual comunista que torcia contra o Brasil - chegando a afirmar, após o Brasil tomar seu primeiro gol na Copa, sofrido contra a antiga Tchecoslováquia, que a derrota do Brasil seria uma vitória para o comunismo - passa a vibrar com a seleção canarinho quando ela consegue, de virada, vencer o jogo.

Evidentemente, torcer contra a seleção brasileira não seria a forma mais efetiva de combate ao uso do futebol pela ideologia burguesa. Cumpre, outrossim, identificar em que medida os discursos que circundam o futebol são utilizados para a legitimação das relações capitalistas de produção, as quais são do interesse da classe dominante.

Além disso, em última análise, o futebol somente deixará de ser utilizado pela classe dominante, de forma a atender a seus interesses, quando não mais atrair a grande massa da população brasileira - o que não se deve desejar -, ou quando for superado o modo de produção capitalista, em que a classe dominante necessita sempre lançar mão de algum discurso ideológico, e o futebol é um bom instrumento neste sentido.

Sobre como Médici soube aproveitar-se do futebol para potencializar a exaltação do sentimento de nacionalismo, Vogel (1982, p. 110) relata que:

O Campeonato Mundial de Futebol de 1970 teve um hino e um lema que eram, ambos, expressões da euforia nacionalista que acompanhou o “milagre brasileiro”. O hino era “Pra frente, Brasil”, de Miguel Gustavo. O **slogan** era de autoria do próprio Presidente da República e tinha surgido de uma exclamação - “Ninguém segura este país!” - recolhida nas tribunas de honra do Maracanã por ocasião de um jogo do Selecionado brasileiro.

O futebol demonstrou ser uma arma de extrema eficiência para promover um

sentimento de união e otimismo nacionais, mesmo num período tão sombrio da história do Brasil, marcado pela falta de liberdade de expressão, por torturas e assassinatos políticos.

Gonçalves (1985, p. 21), no texto que escreveu para a coletânea *Esporte e poder*, afirma que deveria ser creditada à AERP (Assessoria Especial de Relações Públicas), do general Médici, a “mais eficiente exploração do futebol como tema de uma campanha promocional”. Isto porque, tal uso do futebol representou um projeto que aplicou com eficiência “avançadas técnicas de advertising e criou impulsos para o consumo de um novo produto: o ufanismo” (GONÇALVES, 1985, p. 21).

O autor reproduz em seu texto um discurso em que Médici deixou explícito o seu interesse em usar o futebol para o reforço ao sentimento de nacionalismo. Referindo-se à conquista da copa de 1970, após enviar um telegrama aos jogadores, o general pronunciou-se da seguinte maneira: “sinto uma profunda felicidade ao testemunhar a alegria do nosso povo nesta elevada forma de patriotismo. Identifico esta vitória conquistada na fraternidade do esporte com a ascensão da fé em nossa luta pelo desenvolvimento nacional” (MÉDICI apud GONÇALVES, 1985, p. 27).

Tendo em vista as relações materiais vigentes no modo de produção capitalista, a classe dominante, detentora dos meios de produção, tem, como afirmado por Althusser (1980), que desenvolver um discurso que lhe permita a reprodução, simultânea à produção, das forças produtivas e das relações de produção. Tal discurso tem-se propagado historicamente pelos Aparelhos Ideológicos do Estado, em casos como os citados anteriormente. Pode-se considerar que o discurso nacionalista, tal como adotado por Vargas e por Médici, foi fruto da necessidade de reprodução de forças produtivas e de relações de produção capitalistas, e caracteriza-se, portanto, como parte da ideologia burguesa.

Em seguida, serão feitas algumas considerações sobre como a questão nacional foi tratada por alguns autores marxistas, apenas para que seja evitada uma interpretação equivocada de que toda e qualquer forma de discurso nacionalista é parte da ideologia dominante.

5. Considerações sobre a questão nacional e o marxismo:

Os períodos históricos aqui analisados nos fornecem exemplos de como o futebol

foi utilizado pela ideologia burguesa, para promover a exaltação do sentimento de nacionalismo, que não é a única, e talvez sequer seja hoje a mais importante forma através da qual o referido esporte continua sendo uma arma em favor da legitimação das relações capitalistas de produção.

Entretanto, é importante enfatizar que não é toda e qualquer forma de discurso nacional que faz parte da ideologia burguesa. Um estudo aprofundado sobre a questão das diferentes formas de nacionalismo, assim como de internacionalismo, nos é fornecido por Löwy (2000). O autor, apesar de afirmar que o socialismo marxista é “fundamentalmente oposto ao nacionalismo” (LÖWY, 2000, p. 80), não deixa de reconhecer e enaltecer a importância de formas de discursos nacionais, como a ocorrida no México, na década de 1990. Através do EZLN (Ejercito Zapatista de Liberacion Nacional), a proposta nacionalista, segundo o autor, era constituída por duas exigências fundamentais, a saber: “a autonomia nacional/cultural das comunidades indígenas e a defesa da soberania do México, contra o acordo de livre comércio imposto pelos EUA - o NAFTA - que havia entrado em vigor em janeiro de 1994” (LÖWY, 2000, p. 07).

O que está claro na citação é uma forma de discurso nacional que constitui uma defesa contra os interesses de dominação de uma nação imperialista, os EUA. Onde se conclui que há a necessidade de uma análise concreta de cada caso de discurso nacional.

Quanto a isto, Löwy (2000, p. 63) lembra que “o marxismo faz uma distinção capital entre o nacionalismo dos opressores e o dos oprimidos”; o que deve ser levado em consideração para se determinar o caráter ideológico de um discurso nacional. A crítica marxista ao nacionalismo incide sobre a ocultação do antagonismo de classes. Referindo-se ao socialismo marxista, Löwy (2000, p. 80) afirma que:

[...] ele se recusa a considerar a nação como um todo indiferenciado: todas as nações são divididas em classes sociais distintas, com interesses distintos e concepções diferentes de identidade nacional. Mas, sobretudo, ele rejeita a ideologia nacionalista e sua escala de valores porque sua fidelidade suprema não se dirige para uma nação, qualquer que seja ela, mas para um sujeito histórico internacional (o proletariado) e para um objetivo histórico internacional: a transformação socialista do mundo.

Assim torna-se mais compreensível o que Marx e Engels quiseram dizer no *Manifesto do partido comunista*, com a afirmação: “os operários não têm pátria” (MARX, ENGELS, 1998, p. 27). Segundo os autores, o trabalho industrial, a sujeição do operário ao

capital, exerce um efeito tal que, em qualquer país, despoja o proletário de todo caráter nacional. Do que resulta a afirmação - em resposta à crítica segundo a qual os comunistas querem abolir a pátria - de que: “não se lhes pode tirar o que não possuem” (MARX, ENGELS, 1998, p. 27).

Hobsbawm (1990) também identifica movimentos de libertação nacional que utilizam discursos muitas vezes opostos ao patriotismo conservador que atende aos interesses do Estado. Não obstante, o autor alerta que “o nacionalismo poderia se tornar um instrumento enormemente poderoso para o governo, caso conseguisse ser integrado no patriotismo estatal para tornar-se seu componente emocional central” (HOBSBAWM, 1990, p. 110-111).

O historiador lembra que no período entre as duas guerras mundiais o esporte como um espetáculo de massa foi transformado “numa sucessão infindável de contendidas, onde se digladiavam pessoas e times simbolizando Estados-nações, o que hoje faz parte da vida global” (HOBSBAWM, 1990, p. 170). Para ele, a rivalidade amistosa entre as nações reforçava o sentimento de que todas pertenciam a uma unidade devido ao fato de que suas disputas eram institucionalizadas, ou seja, de que, na verdade, o que havia eram pseudo-lutas, que deveriam ser saudáveis.

É interessante o relato que o autor nos fornece de uma situação em que ele próprio foi tomado pelo sentimento de nacionalismo, identificando-se com a nação inglesa, ao assistir a uma partida de futebol:

A imaginária comunidade de milhões parece mais real na forma de um time de onze pessoas com nome. O indivíduo, mesmo aquele que apenas torce, torna-se o próprio símbolo de sua nação. O autor se lembra quando ouvia, nervoso, à transmissão radiofônica da primeira partida internacional de futebol entre a Inglaterra e a Áustria, jogada em Viena em 1929, na casa de amigos que prometeram descontar nele se a Inglaterra ganhasse da Áustria, o que, pelos registros, parecia bastante provável. Como o único menino inglês presente, eu era Inglaterra, enquanto eles eram Áustria. (Por sorte a partida terminou empatada). Dessa maneira crianças de doze anos ampliavam o conceito de lealdade ao time para a nação (HOBSBAWM, 1990, p. 171).

É notória a facilidade com que os brasileiros identificam-se com a nação através do futebol, sobretudo nas épocas de Copas do Mundo, como foi mostrado em relação ao tricampeonato de 1970.

As análises de Löwy e Hobsbawm nos mostram que um discurso nacional pode ser revolucionário, assim como pode também ser conservador, como quando absorvido pelo patriotismo estatal, que segue os moldes positivistas. A distinção está nas relações materiais que são legitimadas por cada um dos discursos.

Marx já defendia, na *Crítica do programa de Gotha*, que, para estar em condições adequadas para a luta, “a classe operária tem que se organizar *enquanto classe* no seu próprio país, e que os respectivos países são o teatro imediato da sua luta. É nisso que a sua luta de classe é nacional” (MARX, 1974, p. 23).

Lênin (1968) também defendia uma forma de nacionalismo revolucionário, que se voltava contra o czarismo, os latifundiários e os capitalistas, considerados por ele os verdadeiros inimigos da pátria russa. Ele considerava que “o interesse do orgulho nacional (não entendido servilmente) dos grandes russos coincide com o interesse *socialista* do proletariado grão-russo (e de todos os demais proletários)” (LÊNIN, 1968, p. 36).

Além disso, como escrevem Marx e Engels (1998), a luta contra as relações capitalistas de produção, que pode assumir um caráter nacionalista, suprime não somente a exploração de um indivíduo por outro, mas também a exploração de uma nação por outra. Segundo os autores, “com o desaparecimento do antagonismo das classes no interior das nações, desaparece a hostilidade entre as nações” (MARX, ENGELS, 1998, p. 28).

É possível pensar que, nesta visão, um discurso nacionalista contrário à ideologia burguesa representaria um passo na direção do objetivo de alcançar o cosmopolitismo do intercâmbio material e cultural comunista. Nas palavras do *Manifesto*:

A burguesia, pela exploração do mercado mundial, conferiu uma forma cosmopolita à produção e ao consumo de todos os países. Para desespero dos reacionários, retirou à indústria a base nacional em que esta assentava. As velhas indústrias nacionais foram aniquiladas e continuam a sê-lo dia-a-dia. São suplantadas por novas indústrias, cuja introdução se torna uma questão de vida ou de morte para todas as nações civilizadas - indústrias que já não utilizam matérias-primas nacionais, mas sim oriundas das regiões mais afastadas, e cujos produtos se consomem simultaneamente tanto no próprio país como em todos os continentes. Em lugar das velhas necessidades, atendidas pelos produtos do próprio país, surgem necessidades novas, que exigem, para a sua satisfação, produtos dos países mais longínquos e de climas os mais diversos. Em lugar da velha auto-suficiência e do velho isolamento local e nacional, surgem um intercâmbio generalizado e uma generalizada dependência entre as nações. E isto se refere tanto à produção material quanto à produção espiritual. Os produtos espirituais de cada nação tornam-se patrimônio comum. A unilateralidade e a estreiteza nacionais mostram-se cada vez mais impossíveis; das inúmeras

literaturas nacionais e locais nasce uma literatura mundial (MARX, ENGELS, 1998, p. 09).

A burguesia, mesmo que para atender aos seus interesses de dominação, criou as condições materiais para um intercâmbio universal. O atual internacionalismo da economia pode, superada a sua forma capitalista, converter-se em cosmopolitismo.

Com Hobsbawm (1990), é possível pensar que há um progressivo enfraquecimento do patriotismo aos moldes positivistas, visto que, pelo próprio desenvolvimento das forças produtivas, os Estados-nação perderam sua relevância econômica e política em relação ao período de seu estabelecimento, no século XIX.

No caso brasileiro, é possível pensar que atualmente o discurso patriótico - e o uso ideológico do futebol, a ele associado - perdeu muito da importância política que possuía principalmente no período do Estado Novo, em que a economia estava voltada para as necessidades do mercado interno. Isto não significa que o futebol tenha deixado de ser utilizado pela ideologia dominante, mas que, como um fenômeno de massa, passou a ser utilizado de outra forma, dentro dos interesses de reprodução das relações capitalistas de produção; o que é assunto para o próximo capítulo.

Capítulo II - O uso do futebol pela ideologia dominante na atualidade:

1. As origens do discurso ideológico do talento.

Após a apresentação de alguns exemplos de como o futebol foi utilizado de forma ideológica para atender aos interesses da classe dominante nos períodos históricos do Estado Novo e do período ditatorial de 1964-1985, cumpre analisar como tal uso se mantém na atualidade.

Como será tratado neste capítulo, o estudo de diversas obras acerca do futebol indicou alta reincidência do discurso ideológico do talento envolvendo o esporte em questão. Para uma melhor compreensão de tal discurso é necessário explicitar as relações materiais às quais correspondem as ideias e os valores hegemônicos na atual sociedade capitalista brasileira. Relações que remontam, em seus fundamentos - como a propriedade privada, a divisão social do trabalho e a extração da mais-valia -, às revoluções que instauraram a burguesia no poder.

Como lembra Hobsbawm (1989), tendo feito sua revolução já no século XVII, que derrubou o poder dos monarcas hereditários e privilegiou o desenvolvimento econômico através das trocas mercantis e do lucro privado, a Grã-Bretanha atingiu, no século XVIII, mais precisamente a partir da década de 1780, um grande avanço no desenvolvimento de suas forças produtivas materiais, que ficou conhecido como Revolução Industrial.

Na época, estava se desenvolvendo o pensamento liberal, sobretudo através do economista político Adam Smith, que escreveu sua obra clássica *A riqueza das nações*, no ano de 1776. O pensamento liberal demonstrou todo o seu poder ao fornecer o conteúdo ideológico da Revolução Francesa, de 1789, que significou a luta da burguesia em ascensão para romper com os entraves das limitadas relações de produção feudais, o que mudaria toda a estratificação da sociedade feudal.

Tal sociedade se caracterizou pelo predomínio das monarquias hereditárias no

continente europeu, nas quais o monarca comandava as hierarquias de nobres proprietários, apoiados pela organização ortodoxa das igrejas.

Para Hobsbawm (1989), houve uma dupla revolução, na qual, ao lado da política e ideologia fornecidas ao mundo pela Revolução Francesa, estava a economia formada pela Revolução Industrial, ocorrida na Inglaterra, que proporcionou uma “multiplicação rápida, constante, e, até o presente, ilimitada, de homens, mercadorias e serviços” (HOBSBAWM, 1989, p. 44).

Tanto a burguesia britânica como a francesa queriam a ruptura dos laços estanques de hereditariedade e religiosidade que imperavam no Antigo Regime; as condições materiais para isto já estavam dadas, ou seja, a industrialização significou um aumento nas forças produtivas de modo a exigir novas relações de produção, para além das limitações do interior dos feudos.

Segundo Marx e Engels, “as relações mediante as quais a sociedade feudal produzia e trocava, a organização feudal da agricultura e da manufatura - numa palavra, as relações de propriedade feudais - deixaram de corresponder às forças produtivas já desenvolvidas” (MARX, ENGELS, 1998, p. 11). A partir do momento em que as relações de produção feudais passaram a representar um entrave ao desenvolvimento da produção a sua superação passou a ser uma necessidade histórica.

O burguês precisava expandir os horizontes das trocas de mercadorias e precisava de uma sociedade estratificada pelo desempenho obtido nessas trocas, em que ele adquirisse benefícios atribuídos ao seu mérito individual; precisava de uma carreira aberta ao talento. Os interesses da burguesia foram expostos na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789. Analisando o texto da Declaração, Hobsbawm (1989, p. 77) afirma:

Este documento é um manifesto contra a sociedade hierárquica de privilégios nobres, mas não um manifesto a favor de uma sociedade democrática e igualitária. “Os homens nascem e vivem livres e iguais perante as leis”, dizia seu primeiro artigo; mas ela também prevê a existência de distinções sociais, ainda que “somente no terreno da utilidade comum”. A propriedade privada era um direito natural, sagrado, inalienável e inviolável. Os homens eram iguais perante a lei e as profissões estavam igualmente abertas ao talento; mas, se a corrida começasse sem handicaps, era igualmente entendido como fato consumado que os corredores não terminariam juntos.

Ao romper com a aristocracia feudal, a burguesia conseguiu implantar um novo regime, baseado no carreirismo individual e na livre-concorrência, marcas essenciais do liberalismo. Os monarcas hereditários perderam o poder para o capital. A burguesia passou a ser a classe social dominante, defendendo as idéias do liberalismo clássico. A partir deste momento histórico o discurso do talento individual passa a legitimar as relações capitalistas de produção da economia, tais como a propriedade privada e a divisão social do trabalho.

Segundo Hobsbawm (1989), a sociedade francesa pós-revolucionária era burguesa não somente em sua estrutura, mas - pode-se dizer, em relação dialética a ela - em seus valores. Era difundida a imagem do “self-made-man”, do “parvenu”, ou seja, do indivíduo “de origem humilde que alcançou subitamente uma melhoria social e econômica (em inglês, um upstart)” (HOBBSAWM, 1989, p. 205). O alcance de uma melhoria social e econômica passou a ser tido como de responsabilidade individual, como uma questão de mérito.

Um dos autores que representam os interesses burgueses neste período de transição do modo de produção feudal para o capitalista é Immanuel Kant. Embora a burguesia alemã não conseguisse seguir os passos das burguesias britânica e francesa, a ideologia liberal permeou o pensamento dos intelectuais alemães, e Kant não foi uma exceção.

Kant em várias de suas obras se esforça para legitimar as relações capitalistas de produção, defendendo, para isso, visões burguesas de homem e de sociedade. No clássico *Fundamentos da metafísica dos costumes*, há um trecho em que o autor defende a divisão social do trabalho, como exposto a seguir:

Todas as indústrias, ofícios e artes ganharam muito com a divisão do trabalho. Necessariamente, desde que cada um em lugar de fazer tudo se cingiu a um gênero particular de trabalho, pôde elevar-se ao mais alto grau de perfeição, fazendo-o com maior facilidade. Disso resulta que os trabalhos não estão tão separados e divididos onde cada homem é um artífice universal, jazendo ali os ofícios ainda que em meio da maior barbárie (KANT, 1967, p. 30-31).

A defesa kantiana da divisão social do trabalho parte do pressuposto de que cada indivíduo apresentará melhor rendimento na medida em que se dedique a apenas um ramo de atividade. A ascensão social depende do esforço e do mérito individual.

De forma semelhante, o economista britânico Adam Smith, que foi uma das

referências de Kant, defendia que a dedicação exclusiva a um único trabalho durante toda a vida aumentava, necessariamente, a destreza dos trabalhadores. Em sua análise, o renomado liberal afirmava que um ferreiro, por mais competente que fosse no uso de seu martelo, se não estivesse habituado a fazer pregos, quando os fosse produzir não conseguiria ultrapassar a marca de mais de duzentos ou trezentos por dia. Para finalizar seu argumento em defesa da divisão social do trabalho, Smith (1979, p. 16) relatava admirado que havia conhecido diversos rapazes com “menos de vinte anos de idade que nunca tinham feito qualquer trabalho além de produzir pregos e que, quando se esforçavam, conseguiam fazer mais de dois mil e trezentos pregos por dia”.

Como Marx já denunciava no século XIX, a Economia Política, tal como formulada por Adam Smith e consortes, “conhece o trabalhador apenas como animal de trabalho, como uma besta reduzida às mais estritas necessidades corporais” (MARX, 2004, p. 31).

A diferença entre Kant e Smith é a de que, para o segundo, não há, por natureza, uma distância significativa entre os homens no que se refere ao talento; pelo contrário, Smith (1979, p. 15) afirma que “a grande disparidade entre os diversos talentos que parecem distinguir os homens das diversas profissões quando chegam à maturidade é normalmente muito menos uma causa do que um efeito da divisão do trabalho”. Ou seja, nesta visão, não é porque os homens são diferentes que o trabalho deve ser dividido, mas é porque o trabalho está dividido que os homens apresentam capacidades significativamente diferentes, sendo parcialmente castrados, impedidos de desenvolver outros talentos que sua natureza lhes proporciona em potência. Como será explicitado a seguir, Kant pensa esta questão de uma forma diferente.

O economista britânico somente conseguiu sustentar a sua defesa da mutilação humana recorrendo à “tendência para negociar e trocar uma coisa por outra” (SMITH, 1979, p. 13), supostamente inscrita na natureza humana, sendo comum a todos os homens, e que nos impulsiona para a divisão social do trabalho.

É importante lembrar também que, no pensamento de Smith (1979), o fato de um indivíduo precisar da ajuda dos seus semelhantes para suprir as suas necessidades não significa que as trocas ocorrerão por bondade. Muito pelo contrário, os homens negociam sempre tendo em vista seus interesses mais individualistas. Desta forma, “não é por generosidade que o homem do talho, quem faz a cerveja ou o padeiro nos fornecem os

alimentos; fazem-no no seu próprio interesse” (SMITH, 1979, p. 13-14). É por isso que, analisando o pensamento de Smith, Marx conclui que nele “o motivo daquele que troca não é a *humanidade*, mas sim o *egoísmo*” (MARX, 2004, p. 155).

Está clara a prerrogativa da divisão social do trabalho: os homens estão presos a um determinado ramo de atividade, sendo-lhes permitido um desenvolvimento apenas unilateral de suas potencialidades humanas, o que, para o capitalista, não é um problema, já que é justamente trabalhadores o de que ele precisa. Que se assemelhem a máquinas, que produzam o mesmo, da mesma forma e no menor tempo possível; as trocas ocorrerão de forma egoísta e aqueles que se destacarem por mérito próprio ocuparão os cargos na sociedade correspondentes ao seu talento.

Sobre o discurso do mérito, que, como exposto anteriormente, legitimou as relações burguesas de produção, Kant se posiciona contra a nobreza hereditária, e afirma:

Ora, a nobreza *hereditária* é uma classe que caminha diante do mérito, o que faz supor, sem a menor razão, que todo nobre herda o mérito de seus antecessores. É evidente que se o antecessor tinha mérito, não pôde fazê-lo passar por herança a sua posteridade, mas sim que seus descendentes devessem adquirir sempre o mérito para si mesmos, visto que o talento e a vontade, que tornam possíveis os serviços ao Estado, *provêm* da natureza e não do *nascimento* (KANT, 1993, p. 173).

Para o autor, o talento é uma dádiva da natureza, da qual cada indivíduo deve se esforçar para tirar o melhor proveito possível. A questão da ascensão social, que, evidentemente, já pressupõe a divisão social do trabalho, está em íntima relação com as “felizes disposições naturais” (KANT, 1967, p. 83) de cada um. O eminente filósofo defendia que cada um deveria poder chegar à condição social “a que o possam levar o seu talento, a sua atividade e a sua sorte” (KANT, 1995, p. 77).

É necessário enfatizar que não se trata aqui de negar a existência das diferenças de talento entre dois ou mais indivíduos. Também não é necessário, para os objetivos do presente trabalho, um aprofundamento na discussão sobre em que medida os talentos dependem da constituição biológica do indivíduo e o quanto eles são desenvolvidos pelas atividades que os mesmos exercem ao longo de suas vidas.

Sobre este ponto, e especificamente referindo-se à profissão de jogador de futebol, é importante a obra *Do dom à profissão: a formação de futebolistas no Brasil e na França*,

de Arlei Sander Damo, em que o autor trata da questão do talento no esporte em questão.

No referido livro, feito de sua tese de doutorado, Damo (2007) combate a ideia de que o dom ou talento não é passível de manipulação, assim como a crença de que os aspectos biológicos são os únicos determinantes para o sucesso do jogador.

Nas palavras do autor:

Mesmo que as disposições natas sejam importantes para o sucesso esportivo, como o são para as carreiras artísticas em geral, elas estão longe de serem as únicas variáveis a exercerem influência na carreira dos futebolistas. E mesmo nos casos em que o dom/talento é indiscutível, é preciso desenvolvê-lo, o que sugere um processo social (DAMO, 2007, p.112).

Sem desconsiderar a influência de aspectos biológicos, Damo (2007) enfatiza a necessidade de um treinamento prolongado, metódico e até extenuante, em torno de cinco mil horas, ao longo de aproximadamente dez anos, para a formação de um jogador do futebol-espetáculo.

A pesquisa empreendida pelo autor é fundamental para o rompimento com a crença de que o craque já nasce “pronto”, sem precisar passar por uma série de etapas e dificuldades inerentes à profissão de futebolista.

Entretanto, o importante é que determinado discurso sobre o talento de forma geral - não somente o esportivo -, torna-se parte da ideologia burguesa na medida em que legitima a divisão social do trabalho e o trabalho assalariado. O fato de um indivíduo exercer com exímia destreza a atividade de médico, por exemplo, não deveria significar a dedicação exclusiva à medicina. Entretanto, no pensamento burguês, dedicação exclusiva é sinônimo de maior produtividade; além disso, é o discurso ideológico do talento que justifica que enquanto alguns devem exercer profissões predominantemente intelectuais, outros devem exercer profissões predominantemente manuais.

Aliada a tal discurso persiste a idéia burguesa de que todas as profissões são igualmente válidas, porque são igualmente importantes para a sociedade, além de que o trabalho - abstratamente falando - dignifica o homem. Partindo do pressuposto da divisão social do trabalho, é necessário defender semelhante impropério visto que, de fato, alguém deve executar as atividades braçais, que requerem menor esforço intelectual.

O suposto respeito aos indivíduos que dedicam a maior parte do seu dia ao trabalho,

e apenas uma ínfima parte dele a uma pouca fruição que lhes é permitida, é usado pela burguesia para eternizar a sua dominação. O verdadeiro respeito à humanidade rompe com a aviltante divisão social do trabalho.

Entretanto, o discurso da suposta falta de talento continua ocultando os entraves materiais que impedem que muitos indivíduos exerçam atividades predominantemente intelectuais como as de médicos, engenheiros ou professores; as desigualdades sociais são legitimadas por um pretenso mérito, como se um talento justificasse as diferenças de propriedade.

É interessante notar que Proudhon já havia, no século XIX, feito uma valiosa crítica à legitimação da propriedade pelo talento. Para o filósofo anarquista “toda a proeminência social, atribuída ou, melhor dizendo, usurpada sob o pretexto de superioridade de talento e serviço, é iniquidade e usurpação” (PROUDHON, 1971, p. 14).

O autor não nega as diferenças individuais quanto ao talento; pelo contrário, as afirma como naturais e, inclusive, afirma que a sociedade deve admirar os indivíduos por suas capacidades excepcionais. Isto não significava, para ele, que, devido a uma inferioridade em termos de habilidades, um indivíduo deveria se subordinar a outro.

Para Proudhon (1971) as habilidades não devem estar vinculadas à propriedade, no sentido de que o pescador que saiba pescar mais peixes que os outros, por exemplo, não deve, por sua exímia destreza no ofício, tornar-se proprietário das paragens onde pesca. Da mesma forma, o cultivador diligente pode ser recompensado pelo fato de sua colheita ser abundante e de melhor qualidade, mas, “de maneira nenhuma, se pode admitir que apresente a sua habilidade de cultivador como um título de propriedade do solo que cultiva” (PROUDHON, 1971, p. 94).

A contribuição de Proudhon nos mostra que é possível, mesmo fora do marxismo, refutar a lógica burguesa da legitimação da propriedade pelo talento. Evidentemente, Marx foi muito além de Proudhon, visto que este ainda é conservador em muitos aspectos como a defesa da divisão social do trabalho e do trabalho assalariado - que, para ele, poderia ser mantido desde que os salários fossem iguais.

Marx, que faz uma série de objeções a Proudhon na *Miséria da filosofia*, não deixa de reconhecer, ao lado de Engels, n’*A sagrada família*, a importância da crítica que o anarquista fez à propriedade privada, que foi a base sobre a qual a economia política se

desenvolveu, sendo considerada pelos economistas burgueses como um fato irrefutável. No combate à propriedade privada está, afirmam os autores, “o grande progresso científico feito por Proudhon, um progresso que revolucionou a economia política e tornou possível uma verdadeira ciência da economia política” (MARX, ENGELS, 2003, p. 44).

É importante lembrar que Marx, assim como Proudhon, não nega as diferenças individuais quanto ao talento. Nos *Manuscritos econômico-filosóficos*, Marx descreve o que ele considera ser uma forma de comunismo “ainda totalmente rude e irrefletido” (MARX, 2004, p. 104), caracterizado por “contrapor a propriedade privada universal a propriedade privada” (MARX, 2004, p. 104). O autor afirma que esta forma equivocada de comunismo possui características ligadas à negação de tudo o que não for capaz de ser possuído por todos como propriedade privada, como a abstração violenta do talento e a defesa da comunidade de mulheres em contraposição ao casamento. Marx critica o desejo de nivelamento presente neste comunismo, “que por toda parte nega a *personalidade* do homem” (MARX, 2004, p. 104).

O que se depreende das obras de Marx é que com a superação da propriedade privada, da divisão social do trabalho e do trabalho assalariado, a personalidade de forma geral e, conseqüentemente, o talento individual poderá se desenvolver livremente sem implicar em dominação do homem pelo homem. É justamente por considerar as diferenças quanto às habilidades individuais que Marx (1974) afirma que num estágio de transição para o comunismo, em que o trabalho incorporado em produtos já não aparece mais como o valor desses produtos, em que não há mais trocas individuais, mas em que o tempo individual de trabalho é recompensado por uma quantidade equivalente de objetos de consumo, o direito continua inconveniente, visto que ainda baseado na aplicação de uma medida comum a indivíduos diferentes.

Somente na fase superior do comunismo este problema será resolvido. Nas palavras de Marx (1974, p. 20):

Numa fase superior da sociedade comunista, quando tiver desaparecido a escravizante subordinação dos indivíduos à divisão do trabalho e, com ela, a oposição entre o trabalho intelectual e o trabalho manual; quando o trabalho não for apenas um meio de viver, mas se tornar ele próprio a primeira necessidade vital; quando, com o desenvolvimento múltiplo dos indivíduos, as forças produtivas tiverem também aumentado e todas as fontes da riqueza coletiva brotarem com abundância, só então o limitado horizonte do direito burguês

poderá ser definitivamente ultrapassado e poderá a sociedade escrever nas suas bandeiras: “De cada um segundo as suas capacidades, a cada um segundo as suas necessidades”.

Livre de suas determinações burguesas, o talento individual poderá desenvolver-se em diferentes setores da sociedade, entre eles o esporte, sendo admirado, sem representar um entrave ao desenvolvimento dos talentos de outrem. Entretanto, antes que isto ocorra, é necessário combater o discurso que utiliza as diferenças de talentos para legitimar as condições materiais de dominação, vigentes no modo de produção capitalista.

2. O discurso ideológico do talento e o futebol.

Após este breve levantamento histórico do discurso ideológico do talento torna-se necessária a sua identificação no contexto social atual e sua relação com o futebol. É importante ressaltar que embora o capitalismo tenha assumido formulações diferentes, como o liberalismo, o Estado de bem-estar social e o neoliberalismo, o discurso ideológico do talento manteve-se, ligado à ideia de ascensão social, podendo ser identificado na atual sociedade brasileira, como será exposto a seguir.

O futebol, esporte mais popular no Brasil, requer pouco, financeiramente, para a sua prática, que pode ocorrer nas ruas ou em praças - mesmo as não construídas para favorecer tal prática. O acesso pouco restrito ao futebol, associado ao fato de que certos jogadores que nele se destacam como profissionais enriquecem, favorece seu uso ideológico.

A rápida ascensão social que determinados jogadores conseguem ao assinarem contratos milionários, sobretudo com clubes estrangeiros, dá margem ao pensamento de que não há restrições materiais para tal ascensão. A realidade das diferenças entre classes é mascarada através do discurso segundo o qual os talentosos serão reconhecidos e premiados, independentemente das relações de produção vigentes.

Desta forma, o discurso ideológico do talento é associado ao futebol e difundido pelos Aparelhos Ideológicos do Estado, assim como pelos intelectuais responsáveis pela sistematização das ideias que atendem aos interesses de sua classe social, os intelectuais orgânicos.

Sobre esta categoria de intelectuais, Gramsci (1978, p. 03-04) diz que:

Cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político: o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito, etc., etc.

É importante lembrar que, para Gramsci, todos os homens são intelectuais, entretanto, nem todos exercem na sociedade a função de intelectuais. Todos os indivíduos fazem apropriações particulares das idéias e valores com os quais se defrontam em um determinado meio cultural, aceitando-os em alguns pontos, rejeitando-os em outros, para, enfim, elaborar suas próprias concepções acerca dos mais diversos problemas com os quais se deparam cotidianamente.

Todo este trabalho mental faz com que seja possível afirmar a intelectualidade de todos os homens. Entretanto, a função social de intelectual está muito além da capacidade de produzir ideias sobre temas quaisquer. O conceito gramsciano de intelectual abrange todas as atividades organizativas e dirigentes da sociedade. Os intelectuais orgânicos buscam homogeneizar a visão social de mundo da classe à qual está organicamente ligado.

Além da categoria dos intelectuais orgânicos, Gramsci identifica a categoria dos intelectuais tradicionais. A segunda categoria de intelectuais não está mais ligada organicamente à classe dirigente, mas, pelo contrário, corresponde a uma estrutura econômica anterior; desta forma, o clero estava organicamente ligado à aristocracia fundiária feudal.

Outro exemplo desta categoria é o conjunto dos intelectuais de tipo rural, tradicionais em sua maior parte, que são responsáveis por ligar a massa camponesa à administração estatal ou local. Este conjunto é composto por profissionais como advogados, professores, tabeliões e médicos.

O que é fundamental é que a produção ideológica dos intelectuais orgânicos da burguesia está em consonância com as relações de produção vigentes. No que se refere ao futebol, tais intelectuais são responsáveis pela difusão de ideias que, conscientemente ou não, solidificam o vínculo já existente entre o futebol e o modo de produção capitalista.

Prosseguindo, será feita uma análise de algumas obras sobre o futebol que

apresentam ideias que contribuem, de alguma forma, para a legitimação das relações capitalistas de produção. É importante enfatizar que as obras foram escolhidas justamente por apresentar exemplos de discursos que contribuem para a propagação da ideologia burguesa associada ao futebol, embora nem sempre seja esta a intenção dos autores.

Um exemplo de ideologia burguesa ligada ao futebol nos é fornecido pela obra *O país da bola*, de Betty Milan. Em seu livro, a autora aponta a criatividade, a improvisação e a imaginação como características próprias do povo brasileiro, independentemente das distinções existentes entre as classes sociais. A imaginação brasileira, para a autora, é tão poderosa que compensaria as mais sérias dificuldades sociais. Segundo ela:

A cultura francesa privilegia o droit, a inglesa o fair play e a espanhola el honor. Nós brasileiros privilegiamos o brincar. Aconteça o que acontecer, nós brincamos, porque para isso podemos prescindir de tudo, só precisamos da imaginação. O samba que o diga: “Com pandeiro ou sem pandeiro/Ê, ê, ê, eu brinco/Com dinheiro ou sem dinheiro/ Ê, ê, ê, eu brinco”. Tanto podemos abrir mão do pandeiro quanto do dinheiro por sermos capazes de improvisar o que desejamos, valendo-nos do que estiver ao alcance da mão. Os brasileiros de todas as classes são escolados na improvisação, que pode mesmo ser considerada um traço cultural (MILAN, 1998, p. 11).

Para a autora, a criatividade do brasileiro é refletida nos campos de futebol, conferindo aos nossos jogadores uma qualidade da qual os atletas dos selecionados de outros países não desfrutariam na mesma intensidade.

Evidentemente, não se trata aqui de defender que as camadas populares deveriam deixar de brincar, de compor músicas de samba ou de jogar futebol enquanto ainda tenham que enfrentar as dificuldades impostas pelo modo de produção capitalista. Trata-se, outrossim, de que na análise da autora, ao mesmo tempo em que a qualidade inventiva dos jogadores brasileiros é enaltecida, as determinações objetivas das desigualdades sociais são esquecidas, ou, pior ainda, naturalizadas, eternizadas. A partir deste pressuposto, os brasileiros podem prescindir de tudo - como exposto na citação acima -, ou seja, “o luxo da cultura brasileira é a imaginação que nós muito valorizamos” (MILAN, 1998, p. 12).

Da mesma forma, no carnaval - fenômeno popular que diversos autores, inclusive Milan, associam ao futebol como formador do que consideram ser a nossa identidade nacional - a imaginação brasileira se sobressai, de forma que “a partir de um *top* chegamos a uma bailarina, acrescentando apenas um saiote de tule e um chapeuzinho redondo feito

com tampa de queijo e tecido bicolor” (MILAN, 1998, p. 12).

Enquanto a autora descreve formas através das quais o brasileiro consegue “contornar o impossível imaginando” (MILAN, 1998, p. 12), ela esquece, ou omite, que as maiores dificuldades que precisam ser diariamente contornadas são também diariamente produzidas e reproduzidas no modo de produção capitalista, e que tais dificuldades não serão superadas apenas pela fértil imaginação do povo brasileiro.

Outro exemplo da ideologia burguesa presente em *O país da bola* é a defesa que a autora faz do potencial do futebol em criar uma situação de igualdade momentânea imaginária. Ela afirma que o futebol “oferece a realidade igualitária com que sonhamos. O futebol, no Brasil, não é exclusividade de ninguém. Quem não joga no clube joga na várzea ou na praia” (MILAN, 1998, p. 23).

É verdade que há, no momento da realização de uma partida de futebol, certa igualdade, se bem que muito restrita, entre os torcedores; eles vestem a mesma camisa e podem até sentar-se lado a lado na mesma arquibancada exposta ao sol - com a exceção das cadeiras reservadas aos associados. Entretanto, esta suposta igualdade momentânea se dissolve ao término da partida; os hábitos, os gostos e as carências mostram-se como realmente são, em todas as suas distinções.

É verdade que o futebol é praticado e assistido por indivíduos de todas as classes sociais; entretanto, o gosto pelo futebol é um dos poucos compartilhados por todas as classes e é justamente a ênfase na sua apropriação universal que faz com que as gritantes diferenças quanto aos hábitos e gostos existentes entre a elite e as camadas populares sejam ignoradas, como se fossem apenas escolhas pessoais; tal relativismo é a marca da ideologia burguesa neste discurso.

Os membros das camadas populares enfrentam condições de vida que dificultam - embora não impossibilitem -, objetivamente, o desabrochar, por exemplo, do gosto pelas grandes produções artísticas, assim como a aquisição da linguagem erudita.

Bourdieu e Passeron, em obra que será retomada no capítulo III, nos fornecem uma contribuição no entendimento de que “a ‘necessidade cultural’ é uma necessidade cultivada” (BOURDIEU, PASSERON, 1975, p. 49). Segundo os autores, o gosto e a necessidade que um indivíduo sente de se apropriar das produções culturais, precisa ser estimulada, e as condições sociais para o cultivo do gosto pelas produções mais elaboradas

não se reparte igualmente por toda a população.

Os autores utilizam como exemplos as devoções religiosa e cultural, que geram a frequência assídua a igrejas ou a museus. Eles defendem que há um “círculo da ‘necessidade cultural’” (BOURDIEU, PASSERON, 1975, p. 49-50), em que a necessidade de frequentar o museu ou a igreja é condicionada pela própria frequência assídua aos mesmos, sendo que esta supõe a necessidade de frequentar, fechando o círculo. Para romper o círculo da primeira entrada na igreja ou no museu, os autores afirmam que é necessária uma predisposição a se frequentar tais ambientes, que é dada pela “disposição da família em fazer frequentar frequentando, o tempo dessa frequentação produzindo uma disposição durável para frequentar” (BOURDIEU, PASSERON, 1975, p. 49-50). Além da autoridade pedagógica da família, os autores colocam, em segundo lugar, a ação da instituição, seja a igreja ou a escola, para o desenvolvimento da necessidade cultural.

Os membros da classe dominante têm, objetivamente, melhores condições para frequentar museus ou mesmo cinemas, o que torna mais fácil para eles desenvolverem esta necessidade cultural. Isto não significa, evidentemente, que é impossível aos membros das camadas populares o desabrochar do gosto por museus, ou pela música clássica. Entretanto, as dificuldades objetivas que fazem com que a frequência a museus seja um hábito mais comum entre os membros da elite não devem ser ignoradas.

Por outro lado, a frequência a estádios de futebol não pressupõe uma educação que proporcione a aquisição da linguagem erudita, ou o gosto pelas grandes produções artísticas. Além disso, o espetáculo futebolístico - com algumas exceções, como finais de campeonato, amistosos da seleção brasileira ou jogos de Copa do Mundo -, tem um preço mais acessível às camadas populares.

Desta forma, o hábito de frequentar estádios é comum a indivíduos de qualquer classe social, pois as condições educacionais e financeiras mínimas que ele requer estão ao alcance de grande parcela da população. O mesmo não acontece com o hábito de frequentar museus ou teatros, que exige uma educação mais voltada para o gosto pelos clássicos, além de que constitui uma forma de lazer de custo mais elevado.

As diferenças quanto aos hábitos, ou os gostos, não seria um problema se dependesse exclusivamente de uma escolha pessoal; se houvesse uma série de formas de entretenimento disponíveis para serem desfrutadas segundo a personalidade de cada

indivíduo. Apreciar peças de teatro não seria um sinal de distinção social se, primeiramente, não custasse parte tão significativa do que o trabalhador ganha para sustentar a si próprio e a sua família; além disso, não seria uma forma de lazer destinada principalmente à elite se todas as famílias e escolas pudessem desenvolver nas crianças o gosto pela leitura de Sófocles, Ésquilo ou Shakespeare, assim como as levassem com frequência a teatros.

Mas, evidentemente, um desenvolvimento da carência das produções teatrais, por exemplo, é difícil mesmo às crianças da elite, mas principalmente às crianças provenientes das camadas populares. Isto porque a educação, no modo de produção capitalista, não está voltada para o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas, que Marx (2004, p. 108) chamou de desenvolvimento “omnilateral”. Está, pelo contrário, simplesmente voltada à formação mais rasteira e unilateral possível, devido à divisão social do trabalho.

Consequentemente, é evidente que os membros das camadas populares estão ainda mais longe de desenvolver o gosto pelo teatro, devido ao fato de que recebem somente os resquícios de educação suficientes para exercerem com competência os ofícios mais ignominiosos da divisão social do trabalho.

Sobre o desabrochar das carências humanas, Marx (2004, p. 139) afirma, em sua crítica à economia política - nos *Manuscritos*, ainda designada por ele como economia nacional - que a carência de dinheiro é “a verdadeira carência produzida pela economia nacional e a única carência que ela produz”. Para o filósofo, isto torna a economia política uma ciência moral devido às renúncias que são consequência de seus princípios, que dizem: “quanto menos comeres, beberes, comprares livros, fores ao teatro, ao baile, ao restaurante, pensares, amares, teorizares, cantares, pintares, esgrimires, etc., tanto mais tu *poupas*, tanto *maior* se tornará o teu tesouro, que nem as traças nem o roubo corroem, *teu* capital” (MARX, 2004, p. 141-142).

A unilateralidade, o embrutecimento, as restrições ao desabrochar das carências humanas não são criticados por Milan, que, muito pelo contrário, os enaltece. A autora escreve que:

O sucesso no jogo sendo sinônimo de talento, o futebol significa, para os deserdados, uma promessa de renascimento. O jogador, como o sambista, não se faz pelo berço e faz pouco do bacharelato. O grande compositor Lamartine Babo que o dizia: “Para fazer meu samba/ Não tirei diploma” (MILAN, 1998, p. 23).

Primeiramente, no que diz respeito à questão do mérito, da mesma forma que a burguesia em ascensão queria a quebra de privilégios hereditários, defendendo a carreira aberta ao talento, sem questionar as relações entre o desenvolvimento do talento e as condições materiais concretas, a autora afirma que o sucesso no futebol depende apenas do talento individual, “não se faz pelo berço”.

Não se trata de negar a possibilidade de um indivíduo da classe subalterna, através de esforço pessoal, conseguir destaque no futebol e, por conseguinte, ascender socialmente. A questão é que justamente tais casos, que são apenas exceções, são usados pelo Estado como uma forma de relativismo em relação às diferenças entre as classes.

Esta questão será discutida mais detidamente quando for analisada a clássica obra de Roberto DaMatta, *Universo do futebol*, que, inclusive, é uma das principais referências da autora aqui estudada.

Além da questão da ascensão social, o fato de os jogadores de futebol enriquecerem muitas vezes sem terem progredido minimamente em seus estudos, ou em qualquer outra área que não seja o futebol, é justamente decorrência da divisão social do trabalho; como já foi exposto anteriormente, o desenvolvimento unilateral é, inclusive, sua prerrogativa.

Marx, em diversas obras, realizou uma crítica consistente à divisão social do trabalho, que é sinônimo de propriedade privada dos meios de produção; as expressões são idênticas porque “numa é dito com relação à própria atividade aquilo que, noutra, é dito com relação ao produto da atividade” (MARX, ENGELS, 2007, p. 37). Segundo o filósofo, com a divisão do trabalho, por um lado, e o acúmulo de capitais, por outro, o trabalhador “torna-se sempre mais puramente dependente do trabalho, e de um trabalho determinado, muito unilateral, maquinal. Assim como é, portanto, corpórea e espiritualmente reduzido à máquina” (MARX, 2004, p. 110).

Para Marx, as forças, as potencialidades humanas, somente têm um desenvolvimento completo através de uma apropriação coletiva, social, dos produtos culturais, das objetivações do trabalho humano. A efetivação das forças humanas necessita, na linguagem dos *Manuscritos econômico-filosóficos*, da “riqueza objetivamente desdobrada da essência humana” (MARX, 2004, p. 110).

Entretanto, tal efetivação, com a apropriação social dos frutos do trabalho, somente pode ocorrer com a superação da propriedade privada dos meios de produção da economia.

É por isso que com a superação da propriedade privada e com a superação da divisão social do trabalho ocorre “a emancipação completa de todas as qualidades e sentidos humanos” (MARX, 2004, p. 109).

Na análise de Milan (1998), a unilateralidade é enaltecida como se os jogadores de futebol devessem se orgulhar de não terem avançado nos seus estudos. É razoável pensar que, para esta autora, não há problema se um jogador mal souber escrever - quanto mais se ele enriquecer financeiramente com o esporte.

A dedicação exclusiva ao futebol, assim como a qualquer ramo de atividade, deve ser vista como embrutecedora, como aviltante. Somente na lógica capitalista os jogadores de futebol, assim como aqueles que exercem qualquer outra profissão, devem dedicar a maior parte de suas vidas a um único ofício, aquele através do qual eles retiram o salário que lhes permite sobreviver ou - nos casos que ainda são minoria, tendo em vista o número total de profissionais da bola - enriquecer.

Com a divisão social do trabalho, os indivíduos tornam-se apenas o que sua profissão lhes permite, e somente a sua superação pode eliminar a brutal necessidade da unilateralidade. Como Marx e Engels escreveram na famosa passagem d’*A ideologia alemã*:

Logo que o trabalho começa a ser distribuído, cada um passa a ter um campo de atividade exclusivo e determinado, que lhe é imposto e ao qual não pode escapar; o indivíduo é caçador, pescador, pastor ou crítico, e assim deve permanecer se não quiser perder seu meio de vida – ao passo que, na sociedade comunista, onde cada um não tem um campo de atividade exclusivo, mas pode aperfeiçoar-se em todos os ramos que lhe agradam, a sociedade regula a produção geral e me confere, assim, a possibilidade de hoje fazer isto, amanhã aquilo, de caçar pela manhã, pescar à tarde, à noite dedicar-me à criação de gado, criticar após o jantar, exatamente de acordo com a minha vontade, sem que eu me torne caçador, pescador, pastor ou crítico (MARX, ENGELS, 2007, p. 37-38).

Não se trata, evidentemente, de culpar os jogadores por se dedicarem exclusivamente ao futebol; eles se defrontam com a divisão social do trabalho já existente, que lhes impõe obstáculos reais, objetivos, difíceis de serem vencidos. Além disso, suas potencialidades humanas, seus gostos e sua consciência são sobremaneira por ela condicionados. A crítica aqui realizada incide sobre os intelectuais que, ao invés de buscarem a superação das relações capitalistas de produção, as legitimam.

Outro intelectual em cujas obras podemos encontrar elementos da ideologia burguesa ligados ao futebol é Roberto DaMatta, que, ao lado de outros autores, escreveu o clássico *Universo do futebol*, uma das grandes referências sobre o tema.

Na introdução que escreveu para a obra, DaMatta (1982) defende a ideia de que o futebol é um fenômeno que está na sociedade, da mesma maneira como a sociedade está no futebol. Para ele, no espetáculo futebolístico são evidenciadas as características peculiares da sociedade, de modo que “cada sociedade tem o futebol que merece, pois ela o molda e projeta nele um conjunto de temas que lhe são básicos” (DAMATTA, 1982, p. 16).

Entretanto, na visão do autor isto não significa dizer que o futebol é apenas um espaço onde são reproduzidas mecanicamente as características de uma sociedade; ele é também um espaço de criação original, de expressão de individualidade, um palco com regras, cenários e personagens próprios.

Um aspecto importante da análise de DaMatta é a noção do futebol como drama. Baseando-se em Max Gluckman e Victor Turner, o autor entende o drama como “uma ocasião onde as normas sociais entram em crise e são pensadas de forma reflexiva” (DAMATTA, 1986, p. 104). Desta forma, no drama, determinados aspectos sociais são postos em pauta de uma forma conflituosa, tensa, sendo submetidos à discussão.

DaMatta (1986) cita o exemplo do preconceito racial, presente na sociedade brasileira, e que é muito discutido no contexto do futebol. Neste sentido, a derrota do Brasil para o Uruguai, na final da Copa do Mundo de 1950, foi “explicitamente alocada à nossa infeliz constituição racial e ao peso enorme que carregamos como uma sociedade formada por vários grupos inferiores como ‘índios’ e ‘negros’” (DAMATTA, 1986, p. 110). Entretanto, quando o Brasil conquistou o tricampeonato mundial, com brilhante atuação de Pelé, houve, segundo o antropólogo, uma “redefinição do valor da ‘raça’, sobretudo da ‘raça negra’, como fundamentalmente positiva” (DAMATTA, 1986, p. 111-112).

Da mesma forma, podemos pensar o preconceito em relação aos argentinos, que explodem por ocasião de partidas entre as seleções brasileira e argentina, assim como entre clubes brasileiros e argentinos. É interessante notar como, através de certos conflitos futebolísticos, formou-se um estereótipo do argentino, como aquele que tem uma habilidade nos pés semelhante à nossa, mas que é desonesto - quando está ganhando “faz cera”, e, quando está perdendo, torna-se violento. Entretanto, nos casos em que jogadores

argentinos fazem parte de times brasileiros, este preconceito parece superado.

Sem desconsiderar as importantes contribuições do autor para uma melhor compreensão das relações entre o futebol e a sociedade brasileira, a sua análise apresenta alguns pontos problemáticos, como será tratado a seguir.

Outro elemento que o futebol apresenta à sociedade, e que, para DaMatta (1982), é contrário aos interesses da elite, é a validade universal das regras. Nas palavras do autor: “as nossas elites, eu presumo, não estão acostumadas a jogar. Ao contrário, *elas odeiam o jogo*. Por que? Porque certamente o jogo significa basicamente ter de se submeter a regras que valem para todos” (DAMATTA, 1982, p. 16, grifos nossos). Ele, além de presumir que as elites não estão acostumadas a jogar, acredita que elas odeiam o jogo porque nele, ao contrário do que ocorre fora dos gramados, as regras devem ser cumpridas igualmente por todos, sem que haja jogadores privilegiados.

É importante lembrar que o autor reconhece que a aceitação de regras universais “é uma mera reprodução - a nível de um outro domínio - do princípio ético burguês da igualdade perante o mercado e diante da lei” (DAMATTA, 1982, p. 36). Não obstante, para ele, no caso da realidade brasileira, é possível identificar uma ordem em que predominam os privilégios. Como exemplos, o autor cita o direito que militares e profissionais liberais têm a prisão especial caso cometam crimes, assim como os privilégios obtidos por parentes daqueles que ocupam posições de prestígio e poder.

Desta forma, para DaMatta, o futebol fornece à sociedade brasileira uma experiência exemplar de acatamento às leis; nele todos são iguais, diferenciando-se apenas por seus méritos próprios. Referindo-se a este aspecto do jogo, o autor escreve:

Trata-se, como se observa, da utilização do **futebol** como um instrumento que permite experimentar a igualdade. Uma forma de igualdade aberta e altamente democrática, pois que inteiramente fundada no **desempenho**. Diferentemente, portanto, das classificações rotineiras, onde as pessoas são definidas por meio de suas **relações** (pertencer a uma família, ter um título de doutor, receber um determinado espírito tendo com ele relações de compadrio, trabalhar para alguém poderoso, etc), no futebol - e em todas as atividades recreativas em geral - as classificações são feitas pelo desempenho; ou seja: são individuais. Deste modo, ninguém pode ser promovido a astro de **futebol** pela família, pelo compadre ou por decreto presidencial, mas deve provar suas qualidades numa experiência empírica - experiência que é muito rara na sociedade brasileira, onde tudo tem o seu lugar e “quem é bom já nasce feito” (DAMATTA, 1982, p. 39).

O autor reserva a chance de se vencer por méritos próprios somente a “áreas como o **futebol**, o samba, o carnaval, e as ‘artes’ em geral” (DAMATTA, 1982, p. 39). Pode-se dizer que, na análise do antropólogo, o futebol contém características subversivas porque é contrário à legitimidade dos privilégios, abrindo um espaço propício ao carreirismo individual. DaMatta toma os supracitados exemplos de privilégios devidos à posição social como regra, como se a sociedade brasileira fosse inteiramente estratificada por eles - o que, pode-se dizer, nos remeteria a uma estrutura social semelhante à divisão em estamentos, vigente na Idade Média.

Não se trata de desconsiderar a existência de certos privilégios, mas de reconhecer que no modo de produção capitalista - e não haveria como a sociedade brasileira ser uma exceção - os privilégios perderam o seu lugar justamente para a carreira aberta ao talento, como exposto anteriormente; o discurso hegemônico, em consonância com as novas relações de produção, é o do mérito individual.

A este respeito, é relevante a reprodução de uma passagem d’*A sagrada família*, em que Marx e Engels analisam justamente como a sociedade burguesa significou a derrubada dos antigos privilégios que imperavam no modo de produção feudal. Nas palavras dos autores:

Assim como a livre indústria e o livre comércio superam a determinação privilegiada e, com ela, superam a luta das determinações privilegiadas entre si, substituindo-as pelo homem isento de privilégios - do privilégio que isola da coletividade geral, tendendo ao mesmo tempo a constituir uma coletividade exclusiva mais reduzida -, não vinculado aos outros homens nem sequer através da *aparência* de um nexos geral e criando a luta geral do homem contra o homem, do indivíduo contra o indivíduo, assim a *sociedade burguesa* em sua totalidade é essa guerra de todos os indivíduos, uns contra os outros, já apenas delimitados entre si por sua *individualidade*, e o movimento geral e desenfreado das potências elementares da vida, livres das travas dos privilégios (MARX, ENGELS, 2003, p. 135).

Para Marx e Engels (2003), a indústria real começa a partir do momento em que são superados os privilégios das indústrias, assim como o comércio passa a se realizar de forma mais significativa no livre comércio, com a superação dos privilégios comerciais. A sociedade capitalista não é a sociedade da instauração de privilégios, mas sim a sociedade de sua dissolução.

A partir das relações de produção capitalistas a ideia estática do privilégio deixa de

ser hegemônica, perdendo campo para ideias e valores mais dinâmicos como a concorrência, o individualismo e a sobrepujança. O que vigora no modo de produção capitalista é a intensa competição aberta a todos, para a seleção daqueles supostamente mais aptos, mais talentosos, que ocuparão as funções menos ignominiosas da divisão social do trabalho.

É neste sentido que deve ser entendida, por exemplo, a defesa de Anísio Teixeira, exposta no capítulo anterior, de que a educação passa a ser democrática a partir do momento em que as profissões são determinadas pelo talento, pelas aptidões apresentadas pelos indivíduos, e não mais por privilégios garantidos hereditariamente.

Na atualidade, o futebol é uma prática social que, justamente devido à valorização do talento, é apropriada pelos intelectuais orgânicos da burguesia, de maneira a propagar a visão social de mundo da classe dominante. Os exemplos de usos ideológicos do futebol durante o Estado Novo e o período ditatorial de 1964-1985 tornam questionável a ideia, defendida por DaMatta, do suposto ódio das elites pelo futebol.

O que DaMatta expõe como subversivo no futebol é, na verdade, conservador; o que o antropólogo dos gramados tenta fazer parecer uma criação original dos férteis campos do esporte bretão, constitui, sobretudo, legitimações das relações capitalistas de produção.

Em *O que faz o Brasil, Brasil?*, DaMatta volta a afirmar que a sociedade brasileira é tradicional, no sentido de ser atrasada porque nela ainda predominam os privilégios. Em oposição ao Brasil, o autor cita os Estados Unidos, a França e a Inglaterra como países em que “as regras ou são obedecidas ou não existem” (DAMATTA, 2001, p. 97). Para ele, nestes países há uma coerência entre a regra jurídica e as práticas da vida diária, de forma que, por exemplo, os ingleses, franceses e norte-americanos param diante de uma placa de trânsito que ordena parar, o que, para os brasileiros, na opinião do autor, “parece um absurdo lógico e social” (DAMATTA, 2001, p. 97). Concluindo, o autor defende que “nessas sociedades, a lei não é feita para explorar ou submeter o cidadão, ou como instrumento para corrigir e reinventar a sociedade. Lá, a lei é um instrumento que faz a sociedade funcionar bem e isso - começamos a enxergar - já é um bocado!” (DAMATTA, 2001, p. 98).

O autor defende o que ele denomina por “liberalismo positivo” (DAMATTA, 1982, p. 17), que está presente na “sociedade moderna” (DAMATTA, 1982, p. 17), cujos

exemplos seriam Estados Unidos, França e Inglaterra, mas não foi instituído ainda na “sociedade tradicional” (DAMATTA, 1982, p. 17), da qual o Brasil é um exemplo.

Em *Explorações: ensaios de sociologia interpretativa*, DaMatta afirma que o liberalismo brasileiro apresenta a deficiência de defender muito mais a liberdade para comprar e vender do que a liberdade para exercer os direitos de cidadania. Para ele, nosso liberalismo deveria promover “não só os lucros, mas acima de tudo a responsabilidade social e pública de quem lucra e está por cima” (DAMATTA, 1986, p. 45). Ele escreve que “o liberalismo é também uma avenida aberta à dignificação do trabalho honesto, à responsabilidade moral e política do patrão junto aos que para ele trabalham como operários, e junto aos seus consumidores” (DAMATTA, 1986, p. 48).

O autor deixa clara a sua defesa das relações capitalistas de produção, que, para ele, são justas, desde que aquele que lucra assuma certas responsabilidades sociais por estar “por cima”, por constituir a classe dominante. Desta forma, para o antropólogo, o Brasil precisa tornar-se uma sociedade em que, a exemplo dos Estados Unidos, França e Inglaterra, as leis sejam idênticas para todos, em que as pessoas atinjam a ascensão social devido ao seu talento, e em que, finalmente, aqueles que obtenham sucesso nesta luta, supostamente igualitária, ajudem aqueles que não forem bem sucedidos. Como “o liberalismo autêntico é como um jogo de futebol: ou as regras são levadas a sério ou simplesmente não há jogo” (DAMATTA, 1986, p. 47), o esporte bretão representa uma ameaça aos membros da elite que não quiserem cumprir com o papel - de certa forma, filantrópico - reservado a eles pelo autor.

É importante a contribuição de Reis e Escher (2006) sobre a questão do discurso ideológico do talento, pois os autores, ao contrário de Damatta, reconhecem a maneira através da qual este discurso atende justamente aos interesses da classe dominante, mesmo que o futebol não seja, em si, um mero instrumento da burguesia. Eles defendem que:

Mesmo reconhecendo que o futebol não é o “ópio do povo” da sociedade, o futebol como integrante da sociedade capitalista ajuda a reforçá-lo, pois o capitalismo desde seu surgimento, com a burguesia ainda como classe revolucionária, traz a idéia de meritocracia, segundo a qual todos os indivíduos são iguais e podem ascender socialmente com o simples talento ou esforço. O mito da ascensão social pelo esporte, que é constantemente enfatizado pelos meios de comunicação, que não se cansam de mostrar exemplos de meninos pobres que conseguiram ter sucesso financeiro por causa do futebol, é que faz milhares de garotos tentarem alguma sorte nos testes e “peneiras” dos clubes em

todo o país (REIS, ESCHER, 2006, p. 30).

Os autores desmistificam o discurso da ascensão social, que enfatiza os casos de meninos das camadas populares que se tornaram grandes jogadores de futebol, passando a receber salários exorbitantes em clubes estrangeiros. Tal discurso cumpre o papel de reforço ao relativismo em relação às dificuldades objetivas impostas pela divisão social do trabalho, fazendo parecer que o êxito somente depende do esforço.

Diversos outros autores realizaram análises filosóficas, sociológicas ou antropológicas do futebol tentando compreender seus significados mais profundos para a sociedade brasileira. Em suas obras, os aspectos ideológicos analisados até aqui, como a exaltação do sentimento de nacionalismo, a criação de uma realidade igualitária e a possibilidade de ascensão social são temas reincidentes.

Um último aspecto importante a ser analisado aqui, presente na obra *O que é futebol*, de Witter (1990), é o das exigências de rendimento físico que recaem sobre o jogador de futebol. O autor lembra que a carreira de jogador de futebol é extremamente curta, de maneira que o atleta que ultrapassa os trinta anos de idade já é considerado velho.

A atividade que alguns autores, como Milan e DaMatta, pintam como um espetáculo de imaginação, criatividade e amor à camisa, é desvelado por Witter (1990) em sua qualidade mais visivelmente desumana. A unilateralidade a que os jogadores são submetidos - que é patente nas entrevistas concedidas antes, no intervalo, e após as partidas, e que revelam a dificuldade dos mesmos no domínio da língua portuguesa - parece mais um motivo de comentários jocosos da imprensa e dos telespectadores do que um motivo de preocupação.

Entretanto, as sérias lesões apresentadas pelos atletas parecem mais significativas no alerta de que a busca do alto rendimento ultrapassa, e muito, a preocupação com os danos causados à individualidade dos mesmos.

Witter (1990, p. 31) escreve que, ao jogador “fica, de um lado, o estímulo para chegar à condição de ídolo e a consequente vantagem pecuniária, e, de outro, os fantasmas das contusões, doenças e do envelhecimento”. Se os jogadores não fossem vistos como máquinas que devem render ao máximo enquanto ainda forem úteis, não haveria uma tolerância tão grande em relação aos constantes episódios de jogadores que são afastados de

algumas partidas por motivos de lesão; na maioria dos casos, desde que o craque retorne até a disputa do próximo clássico, a ausência de alguns jogos é considerada como parte integrante da profissão.

Recentemente foi veiculada, sobretudo através da televisão, uma mensagem patriótica que dizia “Sou brasileiro e não desisto nunca”. Eram mostradas cenas de pessoas que enfrentaram uma série de dificuldades em suas vidas, até que, finalmente, conseguiram alcançar os seus objetivos. Um dos exemplos trazia o jogador Ronaldo, conhecido como “fenômeno”, que sofreu o drama de uma série de cirurgias no joelho, mas que conseguiu superá-las e voltar a jogar. Primeiramente, era mostrada a cena do momento em que o atleta sofria uma de suas lesões durante um jogo, exibindo a intensa dor que ele demonstrava sentir; em seguida, Ronaldo aparecia, já recuperado, marcando gols e comemorando com seus companheiros de equipe. A frase final que era exposta dizia que Ronaldo é brasileiro e que não desiste nunca.

Tal mensagem é ideológica porque, em suas lacunas, omite que as dificuldades pelas quais os brasileiros - no caso, um jogador de futebol - passam não são obras divinas ou imposições da natureza, mas são devidos a uma determinada sociedade, que foi historicamente engendrada e que faz exigências específicas das quais seus membros encontram sérias dificuldades para escapar.

A ideia de que nada é adquirido sem esforço, sem luta, à custa de muito suor e sofrimento, tem como efeito a naturalização das dificuldades materiais objetivamente postas pelo modo de produção capitalista. Não se trata, evidentemente, de afirmar que com a superação da propriedade privada, da divisão social do trabalho e do Estado, ou seja, com o comunismo, não haverá adversidades, tanto nas relações do homem com a natureza como dos homens entre si. A questão é que o capitalismo possui formas específicas de controle e de repressão à individualidade, necessárias para a extração de maior rendimento.

Neste ponto, podemos ter como referência o filósofo alemão, representante da Teoria Crítica, ou Escola de Frankfurt, Herbert Marcuse. O autor considera que na organização social capitalista o “princípio de realidade” (MARCUSE, 1969, p. 35) - conceito que ele traz de Freud - tornou-se “princípio de desempenho” (MARCUSE 1969, p. 58).

O princípio de realidade refere-se às necessidades repressivas presentes em toda e

qualquer formação social, porque, vivendo em sociedade, não é possível que todos os nossos anseios sejam imediatamente saciados. O princípio de desempenho, por sua vez, refere-se propriamente à repressão e à exploração presentes no modo de produção capitalista, pela busca de se extrair o máximo das forças humanas em nome do desempenho, do rendimento.

Com a inserção nas regras sociais, o princípio de realidade sobrepõe-se ao inicial “princípio de prazer” (MARCUSE, 1969, p. 36), que significa a expectativa de satisfação imediata e integral dos desejos e necessidades pessoais. Um exemplo deste princípio ocorre quando o bebê chora, querendo ser imediatamente alimentado. Na análise de Marcuse (1969) há certa quantidade de controles repressivos fundamental para qualquer forma de socialização, o que equivale a dizer em qualquer princípio de realidade.

Convivendo em sociedade aprendemos a adiar nossa satisfação, assim como a canalizar nossos desejos de acordo com parâmetros culturalmente construídos. Podemos, então, entender o princípio de realidade como a forma com a qual se consubstancia a repressão necessária para a convivência em sociedade, independentemente das relações através das quais os homens produzem as condições materiais de sua existência.

Entretanto, com o capitalismo formas adicionais de repressão são introduzidas para atender exclusivamente aos interesses de dominação. Marcuse (1969, p. 53) as denomina por “mais-repressão”. A passagem do princípio de realidade ao princípio de desempenho é caracterizada justamente pela presença da mais-repressão. Desta forma, para Marcuse (1969), o princípio de desempenho, vigente no modo de produção capitalista, não é o único princípio possível, é apenas o que prevaleceu no progresso da civilização ocidental, o que não impede que seja superado. Sobre tal princípio, o autor escreve que:

Para a esmagadora maioria da população, a extensão e o modo de satisfação são determinados pelo próprio trabalho; mas é um trabalho para uma engrenagem que ela não controla, que funciona como um poder independente a que os indivíduos têm de submeter-se se querem viver. E torna-se tanto mais estranho quanto mais especializada se torna a divisão do trabalho. Os homens não vivem sua própria vida, mas desempenham tão-só funções preestabelecidas. Enquanto trabalham, não satisfazem suas próprias necessidades e faculdades, mas trabalham em alienação (MARCUSE, 1969, p. 58).

Marcuse (1969, p. 143) identifica a produtividade como “um dos mais

rigorosamente protegidos valores da cultura moderna”. A partir da análise de Marcuse é possível a compreensão da crítica aqui realizada à ideologia do “Sou brasileiro e não desisto nunca”. No caso específico de Ronaldo, se seu corpo não tivesse que ser submetido à exaustão pela engrenagem que nenhum jogador controla - mesmo ele que é um dos atletas de maior destaque neste esporte - talvez o problema da cirurgia não tivesse ocorrido.

Se os jogadores, assim como a maioria da população brasileira, não fossem vítimas do princípio do desempenho, não haveria a mesma necessidade de se criarem discursos que exaltam o esforço e a persistência dos trabalhadores, que lhes peçam para não desistir nunca de serem explorados.

As considerações feitas até aqui visavam identificar as formas através das quais a ideologia dominante tem envolvido o futebol na atualidade, utilizando-o como uma forma de legitimação das relações de produção capitalistas; tal utilização fez com que certos autores, que serão abordados a seguir, se detivessem na discussão sobre se o futebol é ou não uma espécie de “ópio do povo”. Entretanto, está ausente nas obras em que os referidos autores tratam desta discussão o que significa a expressão “ópio do povo”, que ficou conhecida ao ser empregada por Marx. Cumpre, então, uma análise do significado da expressão no pensamento marxiano, e que é o mesmo significado aqui adotado, para que sejam evitados alguns equívocos quando for discutido em que medida o futebol pode ser caracterizado como uma forma de “ópio”.

3. O “ópio do povo”.

DaMatta (1982), em seus estudos pioneiros, já se esforçava para defender que o futebol não é um “ópio do povo”. É importante ressaltar que o autor tenta se contrapor ao que ele considera ser “uma matriz de análise sociológica dominante, que é por demais economicista e que entende ser a vida social um jogo direto de forças racionais num mercado” (DAMATTA, 1982, p. 14). O antropólogo condena um método que, segundo ele, analisa mecanicamente a relação entre futebol e sociedade, considerando que o primeiro tem suas características unilateralmente determinadas, o que faz com que ele perca a sua “direção incontrolável” (DAMATTA, 1982, p. 14).

DaMatta (1982) parte de dois pressupostos fundamentais, quais sejam, de que o

futebol está na sociedade da mesma forma como a sociedade está no futebol; e de que a caracterização do esporte em questão como “ópio do povo” somente é possível quando é criada uma falsa dicotomia entre os dois termos. O autor defende que:

No caso do futebol e no caso da sociedade brasileira, postula-se frequentemente uma relação de mistificação entre os dois termos. O futebol é um ópio da sociedade brasileira, do mesmo modo que o domínio do econômico é sua base. Como se futebol e economia fossem realidades exógenas, que pudessem existir em isolamento da sociedade. Deste ângulo, o futebol é visto como um modo de desviar a atenção do povo brasileiro de outros problemas mais básicos (DAMATTA, 1982, p. 21-22).

Além do equívoco em separá-lo da sociedade, a visão criticada pelo autor cometeria o grave pecado de considerar o futebol uma atividade sem muito valor, sem seriedade, frívola, dispensável, e, por isso, usada somente para iludir, desviar a atenção das atividades mais sérias da sociedade. Desta forma, o esporte de forma geral e o futebol, em particular, devem ser vistos “como as duas faces de uma mesma moeda e não como o telhado em relação aos alicerces de uma casa” (DAMATTA, 1982, p. 23).

Um dos autores que adotam a análise de DaMatta é Daolio (2003), que também defende que considerar o futebol - ao lado do carnaval, da arte e da religião - como “ópio do povo” seria desmerecê-lo, desconsiderar a sua importância para a sociedade. Segundo o autor, a perspectiva segundo a qual o futebol é uma atividade frívola e usada somente para iludir, é uma “visão utilitarista da sociologia” (DAOLIO, 2003, p. 157). Em sua análise:

Essa visão foi difundida por alguns militantes de esquerda, com algum sucesso na época da campanha da seleção brasileira de futebol em busca do tricampeonato mundial no México, em 1970. Como todos se lembram, o Brasil passava na época por um período de ditadura, repressão e censura; e consideravam algumas facções políticas, com alguma razão, que uma vitória brasileira seria utilizada pelos militares para divulgar o sistema político vigente, ocultando da grande massa os reais problemas existentes no país. Este fato pode, em alguma medida, ter acontecido, mas não é possível concluir daí que o “futebol é o ópio do povo”. Damatta et al (1982) advertem que esse ponto de vista contribui para a compreensão do futebol como desvinculado da sociedade, ou seja, futebol e sociedade encontrar-se-iam em oposição, como se o primeiro fosse prejudicial ao segundo (DAOLIO, 2003, p. 158).

É possível perceber como o autor sustenta os mesmos argumentos de DaMatta, acreditando, primeiramente, que considerar o futebol como “ópio do povo” significa

qualificá-lo como sendo somente uma forma de ilusão, como um puro instrumento de falsa consciência; além disso, os autores sustentam que o futebol somente poderia ser assim considerado se estivesse fora e em oposição à sociedade.

Reis e Escher (2006, p. 29) não se detêm muito nesta questão, mas deixam claro que discordam “de alguns críticos marxistas que enxergam o esporte como ‘ópio do povo’, sendo um mero reprodutor do sistema capitalista”. Assim, como DaMatta e Daolio, Reis e Escher afirmam que considerar o futebol como “ópio do povo”, significa dizer que ele atende, exclusivamente, aos interesse da classe dominante - o que seria defendido, segundo os autores, por “alguns críticos marxistas”.

Após a apresentação da perspectiva defendida por alguns autores que já contribuíram para a discussão sobre se o futebol é um “ópio do povo”, será explicitado o que, no presente trabalho, se entende por esta expressão, ao mesmo tempo em que será feito um contraponto àquela perspectiva, a partir do materialismo histórico e dialético.

Marx (2005) já havia empregado a referida expressão ao analisar a religião. Nas palavras do filósofo: “a religião é o suspiro da criatura oprimida, o ânimo de um mundo sem coração e a alma de situações sem alma. A religião é o *ópio* do povo” (MARX, 2005, p. 145).

Antes de analisar o significado destas palavras de Marx, é importante salientar, como o faz Löwy (1991, p. 11), que a afirmação “a religião é o ópio do povo”, “não é especificamente marxista. Pode-se encontrar a mesma frase, em contextos diversos, em Kant, Herder, Feuerbach, Bruno Bauer e Heinrich Heine...”.

Mas, como é possível dizer que a expressão ficou conhecida, sobretudo, por ter sido empregada por Marx - de forma que, como exposto anteriormente, a caracterização do futebol como ópio do povo é imputada a autores marxistas -, será analisado o seu significado na obra marxiana.

Primeiramente, é necessário dizer que, no pensamento de Marx, não é a religião a responsável pelos problemas sociais, mas, pelo contrário, são eles que a tornam necessária, para tornar justa uma realidade que é injusta. O que está evidente em várias obras de Marx é a necessidade de superação das condições materiais concretas que oprimem os indivíduos e cuja consequência são os reflexos destas mesmas condições no plano das ideias, na consciência, o que inclui as ideias religiosas.

Isto está claro quando Marx (2005, p. 145-146) escreve que:

A abolição da religião enquanto felicidade *ilusória* dos homens é a exigência da sua felicidade *real*. O apelo para que abandonem as ilusões a respeito da sua condição é o *apelo para abandonarem uma condição que precisa de ilusões*. A crítica da religião é, pois, o germe da crítica do vale de lágrimas, do qual a religião é a auréola.

Da mesma forma, dizer que o futebol pode ser utilizado como “ópio do povo” não significa culpá-lo por problemas sociais quaisquer, mas significa, pelo contrário, que são os problemas sociais que tornam necessária a existência de algo que proporcione ânimo, alegrias, a uma existência sofrida, o que pode ser conseguido através do futebol.

Além disso, as palavras de Marx, que antecedem o trecho em que ele afirma que a religião é o “ópio do povo”, são: “A miséria *religiosa* constitui ao mesmo tempo a *expressão* da miséria real e o *protesto* contra a miséria real” (MARX, 2005, p. 145). Ou seja, como uma forma do homem tomar consciência de sua vida material, a religião é perpassada pelas contradições da mesma, contendo, em parte, elementos que contribuem para a sua reprodução, e, ao mesmo tempo, elementos que contribuem para a sua superação. A necessidade de ânimo, de felicidade e de um sentimento de justiça, pode voltar-se contra a situação real de ausência dos mesmos.

É neste sentido que Löwy (1991, p. 12) afirma que a análise da religião efetuada por Marx, na *Crítica da filosofia do direito de Hegel*, já era dialética, “pois apreendia o caráter *contraditório* do fenômeno religioso: às vezes, legitimando a sociedade existente, às vezes, protestando contra ela”.

Da mesma forma, Bordin (1987, p. 28), em obra que trata das relações entre o marxismo e a Teologia da Libertação, escreve que:

[...] Marx viu também que a fuga religiosa era uma forma de crítica e de protesto, mas que, exercida a esse nível, fazia aparecer a miséria real como uma distorção da própria religião. Marx distingue, pois, entre religião enquanto expressão de miséria e religião enquanto protesto contra a miséria. Tal distinção é importante. Obriga-nos a fazer uma análise concreta das atitudes religiosas ao longo da história em cada caso concreto. Por isso, a crítica de Marx à religião não pode dar-se por concluída quando se suprime individual e conscientemente a religião. Para que a religião como busca de uma felicidade ilusória possa ser eliminada, deve-se superar a situação que alimenta diariamente essa ilusão.

Assim como ocorre com a religião, o futebol é atravessado pelas contradições do modo de produção capitalista, e deve ser pensado dialeticamente, como um fenômeno em que estão presentes elementos que reforçam, mas também elementos de protesto contra as condições objetivas de vida impostas pelo capitalismo - que constituem a miséria real, o vale de lágrimas em que o futebol se edifica. Tais elementos de protesto serão abordados mais adiante; primeiramente, será discutida a necessidade de se combater a ideologia burguesa associada ao futebol.

Bordin (1987, p. 28) lembra que “Marx critica não só a fuga religiosa, mas toda fuga que se realiza em forma de ficção. Não critica só o ópio religioso, mas qualquer um”. Desta forma, é necessária a crítica à utilização do futebol como “ópio do povo”, em que este patrimônio da cultura corporal é posto de forma a atender aos interesses da classe dominante, embora haja sempre nele um espaço de luta.

O futebol, assim como a religião, representa, para muitos brasileiros, uma forma de ânimo dentro de um mundo sem coração; fornece grandes alegrias a uma população descontente; traz esperanças a quem mais precisa de algo para acreditar e para trazer-lhe a felicidade nunca alcançada.

É possível afirmar que na sociedade brasileira há um estreito vínculo entre futebol e religião. Como lembra Daolio (2003, p. 185), “vencer um jogo contra um time tecnicamente mais forte reaviva a crença em um ser superior que realiza milagres”. O autor não conclui que, por isso, o futebol seja responsável por estimular pensamentos religiosos ou supersticiosos, mas que ele “apenas expressa uma determinada visão de mundo da população brasileira, visão que busca explicações para fenômenos aparentemente inexplicáveis” (DAOLIO, 2003, p. 197).

Entretanto, não é somente por aliviar momentaneamente a dor de uma existência sofrida, ou por trazer esperanças através da crença em um ser superior, que o futebol pode ser considerado como ópio, mas, também, na medida em que esteja envolvido por um discurso que contribua para legitimar o modo de produção capitalista, fazendo com que relações que implicam em dominação pareçam justas, naturais, inalteráveis.

Como exposto anteriormente, com a divisão social do trabalho, que significa a divisão entre trabalho material e trabalho espiritual, é possível à consciência imaginar ser diferente da consciência da práxis existente, ao mesmo tempo em que se torna necessário

um discurso que legitime a referida divisão.

Não é somente por desviar a atenção dos problemas sociais mais graves que é possível dizer que o futebol foi usado como reforço à ideologia dominante no Estado Novo ou no período ditatorial de 1964-1985. Como exposto anteriormente, o esporte bretão ajudou a reforçar o sentimento de uma falsa unidade nacional, que mascarava, e ainda mascara, como ficou explícito nas recentes obras aqui analisadas, as diferenças entre as classes sociais.

É evidente que o futebol não é inerentemente uma forma de “ópio do povo”. Ele, inclusive, só adquire esta característica na sociedade brasileira pelo fato de ser o esporte de preferência nacional. As relações capitalistas de produção necessitam de discursos que as legitimem, e encontram no futebol um instrumento potencialmente adequado para tal.

Seja através da propagação do sentimento de nacionalismo, ou da ideia da ascensão social através do mérito, ou da defesa da dedicação exclusiva a um único ramo de atividade, o futebol pode e vem sendo historicamente usado pela ideologia dominante, como “ópio do povo”, para dar ânimo a um mundo sem coração.

Neste ponto é necessário enfatizar que, ao contrário do que defendem DaMatta (1982) e Daolio (2003), afirmar que o futebol é usado como ópio não significa dizer que ele está separado da sociedade; muito pelo contrário, para gerar falsas consciências sobre ela é absolutamente necessário que o futebol seja sua parte integrante, que esteja organicamente ligado à sociedade como um todo.

O futebol, assim como a religião, está vinculado a condições materiais concretas, somente podendo ser entendido em sua íntima relação com elas. É somente por ser parte da superestrutura de uma sociedade caracterizada pelo trabalho assalariado e pela divisão social do trabalho é que o futebol pode difundir o discurso ideológico do talento e da ascensão social. É somente porque a seleção canarinho é uma das poucas alegrias da grande massa da população brasileira que ela consegue ser uma arma para despertar tão significativamente a suposta unidade nacional.

Isto não significa, de forma alguma, considerar o futebol uma frivolidade que somente tem valor como ilusão, uma dimensão da nossa realidade social que não pode ter “o mesmo valor do **trabalho** e/ou da **guerra**” (DAMATTA, 1982, p. 22). É justamente devido à sua importância para a sociedade brasileira que o Estado consegue uma

significativa propagação de sua ideologia através do futebol. Ele é, sem dúvida, o esporte mais enraizado em nossa cultura, mostrando-se compatível com as características e as necessidades dos brasileiros, o que faz com que seja possível afirmar que a nossa sociedade de fato se expressa também pelo futebol.

No entanto, as análises de DaMatta (1982) e Daolio (2003), carecem de elementos que os permitam perceber como o futebol, no modo de produção capitalista, é utilizado com a finalidade de reprodução de suas relações de produção; assim como, por outro lado, contribui para a propagação da visão social de mundo burguesa. Os autores não reconhecem, por exemplo, que a unilateralidade a que estão submetidos os atletas é devida à divisão social do trabalho, assim como que o fato dos jogadores terem que submeter seus corpos à exaustão é consequência das exigências de uma sociedade baseada no trabalho assalariado e na multiplicação do capital.

DaMatta (1982) demonstra estar longe de apreender o futebol concretamente ao referir-se à questão da individualização através de sua prática. Em suas palavras:

[...] sabemos que o **futebol** brasileiro se distingue do europeu pela sua improvisação e individualidade dos jogadores que têm, caracteristicamente, um alto controle da bola. Deste modo, o **futebol** praticado é, na sociedade brasileira, uma fonte de individualização e possibilidade de expressão individual, muito mais do que um instrumento de coletivização ao nível pessoal das massas. Realmente, é pelo **futebol** praticado nas grandes cidades brasileiras, em clubes que nada têm de recipientes de ideologias sociais, que o povo brasileiro pode se sentir individualizado e personalizado. Do mesmo modo, e pela mesma lógica, é dentro de um time de futebol que um membro dessa massa anônima e desconhecida pode tornar-se uma estrela e assim ganhar o centro das atenções como pessoa, como uma personalidade singular, insubstituível e capaz de despertar atenções (DAMATTA, 1982, p. 27).

O processo de individualização depende de condicionantes objetivos que escapam à análise de DaMatta. Como mostrou Marx (1975) trata-se de um processo histórico, estreitamente vinculado ao desenvolvimento das forças produtivas que permitem o aflorar das potencialidades humanas.

As primeiras formas de apropriação das condições objetivas da existência colocavam o homem como escravo da comunidade, que era posta acima dos indivíduos, precisando ser constantemente reproduzida através do trabalho dos mesmos. Os membros da comunidade eram considerados apenas como uma parte da tribo que precisava ser

constantemente reproduzida, a produção não estava voltada para o desenvolvimento das potencialidades humanas, mas, pelo contrário, representavam um entrave a ele e à individualização - como foi brevemente exposto aqui sobre a consciência.

Para Marx (1975, p. 90) o homem só é individualizado “mediante o processo histórico. Originalmente, ele se mostra como um ser genérico, um ser tribal, um animal de rebanho”. É o desenvolvimento das forças produtivas, que passa a exigir novas relações de produção, que possibilita a superação da inicial homogeneização das forças humanas. Segundo Marx (1975, p. 90), “a troca, em si, é um agente principal desta individualização. Torna supérfluo o caráter gregário e o dissolve”.

Entretanto, embora a emancipação do homem em relação às suas condições originais de produção seja um processo de individualização, com o capitalismo, o processo de produção, contraditoriamente, se torna um entrave ao livre desenvolvimento da individualidade. Ao passo que os indivíduos que sobrevivem da venda de sua força de trabalho estão livres para vendê-la, estão também presos às relações capitalistas, que se reificam, defrontando-se hostilmente com a possibilidade de apropriação da riqueza humana universalmente produzida.

Para Marx e Engels, com autonomização das relações sociais na divisão social do trabalho, a vida de cada indivíduo é dividida “na medida em que há uma diferença entre a sua vida pessoal e a sua vida enquanto subsumida a um ramo do trabalho e às condições a ele correspondentes” (MARX, ENGELS, 2007, p. 65).

Erich Fromm, na obra *Conceito marxista do homem*, sobre a questão da individualização para Marx, afirma que o filósofo estava “interessado na libertação do homem de um gênero de trabalho que destrói sua individualidade, converte-o em coisa, e torna-o escravo das coisas” (FROMM, 1983, p. 54).

A análise de DaMatta (1982) apresenta a limitação de não considerar que a individualidade se desenvolve no seio de relações materiais concretas, e que a “personalidade é condicionada e determinada por relações de classe bem definidas” (MARX, ENGELS, 2007, p. 65).

É verdade que os jogadores de futebol demonstram características pessoais relacionadas, por exemplo, à criatividade, e à habilidade com a bola nos pés; também é verdade que, partindo do pressuposto da propriedade privada e da divisão social do

trabalho, através da ascensão social obtida no futebol, um membro da “massa anônima e desconhecida pode tornar-se uma estrela”.

O problema é que DaMatta (1982) enaltece este mínimo de individualidade que os jogadores possuem dentro dos parâmetros aviltantes da divisão social do trabalho, ao mesmo tempo em que mistifica o que ele chama de “dialética de individualização e coletivização” (DAMATTA, 1982, p. 27). Para ele, na vida dos brasileiros há um conflito entre “as forças coletivas e impessoais (do destino) e as vontades individuais que buscam escapar do ciclo da derrota e da pobreza” (DAMATTA, 1982, p. 27).

Segundo o antropólogo, o futebol pode ser entendido como uma dramatização paradigmática da luta que a vontade individual dos brasileiros trava com as terríveis forças impessoais do destino. Para ele, é possível entender o espetáculo futebolístico como uma semente supostamente subversiva que brotou no seio de uma sociedade conservadora.

Entretanto, o pleno desenvolvimento da individualidade somente é possível com a superação das relações capitalistas de produção, que representam poderes estranhos que governam a vida dos homens em suas relações reais. Somente com o comunismo, e com a consequente apropriação coletiva das objetivações universais das forças humanas, das riquezas humanas, o desenvolvimento omnilateral será uma realidade.

Nas palavras de Marx e Engels:

[...] a efetiva riqueza espiritual do indivíduo depende inteiramente da riqueza de suas relações reais. Somente assim os indivíduos singulares são libertados das diversas limitações nacionais e locais, são postos em contato prático com a produção (incluindo a produção espiritual) do mundo inteiro e em condições de adquirir a capacidade de fruição dessa multifacetada produção de toda a terra (criações dos homens). A dependência *multifacetada*, essa forma natural da cooperação *histórico-mundial* dos indivíduos, é transformada, por obra dessa revolução comunista, no controle e domínio consciente desses poderes, que, criados pela atuação recíproca dos homens, a eles se impuseram como poderes completamente estranhos e os dominaram (MARX, ENGELS, 2007, p. 41).

Desta forma, está claro que não se trata de responsabilizar o futebol pelos aspectos sociais aqui criticados, que, na verdade, são devidos ao modo de produção capitalista. Da mesma forma, este ou qualquer outro esporte não deve ser considerado um mero instrumento de reprodução das relações capitalistas de produção. A questão é que, como parte da superestrutura, que se edifica sobre tais relações, ele não pode fugir aos seus

condicionantes econômicos, como se pairasse no ar.

Não há, por exemplo, como o futebol, na instituição esportiva, se opor significativamente à unilateralidade, ao discurso ideológico do talento ou à busca do máximo rendimento, numa sociedade capitalista. Há no futebol, na qualidade de esporte, ou seja, de prática institucionalizada, um espaço de luta contra a ideologia burguesa, e este espaço deve ser identificado e aproveitado; entretanto, a finalidade última para a qual o esporte de maneira geral é direcionado, sob a vigência do modo de produção capitalista, será sempre a de reprodução.

O futebol é um fenômeno que deve ser entendido numa totalidade, no complexo de relações sociais, no qual as relações de produção são as responsáveis por determinar, em última instância, quais aspectos fundamentais o referido fenômeno assumirá. Entretanto, os diferentes fenômenos sociais, devido às suas particularidades, não são atravessados pelas contradições da estrutura social de uma maneira exatamente igual, assim como o mesmo fenômeno é determinado de maneiras distintas em diferentes momentos históricos, como será exposto aqui no caso do futebol. Não é possível, por exemplo, estender ao esporte alguns dos aspectos da análise que Marx fez do processo de produção no interior das indústrias manufatureiras, mais precisamente no que se refere à especialização.

Marx mostrou como Adam Smith estava correto ao afirmar que a divisão social do trabalho cria indivíduos unilateralmente habilitados; a diferença é que o economista britânico defendia esta criação de monstruosidades. Já Marx (1978c, p. 158-159), pelo contrário, criticava o fato de que “o que caracteriza a divisão do trabalho no interior da sociedade moderna é que ela cria as especialidades, as espécies e com elas o idiotismo da profissão”.

Marx mostrou também como a divisão do trabalho, com o advento da oficina automática, perdeu o seu caráter de especialidade. O filósofo descreveu como, com a aplicação de máquinas em maior escala, e com o aumento da divisão do trabalho entre os operários, tornou-se possível que apenas um operário exercesse o trabalho que antes era executado por vários. As tarefas mais complicadas, que exigiam maiores habilidades, especializações - e, portanto, eram mais dispendiosas ao capitalista - passaram a realizar-se por novas máquinas. Com esta oficina automática “a habilidade específica do operário perde o seu valor. Este é transformado numa simples força produtiva, monótona, que não

necessita de qualquer esforço físico ou intelectual” (MARX, 1983, p. 42).

O ponto fundamental na questão da especialização é que a oficina automática - que representou um desenvolvimento das forças produtivas - criou as condições que poderiam livrar os homens da necessidade de se especializar para exercer certas atividades. Com o fim da especialização, seria possível o desenvolvimento omnilateral. Nas palavras de Marx (1978, p. 159):

[...] a partir do momento em que cessa qualquer desenvolvimento especial, a necessidade de universalidade, a tendência para um desenvolvimento integral do indivíduo começa a se fazer sentir. A oficina automática faz desaparecer as espécies e o idiotismo da profissão.

Marx (1978, p. 159) qualificou este aspecto da produção como uma “face revolucionária da oficina automática”. A unilateralidade somente persiste devido às relações capitalistas de produção, que estão cada vez mais em contradição com os desenvolvimentos alcançados pelas forças produtivas.

A especialização, que deixou de existir em certos ofícios, e que é uma exigência fundamental no esporte, representa uma contradição num mundo em que a socialização das forças produtivas - o intercâmbio, ao mesmo tempo material e cultural - seria suficiente para promover o desenvolvimento integral dos homens.

No esporte, evidentemente, não há como os jogadores serem substituídos por máquinas, mas somente no modo de produção capitalista é aceitável a castração a que os atletas estão submetidos. É importante lembrar que a especialização demorou certo tempo para fazer parte do universo esportivo. Como foi exposto no capítulo I, no tópico sobre a história do futebol, antes de sua profissionalização, o mesmo era praticado por membros da elite, que conciliavam seus estudos com a prática do esporte bretão.

A compreensão deste ponto é auxiliada pela categoria da totalidade, que, como escreve Cury (1985, p. 35), “não é um todo já feito, determinado e determinante, não é uma harmonia simples, pois não existe uma totalidade acabada, mas um processo de totalização a partir das relações de produção e de suas contradições”.

Há uma tensão de contradições no seio da totalidade, o que faz com que ela seja dinâmica. No caso do futebol, embora o fenômeno tenha se esportivizado, ou seja, institucionalizado como prática esportiva, já em meados do século XIX, assumindo seus

padrões éticos e estéticos, ele somente adquiriu os seus maiores desenvolvimentos quanto à especialização com a profissionalização.

Desta forma, é extremamente difícil, na atualidade, encontrar jogadores de futebol que atinjam o ensino superior devido à especialização, que é exigida pela profissionalização, que, por sua vez, foi um processo inevitável pela lógica capitalista de obtenção de lucro.

A categoria da reprodução permite a compreensão de que o futebol, como parte da superestrutura, reproduz a divisão social do trabalho - a partir da qual a especialização é não somente possível, mas constitui uma exigência necessária -, assim como é usado para a propagação das ideias e valores que buscam a legitimação das relações de produção capitalistas.

Não obstante, a categoria da contradição nos permite entender o futebol no seio das contradições presentes no modo de produção capitalista, que “se revelam no papel motor da luta de classes na transformação social. É através deste jogo pugnativo que a sociedade avança” (CURY, 1985, p. 33).

Como anunciado anteriormente neste tópico, o futebol é um fenômeno em que estão presentes, ao mesmo tempo, elementos de reforço e elementos de protesto contra as condições objetivas de vida impostas pelo capitalismo. Os primeiros já foram descritos; cumpre, agora, a explicitação dos segundos.

Juca Kfoury nos fornece dois exemplos que, para ele, demonstram que o espetáculo futebolístico não é composto somente de alienação - no sentido de alheamento em relação a discussões políticas e sociais -, mas que possui também espaços de crítica. O autor relata que:

Foi num campo de futebol que se abriu, pela primeira vez, na História, uma faixa pela anistia aos presos políticos brasileiros; foi no Morumbi, com cem mil pessoas, num jogo entre Corinthians e Santos. E por que, num campo de futebol com cem mil pessoas? Porque não dava para a polícia chegar lá em cima, e prender todo mundo; quando a polícia chegou, a faixa já havia desaparecido. Foi num campo de futebol, no Estádio Nacional de Santiago, na primeira partida depois que o estádio foi liberado, após servir de prisão por dois anos e meio, no Estádio onde morreram patriotas chilenos e brasileiros, que houve um apagão, a primeira manifestação por liberdade, durante a ditadura Pinochet. Quando as pessoas se deram conta, estava tudo apagado, e começou um canto: “*libertad, libertad, libertad*”. Havia sessenta mil pessoas no jogo entre o Universidad Católica e o Colo Colo, e seria impossível colocar sessenta mil pessoas dentro de camburões (KFOURI, 2000, p. 61-62).

O relato do autor é importante porque, apesar de tratar de dois exemplos específicos de protestos ocorridos em estádios de futebol, apresenta uma característica objetiva do espetáculo futebolístico, que pode se converter em elemento de luta contra situações de opressão: como os estádios recebem um público muito grande, sendo, geralmente, em sua maior parte, composto por membros do proletariado, o espetáculo abre um espaço para possíveis manifestações públicas de protesto. Associada a esta característica está a veiculação do espetáculo que, embora tenha como finalidade atender aos interesses mercadológicos dos meios de comunicação de massa, pode, ao mesmo tempo, servir de veículo para a transmissão de reivindicações contrárias aos interesses do Estado, como os citados por Kfourri.

Um outro exemplo de como o futebol é permeado por elementos de protesto nos é fornecido pela análise que Norbert Elias faz - na introdução da obra já citada no capítulo I - da violência associada a este esporte. Segundo o autor, “a maioria dos que se relacionam com a violência no futebol parece ser proveniente do nível mais baixo das classes trabalhadoras” (ELIAS, 1992, p. 91). Para ele, há uma série de fatores nas experiências de vida dos jovens da classe trabalhadora, como as restrições quanto aos momentos de excitação, ou o fato de serem provenientes de famílias consideradas com pouco apreço na sua sociedade, que contribuem para que eles respondam com ações violentas no espetáculo futebolístico. Nas palavras do autor:

Estes jovens, na sua vida normal, pertencem a um pequeno grupo de estatuto mais baixo. Na sua sociedade conservam uma posição muito inferior. Sempre que contactam com o mundo instalado, sentem a sua inferioridade (...). Existe pouca excitação na sua vida normal; talvez não exista nenhum desporto nem entusiasmo para o praticarem. Podem estar sem trabalho, se é que alguma vez o tiveram. De um modo geral, a vida é particularmente monótona. Nada de especial acontece. Talvez uma rapariga, talvez um filme. Não existem perspectivas; não têm objetivos. Deste modo, o desafio de futebol entre equipas locais surge como o maior, o mais excitante dos acontecimentos numa vida que, de qualquer maneira, é, acima de tudo, vazia. Então, pode mostrar-se a todo o mundo que se faz parte dele (ELIAS, 1992, p. 91-92).

É possível afirmar, levando-se em consideração a análise de Elias - embora, seja questionável dizer que a vida dos trabalhadores é “vazia”, “monótona”-, que a violência no futebol é, em parte, uma forma de protesto contra a carência de maiores momentos de

fruição, que é sentida pelos membros da classe trabalhadora.

O futebol pode ser entendido como um “ópio do povo”, no sentido de que fornece alegrias que ajudam a amenizar a dor de uma existência sofrida, mas isto não significa dizer que ele não traz consigo também um grito contra a miséria real, um protesto contra o vale de lágrimas do qual o futebol é apenas a auréola.

Se o futebol, assim como a religião, é capaz de suspender a angústia real, constituindo-se em uma forma de suspiro da criatura oprimida, proporcionando ânimo a um mundo sem coração, a crítica não deve incidir sobre ele, mas sobre as condições objetivas que fazem com que ele se constitua como tal.

Como escreve Marx (2005, p. 146): “a crítica arrancou as flores imaginárias dos grilhões, não para que o homem os suporte sem fantasias ou consolo, mas para que lance fora os grilhões e a flor viva brote”. Ou seja, não se trata de combater o futebol, por ele ser uma forma de consolo aos oprimidos, mas de aprofundar os germes de crítica contra a miséria real - que já existem no espetáculo futebolístico-, para que, com a superação das relações capitalistas de produção, ele deixe de ser apenas um consolo, e passe a ser um momento de alegria viva, duradoura, e não mais um sucedâneo da tristeza cotidiana.

Em síntese, dizer que o futebol é uma forma de “ópio do povo” significa afirmar, ao contrário da perspectiva defendida pelos autores anteriormente citados, que, embora ele seja utilizado com a finalidade de reproduzir a ideologia dominante, há nele um significativo espaço de luta, de protesto contra as condições que o requerem como “ópio”.

É importante que isto seja enfatizado porque, ao longo do presente trabalho, foi descrito como o futebol foi e ainda pode ser utilizado como veículo da ideologia dominante, o que poderia dar margem à interpretação segundo a qual o posicionamento aqui adotado é o de que ele é um mero instrumento da classe dominante, e de que as forças econômicas o determinam unilateralmente.

Após estas considerações, torna-se necessário explicitar como o futebol - que além de prática pertencente à instituição esportiva, constituiu-se também como um dos elementos clássicos da cultura corporal - pode estar presente como conteúdo da Educação Física escolar, numa proposta pedagógica histórico-crítica.

Capítulo III - O futebol na Educação Física escolar:

1. Educação Física escolar: reprodução e superação.

Nos capítulos anteriores, foram enfatizadas as formas através das quais o futebol pode ser utilizado como veículo da ideologia dominante. Como foi tratado no tópico anterior, isto não significa que ele contribui apenas para a reprodução das relações capitalistas de produção. Nele há, também, um espaço de luta, deixado pelas contradições materiais do modo de produção capitalista, que explodem no espetáculo futebolístico.

Desta forma, é possível afirmar que o futebol não é um fenômeno inerentemente burguês, o que faria com que ele devesse, portanto, ser evitado como conteúdo nas aulas de Educação Física. Como exposto anteriormente, o futebol pode vir a ser utilizado de forma a reforçar a ideologia da classe dominante somente devido às suas determinações econômicas. Além disso, a análise aqui empreendida apenas referiu-se ao futebol presente na instituição esportiva, parte do que Althusser (1980) denominou por aparelho ideológico cultural.

É importante enfatizar que, mesmo em tal instituição, deve-se buscar identificar e explorar os possíveis espaços de ação contrários à ideologia burguesa, mesmo considerando-se que a finalidade a que são direcionados os aparelhos ideológicos seja a de reprodução das relações capitalistas de produção. O estudo minucioso dos espaços de contradição presentes na instituição esportiva está além dos limites deste trabalho.

Aqui será analisado como o futebol, patrimônio da cultura corporal historicamente produzido, foi contemplado pelas abordagens da Educação Física, e como ele pode ser tratado numa perspectiva pedagógica histórico-crítica. O espaço de contradição aqui estudado é o da escola, não o da instituição esportiva.

Para tanto, primeiramente, cumpre evidenciar como é entendida a relação entre a instituição escolar de forma geral - e a Educação Física, particularmente - e o modo de produção capitalista, uma vez que tal questão é muito polêmica, pois alguns autores defendem uma concepção segundo a qual a escola tem apenas a função de reprodução das relações de produção da economia, o que impossibilitaria uma ação contra a ideologia

dominante através dela.

O conceito althusseriano de aparelhos ideológicos do Estado é importante para se evitar uma relativização quanto ao vínculo de uma instituição com os interesses do Estado; ou seja, o futebol, como parte integrante da instituição esportiva, está, inevitavelmente, suscetível ao controle ideológico do Estado. Segundo Althusser (1980, p. 62-63): “todos os aparelhos ideológicos do Estado, sejam eles quais forem, concorrem pra um mesmo resultado: a reprodução das relações de produção, isto é, das relações de exploração capitalistas”.

É importante enfatizar que, para o autor, embora a superestrutura seja determinada, em última instância, pela infra-estrutura, ela consegue exercer um retorno dialético significativo sobre a segunda. Althusser (1980, p.48) afirma que os A.I.E. são, além de alvo, “o local da luta de classes e por vezes de formas renhidas da luta de classes”.

A crítica que Althusser (1980) faz à forma como os aparelhos ideológicos reproduzem as relações de dominação, dá margem à interpretação segundo a qual, para ele, a luta de classes estaria condenada ao fracasso no interior de tais aparelhos. Desta forma, a escola seria um lugar de mera reprodução, de manutenção da dominação.

Em sua breve sistematização, Saviani (1989) fez uma análise na qual as teorias de Althusser, Bourdieu e Passeron, e Baudelot e Establet, são descritas em conjunto, denominadas por “teorias crítico-reprodutivistas” (SAVIANI, 1989, p. 27).

Não cabe aqui o detalhamento de cada uma destas teorias, mas é importante ressaltar que, na visão de Saviani (1989), elas podem ser estudadas em conjunto, por chegarem, na interpretação do autor, em comum à conclusão de que “a função própria da educação consiste na reprodução da sociedade em que ela se insere” (SAVIANI, 1989, p. 27).

No entanto, isto não significa que a teoria de Althusser seja incompatível com a perspectiva defendida pela pedagogia histórico-crítica, que confere à escola um papel fundamental na luta de classes. É possível afirmar - daí o caráter polêmico da questão - que há uma divergência entre as interpretações que Saviani (1989) e Snyders (1977) fazem da teoria althusseriana dos aparelhos ideológicos do Estado, particularmente no que se refere à escola.

Saviani (1989) não deixa de reconhecer diferenças significativas entre as teorias

supracitadas, lembrando, por exemplo, que “diferentemente de Bourdieu e Passeron, Althusser não nega a luta de classes” (SAVIANI, 1989, p. 35). Entretanto, para o pedagogo brasileiro, na análise que Althusser faz do aparelho ideológico escolar “a luta de classes fica praticamente diluída, tal o peso que adquire aí a dominação burguesa” (SAVIANI, 1989, p. 35).

Já Snyders (1977), no seu clássico *Escola, classe e luta de classes* - obra em que discute os mesmos autores em questão, além de Illich -, não apenas reconhece divergências entre a teoria de Althusser e a de Bourdieu e Passeron, mas usa o primeiro como referência para reforçar seus argumentos contra o pensamento dos últimos.

É importante para o presente trabalho que este ponto seja abordado mais detidamente para que fique claro não somente como é vista aqui a teoria de Althusser, mas também como pode ser defendido o papel da escola no possível combate à ideologia burguesa, na perspectiva histórico-crítica.

Bourdieu e Passeron, em sua famosa obra *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, têm como principal objetivo explicitar como ocorrem, sobretudo na escola, as relações de violência simbólica, que correspondem necessariamente às relações de força material existentes entre os grupos ou classes sociais.

Para os autores, a dominação material que um grupo ou classe exerce sobre outro é dissimulada pela imposição de um conjunto de significações, do arbitrário cultural do grupo ou classe dominante. A escolha da cultura dos dominantes é arbitrária - assim como é arbitrária a própria cultura dominante - porque a estrutura e as funções dessa cultura “não podem ser deduzidas de nenhum princípio universal, físico, biológico ou espiritual, não estando unidas por nenhuma espécie de relação interna à ‘natureza das coisas’ ou a uma ‘natureza humana’” (BOURDIEU, PASSERON, 1975, p. 23).

Nesta perspectiva, a produtividade do trabalho pedagógico, exercida por uma autoridade pedagógica, pode ser medida “objetivamente pelo grau em que ele produz seu efeito de reprodução” (BOURDIEU, PASSERON, 1975, p. 45). O trabalho pedagógico tem como objetivo impor a legitimidade do arbitrário cultural dominante, fazendo com que ele não seja reconhecido enquanto tal, mas como única cultura autêntica.

A reprodução da cultura dominante, na visão crítico-reprodutivista de Bourdieu e Passeron, faz com que a escola contribua para a reprodução das condições materiais de

dominação. Segundo os autores:

Todo sistema de ensino institucionalizado (SE) deve as características específicas de sua estrutura e de seu funcionamento ao fato de que lhe é preciso produzir e reproduzir, pelos meios próprios da instituição, as condições institucionais cuja existência e persistência (auto-reprodução da instituição) são necessários tanto ao exercício de sua função própria de inculcação quanto à realização de sua função de reprodução de um arbitrário cultural do qual ele não é o produtor (reprodução cultural) e cuja reprodução contribui à reprodução das relações entre os grupos ou as classes (reprodução social) (BOURDIEU, PASSERON, 1975, p. 64).

O que é fundamental enfatizar sobre esta teoria é que ela considera que há uma cultura inerentemente burguesa, e que, portanto, é contrária a uma cultura inerentemente proletária. A imposição das significações arbitrárias dos dominantes, é uma forma de violência; é uma das formas através das quais a escola - que não cria, mas reproduz tais significações - contribui para a perpetuação da dominação de uma classe social por outra.

Nesta perspectiva, poder-se-ia dizer que o futebol, por ser uma objetivação cultural através da qual são inculcados os valores e as ideias da burguesia, faz parte do arbitrário cultural dominante. Desta forma, sua inclusão na escola, como conteúdo da disciplina de Educação Física, teria apenas a função de reprodução das relações capitalistas de produção.

Snyders (1977) desenvolve uma visão contrária a de Bourdieu e Passeron no que se refere à relação entre cultura e as condições materiais de existência. Primeiramente, Snyders (1977) defende que não há oposição entre os conhecimentos que os alunos já possuem fora da escola e os conhecimentos científicos, eruditos, propriamente escolares. O que deve haver é um processo dialético que envolve uma certa continuidade com o que o aluno já dominava, mas também uma certa ruptura, em que o aluno reformula suas ideias em virtude do saber escolar assimilado.

Para Snyders (1977), o aluno que se apropria das produções culturais elaboradas, sistematizadas, que distingue suas opiniões das que se relacionam com o patrimônio coletivo, “e isso à custa de certo número de rectificações, (sic), de clarificações ou até de reconstituições, vê progressivamente evoluir a sua individualidade, enriquecer-se, criar-se mercê dessa apropriação da riqueza social” (SNYDERS, 1977, p. 284).

Já é possível perceber como esta perspectiva diverge da apresentada por Bourdieu e Passeron. Em diversas de suas obras, Snyders enfatiza como os conhecimentos

sistematizados são importantes para a formação, inclusive política, dos alunos das camadas populares. A burguesia, pelo contrário, quer justamente a “desescolarização” (SNYDERS, 1977, p. 100), que significa uma estratégia da classe dominante para que os filhos de proletários não adquiram os “instrumentos intelectuais que os ajudariam a questionar o sistema - a começar pelos que nascem diretamente da qualificação dentro do trabalho” (SNYDERS, 1977, p. 100).

A desvalorização das produções culturais eruditas universais, a consideração de que são inerentemente burguesas, não é, para Snyders (1977), revolucionária, mas, pelo contrário, é reacionária. Nas palavras do autor:

[...] hoje principalmente, em situação de perigo, a burguesia não hesita em renegar a cultura, a sua cultura, desde que se convença de que essa renúncia pode ser-lhe útil na luta de classes. Ela já não proclama: abram-se os museus a todos; prefere sussurrar: os museus são coisas mortas, um passado que se tornou inútil, um mero luxo, algo que nada oferece de atual ao homem, numa palavra isso é “burguês”. A desvalorização da cultura como burguesa é uma atitude fundamentalmente burguesa, onde é evidente que a classe dominante já nem em si própria confia nem nas criações a que deu o seu contributo, pelo menos com a matéria inicial; pressente mais ou menos confusamente os riscos que encerra a sua cultura e que a ameaçam a partir do momento em que o proletariado conseguir dominá-la. Então não se esforçará muito para divulgar esse fracasso (SNYDERS, 1970, p. 312).

Nesta perspectiva, que é a adotada no presente trabalho, é um equívoco estabelecer uma oposição entre cultura burguesa e cultura proletária, ou obras reacionárias e obras revolucionárias. Sobre esta questão, Snyders (1977, p. 316) afirma: “são raras as grandes obras conservadoras, inteiramente conservadoras, e amiúde (sic) pergunto a mim mesmo se isso existe”.

No mesmo sentido, como mencionado no capítulo I, no tópico sobre o conceito de ideologia, Lênin (1968) já defendia que a cultura proletária não é uma negação absoluta da cultura burguesa, mas a sua reelaboração, que rejeita os seus aspectos inerentemente burgueses, mas aproveita as suas contribuições objetivas. Nas palavras de Lênin (1968, p. 47): “é necessário apoderar-se de toda a cultura deixada pelo capitalismo e, à base dela, construir o socialismo. É preciso apossar-se de toda a ciência, de toda a técnica, de todos os conhecimentos, de toda a arte”.

Embora o autor estabelecesse distinções entre a cultura burguesa e a cultura

proletária, considerava que a elevação cultural das massas precisava do cabedal de conhecimentos elaborados pela burguesia. A cultura proletária tinha de ser “o desenvolvimento lógico do acervo de conhecimentos conquistados pela humanidade sob o jugo da sociedade capitalista” (LÊNIN, 1968, p. 99).

Estas considerações são importantes porque é justamente na análise da cultura que Snyders tem Althusser como referência para contrapor-se a Bourdieu e Passeron. Embora Snyders (1977) não confira plena autonomia à cultura em relação às determinações econômicas, ele defende que, “pelo menos em suas obras mais perfeitas, o cultural não se reduz a um reflexo, um disfarce, um mero anteparo dos interesses da classe dominante” (SNYDERS, 1977, p. 319).

Snyders (1977, p. 319) diz que “Althusser interpreta com extrema clarividência a famosa carta de Engels a Bloch”, que trata da relação entre infra-estrutura e superestrutura. Nela, Engels escreve que “a situação econômica é a base, mas os diversos elementos da superestrutura [...] exercem igualmente sua ação sobre o curso das lutas históricas e, em muitos casos, determinam de maneira preponderante sua forma” (ENGELS, 1977, p. 34).

No presente trabalho será adotada a visão que Snyders, que pode ser considerado um dos grandes representantes da pedagogia histórico-crítica, tem da relação entre superestrutura e a base material que a sustenta, assim como sua interpretação da teoria de Althusser.

Como mencionado anteriormente, a interpretação que Saviani (1989) faz do pensamento de Althusser diverge da de Snyders, embora o pedagogo brasileiro tenha o último como uma de suas principais referências. Saviani (1995), na obra em que expõe as bases da pedagogia por ele denominada histórico-crítica, ao referir-se novamente às teorias crítico-reprodutivistas, nas quais está incluída a de Althusser, afirma que:

Tais teorias, captando de modo mecânico e unidirecional a determinação da sociedade sobre a educação acabam por dissolver a especificidade da educação e, por insuficiência dialética, eliminam as contradições do interior da escola reduzindo-a a um espaço onde os interesses dominantes se impõem de forma, por assim dizer, absoluta. Por isso a competência técnica no interior das escolas é interpretada como estando sempre a serviço dos interesses dominantes (SAVIANI, 1995, p. 48).

Isto mostra o quanto a questão é polêmica. De fato, Althusser (1980) não enfatiza,

como o faz Snyders (1977), o potencial revolucionário que possui a transmissão do saber elaborado pela escola, mesmo que este seja apenas um espaço de contradição, em uma instituição cuja finalidade última é a reprodução das relações de produção. Entretanto, isto não significa, como afirma Saviani (1989) que no pensamento de Althusser (1980) a luta de classes esteja diluída.

O futebol, na qualidade de patrimônio cultural da humanidade, e de saber elaborado referente à cultura corporal, deve ser apropriado pelos alunos, porque, apesar de estar envolto por discursos ideológicos, não é inerentemente burguês. O jogo de futebol, em suas características mais básicas já existia muito antes do modo de produção capitalista, e, se adquiriu contornos capitalistas, foi devido à sua relação com o processo de produção vigente, que condiciona muitas de suas características.

É possível dizer que, numa perspectiva histórico-crítica, a apropriação do saber sistematizado em cada área do conhecimento constitui um espaço de contradição onde o professor pode lutar pelos interesses das camadas populares.

Em sua análise, Manacorda (2007), afirma que nas sociedades divididas em classes, com a consequente divisão entre trabalhos predominantemente manuais e trabalhos predominantemente intelectuais, o ensino e o trabalho também são divididos como dois termos antagônicos. Desta forma, a escola foi sempre destinada à formação das crianças da classe dominante, enquanto que as crianças das classes subalternas apenas desfrutavam de uma aprendizagem mais prática, no contato direto com os adultos em seu trabalho; ou seja, havia uma oposição entre escola e não-escola.

Segundo o filólogo italiano, foi com a Revolução Industrial que a escola foi estendida das classes privilegiadas às classes subalternas, o que ocorreu devido à “inevitável e objetiva necessidade de expandir as aquisições, antes exclusivas ou sagradas, da ciência, que, quanto mais se converte de especulativa em operativa, tanto mais tem necessidade de expandir-se e de entrar difusamente no processo produtivo” (MANACORDA, 2007, p. 124).

A partir deste momento, por uma necessidade histórica, a burguesia é obrigada a fornecer elementos da cultura erudita às camadas populares, o que fez com que a oposição fundamental deixasse de ser entre escola e não-escola, e passasse a ser entre “a *escola* do doutor e a *escola* do trabalhador: a primeira acentuadamente livresca e desinteressada; a

segunda acentuadamente profissional e prática; mas ambas, definitivamente, escolas” (MANACORDA, 2007, p. 124, grifos do autor).

A defesa de duas formas de escolarização distintas, assim como a sua relação com a divisão social do trabalho, já foi tratada no primeiro capítulo, quando foi analisado o pensamento de Anísio Teixeira. O importante é enfatizar que a escola, com o seu espaço de transmissão do saber elaborado, passou a ser destinada também às crianças do proletariado por uma necessidade objetiva, por uma contradição inerente ao desenvolvimento da sociedade capitalista.

É esta contradição que deve ser aproveitada e potencializada em benefício das camadas populares. Se a escola tem este espaço de luta, e se o futebol pode ser contemplado pela disciplina de Educação Física numa perspectiva contrária a da ideologia dominante, é importante a tentativa de se delinear como, mais precisamente, isto pode ocorrer.

Neste capítulo, será analisado como os conteúdos de tal disciplina, e, em particular, o futebol, foram sistematizados pelas propostas da área; para tanto, serão analisadas, separadamente, as propostas não-críticas e as propostas críticas. No capítulo seguinte, será exposto como poderia ser o ensino do futebol segundo a perspectiva da pedagogia histórico-crítica.

2. As abordagens críticas e não-críticas da Educação Física.

Antes da análise das abordagens da Educação Física, é necessário deixar claro qual o critério aqui adotado para determinar quais delas podem ser consideradas críticas, assim como quais podem ser consideradas como não-críticas.

Saviani (1989), ao analisar a forma como as teorias da educação tratam a questão da marginalidade, defende que, grosso modo, elas podem ser classificadas em dois grupos. No primeiro estão as teorias que consideram a educação um instrumento de equalização social, de superação da marginalidade. Já no segundo grupo, estão as teorias que consideram a educação um instrumento de discriminação social, um fator de marginalização.

O autor afirma que os grupos se diferenciam na maneira pela qual entendem as relações entre educação e sociedade. Destarte, as teorias do primeiro grupo consideram que

a sociedade é essencialmente harmoniosa, e que a marginalidade é apenas um fenômeno acidental, um desvio que pode ser corrigido pela educação. As teorias do segundo grupo, pelo contrário, consideram que a sociedade é essencialmente marcada pela divisão entre grupos ou classes antagônicas, e que a marginalidade é um fenômeno inerente à própria estrutura da sociedade, o que coloca a educação na dependência das relações de produção geradoras de marginalidade.

Neste quadro, Saviani (1989) afirma que as teorias do primeiro grupo não são críticas porque desconsideram os condicionantes objetivos da educação, buscando compreendê-la a partir dela mesma. Já as teorias críticas são aquelas que a compreendem “remetendo-a sempre a seus condicionantes objetivos, isto é, aos determinantes sociais, vale dizer, à estrutura sócio-econômica que condiciona a forma de manifestação do fenômeno educativo” (SAVIANI, 1989, p. 17).

Tomando-se a análise de Saviani como referência, como critério para determinar se uma abordagem da Educação Física é ou não crítica, será considerada a percepção dos condicionantes objetivos da cultura corporal, objeto de estudo da disciplina em questão.

Desta forma, serão consideradas não-críticas as abordagens desenvolvimentista e construtivista, pois desconsideram, como será exposto, os condicionantes objetivos da cultura corporal. Seguindo o mesmo critério, serão consideradas críticas as abordagens crítico-superadora e crítico-emancipatória, além da proposta das Concepções Abertas no ensino da Educação Física, porque, ao contrário das abordagens do primeiro grupo, consideram os referidos condicionantes.

É pertinente dizer que não será considerado, aqui, que Jocimar Daolio - um autor diversas vezes citado no presente trabalho, e que, inclusive, se dedicou à análise do futebol na sociedade brasileira - tenha elaborado uma abordagem da Educação Física, propriamente dita. Embora tenha fornecido importantes contribuições à área em questão, ele mesmo fez questão de dizer: “(...) devo ressaltar que nunca tive a intenção de criar uma abordagem de Educação Física, ou cunhar uma nova denominação para a área, apesar de alguns autores terem se referido a isso” (...) (DAOLIO, 2004, p. 09). De fato, é possível dizer que o autor não se propôs a elaborar uma vultosa sistematização dos conteúdos da disciplina, como o fizeram os autores aqui estudados.

2.1. As abordagens não-críticas da Educação Física.

É importante lembrar, antes da análise das duas abordagens não-críticas aqui estudadas, que embora possam ser agrupadas segundo o critério exposto acima, elas não deixam de possuir diferenças significativas. É possível, inclusive, notar uma crítica de João Batista Freire - autor de grande reconhecimento na área acadêmica, e que pertence à abordagem construtivista-, a um dos pressupostos fundamentais da abordagem desenvolvimentista, como será tratado adiante.

2.1.1. A abordagem desenvolvimentista da Educação Física

A abordagem desenvolvimentista da Educação Física teve suas bases expostas na obra *Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*, que se firmou como um clássico da área em questão. O livro, publicado em 1988, foi escrito por um coletivo de autores, entre os quais se destaca Go Tani, considerado por alguns acadêmicos da área, entre eles Daolio (2004), o principal defensor da abordagem no Brasil.

Segundo os autores, a educação procura, em sua essência, atender adequadamente às necessidades biológicas, psicológicas, sociais e culturais da população a que se destina. Para isso, os programas de Educação Física podem ser estruturados segundo abordagens mais macroscópicas, de características filosóficas e administrativas, ou mais microscópicas, que se originam do estudo das características dos alunos em diferentes níveis de análise para, a partir daí, ser estruturado o programa de trabalho.

É possível afirmar que os autores optam por uma abordagem mais microscópica, devido à ênfase de sua proposta nos aspectos do crescimento e do desenvolvimento do ser humano, sobretudo no que se refere aos fatores biológicos da aprendizagem de atividades motoras. Desta forma, o objetivo do ensino preconizado pela abordagem desenvolvimentista é o de contribuir para que os alunos atinjam o desenvolvimento motor comum a todos os seres humanos. Nas palavras dos autores:

O posicionamento fundamental neste trabalho é que, se existe uma sequência normal nos processos de crescimento, de desenvolvimento e de aprendizagem motora, isto significa que as crianças necessitam ser orientadas de acordo com estas características, visto que, só assim, as suas reais necessidades e expectativas serão alcançadas. A não observância destas características conduz, frequentemente, ao estabelecimento de objetivos, métodos e conteúdos de ensino inapropriados. Em consequência, queda de motivação e perda de interesse pela Educação Física (TANI et al, 1988, p. 02).

Para os desenvolvimentistas, “o movimento é o objeto de estudo e aplicação da Educação Física” (TANI et al, 1988, p. 64), o que, para os autores, significa que a disciplina tem como objetivo favorecer a aprendizagem de movimentos cada vez mais complexos.

Consequentemente, o principal critério para a escolha dos conteúdos a serem ministrados na disciplina em questão é o da riqueza de situações que determinada prática corporal proporciona, no sentido da aquisição de uma variedade de habilidades motoras. Para a abordagem aqui analisada, é nesta perspectiva que as modalidades esportivas, entre elas o futebol, devem ser ensinadas. Como nos dizem os autores: “o desporto é importante por proporcionar situações de movimento que possibilitam o desenvolvimento de cada criança dentro das habilidades específicas” (TANI et al, 1988, p. 90).

Daolio (2004, p. 18) já havia notado que, na perspectiva desenvolvimentista, o esporte é escolhido como conteúdo “não por se constituir em patrimônio cultural da humanidade que deve ser apreendido por todas as crianças nas aulas de educação física, mas por proporcionar situações de movimento que auxiliam o desenvolvimento”.

Os autores não deixam de considerar o esporte “uma forma de patrimônio cultural da humanidade” (TANI et al, 1988, p. 90), mas está claro que, para que um elemento da cultura corporal, como o futebol, seja contemplado no planejamento das aulas, ele deve, prioritariamente, contribuir para a aquisição de habilidades motoras; sua importância na prática social é colocada em segundo plano.

Considerando que o desenvolvimento é um processo ordenado e sequencial, os desenvolvimentistas defendem que “a sequência é a mesma para todas as crianças, apenas a velocidade de progressão varia” (TANI et al, 1988, p. 65). Segundo eles, a ordem em que as atividades são dominadas depende prioritariamente do fator maturacional, enquanto que o grau e a velocidade em que ocorrerá o domínio dependem sobretudo das experiências e

diferenças individuais.

Como, para a abordagem desenvolvimentista, o ensino dos elementos da cultura corporal deve proporcionar aos alunos a aquisição de novas habilidades motoras, o que ocorre através das experiências realizadas em aula, é enfatizado o plano da vivência de tais elementos, em detrimento do plano do estudo da relação que eles têm com a prática social. Além disso, a própria prática social é reduzida a um conjunto de relações interpessoais.

Segundo os autores, todo comportamento humano pode ser classificado como sendo pertencente a um de três domínios, quais sejam, cognitivo, motor e afetivo-social. O domínio cognitivo refere-se aos processos de conhecimento, como o reconhecimento, o armazenamento e a produção de informações; do domínio motor fazem parte os movimentos em geral; e, finalmente, do domínio afetivo-social fazem parte os sentimentos e as emoções.

Em seguida, os autores afirmam que o estudo do comportamento humano deve considerar dois princípios: o da totalidade e o da especificidade. Segundo o princípio da totalidade, em todo comportamento humano todos os domínios supracitados estão envolvidos de forma integrada. Por outro lado, segundo o princípio da especificidade, embora todos os domínios estejam envolvidos em qualquer comportamento, cada um deles deve ser analisado especificamente, devido à predominância de uns sobre outros. O estudo de cada domínio, bem como de suas interações, “possibilita que o comportamento do ser humano seja compreendido e trabalhado de uma forma global” (TANI et al, 1988, p. 06).

Embora tenha a pretensão de apreender o homem integralmente, “o indivíduo em sua globalidade” (TANI et al, 1988, p. 133), os desenvolvimentistas não consideram, em sua análise da sociedade, a existência de interesses antagônicos na forma como os homens produzem suas condições materiais de sobrevivência. A abordagem em questão sequer considera as formas como as relações de produção condicionam a cultura corporal, assim como o comportamento humano em geral.

Para os autores, a constituição da personalidade depende exclusivamente das relações interpessoais que os alunos estabelecem, num processo “em que a criança vai se ‘individualizando’ e ‘socializando’, constituindo uma esfera única de desenvolvimento” (TANI, et al, 1988, p. 124). Desta forma, esses autores empenham-se, no que se refere ao domínio afetivo-social, em analisar questões relativas às interações entre alunos, assim

como entre professor e alunos, para que as aulas de Educação Física contribuam para o que eles denominam de “ajustamento social” (TANI et al, 1988, p. 126) dos alunos.

Por não considerar os condicionantes objetivos da cultura corporal, propondo um ensino que enfoca, por um lado, a aquisição de habilidades motoras, e, por outro, o favorecimento de interações harmoniosas entre os alunos, ambos independentemente do contexto social em que as práticas corporais se constituem, é possível afirmar que a abordagem desenvolvimentista é não-crítica.

Como exposto anteriormente, nesta abordagem o ensino do futebol, ou de qualquer outra modalidade esportiva é justificado apenas na medida em que contribua para o desenvolvimento motor. Sua importância como patrimônio da cultura corporal é posta em segundo plano, assim como são desconsideradas as suas relações com a prática social mais ampla. Desta forma, é possível concluir que, na perspectiva desenvolvimentista, faltam espaços objetivos para o combate da ideologia burguesa que envolve o futebol.

Na sequência, será analisada a percepção do futebol na abordagem construtivista da Educação Física, considerando-se as semelhanças e as diferenças em relação ao tratamento recebido por ele na abordagem desenvolvimentista.

2.1.2. A abordagem construtivista da Educação Física

Antes da análise da abordagem construtivista da Educação Física, é necessário dizer que não há um consenso sobre quais autores podem ser rotulados de “construtivistas”, seja na área em questão ou mesmo na Pedagogia.

Não obstante, é possível afirmar que as mais diversas propostas construtivistas têm em comum o fato de que muitos de seus fundamentos são herdados da epistemologia piagetiana. Como escreve Rossler (2000, p. 07):

Numa primeira aproximação, e também provisoriamente, poderíamos definir o construtivismo como um conjunto de diferentes vertentes teóricas que, apesar de uma aparente heterogeneidade ou diversidade de enfoques no interior de seu pensamento, possuem como núcleo de referência básica a epistemologia genética de Jean Piaget, em torno à qual são agregadas certas características que definem a identidade do ideário construtivista como um ideário filosófico, psicológico e educacional, compartilhando, assim, um mesmo conjunto de pressupostos, conceitos e princípios teóricos.

Para o presente trabalho, serão considerados como pertencentes à abordagem construtivista da Educação Física os autores que, de uma forma ou de outra, elaboraram um sistema de ensino embasando-se em pressupostos piagetianos.

Na Educação Física, um autor de renome que se apropria do pensamento de Piaget é João Batista Freire, que escreveu uma das obras clássicas da área, intitulada *Educação de corpo inteiro*. Como lembra Daolio (2004), embora Freire não se defina como construtivista, ficou conhecido como tal também pelo fato de ter assessorado a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, em sua proposta de Educação Física escolar, publicada na segunda metade da década de 1980, sob este referencial teórico. Além de certas produções de Freire, podem ser enquadradas na abordagem construtivista, por exemplo, as contribuições de Matos e Neira (1999, 2002).

Na perspectiva defendida pelos autores, é feita uma crítica ao modelo de aulas em que o professor tem por objetivo o desenvolvimento da aptidão física ou o ensino de movimentos esportivos padronizados. Além disso, Freire, como mencionado anteriormente, faz uma afirmação que pode ser interpretada como crítica à abordagem desenvolvimentista. Freire (1994, p. 22, grifos do autor) escreve: “**não acredito na existência de padrões de movimento**, pois, para tanto, teria que acreditar também na padronização do mundo”.

Freire se contrapõe a um dos pressupostos fundamentais da abordagem desenvolvimentista, qual seja, a defesa da existência de uma sequência no desenvolvimento motor, comum a todos os indivíduos, e que baliza a atuação do professor de Educação Física no sentido de aproximar os alunos dos padrões esperados.

Para distinguir sua perspectiva da desenvolvimentista, o autor utiliza a expressão “esquemas motores” (FREIRE, 1994, p. 22), herdada de Piaget, e que ele define como “organizações de movimentos construídos pelos sujeitos, em cada situação, construções essas que dependem, tanto dos recursos biológicos e psicológicos de cada pessoa, quanto das condições do meio ambiente em que ela vive” (FREIRE, 1994, p. 22).

Este é um aspecto importante na distinção entre as duas abordagens não-críticas aqui analisadas. Enquanto os desenvolvimentistas defendem um ensino objetivado, pautado nas características invariáveis do desenvolvimento motor, a abordagem construtivista defende um ensino subjetivado, centrado na atividade do aluno, em suas características

individuais.

É importante lembrar que a abordagem construtivista da Educação Física surge na década de 1980, ao lado de outras tendências - como a proposta das Concepções Abertas, que será tratada mais adiante - que se aliavam no esforço de contribuir, em diferentes áreas, para o processo de democratização da sociedade brasileira, em andamento após o período ditatorial de 1964-1985, tratado no capítulo I.

Naquele contexto, a área acadêmica da Educação Física foi permeada por discursos que defendiam um ensino centrado no aluno, que, por um lado, se contrapunha às repetições mecânicas de gestos considerados corretos através de critérios biomecânicos, objetivos; e, por outro lado, superava o excesso de disciplina e o autoritarismo que caracterizava as aulas de Educação Física durante o período ditatorial.

Desta forma, a abordagem construtivista da Educação Física tem por objetivo propor um ensino em que são enfatizadas as relações democráticas entre professor e alunos, com valorização das experiências que estes trazem à escola, e, finalmente, um ensino em que eles assimilam os conteúdos relativos à cultura corporal de forma ativa, para realizar movimentos de forma autônoma.

Como dito anteriormente, os autores pertencentes à abordagem construtivista da Educação Física se embasaram em pressupostos piagetianos para elaborar a sua proposta. Entre tais pressupostos está a perspectiva gnosiológica defendida por Piaget. Uma breve descrição desta perspectiva é importante para melhor compreensão da abordagem da Educação Física em questão.

Piaget, ao analisar as pesquisas psicológicas acerca do desenvolvimento da inteligência e das estruturas cognitivas, afirma que três perspectivas podem ser identificadas. A primeira delas, empirista, reduz todo o conhecimento a aquisições exógenas, provenientes da experiência ou de exposições dirigidas pelo adulto. A segunda, inatista, influenciada pelo linguista Chomsky, acredita na existência de “um ‘núcleo fixo inato’, determinante das estruturas iniciais da linguagem, tal como a relação entre sujeito e predicado” (PIAGET, 1996, p. 10). Por fim, Piaget descreve a perspectiva por ele defendida:

A terceira direção, que é decididamente a nossa (e que nos leva a atribuir os começos da linguagem às estruturas construídas pela inteligência sensorial-

motora preexistente), é de natureza construtivista, isto é, sem pré-formação exógena (empirismo) ou endógena (inatismo) por contínuas ultrapassagens das elaborações sucessivas, o que, do ponto de vista pedagógico, leva incontestavelmente a dar toda ênfase às atividades que favoreçam a espontaneidade da criança (PIAGET, 1996, p. 10-11).

Está explícita a relação que Piaget estabelece entre o resultado de suas pesquisas epistemológicas e o ensino. Partindo-se do pressuposto de que “conhecer um objeto é agir sobre ele e transformá-lo” (PIAGET, 1975, p. 37), a gnosiologia piagetiana defende que a educação deverá propiciar um ambiente que estimule o interesse e a iniciativa dos alunos, para que ajam sobre os objetos de estudo.

Piaget (1996, p. 15) defende a presença de “métodos ativos” na educação, estimulantes da pesquisa espontânea do aluno, e que exijam “que toda verdade a ser adquirida seja reinventada pelo aluno, ou pelo menos reconstruída e não simplesmente transmitida” (PIAGET, 1996, p. 15).

Nessa perspectiva é inevitável certa redução das intervenções do professor. Quanto a isso, Piaget adverte que o papel do professor não será anulado completamente, que “o educador continua indispensável, a título de *animador*” (PIAGET, 1996, p. 15, grifo nosso).

Tendo Piaget como referência, os autores adeptos à abordagem construtivista da Educação Física fazem críticas severas ao modelo de ensino denominado por eles de tradicional, no qual os alunos são colocados sentados em suas carteiras durante algumas horas por dia, recebendo aulas prioritariamente expositivas.

Nas palavras de Freire (1994, p. 12):

Às vezes falta visão ao sistema escolar, às vezes faltam escrúpulos. É difícil explicar a imobilidade a que são submetidas as crianças quando entram na escola. Mesmo se fosse possível provar (e não é) que uma pessoa aprende melhor quando está imóvel e em silêncio, isso não poderia ser imposto, desde o primeiro dia de aula, de forma súbita e violenta. Dá para imaginar o que representa para uma criança, que passou sete anos se movimentando, ser subitamente “amarrada” e “amordaçada” para, como se diz, “aprender” o que é para, para ela, uma linguagem, às vezes, totalmente estranha? A linguagem da imobilidade e do silêncio? Seria o mesmo que pegar um professor idoso, que há muito deixou de praticar atividades físicas, a não ser as mais triviais, e obrigá-lo a correr por alguns quilômetros em ritmo acelerado. A violência seria idêntica. O interessante é que nós, professores, não suportamos a mobilidade da criança, mas queremos que ela suporte nossa imobilidade.

Para o autor, a escola de uma forma geral deve preocupar-se com os interesses dos alunos, ao invés de centrar-se na transmissão de conteúdos que, muitas vezes, não têm relação com as experiências deles em suas vivências fora da escola.

Desta forma, Freire (1994) recomenda que o professor faça uso do contexto de jogos ou brincadeiras para ensinar certos conteúdos. Ele cita o exemplo da brincadeira de circo, através da qual o professor pode contribuir para o desenvolvimento da motricidade fina, das coordenações espaciais e temporais, ou das habilidades para saltar, girar e arremessar, por exemplo.

A questão é a de que este “extraordinário recurso pedagógico que é o jogo ou o brinquedo” (FREIRE, 1994, p. 51), torna uma atividade mais significativa para os alunos, principalmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, do que as simples repetições de movimentos descontextualizados, que motivam menos os alunos.

Seguindo este princípio, Matos e Neira (1999), em obra que trata especificamente da Educação Física na infância, também defendem o uso de atividades como jogos e brincadeiras, que despertam o interesse dos alunos, para que suas ações sejam espontâneas e favoreçam, assim, a construção do conhecimento. Os autores chegam a afirmar que “o professor tem o dever de abordar temas de interesse infantil, ou possibilitar que o assunto trabalhado seja constantemente remetido a essa espécie de necessidade” (MATOS, NEIRA, 1999, p. 25).

Nesta perspectiva, o ensino deve atender aos interesses, aos desejos dos alunos, para que eles se empenhem voluntariamente na solução de situações-problema colocadas pelo professor, cuja solução exige a construção de novos esquemas de ação, que, por sua vez, possibilitam-lhes a assimilação de novos objetos de conhecimento. No próximo capítulo serão expostos os motivos pelos quais as propostas pedagógicas que defendem uma continuidade, mas não uma ruptura em relação aos interesses inicialmente apresentados pelos alunos, contribuem para a reprodução das relações capitalistas de produção.

Pode-se dizer que é uma preocupação central da abordagem construtivista que os alunos, em conjunto, sejam estimulados a resolver problemas colocados pelo professor, a buscar respostas criativas, e a elaborar sempre novas soluções com autonomia.

Outro aspecto da abordagem em questão, que também é herdado da gnosiologia piagetiana, e que está em consonância com a questão da participação ativa dos alunos na

construção do conhecimento, é a valorização dos trabalhos em grupo, em que os alunos, cooperativamente, desenvolvem pesquisas segundo os seus interesses, apenas auxiliados, coordenados, pelo professor - o que Piaget (1998, p. 114) chama de “self-government”.

Piaget chega a associar o que ele considera uma forma de “coerção social” (PIAGET, 1998, p. 117), de pressão espiritual ou material que um adulto - como, por exemplo, o professor - exerce sobre uma criança, gerando uma forma de respeito unilateral na transmissão de verdades já prontas, aos ritos presentes em tribos primitivas, em que a força da tradição impõe determinados comportamentos, tabus, que devem ser obrigatoriamente aceitos e respeitados.

Para o autor, a cooperação, contrapondo-se à coerção social, é “o conjunto das interações entre indivíduos iguais (por oposição às interações entre superiores e inferiores) e diferenciados (em contraposição ao conformismo compulsório)” (PIAGET, 1998, p. 153) que contribui para o desenvolvimento da autonomia, da razão e da socialização.

É inegável a proximidade entre a pedagogia advogada por Piaget e a abordagem construtivista da Educação Física. Quando Freire (1994) descreve o exemplo do “zerinho” - atividade em que os alunos tentam passar por uma corda que está sendo batida, evitando serem tocados por ela -, ele propõe que o professor não organize os alunos em colunas, mas que deixe que eles se organizem por conta própria, para que percebam, por si, a necessidade de organização. Sobre esta medida ele afirma: “essa postura está mais de acordo com a atividade espontânea das crianças fora da escola e com uma educação voltada para a autonomia” (FREIRE, 1994, p. 87).

Como os construtivistas enfatizam a construção de esquemas motores, as aulas de Educação Física, assim como ocorre na abordagem desenvolvimentista, estão presas ao plano das vivências dos elementos da cultura corporal. Os conteúdos a serem trabalhados, entre eles o futebol, devem ser ensinados prioritariamente, senão exclusivamente, no espaço da quadra, de forma que os alunos estejam livres para realizar movimentos e para interagir uns com os outros.

Está ausente na abordagem construtivista a defesa do estudo da relação entre a cultura corporal e a prática social - que, por sua vez, é reduzida, como ocorre na abordagem desenvolvimentista, a um conjunto de relações interpessoais. É possível afirmar que estudos mais rigorosos da relação entre as práticas corporais e o contexto social mais amplo

não são contemplados na abordagem construtivista já pelo fato de que implicariam na dedicação a leituras, que reduziriam o espaço de movimentação dos alunos. Além disso, dificilmente tais estudos despertariam - principalmente no início da escolarização-, o interesse dos alunos tanto quanto as aulas em que eles vivenciam jogos e brincadeiras.

Na perspectiva construtivista, tal como defendida pelos autores aqui estudados, as intervenções do professor que contrariam os interesses inicialmente apresentados pelos alunos são consideradas contraproducentes; o aprendizado será efetivo se for espontâneo, se os alunos estiverem em liberdade.

Freire (1994, p. 12) diz claramente que “só é possível aprender no espaço da liberdade”. E, mais adiante, afirma: “uma sociedade que queira ser livre não deveria conceber uma educação que restrinja a liberdade das pessoas. E nisso a escola tem um papel importante” (FREIRE, 1994, p. 13).

A abordagem construtivista também possui, assim como a desenvolvimentista, uma forte preocupação quanto às interações entre os alunos, que, como exposto anteriormente, devem ocorrer de forma cooperativa. Freire (2004, p. 162) afirma que a imobilização dos alunos em carteiras, a sua submissão a um conjunto de regras, às vezes incompreensíveis, assim como a imposição de tarefas de realização individual “não são os ingredientes mais adequados para uma socialização eficiente”.

Os construtivistas também não consideram a existência de interesses antagônicos na sociedade, que é vista como essencialmente harmônica, como um conjunto de interações interpessoais. O aluno devidamente socializado é aquele que aprendeu, através de jogos e brincadeiras, a conviver com os outros, resolvendo os conflitos que surgem nas relações em grupo. Os condicionantes objetivos da cultura corporal não são considerados, o que faz com que a abordagem possa ser considerada não-crítica.

Especificamente sobre o ensino do futebol, assim como ocorre com a abordagem desenvolvimentista, sua importância é enfatizada não devido ao fato de ele constituir um patrimônio da cultura corporal, mas pelas suas contribuições para o aprendizado em termos motores ou afetivos. Nas palavras de Freire (2003, p. 72):

Ensinado na escola regular ou na escola específica, o futebol deve contribuir para que a pessoa que o aprende possa usufruir dele na sua vida cotidiana, em sua vida de cidadão. Não importa o que a criança venha a ser quando adulto, ela tem que adquirir recursos para viver com dignidade. Isso supõe oportunidades para

desenvolver a inteligência prática, a inteligência conceitual, as relações com os outros, os sentimentos, a motricidade.

É importante enaltecer as contribuições que a abordagem aqui analisada trouxe para os debates na Educação Física, principalmente levando-se em consideração o contexto histórico em que começou a ser formulada. Não obstante, é necessário reconhecer que possui a séria limitação de não reconhecer os condicionantes objetivos dos elementos da cultura corporal, enfatizando o estabelecimento de relações interpessoais entre professor e alunos, assim como entre alunos.

Desta forma, é possível concluir que, na abordagem construtivista, assim como na desenvolvimentista, faltam espaços objetivos para o combate da ideologia burguesa que envolve o futebol.

Em seguida será analisado como o futebol é tratado nas abordagens críticas da Educação Física, que, assim como as não-críticas, podem ser agrupadas pelo critério aqui adotado, embora não deixem de possuir diferenças significativas.

2.2. As abordagens críticas da Educação Física.

De acordo com o critério da percepção dos condicionantes objetivos da cultura corporal, é possível identificar duas propostas críticas na Educação Física, quais sejam: a crítico-superadora, exposta na obra *Metodologia do ensino da Educação Física*, elaborada por um coletivo de autores; e a crítico-emancipatória, formulada por Elenor Kunz, cuja principal obra é a intitulada *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Além destas duas abordagens, será analisada também a proposta das Concepções Abertas, que, como será exposto, teve uma formulação inicial muito próxima à abordagem construtivista, mas, que, nas publicações mais recentes de seus elaboradores, assumiu um posicionamento crítico, aproximando-se da abordagem crítico-emancipatória.

Primeiramente, será analisada a proposta das Concepções Abertas, devido ao fato de que, inicialmente, se aproximava da abordagem construtivista, já analisada. Posteriormente, será estudada a abordagem crítico-emancipatória, devido à sua proximidade com as últimas publicações referentes às Concepções Abertas. Finalmente, serão descritos os aspectos fundamentais da abordagem crítico-superadora, pelo entendimento de que ela é a mais

próxima de uma perspectiva histórico-crítica na Educação Física, que será tratada no próximo capítulo.

2.2.1. A proposta das Concepções Abertas.

A proposta das Concepções Abertas no ensino da Educação Física foi introduzida no Brasil no início da década de 1980 pelos professores Jürgen Dieckert e Reiner Hildebrandt-Stamann.

As ideias fundamentais dos autores foram inicialmente formuladas na obra *Concepções abertas no ensino da Educação Física*, de 1986, que apresenta uma perspectiva não-crítica, próxima à abordagem construtivista. Somente em suas publicações mais recentes, os autores assumiram um posicionamento crítico. Primeiramente, serão feitas considerações que enfocam a obra citada, para que depois sejam tratadas as mudanças ocorridas na proposta, que permitiram que ela fosse considerada crítica, segundo o critério aqui adotado.

Uma das características fundamentais das Concepções Abertas é a crítica ao ensino de movimentos esportivos padronizados nas aulas de Educação Física, que faz com que os autores defendam que as aulas sejam centradas nos alunos, que se considerem seus interesses e se favoreça o papel ativo dos alunos na relação com os conteúdos. Nesta perspectiva, a aula deve ser aberta às elaborações individuais dos alunos.

A proposta é caracterizada da seguinte maneira:

As concepções de ensino são abertas quando os alunos participam das decisões em relação aos objetivos, conteúdos e âmbitos de transmissão ou dentro deste complexo de decisão. O grau de abertura depende do grau de possibilidade de co-decisão. As possibilidades de decisão dos alunos são determinadas cada vez mais pela decisão prévia do professor (HILDEBRANDT-STAMANN; LAGING, 1986, p. 15).

É importante enfatizar que a proposta das Concepções Abertas não defende que o professor deva ausentar-se completamente de todas as aulas; há necessidade de planejamento, escolha dos conteúdos e de certas intervenções do professor, mesmo que em co-decisão com os alunos.

Entretanto, embora não esteja completamente ausente, o professor tem um espaço de ação limitado, para que não prejudique a interação e o desabrochar das subjetividades dos alunos. Desta forma, na proposta das Concepções Abertas, opera-se uma dicotomia entre aulas centradas no professor e aulas centradas nos alunos. Isto fica explícito quando Hildebrandt-Stramann (2005, p. 141) afirma, primeiramente, que: “sob a concepção de aulas fechadas podemos resumir as concepções de aulas orientadas: no professor, no produto; nas metas definidas e na intenção racionalista”. E, posteriormente: “sob a concepção de aulas abertas, podemos resumir as concepções de aulas orientadas: no aluno, no processo, na problematização e na comunicação” (HILDEBRANDT-STRAMANN, 2005, p. 142).

Devido à contradição entre professor e alunos, a forma de ensino deve ser não-diretiva. Apoiando-se em Jost (apud HILDEBRANDT-STRAMANN; LAGING, 1986, p. 25), para quem métodos não-diretivos são “aqueles que contribuem para levar em conta as ideias e intenções dos alunos e para promover sua autonomia em interações conscientemente inseridas”. Na proposta das Concepções Abertas é defendido que:

[...] o professor de Educação Física que quer abrir o ensino para seu “contexto social”, que quer estimular seus alunos a maior independência e espontaneidade, que quer fazer de suas próprias reflexões e intenções o padrão para a formação do ensino, precisa procurar “formas não-diretivas” da situação (HILDEBRANDT-STRAMANN; LAGING, 1986, p. 25).

Na proposta das Concepções Abertas, a aula é um processo de interação social entre professor e alunos, assim como entre alunos. Tal processo envolve determinadas ações e significados que devem ser construídos conjuntamente - o que é chamado de “co-decisão” (HILDEBRANDT-STRAMANN; LAGING, 1986, p. 11). A co-decisão pode ocorrer segundo diferentes graus de liberdade, sendo que é considerada fechada aquela aula em que as decisões quanto ao planejamento e à escolha dos conteúdos - assim como ao controle sobre as formas específicas de execução dos mesmos por parte dos alunos - são determinadas unilateralmente pelo professor.

O papel do professor de Educação Física é restrito à coordenação de algumas situações de ensino, para estimular a participação dos alunos. Tal ação ocorre através da colocação de “situações-problema ou situações de conflito” (HILDEBRANDT-

STRAMANN; LAGING, 1986, p. 21). Assim, os alunos são incentivados a resolver um determinado desafio que requer a construção de movimentos, que - por ser uma situação ampla que permite múltiplas respostas para a sua solução - carregam os significados subjetivos das interpretações fornecidas por cada um dos alunos.

Na obra *Concepções Abertas no ensino da Educação Física* há um espaço destinado a exemplos de aulas ministradas por professores da disciplina em questão que, após reuniões com os autores que elaboraram a proposta, “declararam-se prontos a colaborar com os autores neste tipo de ensino aberto em Educação Física” (HILDEBRANDT-STRAMANN; LAGING, 1986, p. 47). Como os exemplos foram escolhidos para compor a obra de modo a ilustrar a proposta das Concepções Abertas, supõe-se serem fiéis à mesma. Após uma de suas aulas, descritas no livro, a professora Gerlinde Glatzer, referindo-se à intensidade de suas intervenções, afirma:

Para a unidade de aula, formulo uma colocação de objetivo abrangente: os alunos deverão trazer suas necessidades para a aula e transformá-las. Assim eles aprendem a participar da turma ou de pequenos grupos, a formular acordos, a elaborar regulamentações para o tratamento em comum, a debater problemas e a procurar, *autonomamente*, soluções. Para a realização destes objetivos é necessário, a meu ver, que os alunos auto e co-determinem o processo de aprendizagem no que se refere a conteúdos e organização. Com isso, *o poder de decisão do professor deve ser reduzido em favor da competência de decisão dos alunos. A determinação de conteúdo não parte de mim*. A decisão sobre o conteúdo de uma unidade de aula é encontrada numa aula de “Comportamento Social”. Os alunos citam quase que exclusivamente jogos de bola, tanto os grandes jogos competitivos, como os pequenos jogos e formas de jogo. Por razões de tempo, não há concretizações. Como *não quero tomar nenhuma decisão - o que limitaria os alunos* - faço, na primeira aula, uma oferta aberta com diferentes bolas (bolas de vôlei, de basquete, de tênis de mesa, medicinebóis). Não ofereço bolas de futebol nem de handebol, para não reforçar a fixação nestes dois jogos (GLATZER, 1986, p. 69-70, grifos nossos).

É patente como, para a professora, há uma contradição entre as suas intervenções e a liberdade - a autonomia dos alunos -, o que exige um ensino não-diretivo. Ela chega a se isentar da determinação dos conteúdos de uma unidade de aula. É interessante notar que ela deseja transformar as inclinações iniciais dos alunos, mas, como considera a diretividade perniciososa, recorre - talvez como última alternativa - à ocultação de alguns materiais didáticos por saber que apetece os alunos de forma a restringir suas escolhas.

Um dos exemplos de aula, fornecido pelo professor Richard Trutti, tem como tema o

futebol. É importante ressaltar que as 8 aulas ministradas pelo professor, que compõem a obra supracitada, foram incluídas em seu quarto capítulo, intitulado *Série de aulas: saltar e handebol*; entretanto, o professor relata que na 5ª aula os alunos externaram seu desinteresse pela aula de saltos, e pediram para jogar futebol.

A aula, realizada para atender aos interesses dos alunos, teve dois objetivos: o primeiro foi o de que os alunos deveriam “melhorar suas técnicas de lidar com a bola de futebol em situações de aula *criadas por eles mesmos*” (TRUTTI, 1986, p. 131, grifos nossos); o segundo foi o de que os alunos deveriam “reconhecer situações abertas como uma área positiva de experiências e vivências para todos, baseadas no tema *mais interessante - futebol*” (TRUTTI, 1986, p. 131, grifos nossos).

O professor apenas pediu para que os alunos formassem pequenos grupos, compostos por três integrantes, aproximadamente, para que pegassem e jogassem bolas com os pés ou também com a cabeça. É importante notar como a situação-problema colocada pelo professor foi abrangente, permitindo múltiplas formas de resolução.

É possível afirmar que a formulação inicial da proposta das Concepções Abertas, que foi descrita até aqui, aproxima-se da abordagem construtivista, pois ambas enfatizam a construção de movimentos pelos alunos, que devem resolver situações-problema em grupos, interagindo entre si para encontrar diferentes soluções de forma autônoma. O professor intervém o menos possível, através de perguntas que problematizam as ações dos alunos. Além disso, a teoria das Concepções Abertas, ao menos em sua formulação inicial, desconsiderava a relação entre a cultura corporal e a prática social, tomando como irrelevantes os condicionantes objetivos da primeira, o que a caracterizava como uma proposta não-crítica.

Entretanto, em um seminário - a partir do qual foi elaborado o livro *Pedagogia do movimento: diferentes concepções* - o qual contou com a participação do professor Reiner, assim como nos textos reunidos nas coletâneas *Textos pedagógicos sobre o ensino da Educação Física*, e *Intercâmbios científicos internacionais em Educação Física e esportes*, Hildebrandt-Stramann e Dieckert apresentaram modificações em sua proposta, passando a considerar as relações entre cultura corporal e a prática social.

Os autores passam a defender momentos em que o professor deve coordenar reflexões acerca de ideias e valores que permeiam as práticas esportivas. Por exemplo,

sobre a questão da competição, presente não só no esporte, mas nas próprias relações capitalistas de produção da economia, Hildebrandt-Stramann (2004, p. 69-70) afirma que se deve “refletir criticamente que consequências sociais têm um aumento, ou simplesmente a participação dentro deste sistema da competição. Participar é refletir sobre as consequências sociais que resultam dessa participação”.

Além da crítica ao ensino de movimentos esportivos padronizados, os representantes das Concepções Abertas passaram a combater a lógica do esporte de alto rendimento. Para Hildebrandt-Stramann (2005, p. 26) o sistema do esporte se caracteriza por duas regras básicas, que são as superiores, quais sejam: a “regra do sobrepujar (no sentido de vencer)” e a “regra da comparação objetiva”, assim como por “determinados princípios”, que o autor não descreve com exatidão. A primeira regra diz respeito à necessidade característica do sistema esportivo de se chegar em primeiro lugar, o que tem como consequência que “o correr, o saltar e o lançar significam percorrer uma distância o mais rápido possível; saltar o mais alto ou o mais longe possível ou, ainda, lançar o mais longe possível” (HILDEBRANDT-STRAMANN, 2005, p. 29). A regra da comparação objetiva refere-se a outro aspecto do sistema esportivo, que é o das medidas objetivas de rendimento, que fazem com que seja necessário “construir instalações análogas para a competição e utilizar os mesmos métodos de verificação do rendimento” (HILDEBRANDT-STRAMANN, 2005, p. 30).

Por considerar e combater as características perniciosas que o esporte adquire na sociedade capitalista, é possível afirmar que a proposta das Concepções Abertas passou a ser crítica.

Entretanto, o espaço de ação que o professor possui para lutar contra a ideologia burguesa é muito restrito. Suas intervenções, como exposto anteriormente, são consideradas contraproducentes - não é possível notar, nas obras recentes da proposta, retificações quanto ao papel do professor-, além de que os elementos da cultura corporal devem ser ensinados, sobretudo, no plano de sua vivência.

Nas Concepções Abertas, é defendido que o professor tem dois objetivos: por um lado metas de aprendizagem motora e, por outro, metas de educação no âmbito de valores, normas e virtudes. O importante aqui é que “ambas as metas devem ser alcançadas *por meio da atividade física*” (DIECKERT, HILDEBRANDT-STRAMANN, 2004, p. 20,

grifos nossos). É bastante significativo que na obra intitulada *Concepções Abertas no ensino da Educação Física* (HILDEBRANDT-STRAMANN, LAGING, 1986), absolutamente todos os exemplos de aulas sejam de vivências de elementos da cultura corporal.

Resumidamente, embora, em suas publicações mais recentes, a proposta das Concepções Abertas perceba certas características que os elementos da cultura corporal adquirem devido ao seu condicionamento pela sociedade capitalista, o espaço que o professor possui para combater a ideologia burguesa ainda é muito restrito.

Procede-se agora com a análise da abordagem crítico-emancipatória, que é fundamentalmente muito próxima à proposta das Concepções Abertas, em sua formulação mais recente, embora não deixe de ter as suas especificidades.

2.2.2. A abordagem Crítico-emancipatória.

A abordagem crítico-emancipatória da Educação Física foi formulada por Elenor Kunz, sobretudo em sua principal obra, intitulada *Transformação didático-pedagógica do esporte*, que será enfocada no presente trabalho. Para a elaboração da abordagem, Kunz teve como principais referências na Filosofia alguns dos representantes da Teoria Crítica, conhecida como Escola de Frankfurt, quais sejam, Marcuse, Horkheimer, Adorno e Habermas, além de Merleau-Ponty e de Immanuel Kant.

Na *Transformação didático-pedagógica do esporte*, Kunz tem por objetivo, assim como as Concepções Abertas, propor um ensino crítico de esportes na escola, que supere a mera reprodução de movimentos esportivos padronizados, fazendo com que os alunos se tornem capazes de vivenciar o esporte autonomamente. O professor deve buscar, também, realizar reflexões com os alunos, em que são combatidos os valores vigentes no esporte de alto rendimento.

Realizando uma análise muito próxima a da proposta das Concepções Abertas, Kunz (2003a, p. 22) afirma que o esporte de rendimento é permeado pelos princípios da “sobrepunção e das comparações objetivas”, o que traz consequências para suas possibilidades pedagógicas. Segundo o autor, o esporte adquiriu certas características das sociedades industriais, como a normatização, a padronização e a busca de rendimento.

Não obstante, para Kunz, é possível um ensino dos esportes na escola, que esclareça os alunos, que critique a lógica da modernização tecnológica e da indústria cultural, que, através dele, o fenômeno esportivo possa ser apreendido em sua dimensão polissêmica, e, ainda, que provoque nos alunos o afloramento de suas subjetividades nas vivências realizadas nas aulas.

O trecho a seguir sintetiza algumas das ideias fundamentais da abordagem de Kunz:

Uma teoria pedagógica no sentido crítico-emancipatório precisa, na prática, estar acompanhada de uma didática comunicativa, pois ela deverá fundamentar a função do esclarecimento e da prevalência racional de todo agir educacional. E uma racionalidade com o sentido do esclarecimento implica sempre uma racionalidade comunicativa. Devemos pressupor que a educação é sempre um processo onde se desenvolvem “ações comunicativas”. O aluno enquanto sujeito do processo de ensino deve ser capacitado para sua participação na vida social, cultural e esportiva, o que significa não somente a aquisição de uma capacidade de ação funcional, mas a capacidade de conhecer, reconhecer e problematizar sentidos e significados nesta vida, através da reflexão crítica (KUNZ, 2003a, p. 31).

O autor relaciona intimamente o esclarecimento, conceito que ele herda de Kant, ao agir comunicativo, herdado de Habermas. Partindo do pressuposto de que os desejos e as inclinações dos alunos são sobremaneira condicionados pelos interesses da indústria cultural, é necessária uma intervenção comunicativa e esclarecedora nas aulas de Educação Física.

A intervenção pedagógica formulada por Kunz tem a pretensão de contribuir, com as aulas de Educação Física, para a emancipação dos alunos, entendida como o processo que liberta o jovem “das condições que limitam o uso da razão crítica e com isso todo o seu agir social, cultural e esportivo, que se desenvolve pela educação” (KUNZ, 2003a, p. 33).

Kunz (2003a, p. 67) declara que o objeto da pedagogia da Educação Física e dos esportes é o “se-movimentar (sic) do homem, o que não implica num homem abstrato, mas no homem que tem história, que tem contexto, que tem vida, que tem classe social, enfim, um homem com inerente necessidade de se-movimentar”. Entretanto, embora anuncie uma análise do homem concreto, a sistematização de Kunz ainda apresenta uma limitação quanto à superação das relações materiais concretas de sua existência social.

Ao analisar os problemas do treinamento especializado precoce e do doping,

visivelmente presentes no esporte de alto rendimento, Kunz (2003a) afirma que, no que se refere ao primeiro, os maiores prejuízos causados por tal treinamento são: 1) a formação escolar deficiente; 2) a unilateralização de um desenvolvimento que deveria ser plural; 3) a reduzida participação em atividades, brincadeiras e jogos do mundo infantil.

A deficiência da análise de Kunz está no fato de que ele não atribui o problema do treinamento especializado precoce, assim como seus prejuízos, à divisão social do trabalho, vigente no modo de produção capitalista. Escapa a Kunz que o esporte encontra-se no seio das relações capitalistas de produção, sendo determinado, em última instância, por elas.

Kunz (2003a, p. 34) propõe apenas a superação de um estado de falsa consciência em que “o modelo do esporte de alto rendimento é o modelo adequado para a prática de esportes para todo mundo”. Um dos problemas que podem ser identificados na proposta de Kunz é que, tendo como objetivo modificar apenas a consciência dos alunos, a sua forma de interpretar o esporte abstratamente, o autor combate, na melhor das hipóteses, apenas as sombras do esporte de alto rendimento, o seu reflexo e não a base concreta sobre a qual ele se edifica.

Desta forma, a abordagem crítico-emancipatória desconsidera que os jovens que buscam o esporte, se esforçando para seguir a carreira de jogador de futebol, por exemplo, muitas vezes como a melhor ou a única forma de conseguirem ascender socialmente, continuarão com os seus esforços devido a uma necessidade objetiva, mesmo que isto implique no abandono dos estudos.

Em nenhum momento Kunz (2003a) defende a superação das condições materiais concretas nas quais o esporte está inserido. Ele critica a concorrência, a sobrepujança e as comparações objetivas, mas, sua proposta não conseguiria, para além disto, mostrar aos alunos que existem determinações materiais para tais ideias e valores, e que “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (MARX, ENGELS, 1984, p. 37).

A mesma crítica pode ser estendida ao texto de Homrich e Souza (2003), que compõe a décima unidade do terceiro volume da coleção que Kunz organizou sobre didática da Educação Física, e que trata especificamente do futebol. Nele, os autores propõem novos significados para o ensino do futebol em escolinhas e categorias de base de clubes, seguindo os parâmetros da abordagem crítico-superadora.

Partindo do pressuposto de que nestes âmbitos a meta é a preparação dos jovens para o mercado de trabalho, tornando-os trabalhadores submissos e acríticos, os autores defendem uma ação esclarecedora que torne os jovens conscientes dos perniciosos valores exaltados pela sociedade capitalista, e que fazem parte daquele ambiente.

Os autores lembram que “o processo seletivo de algumas ‘peneiras’ em categorias de base já é algo que em si estimula a concorrência, o individualismo. Centenas de jovens concorrem entre si a cada processo seletivo” (HOMRICH, SOUZA, 2003, p. 69). Como tal seleção torna os jovens individualistas, é proposta uma intervenção pedagógica que enalteça o valor da coletividade, em detrimento do individualismo.

Assim como Kunz (2003a), em nenhum momento os autores atribuem ideias e valores, como o individualismo, às necessidades objetivas da divisão social do trabalho capitalista. Eles desejam que os jovens que são submetidos ao rigor da seleção nas “peneiras” tornem-se solidários uns aos outros; que a lógica da sobrepujança seja negada, em uma situação em que, ao final, independentemente de suas consciências, somente alguns serão escolhidos para, talvez, no futuro, exercerem o ofício que tanto almejam.

Sobre o ensino do futebol na escola, Kunz (2003b) afirma que o esporte que se tornou uma paixão nacional ainda é pouco estudado, além de que não é tratado com seriedade como assunto pedagógico. Para ele, os fatores que contribuem para isso são, por um lado, a ideia de que, no Brasil, o futebol se aprende em qualquer lugar, o que torna desnecessário o seu ensino na escola, e, por outro lado, porque, “para muitos, é a modalidade preferida dos profissionais que não querem dar aula, apenas ‘largar uma bola’, como é conhecido no contexto da Educação Física” (KUNZ, 2003b, p. 12).

É importante acrescentar aos dois fatores apontados por Kunz, o fato de que as atuais propostas da Educação Física, inclusive a crítico-superadora, têm como foco a vivência de elementos da cultura corporal. Nos exemplos de aula fornecidos, se sobressaem as atividades em quadra, em que os alunos executam movimentos como arremessar ou chutar bolas. Desta forma, como, de fato, os alunos já vivenciam o futebol fora da escola, as contribuições do professor - se pautadas nas propostas atuais - não são muito significativas.

Kunz (2003b) propõe, para uma didática do futebol crítica e emancipadora, o ensino de movimentos ritmados e descreve como exemplos de atividades a serem desenvolvidas as

“embaixadinhas” (em que o aluno mantém a bola ao ar através de toques com os pés), o chute de bola à parede, cabeceios e passes ritmados. É patente como o conceito de emancipação na proposta em questão significa apenas a capacidade de realizar movimentos com criatividade, segundo um ritmo pessoal, fugindo das ações padronizadas, objetivadas, que caracterizam o treino de alto rendimento. As aulas envolvem essencialmente a vivência de elementos do futebol e o estudo de sua relação com o contexto social mais amplo resume-se, como dito anteriormente, à crítica de ideias e valores, como a competição exacerbada, o individualismo, a sobrepujança.

Neste paradigma pedagógico das vivências, assim como ocorre na proposta das Concepções Abertas, os alunos não são dirigidos para estudos mais rigorosos que envolvam as relações entre a cultura corporal e a prática social. Apesar de poder ser considerada crítica, porque reconhece certos condicionantes objetivos da cultura corporal - as ideias e os valores que permeiam as práticas corporais nas sociedades capitalistas-, a proposta fornece um espaço muito restrito para que o professor possa combater a ideologia burguesa.

Em seguida será analisada a abordagem crítico-superadora, que se distancia significativamente das outras duas propostas críticas aqui analisadas, contendo um espaço maior para o combate da ideologia burguesa.

2.2.3. A abordagem Crítico-superadora.

A abordagem Crítico-superadora da Educação Física é conhecida pelo seu referencial marxista, e buscou uma sistematização dos conteúdos específicos da área a partir de autores que se identificam com a pedagogia histórico-crítica.

Na obra *Metodologia do ensino da Educação Física*, elaborada por um coletivo de autores, é enfatizado o compromisso da proposta com os interesses objetivos das camadas populares. Nela, a Educação Física é entendida como “matéria escolar que trata, pedagogicamente, temas da cultura corporal, ou seja, os jogos, a ginástica, as lutas, as acrobacias, a mímica, o esporte e outros” (SOARES et al, 1992, p. 18).

Os autores identificam duas perspectivas distintas na Educação Física escolar, quais sejam, a do desenvolvimento da aptidão física, e a da reflexão sobre a cultura corporal. A primeira perspectiva, segundo os autores, tem contribuído historicamente para manter a

estrutura da sociedade capitalista. Ela pauta-se, sobretudo, em fundamentos biológicos para formar homens fortes, ágeis e empreendedores, para as disputas que a sociedade capitalista exige. O desenvolvimento da aptidão física procura, “através da educação, adaptar o homem à sociedade, alienando-o da sua condição de sujeito histórico, capaz de interferir na transformação da mesma” (SOARES et al, 1992, p. 36). Nesta perspectiva valoriza-se a obediência, o respeito às normas e à hierarquia.

Já a visão que enfatiza a reflexão sobre a cultura corporal, que é a defendida pelo coletivo de autores, está comprometida com as camadas populares. A proposta não objetiva o desenvolvimento de capacidades físicas ou puramente a ampliação do repertório motor dos alunos, mas realiza uma reflexão pedagógica sobre “o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal” (SOARES et al, 1992, p. 38).

Nesta perspectiva os conteúdos a serem ministrados são entendidos em sua constituição histórica e em sua dimensão simbólica. Assim como na abordagem crítico-emancipatória, são combatidos os valores que o esporte adquire em sua relação com o modo de produção capitalista. Nas palavras dos autores:

Sendo uma produção histórico-cultural, o esporte subordina-se aos códigos e significados que lhe imprime a sociedade capitalista e, por isso, não pode ser afastado das condições a ela inerentes, especialmente no momento em que se lhe atribuem valores educativos para justificá-lo no currículo escolar. No entanto, as características com que se reveste - exigência de um máximo rendimento atlético, norma de comparação do rendimento que idealiza o princípio de sobrepujar, regulamentação rígida (aceita no nível da competição máxima, as olimpíadas) e racionalização dos meios e técnicas - revelam que o processo educativo por ele provocado reproduz, inevitavelmente, as desigualdades sociais. Por essa razão, pode ser considerado uma forma de controle social, pela adaptação do praticante aos valores e normas dominantes defendidos para a “funcionalidade” e desenvolvimento da sociedade (SOARES et al, 1992, p. 70-71).

O esporte é reconhecido pelos autores como um meio de difusão da ideologia burguesa, contribuindo para a reprodução das relações de produção capitalistas. Quanto a este aspecto, é importante notar que falta à proposta a indicação de como o esporte pode ser ensinado de forma a se combater a ideologia burguesa. Apenas é defendido vagamente que devem ser feitas reflexões sobre as ideias e os valores que ele inculca, que ele “deve ser abordado pedagogicamente no sentido de esporte ‘da’ escola e não como o esporte ‘na’

escola” (SOARES et al, 1992, p. 70), o que é pouco para uma atuação eficaz dos professores que pretendem adotar a proposta.

Apoiando-se em Souza (1987), a abordagem crítico-superadora defende que a reflexão pedagógica deve ser diagnóstica, judicativa e teleológica. Diagnóstica porque faz uma leitura dos dados da realidade, para que, de sua interpretação, seja formulado um plano de ação. Judicativa porque a ação depende de um julgamento, que é feito “a partir de uma ética que representa os interesses de determinada classe social” (SOARES et al, 1992, p.25). E, finalmente, é teleológica porque estabelece um alvo onde se quer chegar; determina uma direção. Como dizem os autores: “essa direção, dependendo da perspectiva de classe de quem reflete, poderá ser conservadora ou transformadora dos dados da realidade diagnosticados e julgados” (SOARES et al, 1992, p. 25).

Especificamente sobre o futebol, os autores afirmam que ele deve ser abarcado em diferentes aspectos, não somente em suas regras, técnicas e táticas, mas como jogo popularmente praticado, como espetáculo esportivo, como profissão, e “enquanto fenômeno cultural que inebria milhões e milhões de pessoas em todo o mundo e, em especial, no Brasil” (SOARES et al, 1992, p. 72).

O coletivo de autores propõe que seja discutida a história do futebol, desde que se tornou esporte, na Inglaterra do século XIX, até a sua chegada e difusão no Brasil. Sobre a intervenção contrária à ideologia burguesa, os autores escrevem que se deve analisar com o aluno a questão de que, “num país como o Brasil, as diferenças econômicas, políticas, culturais e sociais, de repente, pareçam inexistir no momento de realização de um gol” (SOARES et al, 1992, p. 72).

Outro aspecto abordado na proposta sobre a relação entre futebol e o modo de produção capitalista é o do vínculo entre “poder econômico e poder esportivo, assim como o uso da pessoa humana na busca de lucro” (SOARES et al, 1992, p. 72). A determinação econômica aparece aqui na exacerbação da competição, na busca da vitória a qualquer custo, mesmo que em prejuízo dos atletas.

Pode-se dizer que a abordagem crítico-superadora contempla aspectos importantes da relação entre o futebol e as condições materiais concretas que o determinam, que escapam ao alcance da proposta das Concepções Abertas, assim como da abordagem crítico-emancipatória. Isto porque somente na abordagem crítico-superadora a luta de

classes tem uma importância central para que sejam pensados os elementos da cultura corporal. Na análise que realizam da sociedade, está claro para os autores que os interesses de classe são “diferentes e antagônicos. Portanto, não se pode entender que a sociedade capitalista seja aquela onde os indivíduos buscam objetivos comuns, nem tampouco que a conquista desses objetivos depende do esforço e do mérito de cada indivíduo isolado” (SOARES et al, 1992, p. 24).

É possível afirmar que a abordagem crítico-superadora fornece ao professor um maior espaço para o combate da ideologia burguesa que permeia a cultura corporal, tanto pela análise que faz da sociedade, como pela maior ênfase no ensino da historicidade das práticas corporais. Neste aspecto, o coletivo de autores ultrapassa o plano das vivências de elementos da cultura corporal, embora, evidentemente, não o desconsidere. A cultura corporal não deve ser somente vivenciada, mas estudada em suas complexas relações com a prática social mais ampla, o que pode ocorrer no espaço da sala de aula, como escrevem os autores.

Entretanto, a análise empreendida pelo coletivo de autores ainda poderia ser mais desenvolvida no que se refere ao ensino dos esportes, entre eles o futebol, no sentido de promover um estudo mais aprofundado das relações entre a cultura corporal e o modo de produção capitalista.

As lacunas na principal obra da abordagem em questão permitiram que Daolio (2004) levantasse uma série de questionamentos sobre como seria, efetivamente, um ensino que atende aos interesses das camadas populares. O autor pergunta:

[...] como definir os conteúdos do ponto de vista da classe trabalhadora? Quais seriam esses conteúdos? Quem iria defini-los? Como saber se os conteúdos estão sendo desenvolvidos dentro dos valores explicitados? Os alunos da classe dominante teriam outra educação física? Os conteúdos que não são interessantes do ponto de vista da classe trabalhadora seriam desconsiderados? Há uma cultura corporal da classe trabalhadora e outra da classe dominante? (DAOLIO, 2004, p. 32).

É importante lembrar que a obra *Metodologia do ensino da Educação Física* foi escrita no ano de 1992, e que, portanto, possui algumas limitações históricas, no sentido de que daquele ano até hoje as discussões na área acadêmica da Educação Física têm avançado significativamente. A obra foi escrita antes mesmo da *Transformação didático-pedagógica*

do esporte, de Kunz, e, mesmo assim, como foi tratado aqui, apresenta maiores espaços que a segunda para o combate à ideologia burguesa que permeia a cultura corporal.

No próximo capítulo serão analisadas algumas das possíveis contribuições dos pedagogos que pensaram a educação na perspectiva histórico-crítica, e que podem enriquecer ainda mais a proposta realizada pelo coletivo de autores, no que se refere a um ensino do futebol contrário à ideologia burguesa.

Capítulo IV - A pedagogia histórico-crítica e o ensino do futebol.

1. A caracterização da pedagogia histórico-crítica.

Após o estudo de como o futebol é tratado pelas abordagens da Educação Física, torna-se necessário explicitar quais aspectos fundamentais devem ser contemplados no ensino do futebol, para que seja possível um combate efetivo à ideologia dominante que o envolve. Para isso, foram pesquisadas, em obras de autores pertencentes à pedagogia histórico-crítica, características desta perspectiva pedagógica que podem nortear o ensino dos conteúdos da Educação Física. Primeiramente, é importante que seja feita uma breve caracterização da perspectiva pedagógica pesquisada, apenas para situá-la ao lado de outras perspectivas divergentes.

Entre os principais representantes da tendência pedagógica que ficou conhecida como histórico-crítica podemos citar Snyders, Suchodolski e Manacorda, além dos brasileiros Saviani, Cury e Libâneo.

Libâneo (1985) estabelece uma classificação de diversas tendências pedagógicas, em que ele coloca de um lado as pedagogias liberais (tradicional, renovada progressista, renovada não-diretiva e tecnicista), e, do outro, as pedagogias progressistas (libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos ou histórico-crítica).

Não cabe aqui a análise detalhada de cada uma destas tendências, mas é importante lembrar que, para Libâneo (1985, p. 21), a doutrina liberal foi desenvolvida para legitimar a sociedade capitalista, que “ao defender a predominância da liberdade e dos interesses individuais na sociedade, estabeleceu uma forma de organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção, também denominada sociedade de classes”. Consequentemente, as pedagogias liberais são formas de expressão dos interesses da sociedade capitalista.

Sobre as pedagogias progressistas - termo que o próprio autor afirma tomar emprestado de Snyders -, Libâneo (1985, p. 32), diz que são aquelas que, “partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas

da educação”. Ao contrário das pedagogias liberais, as progressistas buscam, mesmo que partindo de referenciais teórico-metodológicos distintos, compreender o papel da educação na superação da sociedade capitalista.

Entre as pedagogias consideradas por Libâneo como progressistas, o que distingue a histórico-crítica das demais é, para o autor, o fato de que ela “acentua a primazia dos conteúdos no seu confronto com as realidades sociais” (LIBÂNEO, 1985, p. 32). A questão da prioridade dos conteúdos será retomada mais adiante neste trabalho.

Tal classificação pode fornecer um auxílio para a compreensão geral das diferenças entre as diversas tendências pedagógicas, embora não seja, evidentemente, a única forma de classificação possível.

Não são necessários maiores argumentos para justificar a presença do futebol como conteúdo a ser ministrado nas aulas de Educação Física, pelo simples fato de ele ter-se tornado um dos elementos da cultura corporal de maior visibilidade no Brasil atualmente. Pode-se dizer que ele é um clássico da cultura corporal.

Para Saviani (1995, p. 18), clássico é “aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, se constituir num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico”. Como um dos temas da cultura corporal mais fortemente enraizados na dinâmica cultural brasileira, o futebol não pode deixar de ser contemplado nas aulas de Educação Física. Entretanto, o problema é a forma como ele deve ser ministrado, principalmente quando a proposta é a de combate à ideologia dominante.

Em seguida serão descritos três aspectos fundamentais presentes em obras de autores pertencentes à pedagogia histórico-crítica, e que podem fornecer subsídios para um ensino do futebol que se pretenda contrário à ideologia dominante. Os aspectos são: a percepção dos condicionantes objetivos da cultura corporal, a diretividade e o estudo da relação entre as práticas corporais e a prática social mais ampla.

2. A percepção dos condicionantes objetivos da cultura corporal.

Um dos aspectos fundamentais que o ensino do futebol deve contemplar para a consecução da referida proposta, que foi tratado no capítulo anterior, e que nos é fornecido por Saviani (1989), é o da percepção dos condicionantes objetivos da cultura corporal. Isto

porque, evidentemente, é inviável um combate à ideologia dominante em uma abordagem que sequer percebe as formas através das quais as práticas corporais são condicionadas pelo contexto social em que são produzidas e reproduzidas, em que recebem uma significação e uma ressignificação. Desta forma, esta é uma limitação das abordagens desenvolvimentista e construtivista, no que se refere ao combate da ideologia dominante.

Como este primeiro aspecto já foi abordado anteriormente, em cada uma das abordagens analisadas, procede-se com a descrição do segundo, qual seja, a diretividade.

3. A diretividade

Outro aspecto fundamental que deve ser contemplado por uma proposta de ensino que se pretenda contrária à ideologia dominante, e que nos é fornecido por Snyders (1978, 1984) é o da diretividade. Em suas obras, o autor demonstra como as propostas não-diretivas atendem aos interesses da classe dominante, ao mesmo tempo em que defende a necessidade da diretividade para que uma proposta pedagógica esteja de acordo com os interesses das camadas populares.

Na Educação Física, ainda é comum a crítica ao predomínio do esporte como conteúdo a ser ministrado em âmbito escolar - o que, segundo diversos autores, como Soares et al (1992) e Bracht (1992), teve início a partir do fim da Segunda Guerra Mundial. Para Bracht (1992, p. 22), desde então o esporte afirmou-se “como elemento hegemônico da cultura de movimento”.

O problema é que a referida crítica, além de suscitar a defesa da inclusão de outros conteúdos nas aulas de Educação Física, levou vários autores a defenderem um ensino subjetivado, centrado no aluno, não-diretivo, para romper com a transmissão de gestos esportivos padronizados, como ocorre na abordagem construtivista e, principalmente, na proposta das Concepções Abertas, como exposto anteriormente. É importante dizer que as demais abordagens da Educação Física não analisam tão detidamente a relação entre professor e alunos, como o fazem a construtivista e as Concepções Abertas. Isto torna difícil a sua caracterização quanto à diretividade.

Snyders, na obra em que trata especificamente da questão da não-diretividade, intitulada *Para onde vão as pedagogias não-directivas?*, não elabora uma definição de

diretividade ou não-diretividade. Entretanto, a análise que ele faz de diversos autores possibilita o mapeamento dos critérios apontados em seu texto como fundamentais para a distinção das duas categorias.

Entre os critérios que caracterizam as propostas não-diretivas pode-se dizer que Snyders destaca: 1) o relativismo em detrimento da verdade; 2) a continuidade, mas não a ruptura dos desejos inicialmente apresentados pelos alunos; 3) a subordinação dos conteúdos ao estabelecimento de relações harmoniosas entre professor e alunos; e, 4) a defesa da democracia interna à relação entre professor e alunos.

Evidentemente, os quatro critérios estão intimamente relacionados, mas devem ser considerados separadamente porque não é necessário, como é perceptível na análise de Snyders, que uma proposta atenda a todos estes quatro critérios para que possa ser caracterizada como não-diretiva. Tais critérios serão descritos a seguir para que sejam confrontados com as abordagens da Educação Física estudadas no capítulo anterior, principalmente a construtivista e a proposta das Concepções Abertas, porque, como dito anteriormente, analisam detidamente a questão das relação entre professor e alunos.

Snyders descreve como o relativismo em detrimento da verdade relaciona-se à não-diretividade, por exemplo, ao analisar a proposta que Neill formulou e aplicou na escola de Summerhill. Snyders (1984), afirma que Neill, incontestavelmente um homem de esquerda, tinha esperança de que seus alunos não se tornariam anti-semitas ou imperialistas. Entretanto, devido ao seu relativismo, que não coloca os problemas em termos de verdade, Neill não queria “interrogar-se, juntamente com os seus alunos, sobre os fundamentos do imperialismo e do anti-semitismo, sobre o papel que o imperialismo e o anti-semitismo desempenham no capitalismo e no colonialismo” (SNYDERS, 1984, p. 20).

Em Summerhill, todos os “ismos” são colocados num mesmo plano e igualmente recusados. Como “a autoridade do adulto não pode justificar-se a não ser na medida em que auxilia a criança a atingir uma verdade difícil, demasiado difícil para as suas forças” (SNYDERS, 1978, p. 57), a diretividade, que pressupõe a autoridade do professor, é injustificada.

Este primeiro critério que caracteriza a não-diretividade, qual seja, o relativismo em detrimento da verdade, não se aplica à abordagem construtivista ou à proposta das Concepções Abertas. É importante lembrar que a segunda chega, em suas obras mais

recentes, a defender momentos em que o professor deve coordenar reflexões acerca de ideias e valores que permeiam, sobretudo, as práticas esportivas. É possível dizer que, quanto a este critério, ambas as propostas estão além do ensino preconizado por Neill, embora defendam restrições no papel do professor.

O segundo critério apontado por Snyders, ou seja, a continuidade, mas não a ruptura dos desejos inicialmente apresentados pelos alunos, também é descrito quando da análise da proposta de Neill.

Na escola de Summerhill toda coação é considerada nefasta porque “vai contra os desejos espontâneos da criança, porque lhe condena, recalca, corrompe os instintos naturais e verdadeiros” (SNYDERS, 1978, p. 49). Há apenas algumas precauções de bom-senso, como proibir que as crianças subam no telhado, ou que utilizem objetos com os quais possam se ferir. Além disso, os direitos de cada um são protegidos contra o abuso dos desejos de outros, como no caso de um aluno querer tocar corneta na aula de matemática, atrapalhando a concentração dos demais.

À parte as coações supracitadas, as crianças de Summerhill deveriam ter a maior liberdade possível. Poderiam escolher o trabalho que lhes apetecesse e, quando cansadas, não se insistiria para que o continuassem. Snyders (1978) cita o caso de um aluno que ficou mais de dez anos em Summerhill sem assistir a qualquer lição, assim como o caso de outro aluno que, aos 17 anos, ainda não tinha aprendido a ler.

É importante lembrar que a liberdade que Neill confere aos desejos dos discentes é compreensível somente porque ele parte do pressuposto ontológico segundo o qual cada aluno tem uma capacidade natural e irrefutável. Enquanto alguns possuem a capacidade e a vontade para tornarem-se grandes acadêmicos, outros possuem capacidade e vontade apenas para varrerem as ruas, por exemplo. As capacidades, que cada aluno recebe de uma Providência chamada Natureza, são, para Neill, inelutáveis. Desta forma está legitimada a divisão social do trabalho, presente no modo de produção capitalista, assim como as suas consequentes desigualdades sociais.

Snyders (1984, p. 19), contrapondo-se à visão de Neill, afirma:

[...] pessoalmente, eu penso que o desejo da criança não é a voz da natureza; o desejo da criança é o resultado do seu modo de vida; é a resultante de muitas influências que sobre ela se exercem: em grande parte, o desejo está em relação

com a classe social da criança. Os filhos de operários indiferenciados não têm imediatamente os mesmos desejos que os filhos dos engenheiros ou dos médicos. O desejo de estudar álgebra não se reparte igualmente por toda a população.

Partindo-se deste pressuposto, a diretividade é necessária para que os alunos ultrapassem seus desejos primeiros, que são sobremaneira condicionados por sua classe social. Se as crianças da classe trabalhadora recebem poucos estímulos para a leitura, por exemplo, seu desejo não se terá desenvolvido neste sentido, o que requer uma ação diretiva do professor, talvez intensa e prolongada, para que, através de uma certa ruptura com seus desejos iniciais, o aluno passe a querer a leitura.

Segundo este critério, a partir do que foi exposto no capítulo anterior, tanto a abordagem construtivista como a proposta das Concepções Abertas são não-diretivas. Em ambas, o papel do professor deve ser reduzido em favor das ações dos alunos. O professor tem como principal função colocar problemas para serem resolvidos pelos alunos, intervindo somente quando for necessário; é defendida certa continuidade, mas nenhuma ruptura com os interesses inicialmente apresentados pelos alunos - interesses que devem ser, pelo contrário, preservados, para, inclusive, balizar a seleção dos conteúdos. Entretanto, é necessário, ainda, que sejam analisados os demais critérios.

O terceiro critério que permite a identificação da não-diretividade, a subordinação dos conteúdos ao estabelecimento de relações harmoniosas entre professor e alunos, Snyders descreve ao analisar, por exemplo, a proposta de Ferry.

Não cabe aqui o estudo aprofundado da proposta deste autor. Entretanto, é fundamental lembrar que os conteúdos escolares, consubstanciados no saber elaborado em cada área do conhecimento, são de difícil assimilação, são mais complexos do que as informações que os alunos assimilam em seu dia-a-dia. Desta forma, a não-diretividade os distancia, principalmente, dos filhos de membros da classe trabalhadora, que sentem mais dificuldade de aproximar seus filhos da linguagem erudita. É por isso que Snyders (1978, p. 311) defende a “primazia dos conteúdos (sic)”, e afirma que “é no saber ensinado que se joga o verdadeiro destino das pedagogias”.

A prioridade dada à assimilação, por parte dos alunos, do saber elaborado, sistematizado, erudito, é comum a todos os autores pertencentes à pedagogia histórico-crítica. Saviani (1995, p. 19) escreve que “a escola diz respeito ao conhecimento elaborado

e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular”.

A não-diretividade, que defende o estabelecimento de relações harmoniosas entre professor e alunos, somente é possível restringindo o acesso dos alunos da classe trabalhadora ao saber elaborado, o que transforma a educação escolar numa farsa que somente atende aos interesses da classe dominante.

Neste sentido, Saviani (1989, p. 66) alerta que:

Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação.

Tanto a abordagem construtivista como a proposta das Concepções Abertas têm um espaço de acesso aos clássicos comprometido devido ao pressuposto da subjetivação do ensino, da não-diretividade. Isto está relacionado, como será exposto adiante, com a ênfase conferida por elas ao plano das vivências dos elementos da cultura corporal, em detrimento da análise da relação dos mesmos com a prática social. Se os alunos não tiverem que fazer muito mais que chutar uma bola em gol, arremessá-la numa cesta ou elaborar certos movimentos em co-decisão, maiores intervenções por parte do professor, de fato, talvez não façam muita falta.

O quarto critério que caracteriza a não-diretividade, de certa forma já anunciado, refere-se à defesa da democracia interna à relação entre professor e alunos. Como exposto acima, o estabelecimento de relações harmoniosas entre professor e alunos somente é possível através de uma certa indiferença quanto ao ensino do saber elaborado. Tal indiferença significa assumir um compromisso político-pedagógico que favorece a classe dominante.

Além disso, para as pedagogias não-diretivas, não basta uma harmonia qualquer na relação entre professor e alunos, deve haver uma forma de democracia que implica em horizontalidade entre estes supostos polos do processo de ensino-aprendizagem; as intervenções do professor também são restringidas pelo pressuposto de que somente é

possível ensinar a democracia por meios democráticos. Snyders descreve tal aspecto da não-diretividade ao analisar a proposta de Lewin, Lipitt e White.

Segundo Snyders (1978), os autores defendem uma democracia na própria relação entre professor e alunos, assim como entre alunos. No que se refere aos segundos, a democracia se estabelece naturalmente desde que o grupo não sofra imposições e intervenções exteriores. O professor atua como um coordenador imparcial e desinteressado que apenas fornece conselhos.

Sobre o aspecto da não-diretividade em questão, Snyders (1978, p. 35) afirma que “esta democracia da construção dos modelos reduzidos não se deixa transpor para o fim das explorações”. Para o autor, devem-se pôr em questão as estruturas sociais, assim, como as estruturas mentais a elas correspondentes.

Tanto a abordagem construtivista como a proposta das Concepções Abertas defendem explicitamente o estabelecimento de relações democráticas entre professor e alunos. O primeiro deverá agir apenas como coordenador, abrindo um espaço privilegiado para as determinações dos alunos.

A democracia interna às relações entre professor e alunos, e alunos entre si, parte do pressuposto de que intervenções excessivas do professor significam, necessariamente, um autoritarismo contraproducente. Entretanto, como exposto anteriormente, é somente através da direção do professor, muitas vezes intensa e prolongada, que os alunos, sobretudo os da classe trabalhadora, conseguem o acesso ao saber elaborado.

É neste sentido que Libâneo (1985, p. 75) afirma que “a contribuição da escola para a democratização está no cumprimento da função que lhe é própria: a transmissão/assimilação do saber elaborado”.

E, também neste sentido, Saviani (1989, p. 88) conclui que:

[...] uma relação pedagógica identificada como supostamente autoritária quando vista pelo ângulo do seu ponto de partida pode ser, ao contrário, democrática, se analisada a partir do ponto de chegada, isto é, pelos efeitos que acarreta no âmbito da prática social global. Inversamente, uma relação pedagógica vista como democrática pelo ângulo de seu ponto de partida não só poderá como tenderá, dada a própria natureza do fenômeno educativo nas condições em que vigora o modo de produção capitalista, a produzir efeitos socialmente antidemocráticos.

Para que uma relação pedagógica tenha efeitos democráticos é necessário - devido à dificuldade dos alunos em assimilar o saber elaborado - que o professor exerça o que Snyders (1978, p. 36) chama de “autoridade pedagógica”.

É através de sua autoridade que o professor consegue desenvolver nos alunos o gosto pela leitura dos clássicos. O professor não-diretivo não conseguirá que os alunos - sobretudo os das camadas populares, devido ao menor acesso à linguagem erudita - assimilem o saber elaborado, porque ele requer um esforço específico, uma dedicação muito grande que, muitas vezes, é insuficiente apesar de anos de escolarização. Como lembra Gramsci (1978, p. 139): “o estudo é também um trabalho, e muito fatigante, com um tirocínio particular próprio, não só muscular-nervoso, mas intelectual”.

Isto não significa defender uma escolarização torturante; pelo contrário, significa que a intervenção do professor pode e deve proporcionar aos alunos alegrias das quais eles não desfrutariam no dia-a-dia. Snyders (1993) afirma que é através de uma dialética entre continuidade e ruptura, entre a bagagem anterior dos alunos e o contato com as obras-primas, que surge a alegria da cultura elaborada. A alegria de ler e entender um texto de Dostoiévski, Maiakovski ou Brecht, não é adquirida sem diretividade, sem um cansaço que muitas vezes leva os alunos à exaustão.

Após o mapeamento dos critérios possivelmente extraídos do texto de Snyders para a caracterização de uma proposta como diretiva ou não-diretiva, é possível considerar como não-diretivas a abordagem construtivista e a proposta das Concepções Abertas. As restrições quanto às intervenções do professor não estão patentes nas demais abordagens da Educação Física.

Kunz (2003a, p. 143) demonstra certa preocupação em relação ao papel do professor ao afirmar que, embora ele deva usar “do seu poder que, acima de tudo, é o poder do esclarecimento, de quem é adulto e sério, trabalha e sabe mais”, esse poder “em nenhum momento deve tirar a alegria do aluno em participar e em trabalhar”. O autor parece fazer uma oposição entre as intervenções do professor e a atividade dos alunos, semelhantemente à que é defendida pelas Concepções Abertas. Entretanto, a presença de apenas algumas passagens como esta, sem maior sistematização, torna difícil uma melhor caracterização da abordagem quanto à diretividade. O mesmo pode ser dito em relação às abordagens desenvolvimentista e crítico-superadora.

Como mencionado anteriormente, as restrições às intervenções do professor estão relacionadas, na Educação Física, à busca de ruptura com o paradigma do ensino de movimentos esportivos padronizados. Isto porque, no plano das vivências dos elementos da cultura corporal, tais intervenções, se excessivas, limitam a criação pessoal de movimentos por parte dos alunos.

Entretanto, o que se defende no presente trabalho é que, para além do plano das vivências, o ensino da Educação Física contemple o estudo das relações entre as práticas corporais e a prática social mais ampla, que constitui o terceiro aspecto a ser descrito, que uma proposta de ensino do futebol deve apresentar para que possa combater significativamente a ideologia dominante. É importante enfatizar que tal aspecto somente poderá ser efetivamente contemplado no ensino de qualquer disciplina, inclusive da Educação Física, numa proposta diretiva, em que o professor exerça a sua competência pedagógica de forma intensa e duradoura.

4. O estudo das relações entre as práticas corporais e a prática social.

O terceiro aspecto fundamental que pode ser depreendido das obras de autores pertencentes à pedagogia histórico-crítica, e que deve ser contemplado por uma proposta de ensino do futebol que se pretenda contrária à ideologia dominante, é o do estudo das relações existentes entre as práticas corporais e a prática social mais ampla.

Como exposto no capítulo anterior, as abordagens desenvolvimentista, construtivista e crítico-emancipatória, além das Concepções Abertas, apresentam sistematizações sobremaneira presas ao plano das vivências dos elementos da cultura corporal. Apenas a abordagem crítico-superadora avança mais significativamente no sentido da defesa de estudos mais aprofundados envolvendo as características que a cultura corporal assume no modo de produção capitalista. Entretanto, como mencionado anteriormente, esta abordagem ainda deixou alguns aspectos a serem desenvolvidos. Embora a intenção, aqui, não seja a de identificar e aprofundar todos estes aspectos, isto será feito em certa medida, pelo fato de que o referencial teórico-metodológico aqui adotado é o mesmo da abordagem crítico-superadora.

Sobre a relação entre os conteúdos e a prática social, o ensino preconizado por

Saviani (1989) enfatiza a assimilação, por parte dos alunos, dos clássicos referentes a cada área do conhecimento, que são estudados em suas complexas relações com a prática social na qual são criados. Sobre isso, o autor diz que, se fosse possível traduzir o método de ensino que ele propõe na forma de passos, o primeiro seria a prática social. É importante lembrar que, a respeito dela, o professor deve possuir uma compreensão diferente da dos alunos; enquanto que a visão do primeiro deve ser mais sintética, supõe-se que a dos segundos seja mais sincrética, mais confusa.

O segundo passo é a identificação dos principais problemas encontrados na prática social, de forma a se detectarem as questões que nela precisam ser resolvidas e, em consequência, quais conhecimentos devem ser dominados pelos alunos para que eles possam enfrentar tais problemas (SAVIANI, 1989, p. 80).

O terceiro passo consiste na assimilação por parte dos alunos dos instrumentos teóricos e práticos para o trato com os problemas que foram detectados na prática social; ou seja, trata-se da “apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem” (SAVIANI, 1989, p. 81).

No quarto passo, que consiste na passagem do concreto real para o concreto pensado, Saviani (1989) utiliza o conceito gramsciano de catarse, que significa justamente a “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (GRAMSCI apud SAVIANI, 1989, p. 81).

O quinto passo, ou seja, o ponto de chegada nesta perspectiva de ensino, é a própria prática social, agora compreendida pelos alunos de forma sintética, e não mais sincrética. O fato de a partida e a chegada serem a prática social não significa que não houve aprendizado, mas, muito pelo contrário, que o mesmo real passou a ser apreendido de forma diferente. Nas palavras de Saviani (1989, p. 82):

Ora, através do processo acima indicado, a compreensão da prática social passa por uma alteração qualitativa. Consequentemente, a prática social referida no ponto de partida (primeiro passo) e no ponto de chegada (quinto passo) é e não é a mesma. É a mesma, uma vez que é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica; e já que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social, é lícito concluir que a própria prática se alterou

qualitativamente. É preciso, no entanto, ressaltar que a alteração objetiva da prática só pode se dar a partir da nossa condição de agentes sociais ativos, reais. A educação, portanto não transforma de modo direto e imediato e sim de modo indireto e mediato, isto é, agindo sobre os sujeitos da prática.

Somente é difícil pensar o trato com os temas da cultura corporal - entre eles, o futebol - através desta perspectiva pedagógica, porque as atuais abordagens da Educação Física, com a exceção da Crítico-superadora, ainda se encontram sobremaneira presas ao plano das vivências de tais temas.

É realmente difícil para qualquer professor realizar análises aprofundadas de como o futebol se apresenta na prática social, dispondo apenas de momentos esparsos para reflexões anexas; momentos que deveriam ser suficientes para munir os alunos de instrumentos conceituais necessários para o enfrentamento de questões complexas que envolvem o esporte bretão, para que eles alcancem uma compreensão sintética do mesmo.

É necessária uma concepção histórico-crítica da Educação Física, através da qual os alunos se apropriarão do saber elaborado referente à cultura corporal, não mais numa visão sincrética, em que predominam as ideias e os valores hegemônicos, mas numa visão sintética, em que tais ideias e valores são desmascarados. Para isso, não são suficientes as tão defendidas vivências dos elementos da cultura corporal, chutar bolas em gol, ou arremessá-las em cestas, seja da forma que for, mesmo que acompanhadas dos célebres momentos de reflexão.

É necessário enfatizar nas aulas de Educação Física o plano do estudo da relação entre cultura corporal e prática social. Em tal plano não são centrais os tão enaltecidos movimentos que os alunos conseguem ou não conseguem fazer com seus corpos. Assim como nas aulas de Matemática, Geografia, História, ou qualquer outra disciplina pedagógica, a questão central deve ser a assimilação, por parte dos alunos, dos conhecimentos elaborados na área em questão de forma a se compreender seu vínculo com a prática social.

Um exemplo emblemático de como, atualmente, a visão predominante na Educação Física está sobremaneira presa ao plano das vivências foi o fato de que, por ocasião do calor e da baixa umidade relativa do ar no mês de setembro de 2007, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo se sentiu forçada a orientar os professores da disciplina em questão sobre como deveriam ministrar suas aulas. A orientação, que foi noticiada no Portal

do Governo do Estado de São Paulo, no dia 12 de setembro de 2007, está exposta a seguir:

Devido ao forte calor e à baixa umidade do ar, registrados nos últimos dias em todo o Estado, a Secretaria de Estado da Educação está orientando seus professores de educação física a reduzir o esforço dos alunos. A ação da pasta tem objetivo de poupar os alunos de qualquer problema de saúde oriundo de atividades físicas neste período. Com a recomendação da Secretaria, as atividades de educação física podem ser desenvolvidas em sala de aula, como fisiologia, história e regras dos diversos esportes e jogos de classe, trabalhando, assim, a agilidade e a coordenação-motora. As aulas também podem ser ministradas em locais com sombra ou ventilação, como quadras cobertas. É importante também que os alunos sejam conscientizados da ingestão de líquidos para a hidratação. (<http://www.saopaulo.sp.gov.br/sis/lenoticia.php?id=87666&c=6&siteID=1>).

O que é mais impressionante é que os professores de Educação Física foram aconselhados a ler a notícia - em algumas escolas ela foi fixada na sala dos professores - para que os mesmos soubessem o que poderiam vir a ensinar nesta situação atípica, em que as exigências físicas deveriam ser reduzidas.

Talvez não cause muita surpresa aos elaboradores das atuais propostas da Educação Física, com exceção da crítico-superadora, o fato de a Secretaria de Estado da Educação partir do pressuposto de que os professores de Educação Física simplesmente não sabem o que ensinar além das rotineiras atividades em quadra, perigosas, na ocasião mencionada, devido ao calor e à baixa umidade relativa do ar.

O que é defendido no presente trabalho é que o planejamento do professor de Educação Física não deve privilegiar aulas relativas a vivências, mesmo que isto não signifique abandoná-las completamente. É importante que os alunos vivenciem o passe, o chute ou o cabeceio; enfim, que os alunos tenham a oportunidade de experimentar a dinâmica do jogo de futebol, pela sua importância histórica na cultura corporal. Entretanto, a ênfase, na escola, não deve estar nas vivências, mas na compreensão dos significados que o futebol assume na prática social.

Uma proposta histórico-crítica da Educação Física deve permitir aos alunos uma compreensão das determinações concretas do esporte. Deve combater os discursos que legitimam as relações capitalistas de produção, que conferem ao esporte as suas características mais desumanas. Sobre o ensino do futebol, os alunos devem compreender, primeiramente, por que ele se tornou, na sociedade capitalista, um “ópio do povo”; e, além disso, devem entender que, para o futebol deixar de ser um meio através do qual a ideologia

burguesa se propaga, é necessária a superação das condições materiais concretas nas quais ele está inserido.

Seria fundamental, para uma perspectiva histórico-crítica da Educação Física, contemplar aulas em sala, nas quais os alunos estudariam textos, por exemplo, sobre o contexto histórico em que o discurso do talento passou a legitimar o desenvolvimento unilateral das potencialidades humanas, e como se relacionam a isso as características aviltantes, embrutecedoras, que o futebol assumiu no modo de produção capitalista.

Outros possíveis exemplos de aulas nesta perspectiva tratariam do futebol nos períodos ditatoriais do Estado Novo e de 1964-1985, estudados aqui, no primeiro capítulo. É importante que os alunos estudem o futebol em sua historicidade, o que implica no conhecimento do significado que o esporte bretão assumiu em contextos sociais diferentes.

Tal abordagem, embora menos prazerosa por exigir estudos mais rigorosos, pode contribuir significativamente para que os alunos compreendam que transformar o esporte somente será possível transformando a nossa sociedade capitalista. Estes estudos podem ser empreendidos na escola através de uma ação interdisciplinar entre os professores de História e Educação Física, cada um dentro de sua especificidade. O professor de Educação Física pode tomar a análise acima como exemplo das relações entre os elementos da cultura corporal e as condições materiais concretas da existência social.

O ensino que, além do plano das vivências, enfatiza o plano do estudo da relação entre cultura corporal e prática social é fundamental - embora apeteça menos aos alunos que chutar bolas em gol - para uma compreensão sintética dos alunos sobre as relações entre o futebol e o contexto social mais amplo. Desta forma, o ensino do futebol passará a contribuir significativamente para o combate dos aspectos da ideologia dominante vinculados ao futebol, pois, além de não proporcionar vivências segundo as normas da instituição esportiva, buscará que os alunos compreendam a que relações materiais tais aspectos correspondem.

Neste ponto é importante repetir que, embora tenha assumido muitas de suas características no modo de produção capitalista, o futebol não é inerentemente burguês, e, na escola, deve ser entendido como forma de saber objetivo, relativo à cultura corporal.

Saviani (1995) é um dos autores que defendem a objetividade do conhecimento. Para o autor, a tarefa a que se propõe a pedagogia histórico-crítica em relação à educação

escolar implica em três pontos fundamentais, a saber:

a) identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações bem como as tendências atuais de transformação; b) conversão do saber objetivo em saber escolar de modo a torná-lo assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares; c) provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção bem como as tendências de sua transformação (SAVIANI, 1995, p. 14).

Para o ensino do futebol é importante considerar que ele, assim como todos os demais elementos da cultura corporal são uma forma de saber objetivo, que foi produzido numa determinada prática social e que assume as características das relações sociais nas quais está inserido.

O futebol não é inventado na escola, ele se firmou como patrimônio cultural da humanidade e, na escola, ele deve ser assimilado, de forma dosada, para que a sua apropriação seja efetiva. Isto não significa, evidentemente, que o professor deva apenas reproduzir os conteúdos, no caso, o futebol, tal como eles se apresentam na prática social - o que seria a defesa do esporte “na” escola, e não do esporte “da” escola, para mencionar a clássica discussão da área.

Pelo contrário, o futebol, na qualidade de saber objetivo, tornado espetáculo pela instituição esportiva (aparelho ideológico cultural), pode ser ensinado de forma a que a ideologia dominante que o envolve seja combatida. Como ele não é inerentemente burguês, cumpre ao professor justamente a tarefa de desmistificar a ideologia que permeia o futebol.

Poder-se-ia pensar que, desta forma, o futebol estaria sendo considerado como neutro. Entretanto, como nos diz Saviani (1995), objetividade e neutralidade são questões diferentes. Ele afirma que “o positivismo proclamou a neutralidade do saber em nome da objetividade. E nós corremos o risco de negar a objetividade do saber a partir da constatação de sua não-neutralidade” (SAVIANI, 1995, p. 66).

O professor de Educação Física deve mostrar aos alunos como as características que o futebol assumiu foram determinadas pelas relações de produção capitalistas, assim como os discursos ideológicos que o circundam atendem aos interesses de legitimação destas relações. Isto é necessário para que as características atuais do futebol não sejam

eternizadas, mas, pelo contrário, para que a sua superação seja, ao menos minimamente, visualizada.

Se o futebol é hoje uma forma de “ópio do povo”, se ele está, hoje, permeado pela ideologia dominante, ele pode e deve ser transformado em algumas de suas características. Nas palavras de Saviani (1995, p. 93-94), “o saber é histórico e como tal é apropriado pelas classes dominantes, mas isso não significa que ele seja inerentemente dominante. O que hoje se chama ‘saber burguês’ é um saber do qual a burguesia se apropriou e colocou a serviço de seus interesses”.

A perspectiva defendida por Bracht (1992) a respeito do esporte de uma maneira geral se coaduna com tal pensamento. Embora o autor não se aprofunde na análise das determinações materiais que o fenômeno esportivo assumiu no modo de produção capitalista, para ele “o esporte é burguês, não porque é esta a sua essência e, sim porque suas múltiplas determinações lhe fornecem as características para tal. De maneira que, para termos um esporte não burguês, precisamos atuar sobre suas múltiplas determinações” (BRACHT, 1992, p. 68).

Como dito anteriormente, a perspectiva aqui defendida é muito próxima, de certa forma, preenche algumas lacunas deixadas pela abordagem crítico-superadora, em sua principal obra *Metodologia do ensino da Educação Física*. Algumas destas lacunas foram observadas por Daolio (2004), como exposto no final do capítulo anterior.

Os questionamentos levantados pelo autor podem ser respondidos, agora, após as considerações feitas não somente neste capítulo, mas ao longo de todo o presente trabalho. Não há uma cultura corporal do proletariado e outra da classe dominante, assim como não há, de uma forma geral, uma cultura inerentemente proletária e outra inerentemente burguesa. O critério para a seleção dos conteúdos é a percepção de que o mesmo firmou-se como um elemento clássico da cultura corporal. Tais conteúdos têm uma objetividade e, portanto, a sua escolha não é determinada pelo posicionamento de classe do professor. E, finalmente, sobre as condições necessárias, embora, talvez, não suficientes, para que os conteúdos sejam desenvolvidos dentro dos valores explicitados, devemos considerar que o seu ensino deve: 1) perceber os condicionantes objetivos da cultura corporal; 2) ser diretivo; e, 3) contemplar o estudo das relações entre as práticas corporais e a prática social mais ampla, em que são desvendadas as origens materiais da ideologia burguesa.

As abordagens desenvolvimentista e construtivista sequer reconhecem os condicionantes objetivos da cultura corporal, o que, inclusive, permite que sejam caracterizadas como não-críticas. A proposta das Concepções Abertas - embora, em suas obras mais recentes, possa ser considerada crítica - é, assim como a abordagem construtivista, não-diretiva, e, portanto, incapaz de fornecer ao professor de Educação Física espaços objetivos suficientes para um combate efetivo à ideologia dominante. A abordagem crítico-emancipatória, assim como as anteriores, ainda está sobremaneira presa ao plano das vivências dos elementos da cultura corporal. Finalmente, a abordagem crítico-superadora é a que mais se aproxima da perspectiva aqui defendida, embora apresente algumas lacunas, entre as quais as tratadas acima.

É importante lembrar que este capítulo apenas buscou investigar, em obras de autores pertencentes à pedagogia histórico-crítica, alguns aspectos fundamentais que pudessem subsidiar um ensino dos elementos da cultura corporal contrário à ideologia dominante, em que o futebol seja apreendido em suas relações com as condições materiais concretas da existência social nas quais ele se edifica, e em que, ao mesmo tempo, esteja presente a perspectiva da superação destas condições. Foge aos objetivos do presente trabalho o tratamento de questões mais especificamente didáticas sobre o ensino do futebol nesta perspectiva. Mas a questão principal que deve ser enfatizada é a de que o futebol pode e deve ser ensinado numa perspectiva histórico-crítica, em que nele seja vislumbrada não somente a reprodução da ideologia dominante, mas, também, a sua superação.

Considerações finais:

Ao longo da pesquisa aqui empreendida, buscou-se responder às perguntas levantadas na introdução, e que podem ser retomadas para finalizar o presente trabalho. A primeira delas refere-se às formas através das quais o futebol foi, historicamente, utilizado como veículo da ideologia dominante. Podemos responder a esta pergunta lembrando que, primeiramente, ele foi utilizado como forma de reforço ao sentimento de nacionalismo, o que atendia aos interesses do Estado Novo, assim como do período ditatorial de 1964-1985. Posteriormente, o principal aspecto da ideologia dominante a permear o esporte bretão foi o discurso do talento legitimando a ascensão social.

Como foi exposto no segundo capítulo, mesmo considerando que a visão social de mundo que é, predominantemente, veiculada pelo futebol é a burguesa, ainda há nele um espaço de luta. O futebol não deixa de estar permeado pelas contradições do modo de produção capitalista, visíveis, por exemplo, em momentos de protesto por parte dos torcedores.

A próxima pergunta trata justamente de uma questão relacionada a isto. Alguns autores, discutidos anteriormente, defendem que considerar o futebol como “ópio do povo” significa entendê-lo separado da sociedade, como uma atividade sem valor, apenas utilizada pela elite para iludir as camadas populares. Tais autores contrapõem a sua visão ao que consideram uma perspectiva mecanicista, que apenas enxerga, unilateralmente, as determinações econômicas do espetáculo futebolístico. Entretanto, o conceito marxiano de “ópio do povo”, como tentou-se demonstrar, contempla não somente a perspectiva da reprodução, mas, ao mesmo tempo, também a perspectiva da superação das condições materiais que requerem a utilização de formas de “ópio”, seja a religião ou o futebol.

Finalmente, as duas últimas perguntas se voltavam ao ensino do futebol na escola. Primeiramente, ao caracterizar as abordagens desenvolvimentista e construtivista como não críticas, tentou-se demonstrar que elas não fornecem ao professor de Educação Física um espaço objetivo para combater a ideologia burguesa que permeia o futebol, pois sequer percebe os condicionantes objetivos da cultura corporal. A proposta das Concepções Abertas, embora, em suas obras mais recentes, possa ser considerada crítica, apresenta o

problema da não-diretividade, que limita sobremaneira as ações do professor no sentido do combate à ideologia dominante. A abordagem Crítico-emancipatória, que, assim como as Concepções Abertas, defende a crítica às ideias e valores que permeiam as práticas corporais, ainda apresenta-se presa ao plano das vivências dos elementos da cultura corporal, o que também restringe o campo de ação do professor. A abordagem Crítico-superadora, por sua vez, é a que se aproxima mais da perspectiva aqui defendida, fornecendo maiores possibilidades de combate à ideologia dominante, por entender as contradições presentes na sociedade capitalista, além de defender que o futebol deve ser ensinado em sua historicidade, inclusive através de aulas ministradas em sala de aula. Entretanto, esta última abordagem analisada ainda possui lacunas que deixam margem a certos questionamentos, como aqueles indicados por Daolio (2004), citados anteriormente, aos quais buscamos fornecer algumas respostas.

Após a análise das abordagens da Educação Física, foram investigados, em obras de autores pertencentes à pedagogia histórico-crítica, quais aspectos fundamentais uma abordagem da Educação Física deve apresentar para que contenha espaços objetivos que permitam ao professor realizar um combate efetivo à ideologia dominante, que permeia o futebol. Como exposto anteriormente, três aspectos fundamentais podem ser enunciados, quais sejam: 1) a percepção dos condicionantes objetivos da cultura corporal; 2) a diretividade, e, 3) o estudo das relações entre os conteúdos e a prática social mais ampla.

Em virtude da pesquisa aqui empreendida, torna-se possível entender alguns dos meios através dos quais o futebol foi e ainda é utilizado como uma forma de reforço à ideologia dominante, ao mesmo tempo em que também está presente nele a ideologia do proletariado. Para o professor de Educação Física, o importante é considerá-lo um clássico da cultura corporal, que não é inerentemente burguês, e que, pelo contrário, pode e deve ser ensinado numa perspectiva que, além da reprodução das relações capitalistas de produção, vislumbre, também, a sua superação.

Referências Bibliográficas:

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. 3 ed. Lisboa: Editorial Presença, 1980.

BORDIN, L. **Marxismo e teologia da libertação**. Rio de Janeiro: Dois Pontos Editora, 1987.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1975.

BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre, RS: Magister, 1992.

_____. **A constituição das teorias pedagógicas da educação física**. In: CADERNOS CEDES, ano XIX, n. 48, Agosto de 1999.

_____. **Sociologia crítica do esporte**: uma introdução. 3 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

CARONE, E. **A República Velha: I - Instituições e classes sociais (1889 – 1930)**. 4 ed. São Paulo: Difel, 1978.

CARVALHO, J. M. de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. Campinas, SP: Papirus, 1988.

CHAUÍ, M. **O que é ideologia**. 13 ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.

COMTE, A. **Apelo aos conservadores**. Rio de Janeiro: Sede Central da Igreja Positivista do Brasil, 1899.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

DAMATTA, R. Esporte na sociedade: um ensaio sobre o futebol brasileiro. In: _____. et al. **Universo do futebol**: esporte e sociedade brasileira. Rio de Janeiro: Pinakothke, 1982.

_____. **Explorações**: ensaios de sociologia interpretativa. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1986.

_____. **O que faz o Brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2001.

DAMO, A. S. **Do dom à profissão**: a formação de futebolistas no Brasil e na França. São Paulo: Aderaldo & Rothschild Ed., Anpocs, 2007.

DAOLIO, J. O drama do futebol brasileiro: uma análise socioantropológica. In: _____. **Cultura**: Educação Física e futebol. 2 e.d. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.

_____. De galos, homens e...futebol. In: _____. **Cultura**: Educação Física e futebol. 2 e.d. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.

_____. **Educação Física e o conceito de cultura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

DIECKERT, J.; HILDEBRANDT-STRAMANN, R. Perspectivas para o desenvolvimento da ciência do esporte no Brasil com enfoque na formação de professores de Educação Física escolar - ponto de vista alemão. In: KUNZ, E.; HILDEBRANDT-STRAMANN, R. (Orgs). **Intercâmbios científicos internacionais em Educação Física e esportes**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

DIEGUEZ, G. K. (org.). **Esporte e poder**. Petrópolis: Vozes, 1985.

ELIAS, N. Introdução. In: ELIAS, N.; DUNNING, E. **A busca da excitação**. Lisboa: DIFEL, 1992.

ELIAS, N.; DUNNING, E. **A busca da excitação**. Lisboa: DIFEL, 1992.

ENGELS, F. Engels a Joseph Bloch. In: MARX, K.; ENGELS, F. **Cartas filosóficas e outros escritos**. São Paulo: Editorial Grijalbo, 1977.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da Educação Física. 4 ed. São Paulo: Scipione, 1994.

_____. **Pedagogia do futebol**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

FROMM, E. **Conceito marxista do homem**. 8 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

GONÇALVES, J. E. Futebol e poder: algumas reflexões sobre o jogo da política. In: DIEGUEZ, G. K. (org.). **Esporte e poder**. Petrópolis: Vozes, 1985.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1978.

HILDEBRANDT-STRAMANN, R. O esporte como fenômeno social e a análise crítica do esporte. In: _____. **Textos pedagógicos sobre o ensino da Educação Física**. 3 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

_____. Reflexões pedagógicas sobre a relação entre educação, esporte e a aula de

Educação Física. In: _____. **Textos pedagógicos sobre o ensino da Educação Física**. 3 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

HILDEBRANDT-STRAMANN, R.; LAGING, R. **Concepções Abertas no ensino da Educação Física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

HOBBSAWM, E.J. **A era das revoluções**: Europa 1789-1848. 7 e.d. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____. **Nações e nacionalismo desde 1780**: programa, mito e realidade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

HOMRICH, C.A.; SOUZA, J. C. Para além da questão técnica do ensinar/aprender futebol: outras possibilidades. In: KUNZ, E. (org.). **Didática da educação física 3**: futebol. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

KANT, I. **Fundamentos da metafísica dos costumes**. Rio de Janeiro: Edições e Publicações Brasil Editora, 1967.

_____. **Doutrina do direito**. 2 ed. São Paulo: Ícone, 1993.

_____. Sobre a expressão corrente: isto pode ser correcto na teoria, mas nada vale na prática. In: KANT, I. **A paz perpétua e outros opúsculos**. Lisboa: Edições 70, 1995.

KFOURI, J. O futebol entre palcos e bastidores. In: CARRANO, P. C. R. (org.). **Futebol**: paixão e política. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003a.

_____. Os movimentos ritmados no futebol. In: _____. **Didática da educação física 3**: futebol. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003b.

LÊNIN, V.I. **Cultura e revolução cultural**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1968.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

LÖWY, M. **Marxismo e teologia da libertação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

_____. **Ideologias e ciência social**: elementos para uma análise marxista. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **Nacionalismos e internacionalismos**: da época de Marx até os nossos dias. São

Paulo: Xamã, 2000.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. 2 ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MARCUSE, H. **Eros e civilização**: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud. 4.ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1969.

MARX, K. Crítica do programa de Gotha. In: MARX, K.; ENGELS, F. **Crítica dos programas socialistas de Gotha e de Erfurt**. Porto: Tipografia Nunes, 1974.

_____. **Formações econômicas pré-capitalistas**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1975.

_____. Marx a Engels. In: MARX, K.; ENGELS, F. **Cartas filosóficas e outros escritos**. São Paulo: Editorial Grijalbo, 1977.

_____. **Sobre o colonialismo**. Lisboa: Editorial Estampa, V.1, 1978a.

_____. **Miséria da filosofia**. Lisboa: Editorial Estampa, 1978b.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo: Abril cultural, 1978c.

_____. **Trabalho assalariado e capital**. 2. ed. São Paulo: Global Editora, 1983.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

_____. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã - Feuerbach**. 4 ed. São Paulo: Hucitec, 1984.

_____. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **A sagrada família**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

_____. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo: Boitempo, 2007.

MATTOS, M. G.; NEIRA, M.G. **Educação física infantil**: construindo o movimento na escola. 3 ed. Guarulhos, SP: Phorte Editora, 1999.

_____. **Educação física infantil**: inter-relações: movimento, leitura, escrita. São Paulo: Phorte Editora, 2002.

MELO, V. A. Futebol: que história é essa?!. In: CARRANO, P. C. R. (org.). **Futebol: paixão e política**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MILAN, B. **O país da bola**. Rio de Janeiro: Record, 1998.

PIAGET, J. **Psicologia e pedagogia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Forense, 1975.

_____. **Para onde vai a educação?** 13. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1996.

_____. Observações psicológicas sobre o *self-government*. In: _____. **Sobre a pedagogia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

_____. A educação da liberdade. In: _____. **Sobre a pedagogia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

PROUDHON, P.J. **O que é a propriedade?** Lisboa: Editorial Estampa, 1971.

REIS, H. H. B. **Futebol e violência**. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.

REIS, H. H. B.; ESCHER, T.A. **Futebol e sociedade**. Brasília: Líber Livros, 2006.

RIBEIRO JÚNIOR, J. **O que é positivismo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

RODRIGUES FILHO, M. **O negro no futebol brasileiro**. 4 ed. Rio de Janeiro: Mauad, 2003.

ROSENFELD, A. **Negro, macumba e futebol**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000.

ROSSLER, J. H. Construtivismo e alienação: as origens do poder de atração do ideário construtivista. In: DUARTE, N. (Org.). **Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SANTOS, J.R. **História política do futebol brasileiro**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação e curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 5 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995, 128p.

SILVA, M. S. **A educação brasileira no Estado Novo**. São Paulo: Editorial Livramento, 1980.

SMITH, A. **Investigação sobre a natureza e as causas da riqueza das nações**. In: Os Pensadores. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

SNYDERS, G. **Escola, classe e luta de classes**. Lisboa: Moraes Editores, 1977.

_____. **Para onde vão as pedagogias não-directivas?** 2 e.d. Lisboa: Moraes Editores, 1978.

_____. As pedagogias não-directivas. In: SNYDERS, G.; LEON, A.; GRÁCIL, R. **Correntes actuais da pedagogia**. Lisboa: Livros Horizonte, 1984.

_____. **Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

TANI, G. et al. **Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EPU: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

TEIXEIRA, A. **A universidade e a liberdade humana**.

TOLEDO, L. H. **No país do futebol**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

VARGAS, G. **Documentos históricos: Revolução de Outubro**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1934.

_____. Discurso do Sr. Dr. Getúlio Vargas (chefe do Governo Provisório), em Belo Horizonte. In: VARGAS, G.; ARANHA, O.; PILLA, R. **Discursos**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1931.

VOGEL, A. O momento feliz: reflexões sobre o futebol e o ethos nacional. In: DAMATTA, R. et al. **Universo do futebol: esporte e sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: Pinakotheke, 1982.

WITTER, J. S. **O que é futebol**. São Paulo: Brasiliense, 1990.