

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

FERNANDA DE ARAGÃO E RAMIREZ

O DISCURSO EM JOGO:
UM ESTUDO SOBRE AS VISÕES DE MUNDO DAS TEORIAS QUE
EMBASAM AS ABORDAGENS PEDAGÓGICAS NO ESPORTE.

Campinas, 2012

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

FERNANDA DE ARAGÃO E RAMIREZ

**O DISCURSO EM JOGO:
UM ESTUDO SOBRE AS VISÕES DE MUNDO DAS TEORIAS QUE
EMBASAM AS ABORDAGENS PEDAGÓGICAS NO ESPORTE.**

Tese de doutorado apresentada ao programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Doutora em Educação Física na área de concentração Ciência do Desporto.

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO
FINAL DA TESE DEFENDIDA PELA ALUNA
FERNANDA DE ARAGÃO E RAMIREZ E
ORIENTADA PELO PROF. DR. PAULO CESAR
MONTAGNER



Prof. Dr. Paulo Cesar Montagner

Campinas, 2012

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA POR
ANDRÉIA DA SILVA MANZATO – CRB8/7292
BIBLIOTECA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA UNICAMP

R145d Ramirez, Fernanda de Aragão e, 1976-
O discurso em jogo: um estudo sobre as visões de mundo das teorias
que embasam as abordagens pedagógicas no esporte / Fernanda de Aragão
e Ramirez. - Campinas, SP: [s.n], 2011.

Orientador: Paulo Cesar Montagner
Tese (doutorado) – Faculdade de Educação Física, Universidade
Estadual de Campinas.

1. Esporte. 2. Pedagogia. 3. Ideologia. I. Montagner, Paulo Cesar. II.
Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. III.
Título.

Informações para a Biblioteca Digital:

Título em Inglês: The speech in question: a study on the visions about the world of theories which hold the pedagogical approaches in the sport.

Keywords: sport, pedagogy, method, ideology.

Área de Concentração: Ciência do Desporto.

Linha de Pesquisa: Dinâmica do Treino Desportivo: da iniciação aos processos de treinamento.

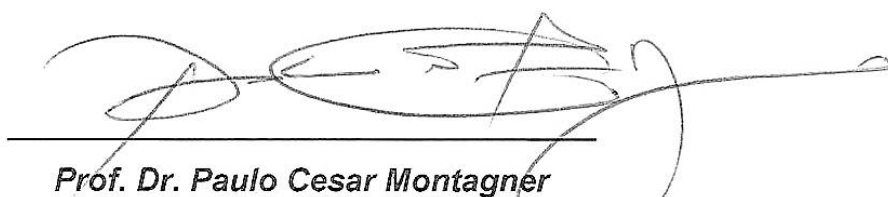
Titulação: Doutorado em Educação Física.

Banca Examinadora: Prof. Dr. Paulo Cesar Montagner (Orientador), Prof. Dr. Wilton Carlos de Santana, Prof. Dr. Alcides José Scaglia, Prof. Dr. Samuel de Souza Neto, Prof. Dr. Hermes Ferreira Balbino.

Data da Defesa: 16/02/2012.

Programa de Pós Graduação: Educação Física.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Paulo Cesar Montagner

Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP



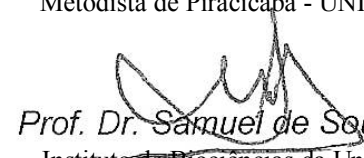
Prof. Dr. Hermes Ferreira Balbino

Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade
Metodista de Piracicaba - UNIMEP



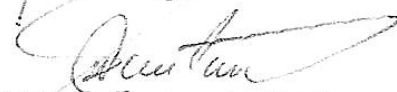
Prof. Dr. Alcides José Scaglia

Faculdade de Ciências Aplicadas da
Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP



Prof. Dr. Samuel de Souza Neto

Instituto de Biociências da Universidade Estadual
de São Paulo - Rio claro - UNESP



Prof. Dr. Wilton Carlos de Santana

Centro de Educação Física e Esporte da
Universidade Estadual de Londrina - UEL

AGRADECIMENTOS

Paulo Cesar Montagner

Wilton Carlos de Santana

Alcides José Scaglia

Samuel de Souza Neto

Hermes Ferreira Balbino

Paulo Roberto de Oliveira

Tatiana Carvalho Assadi

Heloísa Baldy dos Reis

Roberto Rodrigues Paes

Os Amigos

A Família

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	v
SUMÁRIO	vii
RESUMO	xii
ABSTRACT	xiii
APRESENTAÇÃO	xv
INTRODUÇÃO	21
Aspectos Metodológicos	23
1 O DISCURSO DO MOVIMENTO OLÍMPICO COMO VISÃO DE MUNDO PARA O DEBATE PEDAGÓGICO NO ESPORTE	29
Citius, altius, fortius	33
Mens sana in corpore sano	33
O Ideal Olímpico	35
O Ideal de Paz	37
Fair Play e Jogo Limpo	38
O Importante é competir	39
A Medalha Pierre de Coubertin	39
O discurso do herói	41

2 A VISÃO ECONÔMICA DE MUNDO E SUAS INFLUÊNCIAS PARA A PEDAGOGIA DO ESPORTE	43
O Processo Civilizador e a Esportivização	45
O período entre guerras e o uso político do esporte	47
A Guerra Fria e o uso ideário do esporte	48
A Globalização e a mercantilização do esporte	49
Esporte espetáculo e discurso televisivo	50
O mito do super-homem	54
Campeões UNESCO pelo esporte	54
O financiamento do esporte e olimpismo	56
Ética, valores e moral no esporte moderno	59
Clean Game e Anti-Doping	60
Os Drugs Cheats	62
3 OS MÉTODOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO ESPORTE A PARTIR DA ANÁLISE DAS VISÕES DE MUNDO	64
A natureza dos métodos de ensino da técnica e da tática	68
3.1 A Visão de Mundo Mecanicista e os Métodos Tradicionais de Ensino	70
Métodos Tradicionais de Ensino	71
Método Sintético	74
Método Analítico	76
Método Analítico-Sintético ou Misto	77
Reflexões sobre o Todo e a Parte	80
3.2 A Visão de Mundo Crítico-Perceptiva	81
O Método ou Teoria Global	82
O Método Funcional	83
O Método Funcional Integrativo	84
3.3 A Visão de Mundo Lógico-Estrutural	86
O Método Situacional	88
O Método Cognitivo Situacional	90
O Método das Inteligências Múltiplas	93
3.4 A Visão de Mundo Neo-Cognitivista	96

A Concepção Aberta de Ensino	97
O Construtivismo e suas Bases Pedagógicas	99
Ensino dos Jogos pela Compreensão	100
O Jogo Possível	105
3.5 A Visão de Mundo Holística	106
A Abordagem Sistêmica	107
A Teoria da Complexidade	109
3.6 A Visão de Mundo Crítico-Reflexiva e a Teoria Crítica	111
A Teoria Histórico-Crítica	114
A Teoria Crítico-Superadora	115
A Teoria Crítico-Emancipatória	116
4 DO CONTEMPORÂNEO NO ESPORTE À VISÃO DE MUNDO PÓS- ESTRUTURALISTA	118
4.1 A Visão de Mundo Pós-Estruturalista	129
No pain, no gain	136
5 O DISCURSO EM JOGO: ENTRE A IDEOLOGIA E O MÉTODO	141
CONSIDERAÇÕES FINAIS	157
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	161
ANEXO 1: Abordagens metodológicas na Educação Física	175
ANEXO 2: Tendências educacionais e métodos de ensino	188
ANEXO 3: Influências filosóficas no processo de ensino-aprendizagem	200
ANEXO 4: Influências psicológicas no processo de ensino-aprendizagem	213
ANEXO 5: História e filosofia da ciência	235
ANEXO 6: As principais correntes teóricas na análise científica dos problemas	241

RAMIREZ, F. *O discurso em jogo: um estudo sobre as visões de mundo das teorias que embasam as abordagens pedagógicas no esporte*. 2012. 242f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

RESUMO

O objetivo desse estudo evoca depreender um panorama das abordagens pedagógicas no esporte a partir das concepções de visão de mundo que foram surgindo ao longo de um tempo histórico. Parte-se do princípio de que nenhuma teoria pode ser integral em si mesma e que nenhuma prática, em termos significantes, pode ser, de fato, a aplicação de uma teoria. Implica assumir o ponto de falta com o qual se depara tanto as produções acadêmicas (ciência) quanto as propostas metodológicas e didáticas sobre a prática esportiva. Observa-se que são as diferenças nas abordagens teóricas que fazem a dinâmica normal de crescimento e de consolidação de uma ciência e constituem paradigmas distintos. Há uma modificação no foco de análise: pergunta-se ‘como’ ou ‘de que forma’ essa realidade está constituída ao invés de questionar ‘o quê’ é tal realidade. O que interessa é compreender as ideologias que se constroem a partir daí, sendo que esta significa a maneira pela qual se encara um objeto, o que se percebe nele e como ele é interpretado por cada um. Desta forma, procura-se, aqui, a construção de um documento que indique as visões de mundo dos pesquisadores envolvidos com as teorias investigadas de forma a verificar como os elementos catalisadores – padrões que indiquem a existência de um lugar de conhecimento próprios daqueles que compartilham uma mesma ideologia – se orientam dentro das visões de mundo e não propriamente o que representa cada uma dessas práticas pedagógicas no esporte.

Palavras-Chave: esporte, pedagogia, método, ideologia.

RAMIREZ, F. *The speech in question: a study on the visions about the world of theories which hold the pedagogical approaches in the sport*. 2012. 242f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

ABSTRACT

The objective of the present study is to obtain a view of the pedagogical approaches in the sport from the conceptions of worldly views that came to be through a historical period of time. Starting from the idea that no theory can be self-sufficient and that no sporting practice, in significant terms, can be, in fact, the application of a theory. It implies to accept the default point with which one faces both the academic production as well as the methodological and teaching propositions about the sports practice. To be noted that the different ways to the theoretical approaches that make the normal growth and consolidation dynamics of a science and are different patterns. There is a modification in the analyzing focus: one asks “how” or “in what way” this very reality is constructed instead of questioning “what is” that reality. What really matters is to be able to understand the ideologies that are built from this point, being that is the way one looks an object, what you perceive in it and how it is interpreted by each one. In this way, one searches here, the construction of a document which shows the visions of the world by the researchers involved with the theories that are studied in a way to check out the catalyzing elements – patterns that indicate the existence of a place for knowledge common to those who share the same ideological beliefs – guide themselves through the visions of world and not exactly what represents each one of these pedagogical sporting practices.

Keywords: sport, pedagogy, method, ideology.

APRESENTAÇÃO

Primeiro, os agradecimentos à banca e ao professor Paulo Cesar Montagner pela oportunidade de estarmos todos aqui. Esse é um ciclo que completa 16 anos. Estamos em fevereiro. Foi em março de 1996 que iniciei meus estudos aqui nessa mesma universidade; mais do que uma graduação, um mestrado e um doutorado, da adolescente aqui está a mulher. A rebeldia permanece, bem como as inconsistências do mundo que me fazem doer mais do que à maioria.

Não perdi o sonho de utilizar minha vida a serviço de um bem comum, que é a própria sociedade, e talvez tenha sido esse sentimento que tenha me trazido até aqui, até o término desse trabalho. Cinco anos. Um ano e meio a mais que o planejado. Cinco anos em que vi a vida ganhar contornos próprios sem que eu, em muitos momentos, pudesse, dela, ter controle.

Ao contragosto tive que dar o braço a torcer para muitas coisas. Outras tantas eu torci o braço por conta própria, principalmente nas ocasiões em que me encontrei rompendo antigos paradigmas. Paradigmas, aqui, é proposital, tem a ver com o próprio tema dessa tese. Uma tese que não é exatamente aquilo que eu queria defender em continuação aos estudos da graduação e do mestrado, em que ambos trouxeram à tona a visão de mundo da psicanálise.

Visão de mundo é outra expressão que tomou forma e ganhou o título dessa defesa: “O discurso em jogo: um estudo sobre as visões de mundo das teorias que embasam as abordagens pedagógicas no esporte”.

Lembro com exatidão os momentos da bifurcação, a psicanálise tomando um lugar no segundo plano, embora ela se mantenha, insistentemente, nas entrelinhas de todo esse escrito, de minha própria vida. E como dizem: ame-a ou a odeie.

Por um lado me entristece, nesse ciclo, o fato de eu não ter dado conta de, também, finalizar minha proposta de inserção da psicanálise no esporte, não como uma teoria que percorre a psicologia do esporte, mas como, repito a expressão, uma visão de mundo. Uma visão de mundo que percorre um sujeito que deseja, um sujeito que ganha novos contornos, diferentes daqueles vistos por outras teorias – sem desrespeitá-las – ou, ainda, do sujeito da pesquisa acadêmica.

Longe da psicologia do esporte porque esse meu sujeito, se é que posso tomá-lo como meu, sempre me foi um sujeito pedagógico. De um lado, dizer com as diversas teorias – as que estão por aí e as que estão por vir – como é que o sujeito aprende e, de outro, ressaltar pela via do inconsciente o porquê, muitas vezes, não se dá conta.

Diversas teorias foram abordadas nesse trabalho. Houve uma preocupação em não dizer qual é a mais adequada ou correta, mas dizer da importância de todas elas na construção do pensamento pedagógico no esporte. Recorro, aqui, à lembrança de que nenhuma teoria é capaz de compreender o sujeito em sua totalidade. E em resumo, foi para traçar um panorama das abordagens no esporte a partir das concepções de visão de mundo que foram surgindo ao longo de um tempo histórico, que parti do princípio de que nenhuma teoria pode ser integral em si mesma e que, nenhuma prática, em termos significantes, pode ser, no fato, a aplicação de uma teoria.

Esta é a defesa e talvez o ponto mais crítico do trabalho, pois implica em assumir o ponto de falta com o qual se depara tanto as produções acadêmicas – falo em nome da ciência – quanto às propostas metodológicas e didáticas sobre a prática esportiva. Algumas linhas acima eu disse que sabia os pontos que me fizeram ir por outro caminho, diferente daquele que eu havia planejado quando me inscrevi no doutorado. Foram muitos, e fiz de todos eles um cabo de guerra. Quem me conhece sabe do que estou falando.

Ainda incrustada nessa determinação de fechar o círculo – sem me dar conta de que um círculo é teológico e a totalidade, que talvez não exista, é infinita – saí correndo em busca de minha defesa: toda estrutura do esporte é movimentada pelo sujeito do inconsciente. E mais: é ele quem a ela confere existência. Nessa corrida eu deveria me balizar em estudos já prontos sobre as práticas pedagógicas no esporte e sobre as diversas teorias de aprendizagem e ensino que percorrem os tempos históricos. Eu queria partir daí para estudar onde o sujeito, que interfere nas estruturas, dá ao esporte seu caráter de imprevisibilidade e arte.

Foi nessa busca que a coisa começou a tomar outro rumo. Percebi haver, na literatura específica, certa confusão sobre o que se entende por prática analítica e prática sintética. Em alguns textos me debrucei sobre a inconsistência linguística pelo fato de notar um equívoco sobre o significado semântico dessas duas palavras.

Nesse ponto recorri à leitura de “O discurso sobre o método”, de Descartes, para entender a origem daquilo que ele chamou de analítico e sintético. A partir daí, deu-se uma sucessão de descobertas que perpassam, além da ciência, a história da filosofia. Um autor chamando outro e, de repente, eu havia construído páginas e mais páginas sobre o teor cartesiano relacionado às pedagogias chamadas de tecnicistas. No entanto, importante, foi empreender o entendimento de uma determinada época, como se via o corpo, o sujeito e a ciência, os paradigmas, quais eram as visões de mundo envolvidas nesses métodos, suas origens, suas trajetórias e seus envolvimentos pedagógicos até os dias atuais, questões presentes, ou não, em muitas ideologias.

Ideologia é outra palavra-chave para esta defesa, pois não vejo como dissociar a prática pedagógica das construções de mundo e das referências adquiridas por aqueles que ensinam e aprendem. Daí a insistência de não considerar haver, necessariamente, um método certo ou um errado; de que uma teoria é melhor que a outra. O fato é que cada um de nós está imerso às suas próprias significações linguísticas sobre uma ou outra teoria e, de fato, existe aquela com a qual mais nos identificamos e dela fazemos uso como instrumento de trabalho.

Observo que foi essa busca pelo entendimento do pensamento tecnicista me levou a mudar o caminho, principalmente na ocasião da banca de qualificação, pelo elogio da mesma a esse trecho do trabalho e pela sugestão de reestruturá-lo a partir daí.

O desafio, então, foi estabelecer um caminho de estudo coerente a um texto de doutorado, com um método que pudesse compreender as visões de mundo em cada uma das teorias que embasam a pedagogia do esporte.

Foi em um quase fim de prazo que descobri uma metodologia sobre visões de mundo, uma metodologia que se racionaliza a partir da associação do conhecimento e do pensamento ao contexto histórico-local; das reflexões metodológicas sobre a produção do conhecimento científico e do desenvolvimento de um método de análise e/ou ação das práticas científicas que vão além da teoria sobre o indivíduo ou o fenômeno, incluindo a origem de suas ações e suas intenções.

Nesse caso, há uma modificação no foco de análise que espero ter correspondido a contento: pergunta-se “como” ou “de que forma” essa realidade está constituída ao invés de questionar “o que é” tal realidade. Assim, o interesse dessa pesquisa se deslocou para a compreensão das ideologias que são construídas, sendo que estas significam a maneira pela qual se encara um objeto, o que se percebe nele e como ele é interpretado por cada um.

Deslocou-se, portanto, para a construção de um documento que indique as visões do mundo dos pesquisadores envolvidos com as teorias investigadas de forma a verificar como os elementos catalisadores – padrões que indicam a existência de um lugar de conhecimento próprio daqueles que compartilham uma mesma ideologia – se orientam dentro das visões de mundo e não propriamente o que representa cada uma dessas práticas pedagógicas no esporte.

Outro dia escrevi um texto, uma crônica ainda não publicada ou divulgada, reivindicando o direito ao erro, o direito de me posicionar antes de realizar um exame crítico ou mesmo o senso comum daquilo que está em pauta. E, talvez este meu constante rompimento com o mundo seja a aceitação das minhas falhas. Por certo não sou uma totalidade finita da mesma forma como esse trabalho de doutorado não é um fim em si mesmo. Dele vejo a possibilidade de aprofundamento de muitas outras questões pertinentes ao esporte, inclusive a menina dos meus olhos, a psicanálise.

Mas, como disse logo no começo dessa apresentação: nenhuma teoria é capaz de dar conta da totalidade como nenhum conjunto de palavras, mesmo que componha centenas de páginas, coloca um ponto final em qualquer discussão científica.

Este trabalho não é um ponto final. Não é uma receita. Não é uma ordem. É parte de um debate que a comunidade acadêmica não se esgota em estudar. E, da mesma forma como muitas coisas que eu gostaria de ter escrito e não o fiz, muitas das opções neste trabalho contidas não encontram razões finitas ou concluintes de qualquer processo pedagógico.

Nas últimas páginas me dei a liberdade de escrever longe das citações, de forma a exercitar meus próprios pensamentos sobre o assunto, da mesma forma que me coloco agora, nessa apresentação sem slides e de texto corrido. Lido para que eu não me perca nem me traia como tantas vezes faço quando estou à mercê de meus próprios sentimentos, como agora. Agora que estou cara a cara com meus últimos cinco anos e de frente às minhas próprias escolhas.

A única coisa que sei é que encerro um ciclo não teológico, constituído em espiral nos últimos 16 anos; que, independente de hoje, amanhã começará tudo de novo, mas não no mesmo ponto, num ponto outro da espiral onde tudo se relaciona mesmo que, aparentemente, não faça o menor sentido.

Quero trazer aqui duas frases. A primeira descobri em ocasião à minha monografia de graduação e tirei do livro “Como eu vejo o mundo”, de Albert Einstein. É ela:

Não basta ensinar ao homem uma especialidade. Porque se tornará assim uma máquina utilizável, mas não uma personalidade. É necessário que se adquira um sentimento, um senso prático daquilo que vale a pena ser empreendido, daquilo que é belo, do que é moralmente correto. A não ser assim, ele se assemelhará, com seus conhecimentos profissionais, mais a um cão ensinado do que uma criatura harmoniosamente desenvolvida.

Eu não concordo 100% com essa colocação, mas sei que não quero me tornar um cão ensinado, bem como não desejo isso para meus alunos ou qualquer outra pessoa ao redor. E é assim que eu vejo a pedagogia do esporte, ampla e aberta às várias ideologias e visões de mundo. A minha visão de mundo é diferente da visão de mundo de qualquer outra pessoa aqui nessa sala, pois todos aqui temos nossos próprios significantes sobre o que é esporte, sobre o que é pedagogia.

Repito que esse texto não se esgota ou coloca um ponto final em qualquer discussão sobre o tema. Outra frase que trago a tona, em termos de finalizar esse discurso, foi escrita por Nietzsche e pode ser encontrada no seu livro “A Gaia Ciência”, vamos a ela:

Não destinado ao conhecimento: há uma estúpida humildade, nada rara, que torna aquele por ela afetado incapaz definitivamente de ser um apóstolo do conhecimento. No instante em que um homem desse tipo nota algo diferente, ele como que faz meia-volta e diz a si mesmo: ‘Você se enganou! Onde estava com a cabeça? Isso não pode ser verdade!’ – e então, em vez de olhar e ouvir de novo, mais atenciosamente, ele foge da coisa diferente, como que intimidado, e procura tirá-la da mente o mais rápido possível. Pois seu cânone interior diz: ‘Não vejo nada que contrarie a opinião prevalecente! Então eu fui feito para descobrir novas verdades? Já existem tantas velhas.

Não sei o quanto dessas coisas eu sou nem o quanto essa frase é capaz de provocar mudanças. No percurso do doutorado eu mudei. Traçar um novo caminho para esse estudo – fato que me tirou do meu conforto científico – fez surgir algo novo que eu sequer havia imaginado, que é esse desenho sobre as visões de mundo das teorias que embasam a pedagogia do esporte. Observem: eu sequer sabia que poderia fazer existir um trabalho como esse e que ele se distanciasse da ideia original.

Este colocar-me em outro paradigma foi, de fato, o maior aprendizado e, também, o arremate para essa tese. Aqui reproduzo suas últimas linhas:

A única conclusão que se pode apresentar neste momento é de que a ciência ocupa lacunas produzidas pelos sujeitos e pelo próprio conhecimento científico. Assumem visões de mundo e estabelecem novos paradigmas, uma ruptura que sempre estará atrás do diferencial.

Mais uma vez obrigada a todos,

Passo a palavra.

INTRODUÇÃO

É fato: as disciplinas científicas estão sempre a caminho. Estão sempre a definir o seu objeto, as suas tarefas e responsabilidades. Isso porque tanto a ciência quanto a técnica são produtos resultantes de estruturas societárias complexas e, ao mesmo tempo, como fatores autônomos, dotados de uma dinâmica interna própria, capazes de produzir e alterar essas mesmas estruturas¹. De certa forma, não existe um progresso científico linear que conduza a modelos sempre perfeitos. Quer dizer: a construção, dissolução e reconstrução de modelos pedagógicos e didáticos estão permanentemente na forja*².

Neste sentido, partir de uma afirmação de que nenhuma teoria sobre a Pedagogia do Esporte pode ser integral; de que nenhuma prática em termos significantes pode ser, de fato, a aplicação de uma teoria, implica assumir o ponto de falta com o qual se depara tanto as produções acadêmicas (ciência) quanto às propostas para e sobre a prática esportiva. Observa-se que as teorias são ferramentas de compreensão. Basicamente, uma teoria deve analisar determinado fenômeno e destacar quais as forças que atuam para que ele se realize,

¹ FREITAG, B. Prefácio. In: MOREL, R.L.M. *Ciência e Estado. A política científica no Brasil*. São Paulo: Queros, 1979.

² À medida que se consolidam, enquanto pensamento e prática humanas, a ciência e a técnica tendem a ampliar sua inserção no social e viver com ele a plenitude de uma relação dialética. [VILLAS-BOAS, A.L. O pensamento científico tecnológico no contexto da formação e desenvolvimento do capitalismo até o século XIX. In: *Revista da SBHC*, n.15, p.3-10, 1996].

em que conjunturas estas forças interagem e quais são as anomalias possíveis. De fato, há um esforço para se conceber o universo como uma totalidade ordenada. No entanto, sabe-se que é tarefa impossível a elaboração de um sistema universal ou sistema de mundo que determine os valores de verdade e falsidade embutidos no discurso científico*³. O fato é que, em se tratando de pedagogia do esporte, não há teoria capaz de captar o sujeito em sua totalidade⁴. Isso porque as práticas humanas, as aprendizagens, os métodos e as técnicas dependem da vontade livre, da deliberação e da discussão, das escolhas de cada um (passional, emocional ou racional), das preferências de cada um, segundo certos valores e padrões, que foram estabelecidos pelos próprios seres humanos e não por imposições misteriosas e incompreensíveis, que lhes teriam sido feitas por forças secretas, invisíveis, sejam elas divinas ou naturais, e impossíveis de serem conhecidas⁵.

O que se evidencia hoje, no discurso científico, no contraponto da ciência positivista*⁶, como será visto a seguir, é um discurso pedagógico que requer outra via: a do sujeito. Em outras palavras, é pela via de uma concepção significativa, postulado enquanto laço social, que, aqui, procura-se depreender um panorama a partir da concepção de visão de mundo das teorias que embasam as abordagens pedagógicas no esporte, bem como suas propostas metodológicas e seus procedimentos*⁷ didáticos.

³ Há pelo menos duas limitações principais a esta pretensão totalizadora: em primeiro lugar, porque a explicação sobre a realidade também é oferecida pelas ciências e pelas artes, cada uma das quais definindo um aspecto e um campo da realidade para estudo (no caso das ciências) e para a expressão (no caso das artes), já não sendo pensável uma única disciplina que pudesse abranger sozinha a totalidade dos conhecimentos; em segundo lugar, porque a própria filosofia já não admite que seja possível um sistema de pensamento único que ofereça uma única explicação para o todo da realidade. Por isso, esta definição também não pode ser aceita.[CHAUÍ, M. *Convite a filosofia*. São Paulo: Ática, 2000].

⁴ RAMIREZ, F. Contribuições da psicanálise à Pedagogia do Esporte. In: *1º Congresso Internacional de Pedagogia do Esporte*. XVI Semana de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá., 2003, Maringá. Educação Física e esportes: novas tendências e proposições. Maringá:UEM, 2003. p. 32.

⁵ CHAUÍ, M. *Convite a filosofia*. São Paulo: Ática, 2000.

⁶ Positivismo designa a doutrina e escolas fundadas por Comte (1798-1857) que deriva três estados de conhecimento: teológico, o metafísico e o positivo. A característica essencial do estado positivo é ter atingido a ciência, considerando-a o modelo por excelência do conhecimento humano em detrimento das especulações metafísicas ou teológicas. O positivismo nega-se a admitir outra realidade que não sejam os fatos e a investigar outra coisa que não sejam as relações entre os fatos. Refere-se ao positivismo a cada uma das doutrinas influenciadas pelo comtismo nos séculos XIX e XX, caracterizadas pelo cientificismo, metodologia quantitativa e hostilidade ao idealismo. Chamou-se positivismo lógico a tentativa de unir a submissão ao puramente empírico com os recursos da lógica formal simbólica. Como será visto adiante, é ao destacar a importância da persuasão e de critérios subjetivos que Kuhn, em *A Estrutura das Revoluções Científicas*, nega o positivismo lógico (também denominado empirismo lógico ou empirismo científico), defendido por Popper, como critério isolado para a seleção de paradigmas entre as comunidades científicas.

Cf. MORA, J.F. *Dicionário de Filosofia*. Lisboa: Dom Quixote, 1978.

Cf. JAPIASSU, H; MARCONDES, D. *Dicionário básico de filosofia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

⁷ Procedimentos aqui é entendido como a maneira de agir, o modo de proceder, de portar(-se); a conduta, o modo de fazer algo, de desenvolver uma estratégia, uma técnica, um processo pedagógico, um método de ensino.

Ao mesmo tempo em que as discussões científicas provocam o debate sobre a expansão do conhecimento a partir do lugar em que a razão, o método analítico, a separação sujeito-objeto são considerado pilares incontestáveis, as descobertas em direção ao mundo infinito e infinitesimal romperam limites há muito estabelecidos. Dessa forma, sistemas tradicionais baseados na relação causa-efeito tornaram-se, para muitos pesquisadores e cientistas, insuficientes para explicar muitos comportamentos exclusivamente probabilísticos. Há, de fato, uma rigidez científica. No entanto é possível observar que, muitas vezes, são essas insatisfações com os limites explicativos que suscitam, em paralelo, a emergência das novas teorias, principalmente quando se considera, no entremeio, variadas conotações políticas e normativas aparentemente dissociadas da prática científica, mas que contribuem para aumentar a visibilidade de limitações do conhecimento estabelecido.

Aspectos Metodológicos

Ao longo da estruturação do conceito de esporte, até mesmo antes de sua concepção de esporte moderno e, atualmente, esporte contemporâneo, pode-se observar que sua caracterização, como campo de conhecimento científico, apresenta diversas correntes teóricas e metodológicas. Não raro, seus desdobramentos, rupturas, transformações e recombinações expressam-se até os dias atuais, e sob diferentes linhas de pensamento. Observa-se que, na busca do conhecimento, são as diferenças nas abordagens teóricas e metodológicas que fazem a dinâmica normal de crescimento e de consolidação de uma ciência ou linha de pesquisa. São as discussões sobre as diferentes correntes dentro de um mesmo corpo teórico que constituem os paradigmas distintos*⁸.

Um aspecto particular está no fato de que, com as mudanças de paradigmas também se mudam as visões de mundo dos cientistas⁹. A ideia de que visões de mundo*¹⁰ se

⁸ Em *A Estrutura das Revoluções Científicas*, Kuhn tornou comum o uso do termo paradigma como referência a diferentes tradições disciplinares. Em post scriptum à segunda edição de seu livro, incorporando contribuições de críticos e seguidores, Kuhn considera diferentes sentidos em que o termo paradigma é usado, resumindo-o a dois. Um refere-se ao conjunto de crenças, valores, técnicas e outros elementos compartilhados por membros de uma determinada comunidade. O outro, a um elemento desse conjunto, as soluções concretas para aquilo que o autor chama de quebra-cabeças da ciência normal. O autor mostra aceitar o uso flexível do conceito de paradigma enfatizando sua relação com a comunidade de cientistas. Dessa forma, pode-se considerar que, na construção da ciência, há paradigmas, conjuntos que envolvem não apenas quadros teóricos, mas valores compartilhados em torno dos quais as comunidades científicas se organizam. Esses conjuntos evoluem até atingir umbrais nos quais se precipitam crises, mudanças e a emergência de novos paradigmas [CIDADE, L.C.F. Visões de mundo, visões da natureza e a formação de paradigmas geográficos. In: *Terra Livre*. São Paulo, n.17, 2001, p.99-118].

⁹ KUHN, T S. *A Estrutura das Revoluções Científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1975.

conectam de alguma forma ao processo de criação do conhecimento, se racionaliza para a sua utilização como método de análise a partir¹¹:

- da associação do conhecimento e do pensamento ao contexto histórico-local;
- das reflexões metodológicas sobre a produção do conhecimento científico;
- do desenvolvimento de um método de análise da ação e/ou das práticas científicas que vão além da teoria sobre o indivíduo ou o fenômeno, incluindo a origem de suas ações e suas intenções.

Isso exposto, as visões do mundo como formulação teórica buscam compreender como estão ligados o conhecimento e a existência*¹² dos sujeitos¹³. O enfoque, neste caso, é dado ao processo de formulação das construções teóricas baseadas em ideologias*¹⁴. Estas compreendidas como algo próprio da experiência*¹⁵. De um lado os critérios praticáveis que determinam as relações mútuas entre pensamento e ação; de outro, pelo exame do problema do começo ao fim, num espírito radical e livre de preconceitos, uma teoria em que a significação dos fatores ateóricos*¹⁶ condicionam o conhecimento¹⁷.

¹⁰ Visão de mundo (weltanschauung) é o resultado de uma série de vivências ou de experiências ligadas a uma mesma estrutura, que por sua vez constitui-se como base comum das experiências que perpassam a vida de múltiplos indivíduos. No entanto, não se pode confundir visões de mundo com imagens de mundo ou com algo que tenha sido pensado ou produzido teoricamente. As visões de mundo são construídas a partir das ações práticas e pertencem ao campo definido como sendo o do conhecimento ateórico [WELLER, W. A contribuição de Karl Mannheim para a pesquisa qualitativa: aspectos teóricos e metodológicos. In: *Sociologias*, Porto Alegre, ano 7, nº 13, jan/jun 2005, p. 260-300].

¹¹ WELLER, W. A contribuição de Karl Mannheim para a pesquisa qualitativa: aspectos teóricos e metodológicos. In: *Sociologias*, Porto Alegre, ano 7, nº 13, jan/jun 2005, p. 260-300.

¹² As produções das ideias são as expressões das relações e atividades reais do homem para produzir sua existência. Assim, ao estudar a relação entre a sociedade e o desenvolvimento das ciências, entende-se que as relações de trabalho que compõem a base econômica de uma sociedade determinam o conjunto de ideias nela produzidas em suas formas políticas e jurídicas e em seus diferentes aspectos (senso comum, científico, teológico, filosófico, estético, entre outros). Em outras palavras, a infraestrutura forma a superestrutura e essas relações explicam o modo de pensar e agir do homem no contexto social. [Cf. MARX, K.; ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Moraes, 2004].

¹³ MANNHEIM, K. *Ideologia e Utopia: introdução à sociologia do conhecimento*. Rio Grande do Sul: Globo, 1952.

¹⁴ Para Mannheim (1952) a ideologia é compreendida como a estrutura mental de cada um e se exprime enquanto corrente de pensamento. Busca-se compreender como são formuladas as diferentes construções teóricas para um mesmo objeto por meio da apreensão de como elas estão relacionadas às estruturas sociais e às estruturas teórico-expositivas, variando tal construção de acordo com a perspectiva do sujeito que expõe. Compreende-se, portanto, a perspectiva do sujeito, relacionando a estrutura social e teórica por meio da observação do ambiente de existência, a experiência.

¹⁵ O conceito de experiência que aqui se refere aos pensamentos de Walter Benjamin, que a contrapõe à noção de vivência. Na esfera da vivência, saturada de eventos e sensações, resta ao ser humano a capacidade de reagir a esses estímulos. A memória (e seu correlato – o esquecimento) é imprescindível à experiência, mas perante os choques, o ser humano só armazena suas vivências na camada mais superficial da consciência, impossibilitando recursos para a experiência.

Cf. BENJAMIN, W. Experiência e pobreza. In: BENJAMIN W. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

¹⁶ Nesse sentido, a compreensão das visões de mundo só é possível através da explicação e da conceituação teórica de um conhecimento ateórico.

¹⁷ MANNHEIM, K. *Ideologia e Utopia: introdução à sociologia do conhecimento*. Rio Grande do Sul: Globo, 1952.

O papel do pesquisador passa a ser, então, encontrar uma forma de acesso ao conhecimento implícito, explicitá-lo e defini-lo teoricamente. E, para que a constituição das visões de mundo possa ser compreendida é fundamental a mudança de postura do investigador. Este modifica seu foco de análise passando a perguntar ‘como’ ou ‘de que forma’ essa realidade está constituída ao invés de questionar ‘o quê’ é tal realidade ao centrar seu foco no sujeito inserido em tal contexto*¹⁸. Observa-se que o surgimento do pensamento não se faz pela apreensão teórica, mas por um processo existencial que será mais pertinente quanto mais central tais experiências atuarem como fundo explicativo para a formulação científica, definindo a perspectiva do sujeito. Assim, o processo intelectual não fica descolado da experiência. Ao contrário, as perspectivas são formuladas de acordo com sua inserção de uma visão de mundo comum, onde as construções teóricas aí colocadas não são postas de forma solitária.

Este será o tempo de pesquisa que estará apoiado na apresentação das diversas teorias e métodos de ensino-aprendizagem a partir dos seus respectivos discursos de acordo com as visões de mundo pré-estabelecidas. O que interessa é compreender que as ideologias se constroem a partir daí, sendo que esta significa a maneira pela qual se encara um objeto, o que se percebe nele e como ele é interpretado por cada um¹⁹. A perspectiva é, pois, algo mais do que uma simples determinação formal do pensamento. Refere-se também a elementos qualitativos na estrutura do pensamento, elementos que ultrapassam uma lógica puramente formal, fatores que são os responsáveis, por exemplo, pelo fato de duas pessoas poderem julgar o mesmo objeto de maneiras diferentes.

Para realizar formulações teóricas calcadas a partir de ideologias correlacionando-as aos determinados contextos históricos e visões de mundo, é preciso compreender os níveis de sentido, entre o objeto e a expressão subjetiva. Enquanto o objeto fornece o substrato da interação para o fenômeno observado, a expressão é o sentido dado por cada um, de acordo com a interpretação que este toma do nível do objeto, construído para orientar sua ação.²⁰ Trata-se, portanto, da análise conjunta do sentido imanente do objeto e o

¹⁸ Esta abordagem teórica surge de acordo com o contexto no qual tal preocupação sobre a formulação teórica era desconectada da observação do ambiente em que era criada, desconsiderando o fator vivencial, dando autonomia ao conhecimento e criando o que se compreende por relativismo no que diz respeito à formulação do conhecimento científico que até então não se preocupava com o processo vivencial e reflexivo, atendo-se somente a este último como elemento autônomo. WELLER, V. A contribuição de Karl Mannheim para a pesquisa qualitativa: aspectos teóricos e metodológicos. In: *Sociologias*. Porto Alegre, ano 7, nº 13, 2005, p. 260-300.

¹⁹ MANNHEIM, K. *Ideologia e Utopia: introdução à sociologia do conhecimento*. Rio Grande do Sul, Ed. Globo: 1952.

²⁰ Cf. WELLER, V. A contribuição de Karl Mannheim para a pesquisa qualitativa: aspectos teóricos e metodológicos. In: *Sociologias*. Porto Alegre, ano 7, nº 13, jan/jun 2005, p. 260-300.

contexto geral no qual ele se encontra. E isso retorna a questão da constituição das visões de mundo. Observa-se que é agindo dentro da perspectiva de determinada visão de mundo que se guiará a análise no nível documental.

Desta forma, procura-se aqui, através das diferentes teorias, a construção de um documento que poderá indicar as visões de mundo dos pesquisadores envolvidos com as teorias investigadas de forma a verificar como os elementos catalisadores das práticas metodológicas se orientam dentro das visões de mundo²¹ e não propriamente o que representa cada uma dessas práticas metodológicas.

Busca-se esclarecer as diferenças entre os níveis de sentido (objeto e experiência), inicialmente apontando as diferenças e o lugar em que se encontram, contextualizando-as no tempo e espaço para que possam ser compreendidos além de quando se debruça apenas sobre o nível do objeto ou sobre o nível da experiência²².

Nesse caso, o objetivo da pesquisa documental passa a ser encontrar padrões que indiquem a existência de um lugar de conhecimento próprio daqueles que compartilham uma mesma visão de mundo²³. Em um primeiro momento, esses elementos servirão à análise e interpretação do objeto, baseando-se no que é expresso no documento em si, realizando a organização dos tópicos a serem debatidos, para, posteriormente, analisar o conteúdo em conjunto que orienta cada uma das teorias²⁴.

Recorre-se à epistemologia para extrair, dela, elementos que auxiliem o processo pedagógico na identificação de níveis de estruturação e, assim, examinar os modelos e métodos de ensino de modo a identificar leis gerais que permitam compreender o porquê da sucessão nas formas de conhecimento e dos mecanismos que as engendram.

Grosso modo, observa-se haver mecanismos comuns na construção de conhecimentos, e que consistem basicamente em três fases, momentos, períodos, quando se trata de precisar o sentido das superações e as características de cada nível, ou estado de conhecimento, em relação àqueles que o precedem e lhe sucedem:

²¹ BOHNSACK, R. A Interpretação de imagens e o método documentário. In: *Sociologias*. Porto Alegre, ano 9, nº 18, jun/dez. 2007, p. 286-311.

²² MANNHEIM, K. *Ideologia e Utopia: introdução à sociologia do conhecimento*. Rio Grande do Sul, Ed. Globo: 1952.

²³ BOHNSACK, R. A Interpretação de imagens e o método documentário. In: *Sociologias*. Porto Alegre, ano 9, nº 18, jun/dez. 2007, p. 286-311.

²⁴ WELLER, V. A contribuição de Karl Mannheim para a pesquisa qualitativa: aspectos teóricos e metodológicos. In: *Sociologias*. Porto Alegre, ano 7, nº 13, jan/jun 2005, p. 260-300.

1. Análise das propriedades e características do objeto de estudo (processo pedagógico através das visões de mundo). Lugar de onde gera a inquietação do estudo, ou seja, refere-se ao estatuto das qualidades e atributos conferidos aos objetos de conhecimento, com relações ainda precárias ou insuficientes entre si. Trata-se de um nível característico das primeiras abordagens de um novo domínio.
2. Estabelecimento das relações e transformações do objeto de estudo (apoia-se nas construções anteriores uma vez que, a partir das leituras elementares dos observáveis, o sujeito passa a coordená-los entre si). Os elementos essenciais nessa fase são as relações e transformações engendradas com base na multiplicação dos esquemas identificados no nível anterior, o que pode se converter em fonte de contradições. No esforço de superar essas contradições, o sujeito passa a trabalhar com relações entre variáveis e não apenas com a leitura da realidade a partir de cada uma delas isoladamente.
3. Composição de estruturas explicativas mais abrangentes em termos de totalidade. O sujeito submete as relações e transformações colaterais do nível precedente a uma estrutura de totalidade, que as engloba e justifica. Esse nível comporta não apenas uma maior generalidade - aumento por extensão - mas uma compreensão mais articulada, na medida em que o modelo teórico permite, além de simplesmente constatar, prever e demonstrar regularidades. Observa-se, também, nesse mesmo exemplo, que, ao estabelecer relações, o sujeito se vê obrigado a rever e reorganizar as propriedades e atributos que ditavam sua compreensão anterior do sistema.

Nesse processo de construção do conhecimento, Kuhn²⁵ enfatiza um elemento muito importante. Estabelece que a ciência normal progride mediante o trabalho que se desenrola dentro da moldura de um paradigma. Este inclui leis e teorias de forma que a ciência se desenvolva mediante a resolução de problemas irresolvidos que são propostos pelos paradigmas. Assim, uma revolução na ciência ocorreria quando descobertas anomalias

²⁵ KUHN, T S. *A Estrutura das Revoluções Científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1975

que não podem ser resolvidas dentro de um determinado paradigma. Essas novidades podem ser suprimidas ou racionalizadas por algum tempo, mas terão de ser finalmente defrontadas.

A revolução é reconhecida como tal mais facilmente se a anomalia se fizer acompanhar de um novo paradigma que abranja todos os dados antigos, assim como os novos e insólitos dados, embora o novo paradigma não tenha, necessariamente, que incluir o antigo; eles poderão ser incompatíveis em suas respectivas dimensões²⁶. Já Popper²⁷, ao enfatizar a importância da refutabilidade das teorias científicas, sugere que se compreenda melhor o processo científico ao se examinar o que ele chama de programas de pesquisa em vez de paradigmas.

Disso se observa que o objeto de estudo aqui representado não determina quais dos métodos pedagógicos são melhores em relação de uns com outros, pois parte-se da premissa de que qualquer teoria não é capaz de atingir o sujeito, ou o objeto, em sua totalidade. Aqui se conclui que as metodologias aplicadas às práticas esportivas assumem ideologias, muitas das quais representam a inserção de cada um dentro de uma sociedade.

Para cada conjunto de ideologias dá-se o nome de visões de mundo, lugar de onde parte a discussão final para essa tese.

²⁶ MARX, M.H; HILLIX, W.A. Sistemas e teorias em psicologia. São Paulo: Cultrix, 1976.

²⁷ POPPER, K. R. *A sociedade aberta e seus inimigos*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EDUSP, 1974. V. I, II.

1 O DISCURSO DO MOVIMENTO OLÍMPICO COMO VISÃO DE MUNDO PARA O DEBATE PEDAGÓGICO NO ESPORTE

Os seres humanos, em sua natureza, aspiram ao conhecimento verdadeiro, à felicidade, à justiça, dentre outros. O fato é que os seres humanos não vivem nem agem cegamente, mas criam valores pelo quais dão sentido às suas vidas e às suas ações²⁸. E isso reflete na prática pedagógica, que não se reduz a uma divisão simples da sociedade ou dos métodos de ensino. Há uma série de situações intermediárias e mais complicadas e não se trata apenas de uma questão de diferenças em termos da posição que cada uma ocupa no processo de construção do conhecimento. É assim que os processos chamados de visão de mundo implicam, mais do que uma descrição de uma teoria ou método, uma determinada forma de se relacionar com os objetos, com as pessoas, com a natureza, com as teorias e os métodos, mas não de forma isenta, observa-se que se trata de uma forma de tomar partido, principalmente se há um idealismo envolvido, como será visto adiante, a partir das proposições discutidas sobre os valores que o barão Pierre de Coubertin atribuiu ao esporte. Mesmo no relacionamento com o mundo, com a natureza, com as pessoas, com as ideias, a ideologia significa sempre estar favorecendo uma coisa e não outra, optando por isso e não por aquilo. Por mais hesitante, por mais indeciso que seja o sujeito - mesmo por mais indiferente que pretenda parecer -, sua ideologia será, de

²⁸ CHAUÍ, M. *Convite a filosofia*. São Paulo: Ática, 2000.

qualquer forma, sempre uma participação, pró ou contra os fatos, os acontecimentos, as opiniões de que participa.

O esporte exhibe, no decorrer de sua história, diferentes valores, importâncias, padrões, modelos, alcances e compreensões. Em cada uma dessas épocas, em comum, o fato de que ele foi essencial ao desenvolvimento da cultura e à busca de conhecimento do homem. Suas origens²⁹, quando associadas ao incremento da cidadania, em consequência das transformações socioculturais³⁰, o enlaça constantemente a uma função que o faz apontar, a delatar, a tornar patentes questões econômicas, sociais, políticas e éticas capazes de alinhar os mais variados aspectos de sociedade, de indivíduos e de sujeitos que dele participam e estabelecem o próprio movimento esportivo, inclusive na atualidade.

Observa-se que uma grande tradição cumulativa de experiências práticas e conhecimentos longamente elaborados, desde a pré-história, constitui a base sobre a qual diferentes épocas estabeleceram seus princípios de apreciação/interferência no real de sua conduta social³¹. Estudos que remontam antigas significações para o esporte apontam aspectos interessantes: revelam que tal prática, sistematizada, limitava-se aos intervalos de trabalho, aos recreios escolares, ao lazer em geral, isso em uma época em que se observava facilmente a diferença entre esporte e trabalho³².

²⁹ Há um expressivo número de sociedades que deixaram registros de atividades físicas, recreativas ou festivas associadas com o que, hoje, denomina-se esporte. Dentre suas características utilitárias, nota-se também que suas origens estão intimamente ligadas à luta do homem pela sobrevivência. Em alguns aspectos dessa luta – correr, saltar, lançar objetos à distância, caçar, nadar – encontram-se os fundamentos das primeiras competições esportivas, já praticadas pelas mais antigas civilizações. Embora essas atividades possam diferir bastante conforme o lugar, a época e o tipo de sociedade, elas estão sempre presentes e em toda organização social complexa são encontradas formas de competição esportiva. Uma vez que os gregos foram os primeiros a atingir alto grau de civilidade, foi na Grécia antiga que o esporte passou a ocupar um lugar de destaque na sociedade. Já na Idade Média, período das invasões bárbaras, os novos valores estabelecidos pelo cristianismo, cujos cuidados com o corpo deveriam ser substituídos pela purificação da alma, contribuíram para que o esporte passasse por uma longa fase de estagnação e as competições atléticas fossem usadas como exercícios de guerra. Depois, com a Reforma, Lutero estabeleceu métodos de ensino afirmando que deveria se praticar a ginástica para não cair no ócio, na lascívia, na gulodice e na intemperança. Entre os passatempos recomendados estavam a música e os exercícios físicos porque, segundo ele, ‘a primeira afasta as angústias e a melancolia do coração, enquanto os últimos produzem a elasticidade do corpo e preservam a saúde’. Também os humanistas dos sécs. XVI e XVII defendiam a prática de exercícios físicos como fator de educação. Montaigne ressaltava que os exercícios e recreações, a corrida, a luta, a dança, a caça, a equitação e a esgrima deviam fazer parte dos estudos.

Cf. SIGOLI, M. A., DE ROSE JR., D. A história do uso político do esporte. In: *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*. 2004; 12(2): 111-119.

Cf. TUBINO, M. *Estudos brasileiros sobre o esporte: ênfase no esporte-educação*. Maringá: Eduem, 2010.

³⁰ MARQUES, R.F.R.; GUTIERREZ, L.G.; ALMEIDA, M.A.B. A transição do esporte moderno para o esporte contemporâneo: tendência de mercantilização a partir do final da Guerra Fria. In: 1º ENCONTRO DA ALESDE “Esporte na América Latina: atualidade e perspectivas”. Curitiba: UFPR, 30, 31/10 e 01/11/2008.

³¹ VILLAS-BOAS, A.L. O pensamento científico tecnológico no contexto da formação e desenvolvimento do capitalismo até o século XIX. In: *Revista da SBHC*, n.15, p.3-10, 1996.

³² Observando-se a história da humanidade, em todas as épocas e lugares, o homem tende a medir sua força ou capacidade física enfrentando outros homens, animais e obstáculos em troca de vitórias, prêmios, medalhas, dinheiro, fama, prestígio ou satisfação pessoal; e nisso está a própria essência do esporte em oposição ao trabalho.

Cf. HUIZINGA, J. *Homo Ludens*. São Paulo: Perspectiva, 1990.

Desde então, os conceitos e as definições para esporte têm mudado constantemente. Se para os gregos antigos tratava-se de todo e qualquer exercício físico, sempre competitivo, que permitia ao vencedor homenagear os deuses com sua vitória (sentido religioso que se transforma com o tempo, até desaparecer por completo com os romanos, no séc. IV D.C.)*³³, as concepções mais atuais questionam ideais como os do Barão Pierre de Coubertin (1863-1937), criador dos Jogos Olímpicos da Era Moderna, cuja primeira edição, em 1896, ocorrera em consonância com os valores da Grécia antiga – como a competição com igualdade de condições, o fair-play, a confraternização entre os povos, o recorde.

Para Coubertin, o esporte representava o culto voluntário e habitual de exercícios musculares intensivos, apoiado no desejo de progredir, sem que isso acarretasse riscos e, ainda, representava a institucionalização de uma concepção de prática que o transformava em um empreendimento educativo, moral e social, destinado a produzir reflexos nos planos dos indivíduos, das sociedades e das nações, um *corpus* de valores chamado de olimpismo: filosofia de vida que exalta e combina, colocando em equilíbrio as qualidades do corpo, do espírito e da mente, e que combina esporte com cultura e educação; um estilo baseado no prazer encontrado no esforço, no valor educacional do bom exemplo, no respeito aos princípios éticos fundamentais universais³⁴ e que tem como base os princípios do amadorismo*³⁵.

Ao se tomar os filósofos gregos da época, Pitágoras³⁶ dizia que havia três tipos de pessoas que compareciam aos jogos olímpicos: as que iam para comerciar durante os jogos, ali estando apenas para servir aos seus próprios interesses e sem preocupação com as disputas e os torneios; as que iam para competir, isto é, os atletas e artistas (pois, durante os jogos também havia competições artísticas: dança, poesia, música, teatro); e as que iam para

³³ As atividades atléticas sempre estiveram relacionadas a instituições nas sociedades passadas. Na antiguidade elas faziam parte da religião e da educação gregas. Na época do Império Romano, os Jogos Públicos foram utilizados para alienar o povo, evitando insurreições populares, na chamada Política do Pão e Circo. Na Europa, entre os séculos XVIII e XIX, surgiu o movimento ginástico, que visava melhorar a saúde das pessoas. No entanto, foi utilizado para o treinamento militar, atendendo aos interesses nacionalistas da época. A regulamentação de jogos populares na Inglaterra fez surgir, em meados do século XIX, o Esporte Moderno. Este, impregnado de valores da Revolução Industrial, foi utilizado pela burguesia industrial para disciplinar os operários. Os Jogos Olímpicos da era moderna propagaram o esporte por todo o mundo. Apesar de este ter se tornado uma instituição independente, continuou a ser apropriado por estados nacionais e por outras instituições. Este fato pôde ser observado na Alemanha nazista durante os Jogos Olímpicos de Berlim, em 1936, e também durante toda a Guerra Fria. Com o desenvolvimento da mídia, o esporte foi englobado pelas estruturas econômicas do mundo capitalista e tornou-se uma mercadoria da indústria cultural.

³⁴ SILVA, O.G.T. *Mens fervida in corpore lacertoso? Atitudes dos atletas olímpicos brasileiros frente ao olimpismo*. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Faculdade de Educação Física. Universidade Gama Filho. Rio de Janeiro, 1998.

³⁵ O olimpismo fixa o amadorismo, base de seu ideário, uma vez que, praticado pela aristocracia e pela alta burguesia tinham no amadorismo uma defesa contra o ingresso de populares na prática esportiva.

³⁶ CONTE, C.B. *Pitágoras: ciência e magia na antiga Grécia*. São Paulo: Madras, 2006.

contemplar os jogos e torneios, para avaliar o desempenho e julgar o valor dos que ali se apresentavam.

Observa-se, como isso, que as diferenças de contexto de visões de mundo encontram correspondência clara nas visões de mundo decorrentes desde a Grécia antiga até os tempos atuais. Já como uma das expressões mais características da modernidade³⁷, depois de ter nascido para resolver problemas pedagógicos primitivos³⁸ e tendo a escola inglesa na gênese de sua organização, o esporte, além de um bem cultural, torna-se um dos mais importantes objetos da indústria cultural³⁹. Ainda em seu processo de formação, em 1828, Thomas Arnold⁴⁰, então diretor de uma escola inglesa, utilizou-se do esporte como meio para revolucionar a educação moral dos jovens ricos da nação: os jogos foram introduzidos como estrutura de caráter, ensinando as virtudes de liderança, lealdade e disciplina, sintetizando a nobre filosofia de *mens sana in corpore sano*⁴¹, máxima cuja proposição, pronunciada na antiguidade greco-romana, aplica-se às concepções de corpo, saúde e educação reapropriadas e reorganizadas por teorias científicas e pedagógicas nos séculos XIX e XX.⁴²

Tem-se, portanto, um conjunto de ideias, de procedimentos, de concepções filosóficas, intelectuais, pedagógicas que possuem certa lógica, certa coerência interna e que orienta o esporte para determinadas ações. Quando estas ações acontecem de uma forma partidária, ou como aqui exposto ao se referirem aos ideais olímpicos, até hoje consagrados, observa-se uma ideologia que possui também uma grande capacidade de mobilizar as pessoas e as massas. Isso porque as visões de mundo, quando tomadas desse ponto ideológico deixam de ser somente esse conjunto de ideias, procedimentos etc.; elas têm uma poderosa força para acionar indivíduos, tais como os lemas do olimpismo que serão tratados nos tópicos seguintes. Trata-se de uma energia que torna as pessoas ativas em certas ideias e ideais, ativas no esporte,

³⁷ WEBER, M. *Sociologia e sociedade*. Rio de Janeiro: LTC, 1977.

³⁸ TUBINO, M. *Estudos brasileiros sobre o esporte: ênfase no esporte-educação*. Maringá: Eduem, 2010.

³⁹ ADORNO, T.L.W.; HORKHEIMER M. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

⁴⁰ Thomas Arnold (1795-1842), um dos responsáveis pela introdução dos jogos populares nas escolas inglesas, acreditava que o jovem, descarregando nas competições esportivas toda a sua energia e vitalidade, tornava-se menos vulnerável a vícios e práticas condenáveis. Da mesma forma – numa época em que, pela ascensão da burguesia, as escolas inglesas já haviam aberto suas portas tanto aos nobres quanto aos jovens do povo – o esporte, segundo Arnold, servia para manter esses jovens afastados de ideias políticas reformistas, que contrariavam o conservadorismo vitoriano da época.

⁴¹ GIULIANOTTI, R. *Sociologia do futebol: dimensões históricas e socioculturais do esporte das multidões*. São Paulo: Nova Alexandria, 2002.

⁴² MENDES, M.I.B de S. *Mens sana in corpore sano: compreensões de corpo, saúde e educação física*. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Universidade Federal do rio Grande do Norte, 2006.

ativas na política, ativas na religião, ativas no dia-a-dia. Esse componente de ação, de atividade e de propulsão dos indivíduos é o mais importante na ideologia, porque faz que as pessoas produzam e/ou trabalhem por alguma causa.

Citius, altius, fortius

Inicialmente, o movimento dos Jogos Olímpicos Modernos se baseava na exaltação da força e do vigor físico concebidos com valores absolutos *citius, altius, fortius* (mais rápido, mais alto, mais forte)*⁴³, dilema que ilumina o mundo inteiro com o rubro fulgor da mensagem, um lugar para a esperança⁴⁴.

Tal e como acontecia na antiga Grécia, referiam-se essencialmente às prestações atléticas dos homens. O projeto de Coubertin, de renovar os alicerces das competições esportivas de alto nível pertencentes à época clássica mediante a fundação e o desenvolvimento de um movimento esportivo e cultural, reunia em si mesmo os princípios medievais de *mens sana in corpore sano* (mente sã em corpo são) com os cânones olímpicos da Grécia antiga, compostos por elementos éticos legados por códigos cavaleirescos⁴⁵ e pela tradição de uma história que conseguiu e manteve a união do povo grego⁴⁶.

Mens sana in corpore sano

Tanto a expressão latina *mens fervida in corpore lacertoso* (mente ardente em um corpo disciplinado)*⁴⁷ como a mais conhecida, *mens sana in corpore sano* (mente sã

⁴³ Citius, altius, fortius. Mais rápido, mais alto, mais forte. Trata-se do lema olímpico. Não foi idealizado por Pierre de Coubertin, mas por seu amigo pessoal, o francês Henri Didon. Não deve ser interpretado como uma simples melhora física do indivíduo, mas como o progressivo aperfeiçoamento do homem em sua condição ontológica total. [DURÁNTEZ, C. Pierre de Coubertin, El humanista olímpico. In: DEL CASTILLO, M.G. *Los juegos olímpicos en la historia del deporte*. XXXIX Curso Oficial de La Academia Olímpica Española. 2007, Córdoba. Actas... Córdoba: Servicio de Publicaciones, Universidad de Córdoba, 2008. p.55-70].

⁴⁴ BENTO, J.O. Citius, altius, fortius! In: TANI, G.; BENTO, J.O.; PETERSEN, R.D.S. *Pedagogia do Desporto*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006, p.91-95.

⁴⁵ MICHELINI, L. El deporte e La “diversibilidad”. In: *Seminário Mediterraneo sobre Deporte Adaptado*, I, 2005, Málaga. Anais... Málaga: [s.n.], 2005.

⁴⁶ MONTEIRO, A.O. *Desporto: da excelência à virtude. Um caminho de vida para crianças, jovens e adultos*. Tese (Doutorado em Educação Física e Lazer). Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2007.

⁴⁷ Em 1919, o Barão Pierre de Coubertin propôs o dístico do Instituto Olímpico de Lausanne, 'mens fervida in corpore lacertoso' (mente ardente em um corpo disciplinado), como epitáfio para seu amigo Theodore Roosevelt, ex-presidente norte-americano e um dos líderes mundiais mais influentes do século. Coubertin atribuiu a Roosevelt uma expressão criada por ele que tenta traduzir de maneira clássica sua concepção idealizada de um ser humano equilibrado, atlético, cavaleiresco e culto [MENDES, M.I.B de S. *Mens sana in corpore*

em corpo são)*⁴⁸ evoca a ideia de um ser humano equilibrado em suas qualidades físicas e intelectuais, um dos eixos centrais das concepções de Pierre de Coubertin que visava, através do esporte e da educação, reformar o ser humano e a sociedade⁴⁹; isto porque o esporte poderia ser o agente catalisador capaz de restabelecer nas novas gerações o equilíbrio entre corpo e mente há muito rompido⁵⁰.

Ao se questionar as exigências nas quais Coubertin submeteu o esporte ao criar uma *deontologia**⁵¹ do atleta onde se misturam valores éticos, estéticos e pedagógicos⁵² (e que forneceu as bases*⁵³ para a modelagem do conjunto de valores que o Barão atribuiu à

sano: *compreensões de corpo, saúde e educação física*. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Universidade Federal do rio Grande do Norte, 2006.].

⁴⁸ Mens sana in corpore sano. Uma mente sã num corpo são. É uma citação latina derivada da décima Sátira do poeta romano Juvenal por volta dos anos 90 e 130 aproximadamente. Ao satirizar um acesso à vida fácil, conquistada por uma minoria, o poeta chama a atenção para que os homens, em vez de se iludirem com enriquecimentos ilícitos e repentinos, superem os empecilhos que porventura lhes atravessem o caminho. No contexto, a frase é parte da resposta do autor à questão sobre o que as pessoas deveriam desejar na vida. A conotação satírica, no sentido de que seria bom ter também uma mente sã num corpo são, é uma interpretação mais recente daquilo que Juvenal pretendeu exprimir. A intenção original do autor foi lembrar aos cidadãos romanos, aqueles que faziam orações tolas, que tudo o que se deveria pedir numa oração era saúde física e espiritual [MENDES, M.I.B de S. *Mens sana in corpore sano: compreensões de corpo, saúde e educação física*. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Universidade Federal do rio Grande do Norte, 2006.].

Embora esta seja a forma mais conhecida, sua versão correta é Optandum (e)st ut sit mens sana in corpore sano, ou seja: É desejável que você tenha uma mente sã num corpo são. Com o tempo, a frase passou a ter uma gama de sentidos. Pode ser entendida como uma afirmação de que somente um corpo são pode produzir ou sustentar uma mente sã. Seu uso mais generalizado expressa o conceito de um equilíbrio saudável no modo de vida de uma pessoa. De maneira similar, equilíbrio pode ser considerado também como um conceito-chave para se discutir processos de democratização [SILVA, O.G.T. *Mens fervida in corpore lacertoso? Atitudes dos atletas olímpicos brasileiros frente ao olimpismo*. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Faculdade de Educação Física. Universidade Gama Filho. Rio de Janeiro, 1998].

⁴⁹ SILVA, O.G.T. *Mens fervida in corpore lacertoso? Atitudes dos atletas olímpicos brasileiros frente ao olimpismo*. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Faculdade de Educação Física. Universidade Gama Filho. Rio de Janeiro, 1998.

⁵⁰ COUBERTIN, P. apud SILVA, O.G.T. *Mens fervida in corpore lacertoso? Atitudes dos atletas olímpicos brasileiros frente ao olimpismo*. Dissertação. Faculdade de Educação Física. Universidade Gama Filho. Rio de Janeiro, 1998.

⁵¹ Deontologia: deon (dever, aquilo que convém) e logos (ciência, discurso, ensino). Termo que designa uma teoria dos deveres morais. Trata-se de teoria criada por Jeremy Bentham (1748-1832) que, rejeitando a importância de qualquer apelo ao dever e à consciência, compreende, na tendência humana de perseguir o prazer e fugir da dor, o fundamento da ação eticamente correta. Um dos dois ramos principais da ética normativa, juntamente com a axiologia – qualquer uma das teorias formuladas a partir do século XX concernentes à questão dos valores –, corresponde ao conjunto de deveres inerentes ao exercício de uma profissão, minuciados em códigos específicos e fundados nos princípios de sua responsabilidade moral e social. Também é conhecida como “Teoria do Dever” já que se inclui nas teorias morais que orientam nossas escolhas sobre o que deve ser feito. Já quando aplicado ao exercício de uma atividade profissional significa respeito pelos deveres, normas e regras que orientam o exercício da profissão. Nesse sentido, fala-se de uma deontologia médica ou da deontologia da função docente.

Cf. MARQUES, R. *Dicionário breve de pedagogia*. Oeiras: Editorial Presença, 2000.

Cf. SEGRE, M. Definição de Bioética e sua Relação com a Ética, Deontologia e Diceologia. In: SEGRE, M.; COHEN, C. *Bioética*. São Paulo: Edusp, 2002. p. 27-34.

Cf. AUXIOLOGIA; DEONTOLOGIA. In: HOUAISS, A; VILLAR, M. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

⁵² BENTO, J.O. Pedagogia do Desporto: dimensões, conceitos e orientações. In: TANI, G.; BENTO, J.O.; PETERSEN, R.D.S. *Pedagogia do Desporto*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006, p.3-97.

⁵³ Dois são os caminhos para o surgimento do esporte até ele chegar ao que se apresenta na atualidade. A ideia da continuidade, sendo que o esporte foca suas origens nos tempos remotos da civilização, inclui aí os aspectos biológicos destinados à sobrevivência, e outra, que advoga que o esporte como conhecemos hoje começa a surgir no século XVIII, tendo sido inventado na Inglaterra, quando diversos jogos e passatempos populares sofreram profundas mudanças a ponto de se considerar ter havido uma ruptura com o que existia até o momento.

Cf. STIGGER, M.P. *Educação Física, Esporte e diversidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

prática esportiva), recorre-se ao modelo educacional da escola pública inglesa do início do século XIX⁵⁴. Estas se degeneraram em focos de anarquia e revoltas incipientes com constantes motins e para Coubertin, o coração daquele sistema educacional residia, então, na integração entre educação tradicional, esportes e valores espirituais⁵⁵.

Se, de uma forma, observa-se que as insígnias *mens sana in corpore sano* ainda se mantém viva, de outra, é possível dizer que o rito que acompanhava o vencedor divinizado na época antiga⁵⁶ se substitui parcialmente durante o século XIX pelos valores de confronto e participação cooperativa que visa um resultado, mesmo que não desapareça, de um todo, a sacralização divina do campeão⁵⁷.

O Ideal Olímpico

É possível dizer que o olimpismo, acima de tudo, trata-se de uma filosofia de vida, uma visão de mundo que exalta e combina um amplo equilíbrio das qualidades do corpo e a vontade do espírito, unindo a cultura e a saúde ao esporte e transformando-o,

Cf. BRACHT, V. *Sociologia crítica do esporte: uma introdução*. Vitória: UFES/CEFED, 1997.

⁵⁴ Até o séc. XIX tudo o que se entendia por esporte era a educação física sistematizada, alguns jogos com os quais a nobreza se ocupava nos momentos de ócio e outros de origem popular, mal vistos e até condenados ou proibidos por sua violência. Esses jogos populares eram muito comuns na Inglaterra e sua sistematização – com regras definidas, eliminação de abusos, difusão entre os jovens e, logo depois, internacionalização – marca o nascimento do esporte moderno. O período de transição política, social, religiosa e cultural que foi o séc. XVIII vai estabelecer as bases sobre as quais surgirá, logo em seguida, o esporte moderno. Em *Émile*, 1972, Rousseau mostra o que considera a educação ideal para os jovens e fala dos exercícios físicos: É um erro deplorável imaginar que os exercícios do corpo são nocivos ao trabalho e a mente, como se essas duas atividades não estivessem em permanente acordo e como se a última não se dirigisse, sempre, à primeira.

⁵⁵ É curioso notar que ao mesmo tempo as escolas públicas inglesas desenvolviam uma pedagogia esportiva um pouco diferente, composto de exercícios físicos similares aos do treinamento militar, o sistema educacional inglês deixava bem claro que, enquanto procurava desenvolver em suas escolas particulares os futuros líderes de seu império através de atividades coletivas que envolviam a agonística, a estratégia e a liderança, por outro lado se preocupava em desenvolver nas escolas públicas os músculos daqueles que iriam impulsionar com sua força física as máquinas da revolução industrial, bem como defendê-la e expandi-la, em caso de necessidade. Esta relação se deu em toda Europa da época, dividindo a atividade física em dois movimentos distintos: o ginástico, fundamentalmente militar e voltado ao desenvolvimento físico daqueles que iriam trabalhar nas fábricas; e o esportivo, centrado nas elites e preocupado, da mesma maneira que os gregos da antiguidade, em desenvolver os espíritos de sua promissora juventude.

⁵⁶ Até o século IX a.C., as disputas esportivas eram celebradas em Olímpia, onde se realizavam, desde o século XIII a.C., os jogos fúnebres e os exercícios militares. Desta forma, o ato esportivo aparece, na tradição homérica, como sinal da identidade dos heróis – de cada herói em particular. Há relatos de que as primeiras provas competitivas foram realizadas por Hércules e seus irmãos, em tempos ainda mais remotos. Num dos textos mais antigos sobre a origem dos tempos, Hesíodo relata, em meio à narração sobre deuses e titãs, aquilo que seria o justo apoio dos deuses às competições desportivas: ‘quando os homens competem numa prova, também aí a deusa os socorre e ajuda; quem consegue a vitória, pela força e vigor, belo prêmio colhe, facilmente e com alegria, e orna de fama os seus pais’. A divindade, em honra da qual se desenrolavam os jogos, era Zeus e o seu primeiro atleta vitorioso foi Pélope na corrida de carros de cavalos. [MONTEIRO, A.O. *Desporto: da excelência à virtude. Um caminho de vida para crianças, jovens e adultos*. Tese (Doutorado em Educação Física e Lazer). Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2007].

⁵⁷ MICHELINI, L. El deporte e La “diversibilidad”. In: *Seminário Mediterraneo sobre Deporte Adaptado*, I, 2005, Málaga. Anais... Málaga: [s.n.], 2005.

essencialmente, em um ambiente pedagógico⁵⁸. Acredita-se que o esporte perfaz uma constelação de virtudes, que garante àqueles que o praticam valores que revestem de moralidade os esportistas, um campo de cultivo do fair play.⁵⁹

Assim, tendo os Jogos Olímpicos como a versão mais mediática e concreta do corpus de valores que Coubertin atribuía à prática esportiva, e ainda que o olimpismo careça aparentemente de uma ordem epistemológica, a Carta Olímpica, através dos seus princípios fundamentais, reflete, por fim, o desafio de articular no seio da tradição os valores proclamados do olimpismo à sua realização prática.⁶⁰

Dos principais fundamentos da Carta Olímpica⁶¹, destacam-se:

- a) O olimpismo é uma filosofia de vida que exalta e combina em seu conjunto harmônico as qualidades do corpo, a vontade e o espírito. Aliando o esporte com a cultura e a educação, o olimpismo se propõe criar um estilo de vida baseado na alegria do esforço, e valor educativo do bom exemplo e o respeito pelos princípios éticos fundamentais e universais.
- b) O objeto do olimpismo é colocar o esporte a serviço do desenvolvimento harmônico do homem, com o fim de favorecer o estabelecimento de uma sociedade pacífica e comprometida com a manutenção da dignidade humana. Para isto, o movimento olímpico se eleva, sozinho ou em cooperação com outros organismos e dentro de suas possibilidades, ações a favor da paz.
- c) O Movimento Olímpico tem por objeto contribuir à construção de um mundo melhor e mais pacífico, educando a juventude através do esporte praticado sem discriminações de nenhuma classe e dentro do espírito

⁵⁸ PEDRO, P.P. El medio ambiente en el Olimpismo. In: DEL CASTILLO, M.G. *Los juegos olímpicos en la historia del deporte*. XXXIX Curso Oficial de La Academia Olímpica Española. 2007, Córdoba. Actas... Córdoba: Servicio de Publicaciones, Universidad de Córdoba, 2008. p.39-54.

⁵⁹ BENTO, J.O. Citius, altius, fortius! In: TANI, G.; BENTO, J.O.; PETERSEN, R.D.S. *Pedagogia do Desporto*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006, p.91-95.

⁶⁰ SILVA, O.G.T. *Mens fervida in corpore lacertoso? Atitudes dos atletas olímpicos brasileiros frente ao olimpismo*. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Faculdade de Educação Física. Universidade Gama Filho. Rio de Janeiro, 1998.

⁶¹ INTERNATIONAL OLYMPIC COMMITTEE. *Olympic Charter*, 2010.

olímpico, que exige compreensão mútua, espírito de amizade, solidariedade e jogo limpo.

Ou seja, há uma ideologia, uma visão de mundo que corrobora até a atualidade o ideal de Coubertin, que é a ideologia da bondade esportiva, enraizada na fé inabalável de que o esporte constitui, a convivência entre pessoas e povos⁶².

O Ideal de Paz

Já observado, para Coubertin, antes de qualquer coisa, os Jogos deveriam situar o esporte de modo melhor desempenhar o papel educacional que recai sobre ele no mundo moderno e, como consequência, deveria ser um instrumento a serviço da mudança social. Desta forma e mais além, é aceitável que também a pedagogia do esporte, inserida neste contexto, absorve o uso dos Jogos Olímpicos a serviço da paz e do entendimento internacional, também derivados da crença de Coubertin para quem, adotando uma perspectiva essencialmente racionalista, a questão da guerra e da paz era, em larga medida, uma questão de conhecimento, ignorância e educação⁶³.

Nota-se que o ideal de paz, ao mesmo tempo em que se torna um dos conceitos centrais de Coubertin, não contradiz os princípios do desempenho atlético e da competição. Pelo contrário, o esporte em geral e especialmente as competições como os Jogos Olímpicos foram explicitamente planejados como partes de um esforço para uma paz ativa, o entendimento internacional e o contato – no espírito de respeito mútuo – entre povos de diferentes raças, credos e ideologias⁶⁴.

Também a modernidade pretende um discurso universal, a partir de um ponto de vista ocidental e baseada na ideia de paz e confraternização entre os povos. Nestes termos, os Jogos Olímpicos abarcam, nos dias atuais, 208 países que, durante eles e nas cerimônias de abertura e de encerramento, têm suas bandeiras hasteadas ao lado do símbolo

⁶² BENTO, J.O. Desporto e Princípio do rendimento. In: TANI, G.; BENTO, J.O.; PETERSEN, R.D.S. *Pedagogia do Desporto*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006, p.58-90, p.74

⁶³ SILVA, O.G.T. *Mens fervida in corpore lacertoso? Atitudes dos atletas olímpicos brasileiros frente ao olimpismo*. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Faculdade de Educação Física. Universidade Gama Filho. Rio de Janeiro, 1998.

⁶⁴ SILVA, O.G.T. *Mens fervida in corpore lacertoso? Atitudes dos atletas olímpicos brasileiros frente ao olimpismo*. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Faculdade de Educação Física. Universidade Gama Filho. Rio de Janeiro, 1998.

da paz e ao lado da bandeira olímpica, cujos elos representam cada um dos continentes, como sùmula do evento e que perpassa o discurso do jogo amigável e limpo (fair-play), além da ideia de que o importante é competir, resultando na presença de esportistas convidados que, sem nenhuma possibilidade atlética de competir nos níveis exigidos, estarão presentes como fantasias desta realização⁶⁵.

Fair Play e Jogo Limpo

Através da função social e moral do esporte, Coubertin procurou construir um ideal por meio do qual honestidade e esportividade fossem tão altamente desenvolvidas quanto a força muscular. O olimpismo deveria estar a serviço de purificar o esporte, abolir o egoísmo, os métodos desonestos na luta pela supremacia atlética, assegurar o jogo limpo para todos, mesmo os mais fracos e, tanto quanto possível, fazer a competição e não a vitória o prazer da juventude⁶⁶.

No princípio do Fair Play, a adesão voluntária às regras esportivas^{*67}, princípios e códigos de conduta, zelando pelas regras, observando os princípios da justiça, renunciando a vantagens injustificadas, declinando ganhos materiais, enfim, todos os meios de elevar o esporte a um nível cultural realmente mais alto. Nota-se que a educação olímpica é uma escola de cavalheirismo prático; ela cria a oportunidade de aprender não apenas que o sucesso é obtido através do desejo e da perseverança, mas também que ele é consagrado através da honestidade e da justiça. É somente desta maneira que o ímpeto da juventude, para comparar sua força, eleva-se ao nível da cultura; e apenas se o esporte corresponder à fidelidade perante seus valores, para que ele seja capaz de desempenhar, na modernidade, um papel de promoção a pacificação da ordem social⁶⁸.

⁶⁵ BITENCOURT, F.G. et all. Ritual Olímpico e os Mitos da Modernidade: implicações midiáticas na dialética universal/local. In: *Pensar a Prática*, v.8, n.1, 2005.

⁶⁶ SEGRAVE, J.O apud SILVA, O.G.T. *Mens fervida in corpore lacertoso? Atitudes dos atletas olímpicos brasileiros frente ao olimpismo*. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Faculdade de Educação Física. Universidade Gama Filho. Rio de Janeiro, 1998.

⁶⁷ Durante a segunda metade do século XIX, com a unificação das regras dos diferentes esportes, a sua internacionalização foi progressiva, de tal modo que, em 1896, quando os jogos olímpicos foram revividos por Coubertin, não havia um só país, em toda Europa, em que o esporte não fosse praticado regularmente. Pouco a pouco, o que era, de acordo com os princípios de Arnold e os próprios ideais de Coubertin, uma atividade da nobreza ou da classe média, popularizou-se e o esporte, antes limitado ao lazer e a poucos aficionados, tornou-se uma atividade às vezes altamente remunerada e ao mesmo tempo apaixonante e cujo papel, na sociedade moderna, é de tal ordem que ele tem servido como veículo de propaganda política, de protestos raciais e religiosos, de afirmação pessoal ou coletiva, quase sem paralelo nos dias de hoje.

⁶⁸ SILVA, O.G.T. *Mens fervida in corpore lacertoso? Atitudes dos atletas olímpicos brasileiros frente ao olimpismo*. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Faculdade de Educação Física. Universidade Gama Filho. Rio de Janeiro, 1998.

Um dos principais valores inerentes ao ideal*⁶⁹ olímpico e conectado à sua origem, caracterizada pela riqueza e pelo poder da aristocracia na sociedade inglesa da época, os valores do fair play foram, e são, referências para a prática esportiva, mesmo que, em algumas vezes, sejam transgredidas. Fica evidente que Coubertin foi fortemente influenciado e, logo, os conceitos de jogo limpo reflete o sentimento desta aristocracia em relação ao esporte, estando, portanto, repleto de ideias e princípios característicos da época⁷⁰.

O Importante é Competir

*O importante não é vencer, mas competir. Com dignidade.*⁷¹ Esse era o lema de Coubertin para os Jogos Olímpicos. Atualmente, os atletas prometem, no juramento, honra, boa vontade e esportivismo. É fato que os Jogos Olímpicos inauguraram um processo de construção de ídolos, arquétipos de homens e corpos humanos que buscam superar limites físicos e fisiológicos, consequentemente sendo recompensados e reconhecidos pelos feitos⁷².

A Medalha Pierre de Coubertin

Embora o ideal olímpico prevaleça até metade da década de 30 para a partir de 1938 com os Jogos de Berlim e depois com os Jogos de Helsinque (1952) o esporte se transformar em instrumento político entre as nações, observa-se que, ainda hoje, a *Medalha Pierre de Coubertin* é uma honraria humanitária concedida pelo Comitê Olímpico

⁶⁹ Ideal. Quando relativo a uma ideia, só existe no pensamento. No esporte pode significar o objeto da mais alta aspiração, alvo supremo de ambições ou afetos. Um modelo de perfeição ou de excelência (que só existe na imaginação); a perfeição suprema: ideal de amor; ideal de beleza; ideal olímpico. Tomando-se Kant, em filosofia, trata-se de algo que a razão pura exige, mas que não é dado no campo da experiência. Já a Ideia Olímpica é como uma nostalgia facilmente experimentada pelo homem; nostalgia por utopias sociais, que nunca são realizadas à perfeição; nostalgia pela fraternidade humana, que nunca é obtida, a despeito de todos os esforços através da história; nostalgia de uma raça humana melhor.

⁷⁰ RUFINHO, J.L. et all. O Fair Play na atualidade. In: *Arquivos em Movimento*, Rio de Janeiro, v.1, n.2, p.57-68, julho/dezembro de 2005.

⁷¹ O ideal olímpico representado pela máxima "O importante não é vencer, é participar", foi defendido pela primeira vez em 1908 pelo bispo da Pensilvânia, durante um sermão aos atletas que disputariam as Olimpíadas de Londres. A frase utilizada posteriormente pelo barão de Coubertin, e que a imortalizou, não condiz com a realidade olímpica dos tempos modernos, onde o esporte é visto como "guerra" e cada vez mais são encontradas evidências de doping. No entanto, esta frase, vinda do sentido religioso é concebível, já que pertence a uma doutrina. Assim se introduziu o princípio do ostracismo, enquanto elemento regulador de uma competição com valores, princípios, e regras.

⁷² SIMÕES, J.L. De Seul a Pequim: as medalhas olímpicas que o Brasil não conquistou estão fazendo falta? In: *1º Encontro da ALESDE. Esporte na América Latina: atualidade e perspectivas*. Curitiba: UFPR, 30/10 a 01/11 de 2008.

Internacional (COI)*⁷³ a atletas que demonstrem alto grau de esportividade e espírito olímpico durante a disputa dos Jogos, numa tentativa de manter a visão de mundo originária de Pierre de Coubertin apesar do alto envolvimento econômico no esporte e as mudanças de paradigmas que acompanham o esporte moderno.

Diferente das medalhas de primeiro, segundo e terceiro lugares, esta – que é toda feita de ouro – não tem relação com o desempenho técnico do competidor, mas com suas qualidades morais e éticas e a demonstração do mais puro espírito esportivo em situações difíceis ou inusitadas acontecidas durante as disputas. Por este motivo tal medalha é considerada pelo COI como sua mais alta honraria, tendo sido outorgada até hoje apenas a alguns atletas que participaram dos Jogos Olímpicos, dois deles *post-mortem*: o alemão Lutz Long e o tcheco Emil Zátopek.

O primeiro atleta em vida a receber a honraria foi o canadense Lawrence Lemieux, iatista que, em 1988, durante os Jogos de Seul, abandonou temporariamente a prova em que competia quando estava em segundo lugar para socorrer dois companheiros de regata de outro barco que haviam caído ao mar. Com isso, tornou-se impossível regressar à competição a tempo de lutar pela vitória. Recebeu a Medalha Pierre de Coubertin das mãos de Juan Antonio Samaranch, com elogios de esportivismo, autossacrifício e coragem, personificando o ideal olímpico. Segue-se a ele o brasileiro Vanderlei Cordeiro de Lima, maratonista que durante os Jogos Olímpicos de Atenas, em 2004, após liderar a prova até cerca do 36º quilômetro, foi atacado e derrubado por um fanático religioso irlandês, o ex-sacerdote Cornelius Horan. Ajudado por alguns espectadores, retornou à prova e ainda conseguiu garantir a medalha de bronze, sendo aplaudido de pé quando entrou no estádio Panathinaikos. Recebeu a medalha por seu feito, seu espírito esportivo e humildade após a prova.

O fato é que a atualidade ainda discute se o esporte é um meio ou um fim, se é causa ou efeito e até que ponto deve ser profissionalizado ou até que ponto ele se associa à política, à economia, às artes e à ciência. Discute, entre outras, se o esporte deve ser uma prática totalmente voluntária ou se pode, de algum modo, ser induzido aos jovens desde a

⁷³ Coubertin projetou o COI como uma instituição que, desde seu primeiro estatuto, proclamava sua independência de qualquer influência política. Como resultado desta perspectiva, os membros do COI são considerados embaixadores dos ideais olímpicos em seus respectivos países, e não delegados de suas nações junto ao Comitê. Consequentemente, apoiado em seu compromisso para com o internacionalismo e os ideais universais de paz e irmandade, Coubertin e seus sucessores, notadamente Avery Brundage, lutaram para isolar o Olimpismo de interferências políticas e interesses sectários.

infância⁷⁴. Um questionamento que ultrapassa fronteiras e permite refletir até onde países como os EUA e Cuba, que estabelecem um forte eixo do esporte na escola, oferecem um modelo culturalmente representativo que não seja um fim em si mesmo.

O Discurso do Herói

Desde os Jogos Olímpicos observa-se haver na sociedade um ritual que organiza e estrutura as narrativas míticas que constroem a modernidade⁷⁵. Essa associação entre o atleta e o mito do herói remonta tempos antigos, e, ainda hoje, reforça uma condição heroica através do argumento vencedor, do atleta que ganha torneios e consagra-se com medalhas⁷⁶.

Observa-se que o movimento esportivo ressurgiu na história contemporânea como uma nova forma de expressão das funções míticas, além de se apoiar em todo referencial grego, mitológico, para sua estruturação. A função mística do esporte é então entendida pelo seu poder de abrir a existência para capacidade que o homem possui de transcender seus limites físicos, de colocá-lo em contato com os mistérios inerentes a certos aspectos do corpo e do movimento através do deslumbramento diante da perfeição do mais rápido, mais alto, mais forte (*citius, altius, fortius*), valores presentes tanto no olimpismo helênico como no moderno⁷⁷.

Este rito, marcado pela expectativa da quebra de recordes de força, velocidade e altura, aposta em todas as possibilidades para que estes objetivos sejam alcançados. Por um lado se aposta na natureza aguerrida, lutadora e vencedora do ser humano, uma natureza que faz transcender, vencer obstáculos (adversários ou inimigos). Por outro, espera-se, do mesmo modo, que os deuses interfiram no resultado e abençoe um vitorioso, de preferência com uma performance inesquecível e, mais importante, aposta-se na

⁷⁴ RAMIREZ, F. O esporte nas aulas de Educação Física. In: Marta Scarpato. *Educação Física - como planejar as aulas na educação básica*. São Paulo: Avercamp, 2007, p. 59-75.

⁷⁵ BITENCOURT, F.G. et all. Ritual Olímpico e os Mitos da Modernidade: implicações midiáticas na dialética universal/local. In: *Pensar a Prática*, v.8, n.1, 2005.

⁷⁶ O atleta de alto rendimento na atualidade tem sido transformado em uma espécie de herói onde quadras, campos, piscinas e pistas assemelham-se a campos de batalhas em dias de grandes competições. O significado que a prática esportiva adquire ao longo do período competitivo, ou profissional, pode influenciar diretamente os rumos da vida futura do atleta. [RUBIO, K. . Do imaginário esportivo ao mito olímpico contemporâneo. In: MORAGAS, M et all. *Universidad y Estudios Olímpicos*. Barcelona/Rio de Janeiro: Centre d'Estudis Olímpics, Barcelona/Editora Gama Filho, 2007, v. 1, p. 660-67].

⁷⁷ ALMEIDA, G.P. *Os heróis da bola: o mito do herói e o jogador de futebol brasileiro*. 2004. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

tecnociência, através do desenvolvimento do treinamento esportivo, dos equipamentos e instalações, do regime nutricional e dos mais sofisticados métodos tecnológicos para a melhoria da performance (inclusive o doping) para que se realize o avanço das marcas e se confirme e atualize o mito⁷⁸.

Na Grécia antiga, os heróis tinham características sobre-humanas e eram considerados semideuses e, por isso, deveriam cultuar e oferecer presentes aos deuses protetores. Os gregos competiam por glória e reconhecimento. Uma coroa de louros valia mais do que qualquer quantia em dinheiro. O vencedor era idolatrado e a fama conquistada com a vitória durava para sempre. De tão importantes que eram os Jogos na Grécia que, três meses antes de seu início era decretada uma trégua, ou seja, os combatentes eram proibidos de pegar em armas e todas as guerras cessavam, para que atletas e espectadores pudessem se dirigir até Olímpia sem correr o risco de serem atacados.

Também, o esporte moderno tem como princípio fundamental a validação, a reprodução e transmissão de valores e de um código de ética, representando assim sua função social, de ser um meio de comunicação de valores universais e de uma ordem social, que envolve a todos e os toca, por meio de seu caráter mítico, a todos sem restrição, respeitando mesmo assim cada cultura e cada civilização, enaltecendo as diferenças ao mesmo tempo em que se utiliza de uma linguagem comum e universal, tanto no sentido da atividade física ser praticada em todos os cantos e épocas, como no sentido de suprir aspirações de transcendência e de heroísmo presentes em todos os seres humanos, pelo fato de serem estes arquétipos do inconsciente coletivo⁷⁹.

⁷⁸ BITENCOURT, F.G. et all. Ritual Olímpico e os Mitos da Modernidade: implicações midiáticas na dialética universal/local. In: *Pensar a Prática*, v.8, n.1, 2005.

⁷⁹ ALMEIDA, G.P. *Os heróis da bola: o mito do herói e o jogador de futebol brasileiro*. 2004. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

2 A VISÃO ECONÔMICA DE MUNDO E SUAS INFLUÊNCIAS PARA A PEDAGOGIA DO ESPORTE

A sugestão de Bourdieu no sentido de dar alcance sociológico à ideia da construção do mundo permite entender alguns subentendidos que governam a maneira como a história econômica é análoga à história do mundo⁸⁰. Desta forma, é possível afirmar que essa verossimilhança também incorpora a pedagogia do esporte. Na gênese, observa-se um número expressivo de sociedades antigas que deixaram registros de atividades físicas recreativas ou festivas que podem ser associadas àquilo que, em tempos modernos, denomina-se esporte⁸¹. Entretanto, como consequência das transformações sociais, o esporte ganha forma (com regras definidas, eliminação de abusos e violência, difusão entre jovens e, logo depois, sua internacionalização) nas escolas inglesas do século XVIII, início do século XIX*⁸².

Berço do capitalismo, o esporte era considerado elemento importante na formação da nova classe governante, segundo o modelo do *gentleman* britânico burguês

⁸⁰ BOURDIEU, P. *Os Usos Sociais da Ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

⁸¹ PRONI, M.W. História do esporte: a contribuição de Richard Mandell. In: *Simpósio Nacional de História, XXIII, História: Guerra e Paz*, 2005, Londrina. Anais... Londrina: UEL, 2005.

⁸² A difusão a partir da Inglaterra de modelos de produção industrial, de organização, de trabalho e das formas de ocupação do tempo livre do tipo conhecido como desporto foi notável. Parece razoável imaginar que as formas segundo a qual as pessoas utilizavam seu tempo livre seguiu de mãos dadas com a transformação da maneira segundo a qual trabalhavam.

treinado em escola pública⁸³, espaço de construção dos corpos e dos valores. No entanto, depois, as tendências e características da sociedade pós-industrial fez com que o esporte se recriasse no contexto das novas necessidades sociais (a centralidade do corpo como marca distintiva e os reflexos ao nível das disposições de prática esportiva e as novas atitudes face ao trabalho e lazer)*⁸⁴.

Ao se analisar o deslocamento das atividades esportivas existentes em sociedades antigas*⁸⁵ e sua exportação para outros países, a propagação da esportivização, ou seja, a transformação dos passatempos em esportes ocorrida na sociedade inglesa a partir do século XVIII com a introdução de regras⁸⁶, manifesta-se como parte de um processo civilizador constituído na estrutura social e política, antes marcadas por vários ciclos de violência. Observa-se que a sociedade burguesa, que se originou no seio da sociedade feudal, baseia-se numa visão mecânica do mundo e das coisas (a máquina é seu símbolo), visão que atinge seu auge no século XIX com a revolução industrial do maquinismo, servida e promovida pela ciência, e que nas modernas sociedades industriais continua ainda em pleno desenvolvimento e expansão.

Para a ideologia burguesa o mundo é movimento, é uma máquina, e, como elas formado por um conjunto de peças. Para compreender o mundo faz-se o mesmo que a máquina – desmonta-se, desunem-se as peças e estudam-se separadamente⁸⁷. Anos depois, com a revolução econômica, começou a se delinear uma nova versão para a visão de mundo. A metáfora da máquina foi substituída pela do mercado, fazendo surgir a visão econômica de mundo. Além do capital tangível, agora há um capital intangível, não palpável: o capital humano. As organizações esportivas continuam funcionando como máquinas e se relacionando como donas do mercado global. As pessoas são tratadas como coisa, uma mercadoria. Neste novo contexto, os processos

⁸³ HOBBSBAWN, E. Quem é quem ou as incertezas da burguesias. In: HOBBSBAWN, E. *A era dos impérios: 1875-1914*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. p. 253-269.

⁸⁴ Os conceitos de Lazer e de Esporte, associados ao ócio e ao tempo livre, tomando-se o esporte como uma prática de lazer e distinguindo-o das concepções físicas e de treinamento esportivo podem ser observadas nos estudos de:

ELIAS, N. O lazer no espectro do tempo livre. In: ELIAS, N.; DUNNING, E. *A Busca da Excitação*. Lisboa: Difel, 1992, p. 139-185.

MARIVOET, S. *Aspectos sociológicos do desporto*. Lisboa: Livros Horizonte, 2002.

DUMAZEDIER, J. *Sociologia empírica do lazer*. São Paulo: Perspectiva, 1979.

⁸⁵ No decurso do tempo, o termo desporto passou a ser padronizado como um termo para formas específicas de recreação na qual o desempenho físico desempenhava fator principal, com a presença de regras para manter as disputas sob controle. Estas atividades se desenvolveram primeiramente na Inglaterra e a partir daí se espalharam por todo o mundo.

⁸⁶ ELIAS, N. O lazer no espectro do tempo livre. In: ELIAS, N.; DUNNING, E. *A Busca da Excitação*. Lisboa: Difel, 1992, p. 139-185.

⁸⁷ SACARRÃO, G.F. *Biologia e sociedade I, Crítica da razão dogmática*. Lisboa: Publicações Europa-América, 1989.

de trabalho, e o foco se volta à pedagogia do esporte, dão-se de maneira não muito diferente daquilo que se costuma ver na pedagogia dita tradicional. O foco das organizações está no mercado, no cliente (interno e externo, principalmente no externo) e no lucro. A estrutura e as tarefas são herdadas da visão mecanicista de mundo. O comando, o controle e o processo decisório continuam funcionando de cima para baixo em todos os níveis da organização. Sair-se bem neste mundo econômico significa ter eficácia e competitividade – exacerbação da competição.

Tenta-se preservar, a qualquer preço o mito da festa esportiva, mesmo que nunca seja limpa nem solúvel em bons sentimentos humanitários⁸⁸ como pregava Pierre de Coubertin. Nessa festa, transmite-se receitas e fórmulas associadas a casos que deram certo de onde se observa que o contexto, e a única fonte de referência para tudo, é o mercado, ainda mecanicista e reducionista, que já tem todas as soluções. Não é preciso criar. Basta comprar e/ou imitar, neste caso, compra-se e vende sujeitos e emoções.

Os meios continuam sendo mais importantes que os fins e a vida que não agregar valor ao mercado não tem importância. O investimento em pessoas continua sendo feito apenas naquelas que se sobressaem porque têm autodomínio (atletas de alto rendimento). Os acontecimentos continuam sendo vistos como causa e efeito, seguindo um pensamento linear, imediato e voltado para o lucro. Os dados são analisados e são feitas projeções proporcionais para resultados financeiros futuros. Busca-se sempre a resposta que der mais lucro. Todas estas coisas acontecem por que as organizações são compostas de partes (centros de custo e centros de resultado) – componentes cada vez menores. Se algo ou alguém (atleta, equipe) não está agregando valor, é substituído ou eliminado.

O Processo Civilizador e a Esportivização

É a partir das transformações sociais ocorridas com a Revolução Industrial que o esporte moderno vai a busca de uma maior civilidade. Entre os séculos XVIII e XIX, muitos dos esportes existentes, ao se desenvolverem, buscaram eliminar formas de violência através de regras que, então, exigiam um maior controle do contato físico⁸⁹. Desta forma, e

⁸⁸ BROHM, J-M. Esporte, um grande negócio: A lei da selva. In: *Le Monde Diplomatique*, 01 de Junho de 2000.

⁸⁹ DUNNING, E. A dinâmica do desporto moderno: notas sobre a luta pelos resultados e o significado social do desporto. In: ELIAS, N.; DUNNING, E. *A Busca da Excitação*. Lisboa: Difel, 1992.

sob uma perspectiva global, os ciclos de violência que antes eram comuns, abrandaram-se uma vez que os conflitos de interesse passaram a ser resolvidos por intermédio de processos não violentos e de acordo com regras em que ambas as partes respeitavam⁹⁰.

Uma vez que, a partir deste aspecto, o esporte apaziguava emoções e internalizava marcas disciplinares – diz-se das transformações do comportamento e das estruturas da personalidade – de modo a formar e consolidar o Estado – diz-se do desenvolvimento social –, ele também se valia como uma questão relevante para exploração e entendimento de muitos aspectos direcionados às relações sociais. Se, com Coubertin, os jogos foram introduzidos como estrutura de caráter, ensinando virtudes de liderança, lealdade e disciplina, sintetizando a filosofia *mens sana in corpore sano*, e se os novos cavalheiros cristãos deveriam manter a ordem política e econômica no lar e, mais tarde, dar sustentação à expansão do império no exterior, foi através da inclusão de regras, comuns aos diferentes grupos, e a possibilidade de torneios esportivos (inicialmente entre escolas, mas depois entre regiões e nações⁹¹) que a reputação social dos jogos aumentou, de modo tal que o esporte se eleva a um *status* mais sério e envolvente⁹².

De certa maneira, o esporte serviu para criar novos padrões de vida e de coesão da classe média inglesa, uma vez que ele alargava o ‘estrito círculo de família e conhecidos’⁹³. Entretanto, a partir desse movimento de institucionalização do esporte através de regras padronizadas e normas de conduta, tem-se um fenômeno – o esporte moderno – que, até o final do século XX se dissemina, primeiro pelos países da Europa e depois em outras partes do planeta, como uma forma de cultura universal. Ainda mais, suas entidades representativas adquiriam funções políticas, inserindo um papel diplomático ao esporte onde cada nação passa a pertencer ao cenário internacional pela presença de seus atletas em competições devidamente regulamentadas. E, como parte de um *status quo*, também político, se por um lado o esporte é lembrado como uma emergência da alienação social e do

⁹⁰ ELIAS, N. A gênese do desporto: um problema sociológico. In: ELIAS, N.; DUNNING, E. *A Busca da Excitação*. Lisboa: Difel, 1992.

⁹¹ Cercados pela ideologia capitalista, a qual prega a ordem, o racionalismo, a competição e a iniciativa individual, os alunos das escolas inglesas desenvolvem um novo formato para os jogos populares de então. A partir de um movimento de institucionalização das regras, surgem os campeonatos entre as escolas, os clubes e depois as confederações, instrumentos que paulatinamente vão legitimando a prática esportiva.

⁹² GIULIANOTTI, R. *Sociologia do futebol: dimensões históricas e socioculturais do esporte das multidões*. São Paulo: Nova Alexandria, 2002.

⁹³ HOBBSBAWN, E. Quem é quem ou as incertezas da burguesias. In: HOBBSBAWN, E. *A era dos impérios: 1875-1914*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. p. 253-269.

populismo, no auge do *apartheid*⁹⁴, através do futebol, por exemplo, o esporte forneceu um dos poucos caminhos legais pelos quais os africanos puderam se organizar para debater e contestar seu *status* marginal⁹⁵.

O período entre guerras e o uso político do esporte

No período entre as duas grandes guerras mundiais notou-se a valorização do uso político do esporte, no qual os governos passaram a explorar melhor a capacidade desse fenômeno de atrair o interesse das populações e se apresentar como uma possibilidade de comparação direta de performances numa única linguagem e pautada em normas universais⁹⁶. Desde essa época, e antes, o esporte corresponde a uma prática que busca a superação de si mesmo diante das próprias capacidades físicas e, também, a uma prática universal, já que ele pode ser compreendido por todas as pessoas, de todas as faixas etárias e classes sociais.⁹⁷ É com os Jogos Olímpicos de 1936, em Berlim, que o esporte começa a tomar proporções de espetáculo (nesse caso voltado à política), o que mudou com o incremento de seu uso pelos governos e consequente aumento da divulgação⁹⁸.

Além, o esporte apresenta aportes importantes como: luta para vencer, beleza de movimentos, diversidades de categorias e formas de apresentação, o que o levou à categoria de arte/espetáculo, despertando rapidamente os interesses mercantilistas⁹⁹. Tais mudanças começaram a ocorrer de forma mais significativa após a Segunda Guerra Mundial, no qual o uso político, a popularização, mundialização e espetacularização desse fenômeno tomaram maiores proporções e tiveram seu ápice no final da Guerra Fria¹⁰⁰.

⁹⁴ A política interna de um país pode sofrer sanções internacionais, como foi o caso da política de segregação racial na África do Sul. Os africanos foram impedidos de participar dos Jogos Olímpicos, enquanto não adotassem uma política mais democrática. A África do Sul voltou aos Jogos Olímpicos no momento em que o *apartheid* foi praticamente suprimido de seu país. A atitude de sanção imposta à África do Sul visava acabar com o domínio dos interesses opressores e racistas, a fim de dar oportunidade igual a todos os possíveis atletas.

⁹⁵ GIULIANOTTI, R. *Sociologia do futebol: dimensões históricas e socioculturais do esporte das multidões*. São Paulo: Nova Alexandria, 2002.

⁹⁶ TUBINO, M.J.G. *Dimensões sociais do esporte*. São Paulo: Cortez, 1992.

⁹⁷ CAGIGAL, J.M. *Obras selectas: Comitê Olímpico Espanhol e Assoc. Espanhola de Esportes para Todos*. Madrid: Cadiz, 1996. v.1-3

⁹⁸ TUBINO, M.J.G. *Dimensões sociais do esporte*. São Paulo: Cortez, 1992.

⁹⁹ CAGIGAL, J.M. *Obras selectas: Comitê Olímpico Espanhol e Assoc. Espanhola de Esportes para Todos*. Madrid: Cadiz, 1996. v.1-3

¹⁰⁰ MARQUES, R.F.R.; GUTIERREZ, G.L.; ALMEIDA, M.A.B. A transição do esporte moderno para o esporte contemporâneo: tendência da mercantilização a partir do final da guerra fria. In: *1º ENCONTRO DA ALESDE Esporte na América Latina: atualidade e perspectivas*. Curitiba: UFPR, 30, 31/10 e 01/11/2008.

A Guerra Fria e o uso ideário do esporte

Após a Segunda Guerra Mundial, com a separação das grandes potências mundiais em dois blocos econômicos (capitalista e socialista), o esporte passou a ser uma forma de manifestar superioridade frente a outros povos e, também passou a servir de ferramenta política para os Estados. Observa-se que os Jogos Olímpicos Modernos foram responsáveis por uma grande propagação do esporte pelo mundo, além disso, a participação dos países nos Jogos agregou o sentimento de representação nacional e muitos desses países utilizaram este valor para angariar prestígio político internacional.

Este tipo de uso do esporte teve seu ápice durante o período da Guerra Fria*¹⁰¹, e com a queda do muro de Berlim os investimentos mudaram de sentido. Diferente do significado anterior, o acúmulo de medalhas passou a servir para mostrar a suposta primazia de um sistema político e econômico sobre outro, contrariando os preceitos do ideal olímpico e da confraternização mundial. Para tanto, ocorre, nesse período, o fortalecimento da perspectiva espetacular do esporte, pois para que seu uso político fosse eficiente, era necessário divulgá-lo, fazer desse fenômeno uma manifestação cultural importante, que gerasse interesse e que unificasse formas de comunicação entre todo o mundo¹⁰².

Isso ampliou os limites geográficos e culturais do esporte, tornando-o mais conhecido e valorizado. Porém, também abriu possibilidades de novas formas de manifestações, devido às diferentes incorporações desse fenômeno por inúmeras formas de cultura. Signo de distinção social, o esporte passa a ser um estilo de vida cujos elementos constitutivos são expressos na comparação das performances atléticas e dos resultados, no estabelecimento e submissão às regras fixas, na especialização e na hierarquização de papéis e funções, entre outros tendo no olimpismo um campo de reafirmação de sua expressão, institucionalização e consolidação.

¹⁰¹ Até alguns anos atrás o mundo era dividido em dois blocos, capitalista e socialista. Os países deveriam se posicionar de um lado ou do outro, chegando a casos extremos de uma cidade ser literalmente dividida por um muro, como o caso de Berlim. Como o esporte estava inserido neste contexto político, acabou passando também por profundas transformações.

¹⁰² BETTI, M. *A janela de vidro: esporte, televisão e educação física*. Tese (Doutorado em Educação Física). Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 1997.

A Globalização e a mercantilização do esporte

O advento da gestão profissional no esporte, como modelo de mundo econômico advém de uma valoração extrema do mundo empresarial, oferecendo ao esporte uma revolução de perspectiva agora internos à visão de mundo que o sustenta. O esporte passa a contar com uma administração profissional, quando os critérios técnicos de seleção de dirigentes e atletas sobrepujam o simples atributo de lealdade aos mecanismos de controle que relativizam a importância da adaptação do esporte ao capitalismo, agora inserido num processo de mais valia. Mais em seu impulso cego, desmedido, em sua voracidade por mais-trabalho, o capital atropela não apenas os limites máximos morais, mas também os limites físicos da jornada de trabalho¹⁰³.

Como um espaço de confrontos determinados por pressões exercidas com relações objetivas estabelecidas num campo dotado de lógica própria, o campo esportivo, além de finalidade política, o esporte, como tinha a capacidade de mobilizar grandes multidões, começou a apresentar potencial mercadológico. Isso ocorreu devido ao aumento das proporções de divulgação e influência cultural das competições esportivas, principalmente dos Jogos Olímpicos, que passaram a atrair um enorme público mundial e a representar um valioso mercado em potencial. Antes pautado principalmente pela disputa político-ideológica, agora o esporte caminha para ser objeto de disputa mercadológica entre aqueles que passam a financiar seu espetáculo.

Tem-se, então, um esporte voltado ao consumidor (objeto de consumo) que redireciona seu próprio sentido e o sentido das disputas. Observa-se que não é apenas a partir do fim da Guerra Fria que o esporte inicia sua pauta mercadológica; é a queda do socialismo da ex União Soviética que abre de vez as fronteiras para a caracterização do esporte como um produto. Se antes o pensamento direcionado ao esporte admitia o discurso de diminuir politicamente um Estado ou Nação, agora o ingresso de grandes conglomerados industriais no ambiente esportivo resulta na sua massificação, principalmente através dos grandes meios de

¹⁰³ MARX, K. *O capital: crítica da economia política. Vol.1 Livro primeiro. O processo de produção do capital.* Tomo1. (Prefácios e Capítulos I a XII). Nova Cultural: São Paulo, 1996.

comunicação, fato que acaba gerando uma cultura esportiva hegemônica, baseada na capacidade de venda do próprio esporte¹⁰⁴.

Em resumo: há uma abertura de mercado e o esporte, como produto, atinge um determinado valor de troca. Espera-se cada vez mais uma performance excelente, que seja capaz de atrair os consumidores (condição a que foram submetidos os espectadores). E, em consequência, surge uma máquina de especialidades oriundas de diversas ciências. Aparecem a medicina esportiva, a psicologia esportiva, a fisioterapia esportiva, a fisiologia esportiva, a nutrição esportiva, dentre outras especialidades que, conseqüentemente, provoca um aumento no investimento usado para financiar o esporte. Este, como produto também torna-se uma marca. Empresas, como a Nike, passam a ser responsáveis pelo valor simbólico desse esporte para a vida de seus consumidores, desde que represente um aumento no poder de venda da própria empresa. O ciclo se fecha com a necessidade de divulgação do esporte, cujo alcance da mídia passa também a ser determinante para o aumento das programações esportivas nestes veículos.

Esporte Espetáculo e Discurso Televisivo

Ideologias não são somente posições políticas definidas através de lutas mais amplas entre trabalhadores e patrões; mas são elementos que estão no dia-a-dia das pessoas, na sua rotina de vida. Pode-se dizer que a ideologia é algo alimentado diariamente. A função específica dos meios de comunicação (rádio, televisão, jornais, revistas) e de certas instituições (clube, escola, igreja) é exatamente a de reforçar continuamente essa ideologia. Se por um lado, o contato e a conversa despreocupada com os amigos atua também da mesma maneira, não é de se estranhar o fato de que, para a Nike, o Michael Jordan ajuda a sustentar os valores comerciais da empresa, baseada num compromisso partilhado de manter viva a magia no esporte¹⁰⁵, numa tentativa acertada de trazer à tona o antigo espírito esportivo exaltado por Pierre de Coubertin.

No entanto, uma vez estabelecido o modelo profissional burguês, o número de consumidores se multiplicou¹⁰⁶ e a caracterização do esporte moderno ocorreu, em medida

¹⁰⁴ PIRES, G.L. Breve introdução ao estudo dos processos de apropriação social do fenômeno esporte. In: *Revista da Educação Física*, Universidade Estadual de Maringá, 9(1):25-34, 1998.

¹⁰⁵ KATZ, D. *Just do it: o espírito Nike no mundo dos negócios*. Best Seller: São Paulo, 1997.

¹⁰⁶ GIULIANOTTI, R. *Sociologia do futebol: dimensões históricas e socioculturais do esporte das multidões*. São Paulo: Nova Alexandria, 2002.

considerável, devido a crescente importância econômica e cultural que esse fenômeno atingiu, e atinge. Diante da modernidade, aqui exaltada em sua vertente contemporânea, há um novo cenário que se difere daquele oriundo do olimpismo, mas que não o ignora totalmente. De um lado a difusão e a propagação das imagens esportivas, fazendo do esporte um produto amoldado à indústria do entretenimento, de relevância ímpar nas sociedades que prevalecem à cultura de massa e de consumo¹⁰⁷. De outro, a destituição dos valores originais. E a ressalva: quando o poder do capital prevalece, as virtudes olímpicas, por exemplo, passam a ser uma pobre recompensa para os investimentos financeiros em clubes ávidos por um troféu¹⁰⁸.

No último quarto do século XIX, com o desenvolvimento das atividades esportivas e o surgimento de ligas e campeonatos, nasceu a figura do espectador esportivo. Foram construídos estádios que abrigavam grande número de torcedores. O crescimento do número de espectadores fez com que o esporte fosse utilizado como forma de alienação dos trabalhadores que aos sábados, após o expediente, dirigiam-se em massa aos estádios para assistir aos jogos das equipes de suas respectivas fábricas.

Em fins do século XIX, o esporte arrastava multidões aos estádios¹⁰⁹. Surgiu então o interesse jornalístico sobre os jogos e competições esportivas. A princípio os jornais se limitavam a noticiar os resultados, mas com o aumento do interesse dos leitores pelas seções esportivas foram criados novos espaços, crônicas, colunistas e entrevistas que formataram uma nova linguagem jornalística, dando espaço para o crescimento da discussão popular do esporte no cotidiano. Os órgãos governamentais perceberam o poder de abrangência do esporte e passaram a fazer uso de suas estruturas. Ocorreu a estatização de entidades esportivas o que trouxe ao esporte o sentimento de patriotismo e representação nacional, sobretudo com a convocação de seleções para disputa campeonatos internacionais. O Estado usurpou do esporte valores como prestígio político e econômico internacional. Sendo assim, após a consolidação do capitalismo e sua dispersão por todo o mundo, a

¹⁰⁷ HIRATA, E; PIATTI, L.A. Modernidade e a indústria do entretenimento: o produto esporte moderno. In: *Lecturas en Educación Física y Deporte*. Buenos Aires, ano 11, nº104, 2007.

¹⁰⁸ GIULIANOTTI, R. *Sociologia do futebol: dimensões históricas e socioculturais do esporte das multidões*. São Paulo: Nova Alexandria, 2002.

¹⁰⁹ GIULIANOTTI, R. *Sociologia do futebol: dimensões históricas e socioculturais do esporte das multidões*. São Paulo: Nova Alexandria, 2002.

instituição esportiva, antes restrita ao mundo europeu, vai ganhando espaço nos outros continentes.

As transformações sofridas pelo esporte moderno, no sentido de conformação do fenômeno contemporâneo foram graduais, tanto através de mudanças de paradigmas, seguindo tendências da sociedade, quanto por marcos históricos¹¹⁰. É necessário lembrar que a complexidade do mundo contemporâneo envolve um crescente e rápido processo de individualização do sujeito urbano, o acelerado ritmo das modificações tecnológicas.

No mundo contemporâneo, o esporte passou a compor as estruturas neoliberais da economia de mercado, transformando-se em uma grande instituição financeira que representa os interesses das corporações transnacionais, as quais ditam as regras no mercado mundial. Assim, o esporte precisou se espetacularizar, ou seja, precisou assumir uma imagem televisiva de modo que a mensagem publicitária veiculada por seu intermédio seja sempre e cada vez mais contundente. Para tanto, o esporte admitiu (e admite) proceder a mudanças estruturais, de modo a tornar-se mais adequado ao veículo e atraente ao mercado consumidor mediado pela indústria midiática, tais como¹¹¹:

- as mudanças de regras nos esportes, visando a aumentar o dinamismo da disputa, a reduzir o tempo morto e o tempo total do jogo, numa adequação ao formato do espetáculo televisivo;
- a introdução de paradas estratégicas no decorrer dos tempos de disputa (tempo técnico), a fim de que possam ser veiculadas mensagens comerciais dos patrocinadores;
- o convívio de sistemas esportivos paralelos às federações e às confederações (as ligas), possibilitando ampliar o número de espetáculos oferecidos e garantir-lhes maior qualidade técnica.

¹¹⁰ MARQUES, R.F.R.; GUTIERREZ, G.L.; ALMEIDA, M.A.B. A transição do esporte moderno para o esporte contemporâneo: tendência da mercantilização a partir do final da guerra fria. In: *1º ENCONTRO DA ALESDE Esporte na América Latina: atualidade e perspectivas*. Curitiba: UFPR, 30, 31/10 e 01/11/2008.

¹¹¹ PIRES, G.L. Breve introdução ao estudo dos processos de apropriação social do fenômeno esporte. In: *Revista da Educação Física*. Universidade Estadual de Maringá, 9(1):25-34, 1998.

Unido à mídia corporativa, interessada em mais espaço e lucro para seus patrocinadores, o esporte sofre intensas transformações, sobretudo na forma como é transmitido. Acentua-se o caráter espetacular das competições, o que se torna visível através da presença de telões nos estádios, existência de canais de televisão especializados no assunto, aumento da prática de esportes da moda e extrema valorização e influência social dos atletas mais bem sucedidos. Conceituando essa nova fase do esporte, surge a expressão Esporte Espetáculo, modelo atual do fenômeno aqui tratado¹¹².

Seguindo a mesma lógica da voracidade capitalista, o esporte imiscui-se às culturas e toma o espaço de práticas populares, veiculando a ideologia capitalista mundialmente. À imagem da atividade esportiva como impulso para a felicidade, meio de educação, fonte de enriquecimento pessoal e social opõe-se a imagem do esporte da sociedade de consumo, guiada pelo culto do sensacional e o ídolo¹¹³.

O mito do super-homem

Se por um lado há uma visão grega do herói, essa figura encontra hoje sua construção ou criação nos meios de comunicação de massa, especialmente a televisão, a partir da reunião de retalhos de verdade que acabam sendo costurados de tal forma que tornam a história de vida dos heróis esportivos uma história de vida. Provocam um mascaramento de diversos acontecimentos da vida do sujeito, contrários aos interesses dos grupos aos quais a mídia está vinculada, tornando essa estória útil à manutenção do status quo. As características que coloreiam a nova narrativa criada sobre o esportista é fruto de uma engenhosa articulação entre desejos e frustrações populares capitalizadas pela produção de uma proposta de identidade modelar que se coloca como a redentora das classes populares, como o único

¹¹² HOBBSBAWN, E. *A era dos impérios: 1875-1914*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

BROHM, J-M. PERELMAN, M. VASSORT, P. A ideologia do esporte espetáculo e suas vítimas. In: *Le Monde Diplomatique*. Junho, 2004.

BOURDIEU, P. Como é possível ser esportivo? In: BOURDIEU, P. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983, 136-153.

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

BRACHT, V. *Sociologia crítica do esporte: uma introdução*. Vitória: EFES/CEFED, 1997.

BETTI, M. *Educação Física e sociedade*. São Paulo: Movimento, 1991.

MARIVOET, S. *Aspectos sociológicos do desporto*. Lisboa: Livros Horizonte, 2002.

ESTEVES, J. *O desporto e as estruturas sociais*. Lisboa: Prelo Editora, 1975.

¹¹³ BETTI, M. *A janela de vidro: esporte, televisão e educação física*. Tese (Doutorado em Educação Física). Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 1997.

caminho possível para a mudança da sua condição social, sem, obviamente, provocar câmbios estruturais na ordem social¹¹⁴. Uma vez perguntado sobre o porquê a Nike usava tantos esportistas para apoiar as iniciativas da empresa, Phil Knight, representante comercial, respondeu que não é possível explicar muita coisa em sessenta segundos e quando se mostra Jordan isso não é necessário.¹¹⁵

As possibilidades de superação dos limites humanos acaba por colocar, muitas vezes, o homem na posição de um semideus, capaz de vencer todas as barreiras, tanto aquelas impostas pelo outro, pela sociedade, pelo meio em que se vive, quanto suas próprias fraquezas e debilidades, principalmente aquelas identificadas pelos sentimentos de dor, cansaço, fadiga e, eventualmente, compaixão. Neste momento, poder-se-á vencer o adversário, mas principalmente o sentimento de vitória é a dor provocada pelo sacrifício corporal que, no caso do esporte, é produto do treinamento e da competição. Pode-se dizer que há um ritual de purificação corpórea que, na sua versão secular, vivencia o ritual de purificação da tradição cristã.¹¹⁶

Já a saga clássica trata o herói como um ser que faz parte de um mundo cotidiano e se aventura a enfrentar obstáculos considerados intransponíveis, os vence e retorna à casa, trazendo benefícios aos seus semelhantes.¹¹⁷ Esta característica do ídolo-herói acaba por transformar o universo do esporte em um terreno fértil para a produção de mitos e ritos relevantes para a comunidade.¹¹⁸

Campeões da UNESCO pelo Esporte

A UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)*¹¹⁹ oferece condecoração a um seleto grupo de esportistas reconhecidos

¹¹⁴ PICH, S. A mítica neoliberal, o sistema esportivo, a mídia e o herói esportivo: a construção de uma estória de retalhos de verdade mascarada de verdade revelada. In: *Perspectiva*. Florianópolis, v.21, n.1, p. 199-227, jan./jun.2003.

¹¹⁵ KATZ, D. *Just do it: o espírito Nike no mundo dos negócios*. Best Seller: São Paulo, 1997.

¹¹⁶ PICH, S. A mítica neoliberal, o sistema esportivo, a mídia e o herói esportivo: a construção de uma estória de retalhos de verdade mascarada de verdade revelada. In: *Perspectiva*. Florianópolis, v.21, n.1, p. 199-227, jan./jun.2003.

¹¹⁷ CAMPBELL, J. *O herói de mil faces*. São Paulo: Cultrix, 1995.

¹¹⁸ HELAL, R. A construção de narrativas de idolatria no futebol brasileiro. In: *ALCEU*, v.4, n.7, p.19 a 36, jul./dez. 2003.

Cf. DAMATTA, R. *Carnavais, malandros e heróis*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

¹¹⁹ A partir da Carta Internacional de Educação Física e Esporte da UNESCO, divulgada em 1978, o conceito de esporte, que se atinha apenas à perspectiva do rendimento, ampliou sua abrangência às manifestações de educação e de lazer, tendo como pressuposto o direito de todos à prática esportiva.

internacionalmente e “eleitos por conta de sua competência, carisma e preocupação social”¹²⁰. São atletas que promovem os valores da educação e das atividades esportivas entre os jovens. Na condição de *Campeões da UNESCO pelo Esporte*, os integrantes da lista garantem que a mensagem da Organização seja ouvida de forma clara por mais pessoas no campo da educação, da ciência, da cultura e das comunicações¹²¹. Os condecorados:

- o brasileiro Edson Arantes do Nascimento (Pelé, jogador de futebol, nomeado embaixador da UNESCO em 1994, por ser uma personalidade muito respeitada e idolatrada pela juventude, sua missão humanitária se concentra na ajuda às crianças e jovens em situação precária, além de defender uma campanha contra o uso das drogas entre os adolescentes e de promover o esporte como meio de expressão social),
- o alemão Michael Schumacher (piloto de Fórmula 1, agraciado em 2002, em reconhecimento a sua dedicação ao fomento do esporte e por seu apoio à ação educativa da UNESCO para os jovens de todo mundo),
- o francês David Douillet (lutador de judô, agraciado em 2002 por seu trabalho com jovens e por manter projetos que mistura educação, cultura e esporte, participando da luta contra a exclusão através da educação e também por seu trabalho de reintegração social que desenvolve através do esporte),
- o ucraniano Serhiy Bubka (atleta de salto com vara, agraciado em 2003 pelo reconhecimento de sua ação humanitária em favor da juventude, suas atividades em benefício da educação física das crianças desfavorecidas),
- o mongol Hakuho (Davaajargal Munkhbat, lutador de sumô, agraciado em 2006 por sua dedicação ao desenvolvimento de atividades para pessoas jovens no Este da Ásia a fim de lhes promover um futuro melhor),
- os irmãos ucranianos Vitaliy e Wladimir Klitschko (boxistas, agraciados em 2006 em reconhecimento à larga dedicação em defesa dos excluídos,

¹²⁰ UNESCO no Brasil. *Jackie Silva recebe título de Campeã UNESCO pelo Esporte*.

¹²¹ UNESCO. *UNESCO Champions for Sport*.

um trabalho exemplar que realizam para promover e apoiar o Programa da UNESCO para a Educação das Jovens Necessitados),

- o lituano Virgilijus Alekna (lançador de disco, agraciado em 2007 por promover o esporte no sistema educativo e por destacar a importância da educação física, seus valores morais e humanos),
- o soviético Vyacheslav Fetisov (jogador de hóquei, agraciado em 2007 pelos seus esforços exemplares para a promoção dos valores da educação física e do esporte com vistas a construir um futuro melhor para as jovens gerações),
- a belga Justine Henin (tenista agraciada em 2007 com a delicada missão de lutar contra a dopagem no esporte),
- a brasileira Jacqueline Louise Cruz Silva (Jackie Silva, jogadora de vôlei, agraciada em 2009 por seu trabalho de promover, através do esporte, o resgate da saúde social e da cidadania junto a comunidades carentes no Rio de Janeiro, como Vigário Geral, Cidade de Deus e Chapéu Mangueira).

Se o ideal olímpico sintetizado na frase *o importante é competir* é válido para esse novo momento na história do esporte, a emergência do mercado de consumo esportivo e o crescimento desse mesmo mercado autoriza pensar que, para a realização do ideal olímpico, mais importante do que competir é vencer a competição, acumular poder e prestígio em relação aos adversários e sob atentos olhares alheios¹²². Elementos como força, superação de limites, vitória a qualquer preço e supremacia enquanto valores próprios, tornando-se mais um reflexo e produto de um imaginário conceituado como heroico¹²³.

O financiamento do esporte e o Olimpismo

Além de ampliar o capital aplicado e o volume de consumidores envolvidos, a venda do esporte-mercadoria pelos meios de comunicação de massa termina por despertar a

¹²² SIMÕES, J.L. De Seul a Pequim: as medalhas olímpicas que o Brasil não conquistou estão fazendo falta?. In: *1º Encontro da ALESDE. Esporte na América Latina: atualidade e perspectivas*. Curitiba: UFPR, 30/10 a 01/11 de 2008.

¹²³ RUBIO, K. . Do imaginário esportivo ao mito olímpico contemporâneo:. In: MORAGAS, M et all. *Universidad y Estudios Olímpicos*. Barcelona/Rio de Janeiro: Centre d'Estudis Olímpics, Barcelona/Editora Gama Filho, 2007, v. 1, p. 660-67

cobiça dos dirigentes das federações esportivas, aliados ao Comitê Olímpico Internacional que, como instituições responsáveis pela organização dos grandes eventos internacionais (Campeonatos Mundiais e Jogos Olímpicos), passam a exigir a sua parcela nos lucros desta nova mercadoria. Também interessados nesta comercialização, os governos dos países industrializados percebem-no como fator de equilíbrio social interno, já que o aumento do consumo internacional dos seus produtos, via esporte, reflete-se sobre os níveis da produção industrial, garantindo empregos e estabilidade econômica¹²⁴.

O dinheiro injetado pela televisão no sistema esportivo, por patrocinadores, foi fator decisivo para o incremento do profissionalismo no esporte. É sabido que o financiamento do esporte, principalmente de grandes eventos como os Jogos Olímpicos, constitui historicamente um de seus grandes problemas. Em 1973, lorde Killanin, presidente do COI (Comitê Olímpico Internacional) entre 1972 e 1980, afirmou: ‘dois perigos ameaçam os jogos: a política e o dinheiro’¹²⁵. Em pouco tempo a situação modificou drasticamente e, em 1993, Samaranch, presidente do COI entre 1980 e 2001, afirmou: ‘o dinheiro já não é um perigo para o olimpismo; ao contrário, os temo feito olímpico’¹²⁶. E se aqueles que desejam ganhar dinheiro com o esporte, hoje em dia, são recebidos de braços abertos, o preço que o Comitê Olímpico Internacional de Samaranch, cobra das companhias de televisão e conglomerados comerciais multinacionais é assombroso.¹²⁷

Samaranch, durante seu mandato como presidente do COI introduziu várias inovações no Movimento Olímpico, tais como:

- abolição do conceito de amadorismo, princípio que esteve presente no olimpismo desde seu início;
- marketing e comercialização dos Jogos Olímpicos, gigantismo por uma parte e unidade do Movimento Olímpico pela outra;

¹²⁴ SIMSON, V.; JENNINGS, A. *Os senhores dos anéis: poder, dinheiro e drogas nas Olimpíadas Modernas*. Best Seller / Círculo do Livro: São Paulo, 199-.

¹²⁵ GAVILÁN, E.A. Olimpismo e Historia Contemporânea. In: DEL CASTILLO, M.G. *Los juegos olímpicos en la historia del deporte. XXXIX Curso Oficial de La Academia Olímpica Española*. 2007, Córdoba. Actas... Córdoba: Servicio de Publicaciones, Universidad de Córdoba, 2008. p.113-139.

¹²⁶ GAVILÁN, E.A. Olimpismo e Historia Contemporânea. In: DEL CASTILLO, M.G. *Los juegos olímpicos en la historia del deporte. XXXIX Curso Oficial de La Academia Olímpica Española*. 2007, Córdoba. Actas... Córdoba: Servicio de Publicaciones, Universidad de Córdoba, 2008. p.113-139.

¹²⁷ SIMSON, V.; JENNINGS, A. *Os senhores dos anéis: poder, dinheiro e drogas nas Olimpíadas Modernas*. Best Seller / Círculo do Livro: São Paulo, 199-.

- invasão de anabolizantes e os esforços para controlá-los.

Naturalmente, mesmo com os sérios esforços que se tem feito, os Comitês Olímpicos atribuem, atualmente, mais ênfase na participação nos jogos olímpicos e no esporte de alto rendimento do que nas questões educativas. E, em efeito, desde que se televisionaram pela primeira vez as competições esportivas, este poderoso meio de comunicação se tem convertido em uma plataforma inseparável dos Jogos Olímpicos e o Movimento Olímpico em geral. Desta forma, e em primeiro lugar pelos quais supõe ingressos por direitos televisivos para o COI que, segundo prescreve a própria Carta Olímpica, é o único e exclusivo proprietário dos Jogos Olímpicos e de todos os direitos que estes geram¹²⁸. Em seu máximo, o espetáculo esportivo não tem mais nada a ver com a ideia de lealdade e respeito às regras e ao oponente (fair-play), elementos fundantes do esporte no século XIX¹²⁹.

Junto ao imenso volume de recursos econômicos que a revolução televisiva põe nas mãos do COI, a outra novidade que este fenômeno traz é a difusão e a universalização do espírito olímpico. A via de mão dupla está a preponderância e domínio no movimento olímpico aos que pagam, neste caso, as cadeias televisivas, deixando para um segundo plano aqueles aspectos do espírito olímpico que significam algum obstáculo para seus interesses econômicos¹³⁰. Ao se pode estranhar que os organizadores se veem obrigados a favorecer o espetáculo ao máximo, a propiciar o encobrimento dos atletas convertidos em instrumentos midiáticos e em produtores de benefícios para seus promotores, ao custo do que seja, inclui sua própria saúde física e psíquica; os recordes cada vez mais espetaculares, televisivos e patrocinados se convertem na verdadeira razão do esporte¹³¹.

¹²⁸ GIORGIADIS, G. Juegos Olímpicos y Olimpismo In: DEL CASTILLO, M.G. *Los juegos olímpicos en la historia del deporte. XXXIX Curso Oficial de La Academia Olímpica Española*. 2007, Córdoba. Actas... Córdoba: Servicio de Publicaciones, Universidad de Córdoba, 2008. p.15-22.

¹²⁹ BETTI, M. *A janela de vidro: esporte, televisão e educação física*. Tese (Doutorado em Educação Física). Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 1997.

¹³⁰ GIORGIADIS, G. Juegos Olímpicos y Olimpismo In: DEL CASTILLO, M.G. *Los juegos olímpicos en la historia del deporte. XXXIX Curso Oficial de La Academia Olímpica Española*. 2007, Córdoba. Actas... Córdoba: Servicio de Publicaciones, Universidad de Córdoba, 2008. p.15-22.

¹³¹ GIORGIADIS, G. Juegos Olímpicos y Olimpismo In: DEL CASTILLO, M.G. *Los juegos olímpicos en la historia del deporte. XXXIX Curso Oficial de La Academia Olímpica Española*. 2007, Córdoba. Actas... Córdoba: Servicio de Publicaciones, Universidad de Córdoba, 2008. p.15-22.

Isto posto, ainda que a primeira vista se pode supor que o gigantismo está relacionado com a universalidade da ideia olímpica, na prática traz consigo consequências nefastas para o movimento olímpico¹³²:

1. Predomínio absoluto do mercantilismo e comercialização ao encontrar as grandes empresas promotoras um cenário ilimitado e crescente para seus negócios;
2. Incremento desmesurado de custos de uma organização cada vez mais complexa que, na prática, só é acessível a países com um elevado grau de desenvolvimento sócio econômicos, com uma tendência patente a favorecer os gastos supérfluos e o investimento de recursos por parte das cidades organizadoras, algo cada vez mais oposto à austeridade e ao sentido da medida contida no próprio espírito olímpico;
3. Junto aos aspectos apontados não se pode ignorar problemas que chegam em decorrência ao progresso natural do esporte e seu passo ao mundo do espetáculo desde a segunda metade do século XX com todas suas sequelas que tem posto em entredito os princípios do olimpismo, fenômenos cada vez mais frequentes como a violência, o doping, a especialização precoce e o fanatismo (hooligans), etc.

Ética, valores e moral no esporte moderno

A noção de valores remonta à Filosofia da Antiguidade clássica, pois, desde essa época, Sócrates (470 a C – 399 a C), Platão (428 a C – 347 a C) e Aristóteles (384 a C – 324 a C) já ressaltavam a importância do ser humano apreender o que é ser virtuoso, desde a infância¹³³. Aristóteles reforça ainda mais essa ideia, com o pensamento de que cada pessoa aprende a ser boa ou má, de acordo com a educação familiar e social que recebeu, para a formação do futuro cidadão da polis. Aristóteles afirma ainda que a virtude é um hábito, isto

¹³² GIORGIADIS, G. Juegos Olímpicos y Olimpismo In: DEL CASTILLO, M.G. *Los juegos olímpicos en la historia del deporte. XXXIX Curso Oficial de La Academia Olímpica Española*. 2007, Córdoba. Actas... Córdoba: Servicio de Publicaciones, Universidad de Córdoba, 2008. p.15-22.

¹³³ Ver ANEXOS 2 e 3, Tendências educacionais e métodos de ensino; Influências filosóficas no processo de ensino-aprendizagem.

é, uma disposição tornada duradoura pela prática constante de atos virtuosos por parte dos membros da comunidade. Dirá que, tanto na esfera coletiva quanto na ação particular, a vida feliz (objetivo da ética¹³⁴) consiste no livre exercício da virtude e a virtude no meio-termo; donde se segue, necessariamente, que a melhor vida deve ser a vida média, encerrada nos limites dum bem-estar que toda a gente pode conseguir¹³⁵.

Desde o Código de Nuremberg, depois da Segunda Guerra Mundial, e mais tarde com a Declaração de Helsink que o humano se tornou um assunto da proteção moral por meios dos direitos humanos individuais¹³⁶. Ainda hoje, observa-se que é o conceito de jogo limpo, de fair play, entendido de maneira mais ampla como conceito moral de justiça é, frequentemente, o primeiro recurso quando se busca articular o que é valorizado no esporte. Há muito tempo, o jogo limpo foi teorizado e o espírito do conceito estava presente na documentação sobre formas antigas de competição, em que manter as regras e ser nobre na derrota eram indicadores de caráter bom e moral de um atleta. Apenas basta observar o mundo do esporte profissional para reconhecer atletas cujo comportamento enfraquece a ideia de que o este constrói um caráter de sentido moralmente admirável. Contudo, é atraente acreditar que o esporte continua sendo um contexto valorizado amplamente por ser capaz de incorporar ideal de justiça e igualdade¹³⁷.

Foi, por exemplo, com base nesse modelo modificado de humanidade que a abordagem ética para os atletas modificados através de substâncias ilícitas, por boa fé, devia partir do reconhecimento e da possibilidade de os atletas e por aqueles que governam o esporte serem agentes morais. Isso requer que atletas questionem o valor do doping no esporte considerando a possibilidade de danos e benefícios.

Clean Game e Antidoping

Quando se discute o doping e o seu oposto, o antidoping, apresenta-se também em relevo um discurso moral, ligado aos valores ocidentais da justiça e da ética. O uso de substâncias ilegais, o doping, é a síntese ritual da moral capitalista, na qual os esforços

¹³⁴ ARISTÓTELES. *Ética a Nicômacos*. Brasília: UNB, 2001.

¹³⁵ ARISTÓTELES. *Tratado da política*. Lisboa: Europa-América, s/d.

¹³⁶ MIAH, A. *Atletas geneticamente modificados: ética biomédica, doping genético e esporte*. São Paulo: Phorte, 2008.

¹³⁷ MIAH, A. *Atletas geneticamente modificados: ética biomédica, doping genético e esporte*. São Paulo: Phorte, 2008

para se proteger a propriedade privada e a luta contra a violência e o roubo são ataques aos menos desfavorecidos. Deste modo, países ricos – em capital econômico e cultural – usariam seu potencial técnico-científico para burlar as regras sem serem descobertos, algo praticamente impossível aos outros países em condições desfavoráveis em termos econômicos e políticos¹³⁸.

Desde que foi criado em 1999, após um escandaloso caso de doping no Tour de France, a Agência Mundial de Antidoping (WADA) tem intensificado as investigações relacionadas ao antidoping, voltada aos atletas e seus treinadores, coordenando esforços internacionais para manter os esportes livres de substâncias dopantes. “Proteger o Atleta Limpo”¹³⁹ é uma indicação clara do Comitê Olímpico Internacional (COI) e do Comitê Paraolímpico Internacional (IPC) no sentido de garantir os direitos do atleta de competir num esporte sem doping. Nesta perspectiva, o atleta passa a ser o ponto focal dos esforços da WADA, do COI, do IPC e, atualmente, do VANOC (Vancouver Comitê Organizador dos Jogos Olímpicos de 2010 e Paraolímpicos de Inverno).

Por certo que se observa haver uma preocupação por parte das agências internacionais que regem e regulamentam o esporte, uma imagem imaculada do atleta. Observa-se que a integridade física, manter o atleta limpo de substâncias consiste em uma integridade que é o cerne do esporte, razão pela qual a manipulação de resultados torna-se um assunto grave.

Desde fevereiro de 2007, quando a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) ratificou a Convenção Internacional contra o Doping no Esporte, a luta contra o doping foi inscrita pela primeira vez no direito internacional, e a sincronização dos esforços do esporte passa a ser também da autoridade civil e, desta forma, um compromisso por parte dos governos. A aposta do *Clean Game* está na conscientização dos próprios atletas. Aliado a esse princípio, a missão do VANOC é a de enviar uma mensagem forte aos atletas: *se você escolher deliberadamente pelas drogas, o sistema pegará você*¹⁴⁰.

¹³⁸ BITENCOURT, F.G. et all. Ritual Olímpico e os Mitos da Modernidade: implicações midiáticas na dialética universal/local. In: *Pensar a Prática*, v.8, n.1, 2005.

¹³⁹ HOWMAN, D. Protecting the Clean Athlete. In: World Anti-Doping Agency. *Editorial*. 2010.

¹⁴⁰ VANCOUVER 2010. *Anti-doping movement aims for clean Games in 2010 and beyond*.

Acredita-se, portanto, que a questão do antidoping é uma questão de divulgação da informação, da moral e da ética, cujo objetivo principal é fornecer aos atletas, através de um programa de sensibilização baseado em valores esportivos, recursos que os tornem capazes, em se tratando do doping, de tomarem uma decisão adequada, dentro da filosofia do *Clean Game*. A questão é delicada porque trata de atitudes, valores e crenças. Trata do sujeito. Sendo assim, o objetivo do programa é atingir, informar e educar os atletas antes deles chegarem ao campo de jogo¹⁴¹. E, da mesma forma, fica sendo de responsabilidade dos países, das federações esportivas, das comissões técnicas e, finalmente, dos atletas, a garantia que os jogos acontecerão em uma plataforma de verdadeira e honesta excelência atlética¹⁴².

Os Drug Cheats

O discurso que envolve a apresentação e representação do aumento do desempenho no esporte também advém da maneira como a mídia cria o discurso moral que envolve os atletas. O termo *Drug Cheats*, que se refere a atletas *trapaceadores* que fazem uso de substâncias ilícitas para tirar vantagem em relação aos adversários, surge de modo a instigar e debater a importância simbólica do antidoping e, na contramão, questiona a forte tendência em acreditar que o doping desafia valores no esporte¹⁴³.

Por um lado a opinião pública; e, de outro, o vencer a qualquer preço. A primeira, apoiada na mídia – instituição que demoniza os atletas que usam drogas –, considera o doping altamente indesejável. Esbarra na ideia de que o uso dessas substâncias ou outros métodos de doping é algo reconhecido como ardil, algo atribuído a uma falha de caráter do atleta, que deveria ser outro, uma vez que há uma expectativa de que os atletas devam ter comportamentos moralmente desejáveis.

Se por um lado, o esforço do atleta está imerso em um significado simbólico relacionado a muitos valores sociais, tais como orgulho nacional, meritocracia, trabalho duro, talento, ética e individualismo, por outro, qualquer movimento teórico que envolve o esporte, e fora dele, deve considerar como o ser humano foi teorizado com o tempo. Tal importância é

¹⁴¹ VANCOUVER 2010. *Anti-Doping at VANOC: the Journey to Clean Olympic and Paralympic Winter Games*.

¹⁴² FAHEY, J. A Joint Responsibility. In: World Anti-Doping Agency. *Editorial*. 2010.

¹⁴³ MIAH, A. *Atletas geneticamente modificados: ética biomédica, doping genético e esporte*. São Paulo: Phorte, 2008.

bastante visível nas discussões sobre as substâncias que modificam o desempenho no esporte, bem como as tecnologias que são ou não permitidas. Deste modo, uma exploração de valores do esporte, como o jogo limpo, a prática de esportes, etc., logicamente, depende de uma prioridade do que confere valor ao ser humano. E definir o humano tem um peso sobre que tipos de tecnologias são aceitáveis para o uso no esporte, argumentado que o valor esportivo é inextrincável ao humano. Em parte, essa falta de questionamento sobre o valor e o significado do ser humano no esporte é porque a humanidade permanece um conceito atualmente contestado¹⁴⁴.

Por certo que há um discurso moral nos autores que começaram a escrever sobre o humano no esporte com mais detalhes. Hoberman faz sua consideração sobre a desumanização do esporte em razão da tecnologia, que aparece como altamente indesejável. O ser humano – máquina mortal – é desumano, avaliado somente por sua capacidade de funcionamento mecânico e capaz de ser construído e manipulado para fornecer um desempenho funcional e de entretenimento. O paradoxo se estabelece no momento em que o desejo de testemunhar um desempenho extraordinário é admitido pela maioria dos fãs do esporte como um aspecto de valor às práticas. Nossos atletas aspiram ser super-humanos justamente porque há um interesse de muitos atletas de ir além do que é conhecido como limite do desempenho humano.

Apesar de um interesse nos desempenhos esportivos tecnológicos, ainda há um sentimento de valorização do humano no esporte, para o qual a genética é vista como desafio ou refutação. Para entender melhor esse sentimento de afeição a ser não tecnologicamente humano, a ética esportiva torna-se cada vez mais falha.

¹⁴⁴ MIAH, A. *Atletas geneticamente modificados: ética biomédica, doping genético e esporte*. São Paulo: Phorte, 2008.

3 OS MÉTODOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO ESPORTE A PARTIR DA ANÁLISE DAS VISÕES DE MUNDO

Com um processo organizado, lógico e sistemático, de instrução e investigação, os métodos de ensino são as formas através das quais, em um determinado ambiente pedagógico, se trabalha os diversos conteúdos que regulam e caracterizam uma determinada atividade que, geralmente, compreende um conjunto de regras e de princípios normativos, além dos procedimentos didáticos e/ou pedagógicos¹⁴⁵. E com a finalidade de atingirem os objetivos propostos, especialmente de acordo com um plano, os métodos de ensino¹⁴⁶ se caracterizam por ações conscientes, organizadas e estruturadas que visam atingir, além dos objetivos gerais e específicos propostos, algum nível de generalização.

Esta definição compreende o método em duas dimensões¹⁴⁷:

- a) como plano ideal de ação, a ser executado por professores e alunos no processo pedagógico e cujo sentido traz a ideia de um programa que regula,

¹⁴⁵ Sobre procedimentos pedagógicos no esporte confira: FERREIRA, H.B. *Pedagogia do Esporte: identificação, discussão e aplicação de procedimentos pedagógicos no processo de ensino-vivência e aprendizagem da modalidade basquetebol*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, 2009.

¹⁴⁶ Destaca-se o trabalho de COSSIO-BOLAÑOS, M.A, PAES, R.R; ARRUDA, M. Métodos de ensino nos jogos esportivos. In: *Movimento & Percepção*, Espírito Santo do Pinhal, SP, v. 10, n. 15, jul/dez 2009. Os autores estabelecem uma discussão epistemológica do tema e trazem ao vocabulário o termo 'estilo de ensino', acrescentando novas terminologias ao recorrente estudo dos métodos de ensino e aprendizagem.

¹⁴⁷ LALANDE, A. *Vocabulário técnico e crítico da filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

antecipadamente, uma sequência de operações para se realizar e que assinala certos erros para se evitar com vista a atingir um resultado determinado;

- b) o caminho pelo qual se chegou a determinado resultado, mesmo quando esse caminho não foi previamente fixado de maneira premeditada e refletida, mas com as próprias atividades efetivamente desenvolvidas por professores e alunos para atingir os objetivos propostos.

Essas duas dimensões geralmente não são coincidentes numa avaliação final do processo, mas revelam-se etapas inseparáveis de um mesmo sistema. Para se efetivar algo, seguindo determinados passos, e ao se incluir as estratégias de ensino como componentes fundamentais do método, invoca-se a dimensão do planejamento, da idealização geral de um plano de trabalho, que se faz através de determinados princípios epistemológicos. É importante que se preserve esta dimensão teórica, caso contrário, se os métodos se esgotassem em seus componentes puramente instrumentais (meios de ensino e procedimentos), estes corresponderiam a uma concepção eminentemente tecnocrática*¹⁴⁸ do processo de ensino-aprendizagem.

A reflexão teórica se adere aos métodos como instrumento de articulação entre os elementos puramente técnicos e os fins maiores da educação e da aprendizagem dentro dos contextos socioculturais específicos. Por outro lado, afirma-se que os procedimentos adotados no ensino, os meios de se fazer algo, são componentes essenciais do método.

O resgate da dimensão prática, operacional e atualizada do método é fundamental para se avaliar a sua eficácia. Afirma-se que, ao se enfatizar o lado operativo e instrumental do método, também se contribui para uma melhor compreensão sobre a relação entre o arcabouço teórico de uma determinada corrente pedagógica e a aplicação de seus princípios¹⁴⁹. Isso porque, com muita frequência, o método é confundido com a própria escola ou tendência pedagógica que lhe dá sustentação.

¹⁴⁸ Embora a palavra tecnocrática refira-se ao sistema político denominado tecnocracia - sistema de organização política e social fundado na supremacia dos técnicos – pode ser entendido aqui como aqueles que buscam apenas soluções técnicas ou racionais para os problemas, sem levar em conta aspectos humanos e sociais.

¹⁴⁹ MACHADO, A.V. Métodos e meios de ensino: categorias básicas da tecnologia educacional. In: *Revista de Educação Pública*, n.16, julho/dezembro de 2000.

Nota-se que a Pedagogia do Esporte, como campo epistêmico, encontra-se imersa em fronteiras conceituais, inclusive das diferenças metodológicas e as diversidades das propostas pedagógicas, que se multiplicam, dia após dia. Para o desenvolvimento de qualquer teoria, as fronteiras causam incômodos, tanto pelos cruzamentos quanto pelas falhas dos discursos. É que as disciplinas pedagógicas arrastam consigo a potência de um constante diálogo com diversos saberes científicos: a filosofia, a sociologia, a história, a educação e assim por diante. No entanto, como o método deriva quase sempre do campo da experiência, ele quase nunca aparece como *a priori* dado, mas, na maioria das vezes, como efeito.

Ao partir da experiência, observa-se, portanto, que o método de ensino é a categoria mais dinâmica do processo de aprendizagem, já que acaba sendo determinado por objetivos que mudam em função da realidade sociocultural em que o processo está inserido. Além disso, o método de ensino trabalha com conteúdos que, pelo mesmo motivo, também sofrem permanente revisão. O método ainda depende dos meios de ensino disponíveis, das condições, do ambiente de aprendizagem e da população a que se dirige, entre outros fatores. Desta forma, os métodos de ensino e os procedimentos pedagógicos, por mais que alguns tenham obtido êxito comprovado, não podem, nunca, serem encarados como respostas definitivas, como modelos standardizados de longo alcance.*¹⁵⁰ Há que se ter muito cuidado com as generalizações em um campo que sofre a influência de tantas e tão complexas variáveis.¹⁵¹

Nos últimos anos, os debates pedagógicos no esporte mantêm uma polarização mais ou menos definida. De um lado o racionalismo técnico-cientificista, de outro, em oposição, de formas variadas e em função dos diversos contextos e singularidades do momento e lugar históricos onde desenvolveram, o ensino reflexivo, a teoria crítica, o indivíduo ativo, as correntes liberais da filosofia e da educação. Conjunto que pode ser chamado de pedagogia reflexiva.

¹⁵⁰ Com ou sem método, a transmissão entre inconscientes acontecerá no processo pedagógico, simplesmente porque é inevitável, ensina a psicanálise. Se em algumas ocasiões será aliada do professor/técnico, pela via da transferência, em outras poderá em nada ajudar, dificultando essa que já é uma tarefa incerta e que transcorre na mão dupla do ensinar e do aprender, quando não é possível prever o quê e de que forma cada aluno-atleta está se apropriando do que mostram corpo e palavra do professor.

¹⁵¹ MACHADO, A.V. Métodos e meios de ensino: categorias básicas da tecnologia educacional. In: *Revista de Educação Pública*, n.16, julho/dezembro de 2000.

O embate desta polarização contrapõe duas maneiras distintas de conceituar a pedagogia do esporte. Por um lado o discurso positivista*¹⁵² do universalismo, das generalizações normativas, dos meios da eficiência e do controle burocrático. De outro, o discurso da autonomia daqueles envolvidos na prática esportiva; da emancipação e da democracia, da singularidade, dos objetivos e valores idiossincráticos. No campo positivista (ou tecnicista), onde se opera dentro de um domínio discreto e rígido de autoridade e competência, num esquema racional planejado, como um projeto mecânico¹⁵³, os agentes são o professor bem treinado, o aluno disciplinado e a atuação de ambos precisam ser qualificadas em cada elemento, em seu domínio particular e restrito, para a garantia do funcionamento efetivo do sistema. No campo oponente, no qual os processos democráticos substituem a necessidade de hierarquizações rígidas¹⁵⁴, em contraposição, há o professor reflexivo, engajado na emancipação dos seus alunos e na melhoria das suas condições de vida, assim como do seu contexto social. Neste aspecto, o sistema procura funcionar como um organismo complexo.

Por certo que há um teor cartesiano*¹⁵⁵ relacionado às pedagogias tecnicistas, nas quais o somatório de operações e disposições preestabelecidas garante o conhecimento: o método analítico, a ordenação sistemática que parte do simples para o complexo e vice-versa, ou a recapitulação exaustiva da totalidade do conteúdo pedagógico.

Cada um destes discursos encerra uma contradição fundamental. No âmbito da pedagogia positivista, o professor e o aluno sabem que os domínios de ação de cada um são restritos e estão relacionados a um treinamento técnico ao qual se submeteram e a um conjunto de competências específicas, ainda que sejam inatingíveis, e que supõem dominar. Por outro lado, o professor reflexivo, ainda que defenda o ideal democrático e igualitário não como ideologia, mas como metaideologia a partir de qual ideias e sistema de crenças serão rotuladas opressoras, dominantes, colonialistas ou democráticas e igualitárias, coloca o foco

¹⁵² Sistema criado por Auguste Comte (1798-1857) que se propõe a ordenar as ciências experimentais, considerando-as o modelo por excelência do conhecimento humano, em detrimento das especulações metafísicas ou teológicas.

¹⁵³ TADDEI, R.R. *Conhecimento, discurso e educação: contribuições para a análise da educação sem a metafísica do racionalismo*. Dissertação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. (Mestre em Educação), 2000.

¹⁵⁴ TADDEI, R.R. *Conhecimento, discurso e educação: contribuições para a análise da educação sem a metafísica do racionalismo*. Dissertação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. (Mestre em Educação), 2000.

¹⁵⁵ Descartes em O discurso sobre o método estabelece um marco para o conhecimento científico, cujo foco se evidenciar através daquilo que apresenta os caracteres racionais rigorosos e metódicos do pensamento. Também Comte traz a baila, com sua teoria positivista, a ciência como essencial meio para se explicar o mundo. Desta forma, considerando as generalizações daí evidentes, pode-se considerar os métodos tecnocráticos de pensamento como algo próximo ou relacionado ao próprio positivismo.

principal da sua atividade na singularidade de cada contexto e na particularidade de cada um.¹⁵⁶

Se, em termos quantitativos é possível atribuir, principalmente às pedagogias tecnicistas, um máximo de similaridades extraídas de um conjunto de valores e objetos, tem-se, em repetição, a experiência baseadas em modelos, em padrões, cujos procedimentos condicionam o aprendizado, já em termos qualitativos, a voz é do sujeito que aprende e que, então, passa a operar em torno das estruturas do ambiente pedagógico e do objeto de aprendizagem, atribuindo-lhes certa particularidade e modificando a rigidez conceitual dos modos de se fazer algo.

Distinto a esses dois discursos – positivista e reflexivo – observa-se que, ao analisar a ideia da autonomia da linguagem e através de um processo de desconstrução refutá-la, o pós-estruturalismo introduz um elemento novo que, de certa forma, agrupa positivismo e pedagogia reflexiva sob uma mesma base fundamental: a ideia de que o ser humano é dotado de capacidade linguística que lhe permite elaborar uma representação fidedigna da realidade objetiva do mundo, onde os esquemas de assimilação não constituem unidades isoladas (cognição), mas organizam-se compondo estruturas, isto é, sistemas de significação que o sujeito utiliza ao interpretar o mundo à sua volta e isso o coloca no centro do processo pedagógico.¹⁵⁷

A natureza dos métodos de ensino da técnica e da tática

Grosso modo, pode-se agrupar as discussões sobre os métodos de ensino relacionados às práticas esportivas em três categorias, segundo a preocupação e a abordagem predominantes:

- a epistemológica (mudanças conceituais),
- a psicológica (principalmente as abordagens cognitivas) e

¹⁵⁶ TADDEI, R.R. *Conhecimento, discurso e educação: contribuições para a análise da educação sem a metafísica do racionalismo*. Dissertação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. (Mestre em Educação), 2000.

¹⁵⁷ TADDEI, R.R. *Conhecimento, discurso e educação: contribuições para a análise da educação sem a metafísica do racionalismo*. Dissertação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. (Mestre em Educação), 2000.

- a pedagógica (que inclui o movimento sociocultural envolvido no processo).

Enquanto as duas últimas abordagens preocupam-se com as transformações que derivam do processo de desenvolvimento e também da aprendizagem de conteúdos em áreas específicas do saber – destaca-se o caráter único e cultural que o empreendimento educativo que confere às interações que ocorrem entre os conteúdos de aprendizagem a partir daquele que as operam em relação às promoções de mudanças – a abordagem epistemológica, alvo desse estudo, consiste em propor modelos para mudanças conceituais inspirados em trabalhos derivados da análise de conteúdos, ou seja, em projetar para a Pedagogia do Esporte desafios semelhantes àqueles enfrentados, historicamente, pelas comunidades científicas, quando do debate entre teorias rivais em um dado domínio do conhecimento.

Embora o olhar para a mudança seja distinto, quer se considere a perspectiva filosófica, psicológica ou cultural, não há, tampouco, consenso sobre a natureza das mudanças no interior de cada uma dessas abordagens.

A face mais visível dessas discussões foi se configurando na questão dos métodos em diferentes momentos históricos. Diferentes sujeitos movidos por diferentes urgências sociais, políticas, econômicas e culturais, sempre alegando se basear nas mais modernas verdades científicas, passaram a apresentar versões de seu presente e de seu passado (recente), acusando de antigos e tradicionais os métodos então utilizados e propondo em sua substituição novos e revolucionários métodos de aprendizagem.

Em cada momento histórico, para viabilizar a mudança, torna-se necessário produzir uma versão do passado e desqualificá-lo, como se tratasse de uma herança incômoda, que impõe resistências à fundação do novo, especialmente quando a filiação decorrente (embora, muitas vezes, não assumida) da tradição atuante no presente ameaça fazer voltarem à cena os mesmos personagens do passado, que seus herdeiros desejam esquecer, rever ou aprimorar. A mudança exige operações de diferenciação qualitativa, mediante reconstituição sintética do passado a fim de homogeneizá-lo e esvaziá-lo de qualidades e diferenças, identificando-o como portador do antigo, do indesejável, do decadente como obstáculo ao progresso e buscando definir o novo, melhor e mais desejável, ora contra, ora independente ao antigo, mas sempre e inevitavelmente a partir dele.

Como decorrência dessas disputas, em cada momento histórico se funda uma nova tradição, centrada em um sentido que se tornou hegemônico, porque oficial, mas não único, nem homogêneo, nem tampouco isento de resistências, mediadas em especial pela velada utilização de antigos métodos e práticas alfabetizadoras, por meio da utilização de cartilhas, esse privilegiado e perene instrumento de concretização dos métodos de aprendizagem.

3.1 Visão Mecanicista de Mundo

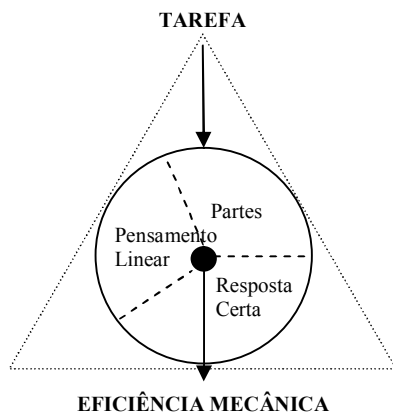


Ilustração 1 – Visão Mecanicista do Mundo

Desde o século XVII – época fortemente influenciada pela Segunda Revolução Industrial –, a metáfora mecanicista tem sido dominante para o entendimento da natureza, da sociedade e das organizações. O marco conceitual desta visão de mundo – o racionalismo científico¹⁵⁸ – concebeu uma realidade objetiva e governada pela matemática e leis da física. Sair-se bem, nesse mundo mecanicista, significa ter a eficiência de uma máquina¹⁵⁹. Foram as de Newton que legitimaram o mecanicismo e

validaram suas implicações: linearidade, monocausalidade, determinismo, reducionismo e imediatismo.¹⁶⁰ Já com a Revolução Industrial, o mundo passa a ser visto como uma engrenagem onde não há espaço para sentimentos, emoções, valores e princípios éticos.

¹⁵⁸ Ver ANEXO 5, História e filosofia da ciência.

¹⁵⁹ TÔRRES, J.J.M. Teoria da complexidade: uma nova visão de mundo para a estratégia. *I Encontro Brasileiro de Estudos da Complexidade*. Curitiba, Paraná, 11,12 e 13 de julho de 2005

¹⁶⁰ TÔRRES, J.J.M. Teoria da complexidade: uma nova visão de mundo para a estratégia. *I Encontro Brasileiro de Estudos da Complexidade*. Curitiba, Paraná, 11,12 e 13 de julho de 2005. [Ver também ANEXO 5, História e filosofia da ciência].

Coisa não pensante pode ser considerada a melhor definição para o ser humano da época, muito bem caracterizado no filme *Tempos Modernos*¹⁶¹, de Charles Chaplin, 1936.

Sem autonomia para criar, o foco se volta à estrutura (engrenagem do sistema) e às tarefas. Estas são controladas por aquele que detém o poder absoluto cujo comando se caracteriza por um processo unilateral e linear, de cima para baixo.

Não é de se estranhar, portanto, que ao serem vistos apenas através de uma relação de causa e efeito, seguindo um pensamento unidimensional que visa resultados futuros, o investimento se direciona apenas para aqueles que se sobressaem dentro deste universo. Com esta visão minimalista de um processo cada vez mais segmentado, o descarte: se algo não está funcionando bem, localiza-se para substituí-lo ou eliminá-lo.

Métodos Tradicionais de Ensino

Dentro desse contexto, se for possível estabelecer pontos em comum entre os métodos tradicionais de ensino, afirma-se que, através deles, a prática esportiva, em quaisquer disciplinas, corresponde à identificação das partes, dos tipos e estágios dos mais variados gestos motores, principalmente aqueles destinados às ações técnicas, e de forma a poder codificar e decodificar os elementos, simples e/ou específicos, relacionados a cada uma das modalidades esportivas. Fragmentos.

Com esse tipo de aprendizagem, em que se prioriza a decomposição do jogo, os elementos isolados se sobrepõem ao jogo e passam a ter um fim em si mesmo. As atividades oferecidas, geralmente são compostas por uma sequência didática pré-estabelecida, correspondem ao uso e abuso de exercícios específicos, sendo:

- da parte para o todo (métodos sintéticos);
- do todo para as partes (métodos analíticos);
- misto (método analítico-sintético).

¹⁶¹ Em *Tempos Modernos*, Chaplin nos apresenta um tipo de fordismo - termo que se generalizou na linguagem sociológica a partir da concepção de Gramsci (com o livro *Americanismo e fordismo*), que o utiliza para caracterizar os sistemas de produção e gestão empregado por Henry Ford em sua fábrica, a Ford Motor, em 1913. O fordismo é uma forma de racionalização da produção capitalista baseado em inovações técnicas e organizacionais que se articulam tendo em vista a produção e o consumo em massa, o que ocorreria apenas no pós-guerra nos principais países capitalistas, sob pressão do movimento sindical e político de classe. Na verdade, essa é uma determinação material da grande indústria. O fordismo é a ascensão plena (e vulgar) da grande indústria tratada por Marx em *O Capital*, de 1867.

Nota-se que, por definição, analítico está em oposição a sintético. No entanto, a questão dos procedimentos utilizados para ensinar, embora possa parecer susceptível de ser equacionada em termos das diferenças entre métodos analíticos e sintéticos, não se esgota com a diferença entre ambos. É desta forma que a aquisição de uma *linguagem* esportiva pressupõe o domínio do conjunto de atividades inerentes aos métodos analíticos e sintéticos a partir de suas inter-relações: o método analítico-sintético.

Tradicionalmente, o procedimento consagrado por esta perspectiva, e que ainda orienta boa parte das formas de conceber o processo de ensino e de aprendizagem da técnica e da tática esportivas, consiste na máxima: partir do mais simples para gradualmente ascender ao mais complexo*¹⁶².

A crítica que se faz, no entanto, gira em torno do senso comum, posto que se esclareça o que se entende por *simples* e por *complexo*. Segundo essas abordagens, o critério de organização dos conteúdos é estabelecido pela lógica da tarefa, ou seja, pelo estatuto de maior ou menor generalidade dos conceitos, de forma a identificar as noções básicas ou elementares de cada domínio do saber. Assim, concebe-se o ensino técnico-tático a partir da noção elementar da estrutura de jogo e assim por diante.

Também há de se considerar que a aprendizagem das habilidades motoras, historicamente, manteve-se atrelada a uma abordagem mecanicista¹⁶³, já que o movimento fragmentado exigia uma ação voltada quase exclusivamente para a mecânica gestual específica de cada modalidade. Trata-se de um modelo reducionista de ensino. E, para início do debate, de outra forma, quando se pensa em uma aprendizagem na qual os movimentos não são pré-estabelecidos, dados como pronto, traz à tona, para o ambiente esportivo, o próprio sujeito, para que este venha a ser um sujeito ativo e não um objeto passivo da história e da cultura.*¹⁶⁴

¹⁶² Observa-se que a indução é um método de pensamento, um recurso do raciocínio, que vai do particular para o geral. Entretanto, cumpre observar que foi Aristóteles quem estabeleceu os critérios da indução, mas exigindo a verificação de todos os casos particulares para que as generalizações pudessem ser feitas. (MORAES, M.C. *Paradigma Educacional Emergente*. Campinas, SP: Papirus, 2007).

¹⁶³ Ver ANEXO 1, Abordagens metodológicas na Educação Física.

¹⁶⁴ Neste sentido, é a fenomenologia que aparece como rompimento ao cartesianismo ao propor uma prática pedagógica baseada nas teorias de Merleau-Ponty, que, ao considerar o organismo como um todo, de certo modo, rejeitam o reducionismo. Fundamentando sua própria teoria no comportamento corporal e na percepção do fenômeno, seus elementos básicos são: ter o conceito de ordem e desordem como proposta para criar algo; romper com a ideia de causa e efeito, com movimentos pré-estabelecidos; compreender que o todo é maior que a soma das partes. Já em Husserl (1859-1938), considerado pai da fenomenologia, esta se refere ao método filosófico que se propõe a uma descrição da experiência vivida da consciência, cujas manifestações são expurgadas de suas características reais ou empíricas e consideradas no plano da generalidade essencial. No entanto, a fenomenologia encontra suas raízes modernas no século XVIII,

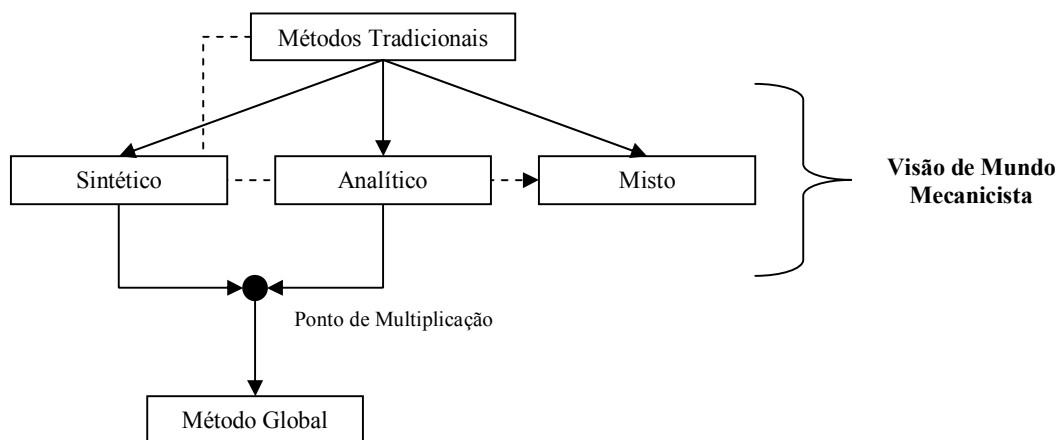


Ilustração 2 – Representação dos Métodos Tradicionais de Visão Mecanicista

Assim, como será visto adiante, a exatidão dos métodos tradicionais, em suas variáveis, incide justamente no grau de concordância, em valores, entre os resultados da soma dos fatores isolados em torno de um valor central, e sob condições pré-estabelecidas. Um adendo que se faz, em termos das discussões acerca das teorias que embasam a Educação Física, caberia aqui ressaltar a abordagem desenvolvimentista*¹⁶⁵ que é pautada numa sequencia normal dos processos de desenvolvimento e aprendizagem motora onde a prática esportiva são orientadas de acordo com essas características para que suas reais necessidades e expectativas sejam alcançadas.

pensamento que viria a influenciar não apenas as visões de mundo, mas também o pensamento pedagógico da época e de fases subsequentes.

Cf. MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

Cf. NÓBREGA, T. P. Merleau-Ponty : o corpo como obra de arte e a inexistência da verdade. In: *Cronos*, Natal-RN, v. 9, n. 2, p. 393-403, jul./dez. 2008.

Ver também ANEXO 3, Influências filosóficas no processo de ensino e aprendizagem.

¹⁶⁵ Como será visto adiante, a abordagem desenvolvimentista como meio metodológico de ensino dos esportes traz como principal foco o estudo do movimento humano. Seria possível integrar tal abordagem ou, ao menos, aproxima-la dos métodos funcionais de ensino, no entanto, os autores de sua proposta observam que nesta metodologia o ser humano é considerado um sistema aberto e dinâmico que interage com o meio para alcançar maiores estados de organização e evolução dentro de um processo de desenvolvimento hierárquico. E, sendo sua aprendizagem dependente dos aspectos socioculturais e de desenvolvimento do aluno, tratar-se-ia também de uma abordagem que se aproxima das concepções abertas de ensino. [Ver ANEXO 1, Abordagens metodológicas na Educação Física].

Cf. TANI, G. et al. *Educação física escolar: fundamentação de uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo, EPU/EDUSP, 1988.

Método Sintético

O interesse ou foco do método sintético é o anexo de dados, independentes entre si, já que corresponde a um processo ou operação que consiste em reunir elementos diferentes, concretos ou abstratos, e fundi-los num todo coerente. Esta combinação de fatos, partes, elementos e concepções diversas que compõem esse todo, por ser um método que o abrange exclusivamente através de seus componentes, permite chegar aos efeitos pelas causas.

Há um pressuposto em si cartesiano*¹⁶⁶ que faz deste o método cognitivo usado na investigação de realidades sensíveis e inteligíveis que, partindo da evidência imediata dos fragmentos, alcança uma formulação teórica de sua totalidade, indo da constatação de elementos simples a explicações de combinações complexas. Essa universalidade é também uma universalidade determinada; a atividade progride aqui diretamente sobre os momentos do conceito, conceito que, no conhecimento finito, não está em sua infinitude, mas, sim, como conceito determinado proveniente do entendimento. A recepção do objeto nas formas deste conceito é o método sintético.¹⁶⁷

O método cartesiano marcou a todos fortemente, e deve-se também a ele, e a Galileu, a ideia de que a natureza é governada por leis, cujas fórmulas são matemáticas¹⁶⁸. Daí a matematização do pensamento humano que constituiu a herança mais importante de Descartes¹⁶⁹. Este propunha a decomposição do pensamento e dos problemas em suas partes componentes e sua disposição em uma ordem lógica.

O método da dúvida cartesiana apoia-se em quatro princípios¹⁷⁰:

1. Nunca aceitar algo como verdadeiro que não se conheça como tal;

¹⁶⁶ Historicamente, o modelo cartesiano de ensino privilegiou a transmissão rígida dos saberes como única maneira de equalização do processo, reforçou a ideia de que se deveria adotar uma postura de receptores passivos do conhecimento e, na maioria das vezes, contemplou a utilização de recursos específicos como um meio para aplicação de exercícios mecânicos e de repetição. Uma vez que sua preocupação central é o depósito de dados descontextualizados, sua ênfase está, pois, na reprodução do conhecimento e na negação da diversidade. Esse modelo foi denominado por Paulo Freire de Educação Bancária.

Cf. FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

¹⁶⁷ HEGEL, G.W.F. *Enciclopédia das ciências filosóficas*. v. 1 Ciência da Lógica. São Paulo: Loyola, 1995.

¹⁶⁸ MORAES, M.C. *Paradigma Educacional Emergente*. Campinas, SP: Papirus, 2007.

¹⁶⁹ Ver ANEXO 5, História e filosofia da ciência.

¹⁷⁰ DESCARTES, R. *Discurso do Método*. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

2. Dividir cada uma das dificuldades que se analisa em tantas partes quantas sejam possíveis e necessárias a fim de melhor solucioná-las (movimento analítico);
3. Conduzir por ordem o pensamento, iniciando pelos objetos mais simples e mais fáceis de conhecer, para elevar, pouco a pouco, até o conhecimento dos mais compostos (movimento sintético);
4. Efetuar em toda parte relações metódicas tão completas e revisões tão gerais nas quais se tenha a certeza de nada omitir.

Se as características do paradigma cartesiano marcaram de modo relevante o processo de reprodução do conhecimento, até o presente momento, nas proposições de um enfoque universal de ensino, a adoção destes métodos, do ponto de vista mental, percebe o mundo de uma forma global, ou seja, de modo a apreender o todo, dando-lhes significado (movimento analítico), para posteriormente analisar suas partes ao levar o indivíduo, objeto do processo pedagógico, perceber as partes isoladas, sem significado, truncando sua percepção e compreensão (movimento sintético).

De certo modo há, no método sintético, uma universalidade determinada, cuja percepção do objeto nas formas desse conceito progride diretamente no conhecimento finito, como conceito determinado proveniente do entendimento¹⁷¹. A crítica estabelecida a esse método refere-se, portanto, a uma metodologia que pode até fazer com que se consiga uma prática esportiva de forma correta, mas se as ações cognitivas e motoras não forem trabalhadas em um contexto significativo, não favorecerão a utilização correta do que aprendeu. Assim, os métodos sintéticos dificultam a aquisição adequada dos elementos que compõem o esporte já que trabalham com elementos isolados e sem significado.

O método sintético se mostra diretamente sobre o objeto, pois parte da evidência imediata dos fragmentos de um objeto e alcança uma formulação teórica de sua totalidade, atingindo, muito a posterior um pensamento dialético, na medida em que corresponde à fusão de uma noção ou proposição nova que, num nível superior de entendimento ou conhecimento, as combina, conservando o que há de legítimo em cada uma.

¹⁷¹ HEGEL, G.W.F. Enciclopédia das ciências filosóficas. v. 1 Ciência da Lógica. São Paulo: Loyola, 1995.

O pensamento cartesiano, uma vez que se utiliza da dúvida como ponto fundamental de seu método e como instrumento básico de raciocínio, deduziu que a natureza humana está na mente (coisa pensante) e este está separado do corpo (coisa não pensante, extensa e constituída de partes mecânicas).

Se o conceito de estratégia está fortemente associado ao conceito de eficiência mecânica, implicando a busca da forma mais eficiente para atingir os objetivos institucionais, fazendo com que as estratégias estejam mais associadas aos meios que aos fins. A prática do desenvolvimento de estratégias varia sob a influência de diferentes enfoques teóricos, partindo da premissa comum da estabilidade do contexto, o que implica uma planificação prévia, detalhada, rígida, linear e não negociável de todos os passos a serem realizados de forma disciplinada. As configurações para o desenvolvimento de estratégias existem somente no nível hierárquico mais alto, implicando um desenvolvimento de estratégias centradas na visão mecanicista das autoridades máximas, que são os únicos estrategistas da organização.

Método Analítico

O método analítico corresponde à decomposição de um todo em elementos ou partes constituintes para conhecer melhor sua natureza, suas funções, relações e causas. Em sua definição mais precisa, o método analítico é aquele que possui uma série de forças, potências, energias, capacidades e exercícios convergentes de um único ponto de domínio: a prática esportiva em seu aspecto final. O conhecimento finito, à medida que pressupõe o diferenciado como algo que aí está, fazendo-lhe face, – os fatos multiformes da natureza exterior ou da consciência – tem primeiro por forma de sua atividade, a identidade formal ou a abstração da universalidade.¹⁷²

Baseia-se em princípios didáticos, de caráter biopsicofisiológico e sob forte influência da pedagogia norte-americana¹⁷³, cuja forma de apreensão é entendida como sincrética, ou seja, está fundamentada sobre uma percepção global do mundo exterior. Assim, voltado para a compreensão de um fenômeno de natureza complexa, consiste em reduzir uma

¹⁷² HEGEL, G.W.F. *Enciclopédia das ciências filosóficas*. v. 1 Ciência da Lógica. São Paulo: Loyola, 1995.

¹⁷³ Ver ANEXOS 2 e 3, Tendência educacionais e métodos de ensino; Influências filosóficas no processo de ensino-aprendizagem.

realidade intrincada, de difícil apreensão integral, em seus elementos e componentes básicos ou simples. Eis porque esta atividade consiste nisto, em dissolver o concreto dado, em singularizar suas diferenças e em lhes dar a forma de uma universalidade abstrata; ou então em deixar o concreto como fundamento e, fazendo abstração das particularidades que parecem não essenciais, em fazer decorrer daí um universal concreto, o gênero ou a força e a lei – o método analítico.¹⁷⁴

Pode-se dizer que esse processo está relacionado ao método indutivo de pensamento – o conhecimento como uma forma direta, clara e imediata de investigação da realidade concreta, metafísica ou intelectual – que parte do concreto para o abstrato, do observável e das coisas que circundam a vida do objeto em questão. No entanto, dependendo do que seus defensores consideram o todo, diferentes concepções vão se formando, sendo que, entre elas, o ponto em comum consiste na adaptação do ensino àquele que aprende. Por tratar-se da determinação da natureza de um conceito complexo através das ideias e operações simples que o constitui, com o objetivo de demonstrar que qualquer problema, por mais intrincado que pareça, pode ser reduzido aos termos da linguagem comum, este método opõe-se ao sintético, questionando dois argumentos principais:

- a) a maneira como o sentido é deixado de lado;
- b) a suposição de que não se reconhece o jogo sem antes reconhecer suas unidades mínimas.

Método Analítico-Sintético ou Misto

O método analítico-sintético caracteriza-se por explorar o todo significativo e as partes concomitantemente. Sendo o movimento do método sintético inverso ao movimento do método analítico – enquanto o método analítico, partindo do singular, progride em direção ao universal, no método sintético, ao contrário, o universal forma o ponto de partida por onde, por meio da particularização progride-se em direção ao singular¹⁷⁵ – em termos lógicos, partir do mais simples para o mais complexo, e vice-versa, da análise do todo

¹⁷⁴ HEGEL, G.W.F. *Enciclopédia das ciências filosóficas*. v. 1 Ciência da Lógica. São Paulo: Loyola, 1995.

¹⁷⁵ HEGEL, G.W.F. *Enciclopédia das ciências filosóficas*. v. 1 Ciência da Lógica. São Paulo: Loyola, 1995.

para as partes, resulta num paradoxo na medida em que os conceitos fundamentais da aprendizagem foram estabelecidos com base num complexo processo de simplificação.

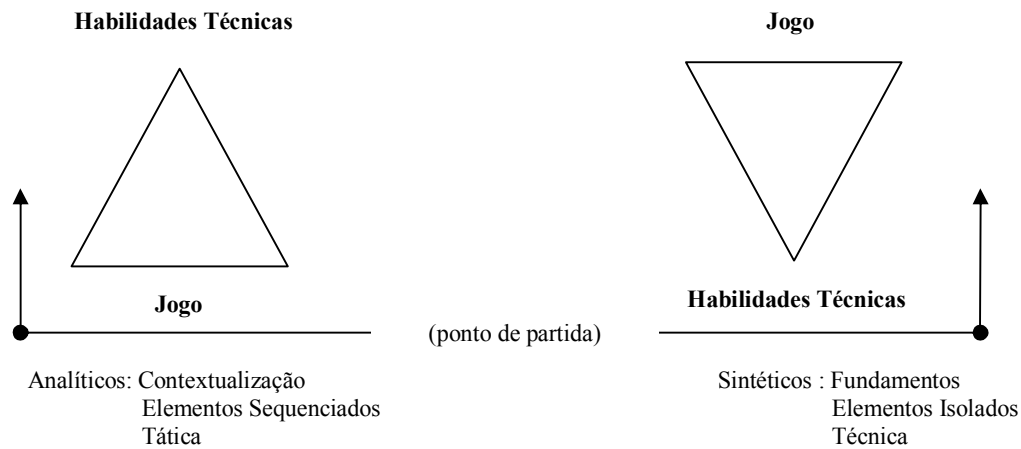


Ilustração 3 – Representação do método analítico-sintético

Observa-se que a principal característica que diferencia o método sintético do analítico é o ponto de partida. Enquanto o primeiro parte do menor componente para o maior, o segundo parte de um dado maior para unidades menores. Já o método analítico-sintético, muitas vezes chamado de global*¹⁷⁶, apresenta a prática esportiva associada à representação gráfica do seu significado, para que possa ser aprendida como um todo, enfatizando a importância do interesse da compreensão para a aprendizagem técnico-tática. Assim, a ideia é ensinar as habilidades esportivas do mesmo modo como se a prende a jogar.

Se o método da filosofia especulativa que leva ao verdadeiro conhecimento é simultaneamente analítico e sintético¹⁷⁷, nessa perspectiva mista das aprendizagens, os defensores desse método insistem em permanecer o maior tempo possível na fase global até a manifestação analítica da prática, isto é, até que seja possível, por si próprios, os aprendizes se iniciarem na fase analítica.

Assim, as situações de jogo que procedem do movimento de transição, por exemplo, tornam-se *simples* apenas para aqueles que já se encontram de posse de uma teoria

¹⁷⁶ Aqui se faz uma diferenciação entre os métodos mistos, que representam a linearidade conjunta do método analítico com o método sintético e onde se mantém a visão de mundo mecanicista. Adiante, como poderá ser observado, o método global – que mantém sua origem no ponto de multiplicação entre os métodos sintético e misto – é aquele que altera sua origem (associacionismo) ao corresponder, também, à Gestalt, teoria que considera o organismo como um todo.

¹⁷⁷ HEGEL, G.W.F. *Enciclopédia das ciências filosóficas*. v. 1 Ciência da Lógica. São Paulo: Loyola, 1995.

do jogo que assim os concebe. Daí a construção de um modelo analítico-sintético. Mesmo se assim não fosse, a apresentação gradual e axiomática de conceitos resulta numa atividade repetitiva e, muitas vezes, sem qualquer significado para aqueles que estão em prática.

As investigações acerca dos métodos sintético, analítico e analítico-sintético de ensino estão relacionadas à complexidade da tarefa da seguinte forma¹⁷⁸:

- para tarefas com baixo nível de complexidade e alto nível de organização, o ensino-aprendizagem realizado pela prática do todo (movimento analítico) seria eficiente;
- para tarefas com alto nível de complexidade e baixo nível de organização, a prática por partes (movimento sintético) seria eficiente;
- para tarefas com níveis intermediários desses dois aspectos (complexidade e organização), a combinação do todo e das partes (movimento analítico-sintético) seria mais eficaz.

Observa-se que a abordagem de exercícios repetitivos, tanto em relação aos métodos analíticos quanto aos sintéticos, refletem as influências do movimento behaviorista*¹⁷⁹ – teoria e método de investigação que examina de modo mais objetivo o comportamento humano, sem fazer uso da introspecção. E, de certa forma, origina teorias e métodos de ensino claramente definidos uma vez que, historicamente, muitos princípios anteriores eram demasiadamente amplos e vagos para serem significativos¹⁸⁰. Há uma preocupação com a manipulação do ambiente e em predizer resultados ditos normais e comportamentos esperados.¹⁸¹ Ou seja, os movimentos musculares e as atividades motoras só

¹⁷⁸ CORRÊA, U.C.; SILVA, A.S. PAROLI, R. Efeitos de diferentes métodos de ensino na aprendizagem do futebol de salão. In: *Motriz*, Rio Claro, v.10, n.2, p.79-88, mai./ago. 2004.

¹⁷⁹ Como uma proposta construída ao poder das ciências naturais, cujo paradigma científico recai sobre as concepções cartesianas e newtonianas, o behaviorismo, como referência para a elaboração de um modelo explicativo do comportamento humano, cristalizou-se nas áreas aplicáveis da educação nos anos setenta. Assim, o que ficou conhecido como comportamentalismo, centrou seu objeto sobre características científicas, principalmente por apresentar critérios que abordam aspectos detectáveis, sempre no contexto do objeto e nunca fora. Considera-se que toda atividade de um organismo é comportamento, como o pensar, o sentir, as respostas orgânicas ou autônomas e o agir. Portanto, o termo comportamento inclui a atividade total do organismo, ou seja, o funcionamento de todas as suas partes. (CAMARGO, E.P., ANGÉLICO, A.P. O desenvolvimento e a aprendizagem: diferentes abordagens que visam auxiliar o professor em sua prática pedagógica. In: *Revista Humanidades*, v.6, p.51 - 77, 2004).

Ver também ANEXO 4, Influências psicológicas no processo de ensino-aprendizagem.

¹⁸⁰ RODRIGUES, S.C.P.; RODRIGUES, M.I.K. O método parcial versus o método global no processo de ensino-aprendizagem da Educação Física. In: *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, 1 (1), 1987.

¹⁸¹ SINGER, R.N; DICK, W. *Ensinando a Educação Física. Uma abordagem sistêmica*. Porto Alegre: Globo, 1980.

representam um objeto de aprendizagem quando traduzidos em uma linguagem corporal observável¹⁸² – em oposição ao mentalismo (doutrina segundo a qual a mente é a realidade fundamental) –, cujas respostas são obtidas em situações específicas.

Uma vez que os estímulos passam a ser identificados, controlados, manipulados e as respectivas respostas medidas, o que ocorre, em termos práticos, em relação à pedagogia do esporte, não é a apreensão das ideias behavioristas teóricas, mas a possibilidade rápida de se construir uma metodologia que atinja certos comportamentos motores desejados. E dessa forma, muitas vezes o que acaba sendo usado do behaviorismo é o controle de comportamentos supostamente inadequados. No entanto, nota-se que, mesmo dando pouca atenção às diferenças individuais, é perfeitamente possível utilizar operações behavioristas, como o reforço, para se criar um aluno crítico¹⁸³.

Ao se basear na similaridade das tarefas, o comportamento a nada mais equivaleria, numa primeira aproximação, do que respostas, reações, ou ajustamentos a certos eventos antecedentes (estímulos), cuja aprendizagem ocorre na medida em que existem elementos idênticos em no mínimo duas situações. E se a aprendizagem consiste em gravar respostas corretas e eliminar as incorretas, elas, em oposição ao subjetivo, são mudanças observáveis do organismo causadas pela ação de estímulos, antecedentes imediatos às respostas, localizados no ambiente.

Reflexões sobre o Todo e a Parte

Diante dessas sobreposições entre os métodos analíticos e sintéticos, mais especificamente, e nas últimas décadas, a aprendizagem de habilidades motoras, os gestos técnicos e as especificidades de cada modalidade esportiva têm assumido a concepção dicotômica cujos métodos de ensino definem-se pelas partes e/ou pelo todo, de forma a se constituírem através de uma perspectiva parcial e/ou global.

Mesmo que as combinações entre eles sejam focos de investigações, convencionou-se dizer que o método das partes caracteriza-se, principalmente, pelo processo

¹⁸² RODRIGUES, S.C.P.; RODRIGUES, M.I.K. O método parcial versus o método global no processo de ensino-aprendizagem da Educação Física. In: *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, 1 (1), 1987.

¹⁸³ CAMARGO, E.P., ANGÉLICO, A.P. O desenvolvimento e a aprendizagem: diferentes abordagens que visam auxiliar o professor em sua prática pedagógica. In: *Revista Humanidades*, v.6, p.51 - 77, 2004.

ensino-aprendizagem de habilidades motoras realizado em etapas, com exercícios que enfatizam determinados gestos, técnicas ou componentes da tarefa ou conteúdo de aprendizagem. Já o método do todo consiste na utilização de toda complexidade e dinâmica do conteúdo a ser aprendido¹⁸⁴.

3.3 Visão de Mundo Crítico-Perceptiva

Se antes, a visão de mundo caracterizava-se através da linearidade, através da relação estímulo-resposta, ou seja, procurava-se isolar um elemento que corresponderia a uma dada resposta desprezando os conteúdos da consciência, agora surge uma crítica em relação às teorias até então estabelecidas e que se fundamentavam nesses padrões associativos (relacionados às experiências passadas). A grande questão é na forma que o homem passa a perceber e a se relacionar com o mundo. Uma inversão se dá no momento em que a percepção – e não se diz apenas da forma pela qual se vê os objetos – deixa de ser um somatório, para que o todo seja maior do que as partes percebidas, base da teoria da Gestalt¹⁸⁵.

Ou seja, por um lado os objetos se organizam através de uma estrutura global que determina a forma, a dimensão e a função das partes. De outro, determinado pelas próprias partes, estabelecem suas relações deixando de lado um mundo mecanicista – limitado ao comportamento – e introduzindo uma elaboração ativa de percepção da realidade e dos elementos unitários que compõem o todo. Há um fundamento crítico que se estabelece a partir de Kant¹⁸⁶, cujas questões são o problema do conhecimento e a ciência tal como existem, com juízos que podem ser analíticos ou sintéticos. Princípios que independem da experiência, que são universais e necessários.

¹⁸⁴ CORRÊA, U.C.; SILVA, A.S.; PAROLI, R. Efeitos de diferentes métodos de ensino na aprendizagem do futebol de salão. In: *Motriz*, Rio Claro, v.10, n.2, p.79-88, mai/ago 2004.

¹⁸⁵ Ver ANEXO 4, Influências psicológicas no processo de ensino-aprendizagem.

¹⁸⁶ Ver ANEXO 3, Influências filosóficas no processo de ensino-aprendizagem.

Ao criticar a razão pura, o conhecimento verdadeiro só passa a ser possível pela conjunção entre matéria, proveniente de sentidos, e forma, que são as categorias do entendimento.

Método (ou Teoria) Global

Em sua essência, embora o método analítico-sintético seja também chamado de método global, a criação deste último não se trata de um aperfeiçoamento dos métodos anteriores, mas de uma ruptura, pois, até então, o trabalho realizado pelo atleta era de natureza sintético-analítica, passando a ser de natureza oposta, analítico-sintética.

Estima-se que o método da teoria global, em sua forma pura, não foi posto em prática, exceto em casos muito particulares. Assim, a grande maioria dos livros técnicos sobre as habilidades nos esportes apresentam um método misto, baseado principalmente nos elementos isolados, visto que, frequentemente, neles se encontra a análise da tarefa seguida de exercícios específicos. Caracteriza-se por uma fase inicial, voltada para o todo e para as partes que o compõem (análise), seguida de uma passagem rápida e forçada à síntese, cujo princípio básico é o trabalho simultâneo.

Os primeiros conceitos sobre a utilização dos métodos globais originaram-se na gestalt, teoria que considera os fenômenos psicológicos como totalidades organizadas, indivisíveis, articuladas, isto é, como configurações, unidades que se individualizam e se limitam¹⁸⁷. A gestalt não aceita que a concepção do conhecimento seja simplesmente a soma de suas partes pré-existentes, sendo que a unidade mínima de análise é a própria estrutura da globalidade. Nesse caso, o paradigma da aprendizagem consiste na solução de problemas que tem como princípio o todo (a globalidade) em direção às partes (o todo não pode ser compreendido, de forma linear, pela separação das partes) e na organização dos padrões de percepção*¹⁸⁸. Rejeita-se, de certa forma, a ideia de que o conhecimento tenha natureza

¹⁸⁷ RODRIGUES, S.C.P; RODRIGUES, M.I.K. O método parcial versus o método global no processo de ensino-aprendizagem da Educação Física. In: *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, 1 (1), 1987.

¹⁸⁸ A gestalt defende o caráter inato das leis da percepção e da organização do conhecimento e baseia-se na categorização direta dos objetos, quase de forma imediata. Ao se tornar uma alternativa ao associacionismo – doutrina que explica o funcionamento de toda a vida mental humana a partir de associações, combinações, conexões de ideias com origem nas sensações proporcionadas pela experiência e pelos sentidos –, estabelece diferenças entre o pensamento reprodutivo e produtivo (compreensão real do problema). A tomada de consciência ou insight adquire dimensões diferentes em um e outro caso (de forma conceitual ou perceptiva) e requer uma reflexão. De certa forma, o sujeito somente pode tomar consciência de algo que já está presente nele – reflexão a respeito do próprio pensamento que, necessariamente, não está presente de modo perceptivo –, embora se desconheça as etapas precedentes. E em consequência, entre a

cumulativa ou quantitativa, de tal maneira que qualquer atividade ou procedimento poderia transformar-se em várias partes aleatoriamente separadas.

A insistência na estrutura global dos fatos e dos conhecimentos concede maior importância à compreensão do que a simples acumulação de conhecimentos, uma vez que esse princípio caracteriza-se pela intenção de adequar toda a complexidade do jogo esportivo (técnica, regras, conceitos táticos, etc.) através da apresentação de uma sequência de outros jogos acessíveis à faixa etária e à capacidade técnica do aluno iniciante¹⁸⁹.

Método Funcional

No contexto social em que os meios são potencializados pelo avanço tecnológico, estudar os métodos de ensino e aprendizagem para aproximar o modelo pedagógico à realidade do praticante e motivá-lo a tecer novas redes de conhecimento é um ponto fundamental para a aplicação dos métodos globalizados, cujos conteúdos selecionados para reflexão são aqueles que detêm atualidade formativa e são nucleares em cada área de conhecimento¹⁹⁰.

Historicamente o método funcional configura-se pelo movimento num sistema complexo*¹⁹¹. O atleta pretende modificar sua posição no espaço, atingir um alvo e realizar alguma ação específica. Para realizar tal atividade, o aparelho locomotor articula diferentes grupos musculares que são realizados em graus maiores e menores, de acordo com a necessidade da ação prevista. A combinação de impulsos de ajuste e de execução da ação, o sistema funcional, no caso o locomotor, articula procedimentos diferentes para atingir o

aprendizagem mnemônica e conceitual considera-se a aprendizagem compreensiva um produto do insight ou uma reestruturação súbita do problema. (POZO, J.I.; GÓMEZ CRESPO, M. Aprender y enseñar ciencia: del conocimiento cotidiano al conocimiento científico. Madrid: Morata, 1998).

Ver também ANEXO 4, Influências psicológicas no processo de ensino-aprendizagem.

¹⁸⁹ GRECO, P.J. *Iniciação Esportiva Universal. Metodologia da iniciação esportiva na escola e no clube*, v.2. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 1998.

¹⁹⁰ EYNG, A.M.. Projeto Político Pedagógico: planejamento e gestão da Escola. In: *Revista Educação em Movimento*. Curitiba, v.1, n 2, mai./ago.2002.

¹⁹¹ Em ciências sociais, define-se o funcionalismo (ou análise funcional) como a perspectiva utilizada para analisar a sociedade e seus componentes característicos através de suas partes (componentes do sistema integrado de funções) enfocando a mútua integração e interconexão deles, de forma a desempenhar papéis que visam contribuir para a estabilidade e a ordem social. As raízes mais remotas do funcionalismo remetem a Durkheim e a bases positivistas. Para o autor, a sociedade se configura como um organismo onde cada parte tem sua própria função. Ao se analisar qualquer elemento de um sistema, procura-se saber de que maneira este elemento se relaciona com os outros elementos do mesmo sistema ou como um todo, para daí tirar as consequências que interferem no sistema, provocando sua disfunção, ou, por outro lado, contribuem para a sua manutenção, sendo, portanto, funcionais. [DURKHEIM, E. As regras do método sociológico. In: *Durkheim, vida e obra*. São Paulo: Abril Cultural, 1983, p. 203-245].

objetivo desejado. Observa-se que, neste método, o universo de itens é definido pelo conjunto de todos os itens possíveis. Ou seja, as aptidões (exercícios que visam o desempenho máximo) ou atitudes (a percepção subjetiva) são construídas, tratadas e interpretadas de acordo com as teorias concebidas para testar habilidades.

Uma vez que o processo é modelado por uma função, ao se voltar para as aptidões, que são constituídas de itens simples, as respostas se tornam objetivas e suas correlações podem ser feitas através do nível de dificuldade que a atividade propõe, ou seja, ressalta a funcionalidade de cada unidade dentro de um contexto global. É que, nesse método, ao se enfatizar tarefas, não existe ordem de preferência na apresentação das habilidades específicas. Assim, baseado no comportamento e no desenvolvimento, o método pode ser convencionalmente chamado de instrumental.

Posto que a funcionalidade do ser humano já foi uma questão de sobrevivência, o método funcional não é uma teoria nova*¹⁹², mas ganha força nos anos 80. Procurou, com seu enfoque, não ser extremista. O equilíbrio se toma no conceito de que os conteúdos pedagógicos são formalmente possíveis, viáveis, adequados ao contexto e realmente factíveis (isto é, que pode ser feito). Há um cuidado predominantemente técnico que, no método funcional, passa a ser baseado em tarefas e procedimentos, visando o desenvolvimento das capacidades funcionais*¹⁹³ envolvidas.

Método Funcional Integrativo

Em um primeiro momento não se questiona o porquê dos procedimentos realizados e, sim, busca-se instrumentalizar os atletas para a realização das tarefas envolvidas na prática esportiva em questão. No entanto, as tarefas devem ser significativas, curtas e de interesse do atleta, de forma que o conteúdo pedagógico tenha seu foco mais no aluno do que no professor. O aluno constrói sua aprendizagem na interação com os outros sujeitos

¹⁹² Seguindo a linha histórica, desde a mitologia grega é observada a importância de uma plena funcionalidade para sucesso de desafios propostos. Já os atletas gregos, para melhorarem a performance, desenvolveram equipamentos e métodos de treinamento específicos para superação de resultados. Prática que também foi observada na Roma Antiga, entre os gladiadores.

¹⁹³ Capacidade funcional é a capacidade de realizar as atividades motoras com eficiência, autonomia e independência. Na atualidade o treinamento funcional, mantém a sua essência como um método de treinamento físico, cuja premissa é a melhoria da aptidão física relacionada à saúde ou melhoria da aptidão física relacionada a performance e prevenção de lesões músculo-esqueléticas. Caracteriza-se por convergir habilidades motoras fundamentais em produção de movimentos mais eficientes, uma vez que se trata de um sistema focado nos movimentos fundamentais do homem primitivo – e que são executados também no cotidiano do homem moderno: agachar, avançar, abaixar, puxar, empurrar, levantar e girar.

relacionando-se de forma direta ou indireta com o objeto: precisa reconhecer o caráter funcional daquilo que aprende para que ele possa sentir-se motivado a realizar a atividade proposta.

Existem muitas correntes teóricas envolvidas nos métodos funcionais*¹⁹⁴. Tradicionalmente, considera-se que tal método baseia-se nos métodos sintético, analítico, global e misto e atingem uma função integrativa, ou seja, organização conjunta dos jogos como campo de vivência, experiência e reflexão¹⁹⁵. Dessa forma, no esporte, esse método, funcional, assume um valor como campo de vivência social e de formação de atitudes favoráveis à prática esportiva¹⁹⁶ cuja base se encontra no conceito recreativo de ensino do gesto esportivo, através de séries metodológicas de jogos, pequenos jogos, e não só: acredita-se que para ocorrer aprendizagem social não se pode, simplesmente, impor aos alunos um jogo previamente normatizado e regulamentado, mais importante é utilizar esse momento para oferecer condições de interações, de discussões e de reflexões, a partir da própria realidade¹⁹⁷.

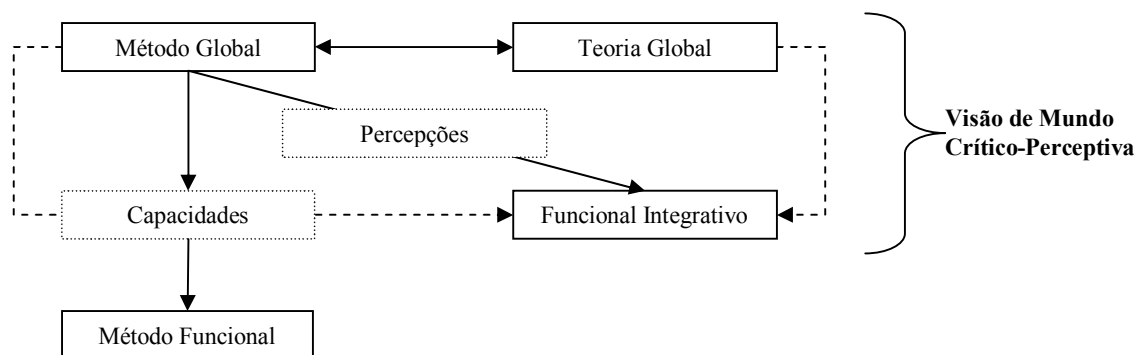


Ilustração 4 – Representação dos Métodos Funcionais, baseados na Teoria Global

¹⁹⁴ Desde a teoria administrativa e organizacional de Taylor até os conceitos desenvolvidos por Vigotski. O método funcional estuda os fenômenos sociais do ponto de vista de suas funções. O sistema social total de uma comunidade seria integrado por diversas partes inter-relacionadas e interdependentes e cada uma delas desempenharia uma função necessária à vida do conjunto. Nessa abordagem são evidentes as analogias entre a sociedade e um organismo, o que levou seus partidários a tentativas de diferenciar o funcionamento normal das instituições e sistemas sociais de seu funcionamento patológico.

¹⁹⁵ TEIXEIRA, D. O desporto como campo de vivência social: uma experiência no handebol. In: *Revista de Educação Física. Universidade Estadual de Maringá*. Maringá, v.12, n.2, p81-88, 2001.

¹⁹⁶ BRACHT, V. *Educação Física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister, 1992.

¹⁹⁷ TEIXEIRA, D. O desporto como campo de vivência social: uma experiência no handebol. In: *Revista de Educação Física. Universidade Estadual de Maringá*. Maringá, v.12, n.2, p81-88, 2001.

Observa-se que o método se caracteriza, portanto, pelas atividades que objetivam o desenvolvimento de competências e/ou tarefas ocorridas em contextos reais ou comunicativos, levando o aluno a reconhecer o aspecto funcional daquilo que está aprendendo o que resultaria em maior motivação para a aprendizagem. De um lado, as habilidades cognitivas, definidas por tarefas motoras (método funcional) e, de outro, as formas de estruturar o pensamento que não são determinadas por fatores congênitos, mas como resultado das atividades práticas e dos hábitos da cultura que o indivíduo se desenvolve (método funcional integral).

3.3 Visão de mundo lógico-estrutural

Nota-se que, ao longo da história do pensamento científico, muitos métodos de tipos diferentes são tidos como aceitáveis, mas partem de algo em comum¹⁹⁸: todos consistem de uma dedução lógica, uma dedução cuja conclusão é uma asserção da coisa a ser explicada e de um conjunto de premissas constituído por leis e condições específicas. Se Descartes – famoso por sua frase: penso, logo existo – instaura o discurso sobre o método, é Popper quem traz à tona que a ciência, como derivação de predições e aplicações técnicas, pode ser analisada por meio de um esquema lógico*¹⁹⁹. A diferença entre os dois é que para o segundo, o racionalismo é crítico*²⁰⁰ enquanto para o primeiro trata-se de um racionalismo idealista²⁰¹ ou absoluto.

¹⁹⁸ POPPER, K. *Conjecturas e refutações*. Brasília: UNB, 1982.

¹⁹⁹ Deve-se a Aristóteles os primeiros estudos formais sobre a razão, a lógica aristotélica. A lógica, considerada uma ciência formal a partir de um sistema, refere-se ao um conjunto de axiomas e regras de inferência que visam representar formalmente o raciocínio válido. Já que o pensamento é a manifestação do conhecimento, e que o conhecimento busca a verdade, é preciso estabelecer algumas regras para que essa meta possa ser atingida. Pode-se dizer que a lógica trata dos argumentos, isto é, das conclusões a se chega através da apresentação de evidências que a sustentam. Diferentes sistemas de lógica foram construídos ao longo do tempo. Tradicionalmente, lógica é também a designação para o estudo de sistemas prescritivos de raciocínio, ou seja, sistemas que definem como se deveria realmente pensar para não errar, usando a razão, dedutivamente e indutivamente. Muitos filósofos assume que a maior parte do raciocínio normal pode ser capturada pela lógica, desde que se seja capaz de encontrar o método certo para traduzir a linguagem corrente para essa lógica. A forma como as pessoas realmente raciocinam é estudado nas outras áreas, como na psicologia cognitiva, que será visto mais adiante. [Cf. CHAUÍ, M. *Introdução à Filosofia*. São Paulo: Moderna, 2003].

²⁰⁰ Distinguem-se dois tipos de racionalismo: o absoluto (Platão, Descartes), que praticamente não deixa lugar nenhum à experiência, e o racionalismo crítico de Kant, que vincula a razão a uma experiência pré-definida e organizada. [GASQUE, K.C.G.D. O papel da experiência na aprendizagem: perspectivas na busca e no uso da informação. In: *TransInformação*, Campinas, 20(2): 149-158, maio/ago, 2008]. Em outras palavras, o racionalismo tanto pode ser uma visão de mundo afirmando o perfeito acordo entre o racional (coerência) e a realidade do universo (excluindo todo irracional, todas as emoções, os sentimentos, as necessidades, as paixões: a subjetividade) quanto uma ética afirmando que as ações humanas e as sociedades podem e devem ser racionais em seu princípio, em sua conduta e em sua

O estruturalismo, cuja origem se reporta a linguística*²⁰², propõe abordar um sistema em que cada um dos elementos só pode se definir pelas relações de equivalência ou de oposição que este mantém com os demais elementos. O termo ganha notoriedade na segunda metade do século XX, entretanto é mais bem visto como uma abordagem geral com diferentes variações, diversos autores que trilharam novos pensamentos a partir do ponto de partida dado por Saussure²⁰³.

Encontram-se, pelo menos, dois aspectos comuns a todos os estruturalismos²⁰⁴: de uma parte, o postulado de que uma estrutura se basta a si própria e não requer, para ser apreendida, elementos estranhos à sua natureza; por outro lado, formalizações na medida em que as estruturas evidenciam alguns caracteres gerais e aparentemente necessários, apesar de suas variedades.

Uma estrutura é um sistema que comporta leis (por oposição às propriedades dos elementos) e que se conserva ou se enriquece pelo próprio jogo de suas transformações, sem que estas conduzam para fora de suas fronteiras ou façam apelo a elementos exteriores. De um modo geral, o estruturalismo procura explorar as inter-relações através das quais o significado é produzido dentro de uma cultura. A definição exata do termo depende de um movimento que se fez presente em áreas bastante distintas do conhecimento: linguística, ciências sociais, filosofia, psicologia, matemática, cada qual com seus conceitos e variações conceituais. Dentre elas, o conceito chave é o de estrutura, cujo ideal comum pode ser definido pela inteligibilidade do mundo, o desvendamento da organização intrínseca e última dos fenômenos, sejam eles físicos, mentais ou sociais.²⁰⁵ No entanto, as motivações e intenções críticas de cada manifestação estruturalista foram marcadas por sua peculiaridade

finalidade. Em suma, o racionalismo consiste no fato de se erigir a razão (sob sua variante ocidental de razão científica) em sistema absoluto promovendo um cientificismo para o qual "fora da ciência não há salvação" e que a ciência constitui o único caminho susceptível de conduzir-nos à verdade. [JAPIASSU, H. A crise da razão no ocidente. In: JAPIASSU, H. *Desistir de pensar? Nem pensar!* São Paulo: Letras & Letras, 2001].

²⁰¹ Cf. SEVERINO, A. J. *Filosofia*. São Paulo: Cortez, 1994.

²⁰² Se fosse preciso determinar ao estruturalismo uma data de nascimento, seria o ano de 1916. Nesse ano, os discípulos de Ferdinand de Saussure publicaram seu Curso de Linguística Geral e, inspirados por essa obra, desenvolveram, ente as duas guerras, a atividade dos Círculos Linguísticos de Praga e de Copenhague. No entanto, os debates em volta dessa nova corrente teórica e do papel que pretendia exercer entre as ciências só irromperam no fim da década de 1950, após a publicação da Antropologia Estrutural, de Lévi-Strauss, em 1958.

Cf. MATOS, J.S. A história estrutural: trajetória, conceitos e aplicabilidade. In: Biblos, Rio Grande, 1 (1): 55-67, 2010.

²⁰³ Saussure entendia a linguística como um ramo da ciência mais geral dos signos, que ele propôs fosse chamada de Semiologia. Graças aos seus estudos e ao trabalho de Leonard Bloomfield, a linguística adquiriu autonomia, objeto e método próprios. Seus conceitos serviram de base para o desenvolvimento do estruturalismo no século XX.

²⁰⁴ PIAGET, J. *O Estruturalismo*. São Paulo: Difel, 1970.

²⁰⁵ PIAGET, J. *O Estruturalismo*. São Paulo: Difel, 1970.

contextual. Percebe-se claramente que o conceito de estrutura pretende ocupar o lugar que, nas teorizações científicas das diversas áreas que o precederam, era ocupado pelas ideias de história, função, vontade, mente, e outras formas de recurso ao estritamente humano. Em primeiro lugar, a crença de que toda a natureza se organiza, ou é organizada, de forma estruturada.

A característica mais marcante das estruturas é o seu caráter de totalidade. Ainda que composta por elementos independentes do todo, estes estão subordinados às leis que caracterizam o sistema. Estas leis, por sua vez, não se reduzem a associações cumulativas, mas conferem à estrutura propriedades de conjunto distintas daquelas pertencentes aos elementos. É fato que existem estruturas não estritamente lógicas ou matemáticas como é o caso da linguística, da sociologia e da psicologia. Estas estruturas baseadas nas ciências humanas são atemporais e, por detrás das relações concretas, buscam a estrutura subjacente e inconsciente, que só pode ser obtida pela construção dedutiva de modelos abstratos²⁰⁶. Em resumo, uma estrutura compreende os caracteres de totalidade, de transformação e de autorregulação. Contudo, se pode ver uma série de encadeamentos lógicos unindo as conexões mentais, o estruturalismo não pode, em nenhum nível, abster-se de um aspecto funcional.

O Método Situacional

Introduzir a lógica de jogo dentro do processo pedagógico, de certo modo, trata-se de uma teoria relativamente recente. No entanto, nas ciências sociais ela é mais enraizada desde que Popper escreveu suas teses no livro *Lógica das Ciências Sociais*, onde, dentre outros fatores apresenta uma proposta de análise situacional, inicialmente voltada à economia política. Outro fato apontado é a possibilidade de este ser um método puramente objetivo, passível de investigações científicas e possível de ser, de alguma forma, mensurado. Um método que também pode ser chamado de compreensivo-objetivo e que não recorre às ideias psicológicas ou subjetivas. A compreensão objetiva consiste em considerar que a ação foi objetivamente apropriada à situação. Em outras palavras, a situação é analisada o bastante

²⁰⁶ Cf. LEVI-STRAUSS, C. *Estruturalismo Antropológico*. São Paulo: Tempo Brasileiro, 1975.

para que os elementos que parecem, inicialmente, ser psicológicos (como desejos, motivos, lembranças e associações), sejam transformados em elementos da situação.²⁰⁷

Nota-se que as origens da abordagem situacional queriam introduzir as bases científicas de um método que não repousasse sobre a prática esportiva, como na abordagem direta. A diferenciação do método situacional no esporte, muitas vezes chamado de método da sentença, corresponde à apresentação das estruturas sintáticas (no esporte coletivo representadas pelas situações de jogo, por exemplo) que se constituem em situações práticas. Na realidade, as estruturas devem ser associadas às situações nas quais se supõe seu uso. Inicialmente pode-se considerar que esta concepção de ensino, subjacente à abordagem situacional, é uma forma de teoria behaviorista visto que o aprendizado implica em três processos básicos:

- a) receber o conhecimento,
- b) fixá-lo por meio da repetição e, por fim
- c) utilizá-lo até que ele se torne um hábito pessoal (prática).

De certa forma, o aprendizado consiste na formação de hábitos e, em relação ao papel daquele que aprende, ele executa as diretivas do professor e responde às suas questões. Por outro lado, afirma-se que a metodologia situacional constituída por formas próprias de condutas, nas quais o praticante adquire uma capacidade geral de jogo²⁰⁸.

Se no método situacional a estrutura do jogo representa a lógica de aprendizagem, essa se volta àquilo que pode usar como ferramenta, abordando as situações de jogo e os componentes táticos. Nem tanto pela capacidade física, mas pelo aspecto lógico das configurações que, de certo modo, repetem-se durante a prática esportiva.

Em sua simplicidade, tal método consiste na análise do jogo, a partir da situação. Apresenta-se de forma com que os praticantes vivenciem situações o mais próximo possível da realidade de jogo²⁰⁹. Uma vez que o praticante realiza uma ação, o faz seguindo um objetivo definido e de acordo com algum conhecimento da situação. Fatores

²⁰⁷ POPPER, K. R. *A sociedade aberta e seus inimigos*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EDUSP, 1974. V. I, II.

²⁰⁸ SCHILD, J.F.G; PINHO, S.T. ALVES, D.M. GRECO, P.J. Método situacional e sua influência no conhecimento tático processual de escolares. In: *Motriz*, Rio Claro, v.16 n.3 p.580-590, jul./set. 2010.

²⁰⁹ KRÖGER, C.; ROTH, K. *Escola da bola: um ABC para iniciantes nos jogos esportivos*. São Paulo: Phorte, 2002.

aparentemente psicológicos como desejos, impulsos, recordações e associações são convertidos em fatores situacionais. Fixa-se, dessa forma, um princípio racional, segundo o qual os agentes atuam apropriadamente dadas as situações analisadas, compondo um sistema lógico. Considera-se que o conhecimento não parte das percepções, das observações, nem da recolha de dados ou fatos, mas sim de problemas.

O método situacional é, portanto, um processo de reconstrução racional e teórica em que uma determinada situação é demarcada e sua lógica, articulada. Ela é necessariamente simplificada, esquematizada e, portanto, falsa, mas pode ser uma boa aproximação da verdade. Porém, o foco na situação, na pedagogia do esporte, é relevante, principalmente para dar conta da distância que frequentemente existe entre aspirações individuais e realizações coletivas. É somente a partir da compreensão da situação que é possível formular um princípio de racionalidade, isto é, formar uma ideia sobre o que é racional fazer naquele contexto, em contexto.

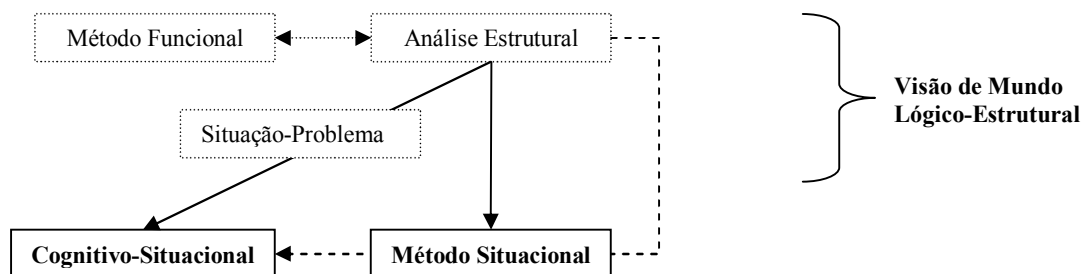


Ilustração 5 – Representação da Visão de Mundo Lógico-Estrutural

O Método Cognitivo Situacional

Também sob a égide da descorporificação do pensamento, influência cartesiana, a ciência cognitiva inclui, ao estudo da aprendizagem, aportes relacionados ao desenvolvimento e à cognição²¹⁰ e define-se como o estudo científico da mente ou da

²¹⁰ LIBÂNEO, J.C. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na Educação. In: LIBÂNEO, J.C; SANTOS, A. *Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade*. Campinas: Alínea, 2005. p. 19-62.

inteligência.²¹¹ Considerados por muitos como pai da psicologia cognitivista, Wundt concentrou seu trabalho no estudo da consciência*²¹². No entanto, observa-se que objetos de interesse dos cientistas cognitivos já eram abordados por filósofos como Platão*²¹³ e Aristóteles*²¹⁴ que mencionavam os processos de pensamento e procuravam produzir explicações acerca dos mesmos.

Com as raízes no pensamento cartesiano, no cognitivismo prevalece a visão dualista de homem, a divisão mente/corpo (também consideradas posições inatistas ou maturacionistas*²¹⁵). Nota-se, aqui, haver um distanciamento em relação ao behaviorismo uma vez que os cognitivistas dedicam-se a estudar o processo de aquisição do conhecimento e não a resposta ao estímulo ou a forma como as consequências modelam ou mantêm um comportamento²¹⁶. Os principais fatores são os fatos e os processos mentais (como a mente estrutura ou organiza experiências) e não as contingências.

Observa-se que há uma participação intencional do indivíduo na aquisição e aplicação do conhecimento. Segundo esta perspectiva, todo comportamento, ou ação humana, que denote conhecimento, é visto como uma manifestação ou expressão, de um processo interno subjacente responsável por ele. São esses processos internos, sejam eles concebidos como mentais ou cerebrais, que costumam definir o conhecimento ou a cognição, também vistos como determinantes da ação humana²¹⁷.

Desta forma, ao se adotar o método situacional concomitantemente ao desenvolvimento de diferentes processos cognitivos inerente à aprendizagem, desenvolve-se, paralelamente, as capacidades do indivíduo através da integração dos diferentes processos

²¹¹ SABBA, C. G. *A busca pela aprendizagem além dos limites escolares*. 2010. 231 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

²¹² Define três processos mentais: fusão, assimilação e complicação. Ver ANEXO 4, Influências psicológicas no processo de ensino-aprendizagem.

²¹³ Ver ANEXO 2, Tendências educacionais e métodos de ensino;

Ver ANEXO 3, Influências filosóficas no processo de ensino-aprendizagem.

²¹⁴ Conceitos de contingência, semelhança e contraste.

Ver ANEXO 2, Tendências educacionais e métodos de ensino;

Ver ANEXO 3, Influências filosóficas no processo de ensino-aprendizagem.

²¹⁵ Diferentes explicações têm sido apresentadas para dar conta das mudanças evolutivas. Elas podem ser classificadas em inatistas, i.e., maturacionistas ou interacionistas que, além dos fatores inatos, admitem uma participação mais direta do meio físico e/ou social. É aqui que devem ser inseridos, portanto, os debates sobre o inato e o adquirido, o interno x o externo, a aprendizagem x o desenvolvimento. [Ver também ANEXO 6, As principais correntes teóricas na análise científica dos problemas].

²¹⁶ Ver ANEXO 4, Influências psicológicas o processo de ensino-aprendizagem.

²¹⁷ LAMPREIA, C. *As propostas anti-mentalistas no desenvolvimento cognitivo: uma discussão de seus limites*, Tese. Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1992.

cognitivos (percepção, antecipação, pensamento, memória, inteligência), e também como a inclusão de exercícios para a descoberta dos sinais relevantes.²¹⁸ O planejamento didático não segue apenas a lógica das noções que compõem a estrutura da disciplina já constituída. Implica em considerar o conhecimento como processo. Ou seja, pode-se inverter a lógica que concebe o planejamento didático quando passa a considerar o *simples* e o *complexo* não mais em função de noções existentes numa teoria já constituída, mas a partir das relações e de seu manejo pela inteligência, que busca se aproximar dessa teoria.

Na tentativa de incluir à estrutura do jogo, e suas funções, aspectos também cognitivos, baseando-se na insígnia sem problemas não há saber, como não há problemas sem saber²¹⁹ e com isso, excluir o sentido da objetividade e da linearidade do conhecimento, as explicações que esse método propicia são reconstruções racionais e teóricas, onde o mundo físico, que cerca a prática esportiva, é amplamente considerado: cada tarefa tem início com uma apresentação global e fortemente contextualizada atenta às reais condições de jogo, para, depois ter a aprendizagem conduzida através de técnicas típicas da abordagem estruturalista, com exercícios de repetição formalizados para o processo de aprendizagem técnico-tática do praticante. Em seguida, os métodos situacionais apoiados na base cognitiva, também com base na exercitação, dão a eles um caráter dinâmico que torna um método ainda válido e utilizado a partir de seus princípios gerais.

Este analisar suficientemente a situação dos homens ativos para explicar a ação com a ajuda da situação, significa considerar que a ação foi objetivamente apropriada à situação, de acordo com as seguintes propostas:

- formulação de um modelo situacional (a situação) e seu princípio de racionalidade (como é racional agir na situação, ou lógica da situação); a identificação de algumas condições iniciais;
- explicação do evento em termos do modelo e do princípio da racionalidade.

Se por um lado enfatiza o desenvolvimento da compreensão tática e dos processos cognitivos subjacentes à tomada de decisão procurando evitar que os praticantes

²¹⁸ GRECO, P.J. *Iniciação Esportiva Universal. Metodologia da iniciação esportiva na escola e no clube*, v.2. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 1998.

²¹⁹ POPPER, K. R. *A sociedade aberta e seus inimigos*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EDUSP, 1974. V. I, II.

sejam condicionados a um desgastante processo de ensino da técnica e a uma especialização precoce na modalidade²²⁰, de outro, compreende-se de jogadas básicas extraídas de situações padrões do jogo, que podem aparecer de forma isolada ou em combinação com outras técnicas. (3x3, 3x2). Há uma aproximação com as situações reais de jogo competitivo formal. O aluno conhece o jogo em suas diferentes fases e planos, conforme estruturas típicas do mesmo, inter-relacionando sempre suas capacidades técnicas, táticas e cognitivas na busca de soluções para as tarefas-problema que a situação padrão demanda. É possível que o aluno trabalhe e desenvolva suas capacidades técnicas paralelamente as capacidades táticas.²²¹ No entanto, a via de explicação situacional (objetiva) contrasta com a via psicológica (subjetiva)

O Método das Inteligências Múltiplas

A teoria das inteligências múltiplas, de Gardner*²²², tem como principal intenção a ampliação de funcionamento mental considerado apenas inteligência – tradicionalmente considerada uma capacidade geral, encontrada em graus variáveis em todos os indivíduos, e especialmente, crítica para um desempenho e/ou aprendizagem bem sucedidos. Considerando-se inteligência como sendo a capacidade de resolver problemas ou de criar produtos valorizados por uma sociedade²²³, a ênfase desta teoria consiste nas várias maneiras pelas quais as inteligências manifestam-se em diferentes culturas e em diferentes indivíduos, diferenças então baseadas na estrutura fundamental da mente.

Para a teoria das Inteligências Múltiplas, todos os indivíduos possuem, em variados graus, pelo menos sete áreas do intelecto que funcionam de modo relativamente independente. Incluem as capacidades lógico-matemática, verbal-linguística, espacial, musical, cinestésica, naturalista e pessoais (inter e intrapessoais).

Uma inteligência implica na capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes numa comunidade. Sendo a capacidade de resolver problemas permite à pessoa abordar uma situação em que um objetivo deve ser atingido e localizar a

²²⁰ SCHILD, J.F.G; PINHO, S.T. ALVES, D.M. GRECO, P.J. Método situacional e sua influência no conhecimento tático processual de escolares. In: *Motriz*, Rio Claro, v.16 n.3 p.580-590, jul./set. 2010.

²²¹ GRECO, P.J. *Iniciação Esportiva Universal. Metodologia da iniciação esportiva na escola e no clube*, v.2. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 1998.

²²² É um psicólogo cognitivo e educacional, conhecido em especial pela sua teoria das inteligências múltiplas. [Cf. GARDNER, H. *Inteligências Múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995].

²²³ GARDNER, H. *Inteligências Múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

rota adequada para esse objetivo, a aprendizagem encontra-se centrada no indivíduo, considerando que estes possuem mentes de forma a responder as diferenças de cada um em vez de ignorá-las e julgar que todos os indivíduos têm o mesmo tipo de mente. Desta forma, a pedagogia do esporte deveria tentar garantir que cada pessoa receba uma atenção que maximizasse seu potencial intelectual.

De um lado, ao se pensar no desenvolvimento das inteligências em qualquer pessoa, afirma-se que o jogo é uma excelente maneira de trabalhá-las já que em sua própria natureza há a possibilidade de existir todas elas²²⁴. Não tão distante desse pensamento está a própria pedagogia do esporte, vista no sentido de que a inteligência é a capacidade de adaptação às constantes situações de jogo, cujas modificações são ilimitadas, exigindo do jogador respostas adequadas aos diversos problemas/situações de jogo²²⁵. Observa-se que, na pedagogia do esporte, este tipo de intervenção, compõe-se de²²⁶:

- Inteligência Cinestésica: tem direta relação com a prática esportiva uma vez que controla os movimentos corporais e a capacidade de manusear objetos com habilidade, além de usar o próprio corpo de maneiras diferenciadas para propósitos expressivos, voltado a determinados objetivos.
- Inteligência Verbal-Linguística: tem seu papel pedagógico voltado ao próprio ensino e aprendizagem, considerando-os acontecer através da linguagem e nas relações jogador-jogador; jogador-atleta, dentre outras combinações entre os sujeitos.
- Inteligência Lógico Matemática: que atua diretamente no processo de solução de problemas com muitas variáveis ao mesmo tempo e de modo significadamente rápido. Envolve o raciocínio lógico – dedutivo e indutivo – na capacidade de reconhecer e resolver problemas.

²²⁴ SANTOS, W.D. Inteligências Múltiplas: uma perspectiva pedagógica. In: ANAIS do XXV CONADE. *Congresso Nacional de Educação*. CAJ/UFG. 2010.

²²⁵ GARGANTA, J. Para uma teoria dos jogos desportivos coletivos. In: GRAÇA, A; OLIVEIRA, J. *O ensino dos jogos desportivos coletivos*. Lisboa: Universidade do Porto, 1998, p.11-25.

²²⁶ BALBINO, H.F. *Jogos desportivos coletivos e os estímulos das inteligências múltiplas*. Dissertação. Mestrado em Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, 2001.

- Inteligência Musical: com estrutura paralela à inteligência linguística, envolve respostas variadas ao som ambiente que, muitas vezes, estabelecem um ritmo à prática esportiva.
- Inteligência Espacial: refere-se à capacidade de entender o mundo visual com precisão e inclui uma série de habilidades relacionadas como discriminação visual, reconhecimento, projeção, imagens mentais, raciocínio espacial, manipulação de imagens.
- Inteligência Interpessoal: compreende a capacidade de entender as intenções, as motivações, os desejos do próximo e, conseqüentemente, de trabalhar de modo eficiente com terceiros. Diz-se, por exemplo, da interação entre os componentes de uma equipe.
- Inteligência Intrapessoal: envolve a capacidade de a pessoa se conhecer à gama das próprias emoções como uma maneira de entender e orientar o próprio comportamento.
- Inteligência Naturalista: refere-se ao conhecimento do mundo vivo e suas relações com o ambiente em que os jogadores se encontram, ao compreenderem o esporte como um organismo.

Pode-se dizer que, nesse modelo chega-se àquilo que é determinado pelo pensamento com suas respectivas ideias de inteligência, de uma prática que se insere a certa objetividade científica. Portanto, fica o alerta de se tomar o cuidado em modelos e sistemas que, sob o falacioso pretexto da eficácia, assassinam o espírito, impossibilitam qualquer vida cultural e chegam a suprimir os progressos nas ciências²²⁷.

²²⁷ EINSTEIN, A. Educação em vista de um pensamento livre. In EINSTEIN, A. *Como vejo o mundo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981, 29-30.

3.4 Visão de Mundo Neo-Cognitivista

Nesta denominação estão incluídas correntes que introduzem novos aportes ao estudo da aprendizagem, do desenvolvimento, da cognição e da inteligência²²⁸. Um dos princípios das teorias cognitivistas é a suposição de que os conceitos são organizados em um tipo de estrutura ordenada. As várias teorias cognitivistas se diferenciam pelos modelos adotados para descrever como se dá a construção desta estrutura e de como a nova informação é incorporada a ela e a informação nela contida é recuperada pelo sujeito para uso na interpretação dos fenômenos que acontecem no cotidiano²²⁹.

Relativo ao conhecimento, diz-se dos estados e processos relativos à identificação de um saber dedutível e à resolução de tarefas e problemas determinados, resolvidos através de percepções e/ou ações que norteiam a passagem das representações simbólicas à experiência, e também da organização hierárquica e da utilização no pensamento e linguagem. Isso se estabelece uma vez que a abordagem cognitiva refere-se a estudos relacionados e associados à utilização de computadores como o objetivo de buscar novos modelos e referências para avançar na investigação sobre os processos psicobiológicos e a cognição²³⁰. Observa-se que, ao pensar o conhecimento deve-se analisar de forma clara o valor da ciência e do sentir humano. É que a teoria em si e por si de nada serve senão para fazer-nos crer na conexão dos fenômenos²³¹.

Nesse contexto, a realidade se divide em dois campos: a experiência e o pensar. O primeiro é a forma em que a realidade se apresenta quando o indivíduo se defronta com ela. Já o segundo é o interprete que esclarece os gestos da experiência, ou seja, a realidade percebida é embebida de conceitos elaborados pela ciência e apreendidos pelo pensar²³². É cognitivista ao tentar explicar o processo de cognição e construtivista ao assumir que o processo de apreensão do conhecimento é evolutivo, um processo no qual o conhecimento atual é construído em cima de etapas prévias já acabadas.

²²⁸ LIBÂNEO, J.C. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na Educação. In: LIBÂNEO, J.C.; SANTOS, A. *Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade*. Campinas: Alínea, 2005. p. 19-62.

²²⁹ ROSA, P.R.S. *Instrumentação para ensino de ciências*. Departamento de Física. Campo Grande: UFMS, 2008.

²³⁰ LIBÂNEO, J.C. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na Educação. In: LIBÂNEO, J.C.; SANTOS, A. *Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade*. Campinas: Alínea, 2005. p. 19-62.

²³¹ STEINER, R. *O método cognitivo de Goethe*. São Paulo: Antroposófica, 2004.

²³² STEINER, R. *O método cognitivo de Goethe*. São Paulo: Antroposófica, 2004.

A partir da psicolinguística, da teoria da comunicação e da cibernética (ciência dos computadores), surgem duas versões: a psicologia cognitiva, que estuda diretamente o comportamento inteligente de sujeitos humanos, isto é, o ser humano como processador de informações, e a ciência cognitiva, que aprofunda as analogias entre mente e computador, visando a construção de modelos computacionais para entender a cognição humana²³³. Há, inclusive, estudos da abordagem do processamento da informação ao construtivismo piagetiano.

A Concepção Aberta de Ensino

É a partir do racionalismo crítico, oriundo da filosofia de Popper*²³⁴, que se pode extrair a essência das concepções abertas e fechadas de ensino. Popper, em seu retorno a Platão, Hegel e Marx, estabelece uma ruptura ao pensamento totalitarista, aqui também entendido como analítico-positivista, ao defender que uma sociedade aberta é aquela em que se admite uma perfeição jamais alcançada, ou mesmo o equilíbrio social, e está sempre procurando por suas falhas, de maneira a se atualizar e aperfeiçoar. Sua crítica atinge tanto os socialistas que pregam uma sociedade em que a economia é planejada e cada um tem seu lugar, quanto o livre mercado, que considera que o melhor para a sociedade é a soma dos interesses individuais.

De um lado o sistema aberto de ensino (participação ativa dos alunos e dos professores no processo de construção do conhecimento), de outro, o sistema fechado (marcos tradicionais da atividade e da consciência pedagógicas).

Grosso modo, fazendo-se uma comparação ao totalitarismo criticado por Popper, o sistema fechado de ensino apresenta-se impermeável ao ambiente, ou seja, corresponde a um modelo de ensino baseado em processos cumulativos e lineares de aprendizagem, concepção que atribui valor ao produto (conteúdo) e não ao processo de elaboração (desempenho, empenho, criatividade e autonomia) do conhecimento por aquele

²³³ LIBÂNEO, J.C. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na Educação. In: LIBÂNEO, J.C.; SANTOS, A. *Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade*. Campinas: Alínea, 2005. p. 19-62.

²³⁴ Karl Raimund Popper (1902-1994) é considerado um dos grandes filósofos do século XX. Suas reflexões perpassaram vários temas filosóficos. As mais centrais delas foram as relacionadas à epistemologia. Nesse campo, lançou sua ampla teoria do falsificacionismo. Defensor sagaz da democracia liberal, atacou todas as formas de totalitarismos vividos no século XX, especialmente o comunismo. Seu ataque concentrou-se nas bases epistemológicas do pensamento marxista, centralizando suas críticas, especificamente, no historicismo.

que aprende, insistindo sobre normas e produções pré-determinadas pelo programa e polarizando os comportamentos em certos ou errados, adaptados ou inaceitáveis.

Ao defender metas compatíveis com pressupostos epistemológicos pré-formistas e empiristas, esses sistemas se estruturam através de pilares que sustentam o conhecimento como uma revelação de ideias prontas que se atualizam na mente do indivíduo, desde que certas condições lhes sejam dadas. Tem-se:

- o professor como centro de ensino;
- as decisões são tomadas pelo professor que dá os objetivos de aprendizagem na forma de comportamento final;
- os modelos de movimento são prescritos pelo professor que determina o processo metodológico-organizacional para alcançar seus objetivos o mais efetivamente possível;
- os resultados são provocados com um controle da aprendizagem orientado nos objetivos.

A contrapartida surge na inversão, quando o aluno passa a ser o centro do processo pedagógico cujos efeitos recaem sobre a construção ativa do conhecimento pelo aprendiz através de um leque cada vez mais amplo e variado de situações. Porém, antes, observa-se que nenhum sistema pode ser extremamente aberto ou aberto em sua totalidade uma vez que o conhecimento está sempre impregnado de teoria, inclusive as observações de cada um²³⁵. Há um grande movimento de entrada e saída de elementos através de suas fronteiras que exigem um mínimo de organização e, portanto, linearidade. Nos sistemas abertos, as fontes do conhecimento são, ao mesmo tempo, internas e externas ao sujeito e ao seu quadro pedagógico; a dinâmica que os mantém é caracterizada por uma reorganização constante dos programas de aprendizagem, visando adaptar-se à diversidade dos conteúdos e das possibilidades de sua assimilação.

²³⁵ POPPER, K. R. *A sociedade aberta e seus inimigos*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EDUSP, 1974. V. I, II.

O Construtivismo e suas bases pedagógicas

Deixando um pouco de lado as visões de Popper sobre sociedade aberta e o racionalismo crítico, nota-se que alguns sistemas abertos de ensino também condizem com os princípios filosóficos e científicos do construtivismo piagetiano*²³⁶, uma vez que propõem situações que contribuem para evolução do conhecimento e oferecem condições, ou seja, espaços e recursos pedagógicos que viabilizam o progresso do aluno, ao objetivar e clarificar seu pensamento. O construtivismo, como fundamento de sistemas abertos, na prática esportiva, confronta o aprendizado motor (fim pedagógico), por exemplo, com os problemas que transitam entre concepções que estimulem a prática esportiva a partir das necessidades, interesses e possibilidades de cada um. Tem-se:

- o aluno como centro do processo pedagógico (o professor abandona seu monopólio absoluto do planejamento e da decisão e oferece aos alunos espaços substanciais de ação e de decisão);
- orientação da ação baseada principalmente nos objetivos de ação dos alunos e os resultados se orientam pelos objetivos de ação dos alunos;
- os alunos participam das decisões em relação aos objetivos, conteúdos e âmbitos de transmissão ou dentro complexo de decisão;
- o grau de abertura depende do grau de possibilidade de codecisão. As possibilidades de decisão dos alunos são determinadas cada vez mais pela decisão prévia do professor.

Em sua ideia de estruturalismo construtivista²³⁷, Piaget se vê assolado por um problema conceitual do qual seus companheiros defensores de estruturalismos estáticos se veem livres: a temporalidade das estruturas. Se as estruturas estão em processo de construção, de formação, insere-se aí uma dimensão temporal que nos obriga a optar por uma entre duas alternativas: ou as totalidades em composição já estão previamente compostas, ou o processo

²³⁶ Designa uma teoria desenvolvida por Jean Piaget que explica o desenvolvimento e a aprendizagem a partir da interação entre o sujeito e o ambiente. Esta teoria considera que as fontes do conhecimento são, simultaneamente, de origem interna e externa.

²³⁷ Ver ANEXO 4, Influências psicológicas no processo de ensino-aprendizagem.

de composição das estruturas é sempre, e definitivamente, inconcluso, o que enfraquece seriamente o seu papel normativo.

O problema da incompatibilidade entre a noção de estrutura e a ideia de que esta se caracteriza por estar em constante transformação pode ser solucionado através da dissociação entre os elementos que compõe a estrutura e suas leis de estruturação. Desta forma, enquanto os primeiros são flexíveis e sempre submetidos a um processo de transformação, as últimas são imutáveis²³⁸. Ainda assim esta solução teórica não resolve todas as questões pendentes: existe um conflito entre este evolucionismo e outra característica fundamental das estruturas: a autorregulação, elemento importante para que a dinâmica das transformações não acabe por desfigurar a estrutura em si. O caráter autorregulatório é a garantia da conservação da estrutura, o que implica necessariamente certo fechamento. Desta forma, as transformações de uma estrutura não se dirigem para fora de suas fronteiras, não envolvem a participação de elementos a ela estranhos e estão sempre de acordo com as leis da própria estrutura.

Ensino dos Jogos pela Compreensão

Sob a égide construtivista, em 1982, Bunker e Thorpe desenvolveram o TGfU (Teaching Games for Understanding – TGfU)*²³⁹ ou Modelo de Ensino dos Jogos pela Compreensão. Acredita-se que a principal característica desse método seja marcada pela aquisição de um nível de conhecimento tático adequado para que, a partir daí, se possa resolver problemas decorrentes das situações de jogo e sua aprendizagem²⁴⁰. Deste modo propõe-se uma inversão em relação aos métodos analíticos e sintéticos ao substituir a primazia*²⁴¹ de ensino: o desenvolvimento das habilidades específicas se deslocam para o

²³⁸ TADDEI, R.R. *Conhecimento, discurso e educação: contribuições para a análise da educação sem a metafísica do racionalismo*. Dissertação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. (Mestre em Educação), 2000.

²³⁹ Também denominado de Tático Awareness Approach (T.A.A.), traduzido por Aprendizado pela Aproximação Tática.

²⁴⁰ COSTA, L.C.A.; NASCIMENTO, J.V. O ensino da técnica e da tática: novas abordagens metodológicas In. *Revista de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá*. Maringá, v.15, n2, p.49-56, 2004.

²⁴¹ Sobre as primazias, deve-se alertar ao fato de que um item não está em detrimento de outro. Ou seja, não presume que a consciência estratégica ou tática nos jogos deva esperar pelo desenvolvimento de sofisticadas habilidades.

desenvolvimento das capacidades de jogo subordinando o ensino da técnica à compreensão tática²⁴².

Fala-se em um nível básico (ou fundamental). Nesse modelo, os jogadores são levados a aprender os princípios táticos da modalidade esportiva (as habilidades básicas com técnicas isoladas), de uma forma intencional e oportunizando uma aproximação mais consciente das ações em jogo²⁴³, tornando este, o jogo, um espaço de resolução de problemas e não apenas um momento de aplicação de técnicas esportivas²⁴⁴, assegurando o ensino das habilidades de forma contextualizada.²⁴⁵

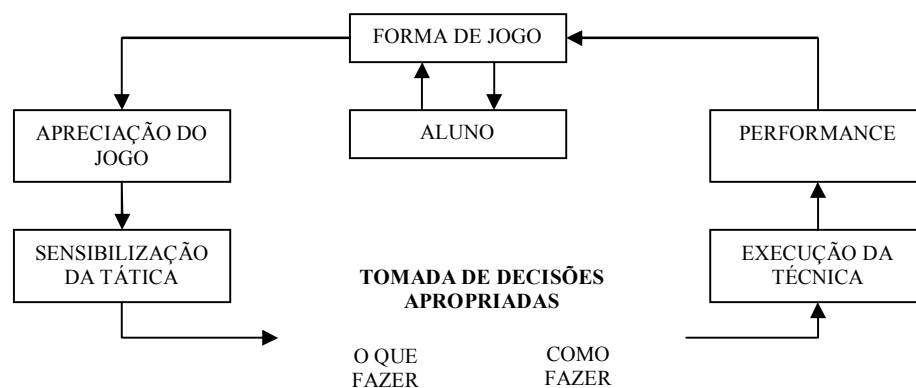


Ilustração 6 - Modelo de Ensino dos Jogos pela Compreensão²⁴⁶

Centrado na lógica do jogo (apresentação do jogo através de pequenos jogos*²⁴⁷) em inter-relação com o jogador (forma modificada de jogo adequada à idade e ao nível de experiência*²⁴⁸), observa-se, na contextualização da tomada de decisão, a primazia

²⁴² ARAÚJO, R.V. *Pedagogia do Esporte: obstáculos, avanços, limites e contradições*. (Monografia de Especialização). Universidade Federal de Goiás. Especialização em Educação Física Escolar. Goiânia, 2008.

²⁴³ MORALES, J.P. *Processo de ensino-aprendizagem-treinamento no basquetebol: influência no conhecimento tático processual*. Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional. Universidade Federal de Minas Gerais. Dissertação. Belo Horizonte, 2007.

²⁴⁴ GRAÇA, A. MESQUITA, I. A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. In: *Revista Portuguesa de Ciências e Desporto*. 7(3) 401-421, 2002.

²⁴⁵ ARAÚJO, R.V. *Pedagogia do Esporte: obstáculos, avanços, limites e contradições*. (Monografia de Especialização). Universidade Federal de Goiás. Especialização em Educação Física Escolar. Goiânia, 2008.

²⁴⁶ THORPE, R. BUNKER, D. ALMOND, L. *Rethinking games teaching*. Department of Physical Education and Sport Science. University of Technology, Loughborough, 2006.

²⁴⁷ Também denominado de Ensino do Esporte por Meio de Jogos, o TGfU contempla a apreciação das regras do jogo, do efeito que a introdução ou modificação das regras exercem na forma como se pontua, no que se pode ou não fazer.

²⁴⁸ Alerta-se para a adaptação da área de jogo, número de jogadores, materiais, equipamentos e regras básicas.

do “o que fazer” (consciência dos problemas táticos) sobre o “como fazer” (execução motora - aprendizagem e domínio das habilidades técnicas necessárias para resolver problemas concretos do jogo), tendo como principal objetivo o entendimento sobre a modalidade até que se priorize a performance, com a consolidação do jogo²⁴⁹, e de onde se inicia uma forma de jogo de complexidade superior.

Se o próprio jogo – objetivado numa forma concreta é referência central para o processo de aprendizagem – estabelece coerência a tudo quanto nele se faz produtivo²⁵⁰ e, de outro lado, está associado à sua percepção por parte do jogador, o TGfU pode ser encarado como um processo ativo de interpretações das informações do ambiente e suas interferências sociais e históricas advindas de vivências e valores construídos ao longo da vida de cada sujeito²⁵¹, acolhendo perfeitamente as ideias construtivistas sobre o papel do aluno no processo de aprendizagem, colocando-o numa posição de construtor ativo das suas próprias aprendizagens, valorizando os processos cognitivos, de percepção, tomada de decisão e compreensão.²⁵²

É de se observar, portanto, uma ênfase aos processos conscientes, formais e intencionais de aquisição e apropriação de conhecimento teórico inerente à solução tática da tarefa ou problema do jogo²⁵³, de tal forma a constituir uma integração que favorece a compreensão dos esportes e facilita a transferência de aprendizagem*²⁵⁴. Para que o processo funcione adequadamente, torna-se fundamental, neste modelo, a direcionamento do professor no tocante ao pensamento, à cognição, à compreensão²⁵⁵ e sua pedagogia depende

²⁴⁹ ARAÚJO, R.V. *Pedagogia do Esporte: obstáculos, avanços, limites e contradições*. (Monografia de Especialização). Universidade Federal de Goiás. Especialização em Educação Física Escolar. Goiânia, 2008.

²⁵⁰ GRAÇA, A. MESQUITA, I. A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. In: *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto* 7(3) 401-421, 2002.

²⁵¹ BOLONHINI, S.Z.; PAES, R.R. A proposta pedagógica do Teaching Games for Understanding : reflexões sobre a iniciação esportiva. In: *Pensar a Prática*, v.12, n2, 2009.

²⁵² GRAÇA, A. MESQUITA, I. A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. In: *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto* 7(3) 401-421

²⁵³ GRECO, P.J. O Ensino-Aprendizagem-Treinamento dos Esportes Coletivos: uma análise inter e transdisciplinar. In: SILAMI, E.G; LEMOS, K.L.M. *Temas atuais em Educação Física e Esportes*. Belo Horizonte: Saúde, 2002, p.55-80, v.VII

²⁵⁴ Dessa forma, o entendimento das estratégias de alguns esportes, como o badminton e tênis, poderia favorecer a aprendizagem do voleibol, pelo fato de suas estruturas serem parecidas. [COSTA, L.C.A.; NASCIMENTO, J.V. O ensino da técnica e da tática: novas abordagens metodológicas In. *Revista de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá*. Maringá, v.15, n2, p.49-56, 2004].

²⁵⁵ ARAÚJO, R.V. *Pedagogia do Esporte: obstáculos, avanços, limites e contradições*. (Monografia de Especialização). Universidade Federal de Goiás. Especialização em Educação Física Escolar. Goiânia, 2008.

criticamente do conhecimento pedagógico do conteúdo que o professor possui a respeito dos jogos e consubstancia-se nas seguintes funções²⁵⁶:

- a) o professor estabelece a forma de jogo;
- b) o professor observa o jogo ou a exercitação;
- c) o professor e os alunos investigam o problema tático e as potenciais soluções (exercitação referenciada ao jogo);
- d) o professor observa o jogo;
- e) o professor intervém para melhorar as habilidades (se necessário); o professor observa o jogo e intervém para ensinar.

Ao promover, após o jogo, uma reflexão do que ocorreu durante seu processo de compreensão, este é visto como um modelo aberto ao diálogo e com diferentes perspectivas teóricas*²⁵⁷, também se sugere que o esporte, na sua forma pedagógica e dentro dessa teoria, possa ser encarado a partir de um contexto que envolve os elementos físicos, sociais, culturais e emocionais envolvidos no processo de jogo uma vez que o conhecimento é construído nas relações que o jogador estabelece com a própria prática esportiva. Assim relacionada aos ambientes físico, social, cultural e emocional, a aprendizagem adquire um sentido diferente do que um fim em si mesma oriundo da execução mecânica de um gesto técnico a partir de sua repetição, de forma isolada do contexto de jogo.²⁵⁸

²⁵⁶ COSTA, L.C.A.; NASCIMENTO, J.V. O ensino da técnica e da tática: novas abordagens metodológicas In. *Revista de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá*. Maringá, v.15, n2, p.49-56, 2004.

²⁵⁷ Na década de 1990, com o ocaso crescente da investigação de tendência behaviorista e o crescimento da influência das correntes cognitivistas e construtivistas, com o seu foco no processamento da informação, na tomada de decisão e na construção do conhecimento, os temas da tática passam a constar da nova agenda da literatura relacionada com o ensino da educação física. [GRAÇA, A. MESQUITA, I. A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. In: *Revista Portuguesa de Ciências e Desporto* 7(3) 401–421].

²⁵⁸ BOLONHINI, S.Z.; PAES, R.R. A proposta pedagógica do Teaching Games for Understanding : reflexões sobre a iniciação esportiva. In: *Pensar a Prática*, v.12, n2, 2009.

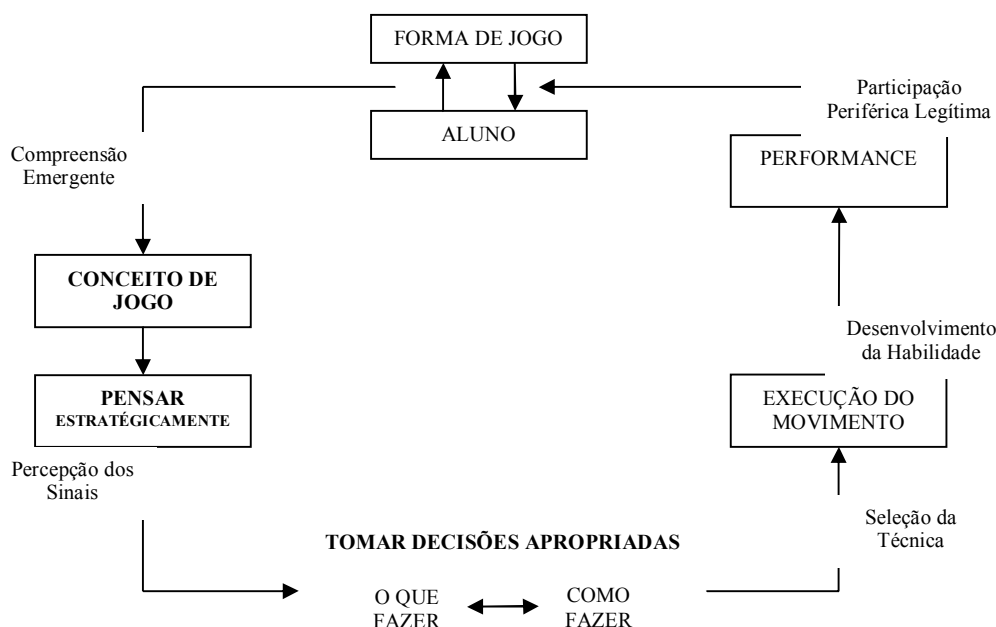


Ilustração 7 - Revisão do Modelo TGfU²⁵⁹

Nesta perspectiva, observa-se que este não é um modelo estanque, considera as intervenções diretas por parte de alunos e professores e permite alterações na sua forma básica. No entanto, pode-se afirmar que, apesar, há uma centralidade que se apresenta exposta pelo jogo, aproximando-o das teorias tradicionais analíticas e sintéticas e referenciando uma mudança de foco: das ações técnicas para as ações táticas*²⁶⁰, sendo um modelo que adere bem a um estilo de ensino de descoberta guiada, em que o aluno é exposto a uma situação problema (a forma de jogo com os seus problemas táticos) e é incitado a procurar soluções, a discuti-las, a explicá-las, ajudado pelas questões estratégicas do professor, com o objetivo de

²⁵⁹ Kirk e MacPhail, 2002, apud GRAÇA, A. MESQUITA, I. A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. In: *Revista Portuguesa de Ciências e Desporto*, 7(3) 401–421.

²⁶⁰ Observa-se que, ao mudar a ênfase de aprendizagem, priorizando o conhecimento tático sobre a execução técnica, não se pode afirmar que também melhorou a competência do jogador sobre o jogo, fato evidenciado por diversos estudos comparativos. Muitos estudos que compararam os métodos tradicionais de ensino com o TGfU na aquisição dos fundamentos técnicos e o nível de conhecimento tático não apresentaram diferenças significativas entre eles.

Cf. MORALES, J.P. *Processo de ensino-aprendizagem-treinamento no basquetebol: influência no conhecimento tático processual*. Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional. Universidade Federal de Minas Gerais. Dissertação. Belo Horizonte, 2007.

Cf. COSTA, L.C.A.; NASCIMENTO, J.V. O ensino da técnica e da tática: novas abordagens metodológicas In. *Revista de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá*. Maringá, v.15, n2, p.49-56, 2004.

trazer a equação do problema e respectivas soluções para um nível de compreensão consciente e de ação deliberadamente tática no jogo²⁶¹.

O jogo possível

Tido como um processo pedagógico, de caráter lúdico e com uma lógica interna própria, o jogo possível pode ser traduzido por aquilo que, no desenvolvimento pedagógico do esporte, está ao alcance de ser feito. Ou seja, preenche as condições necessárias para existir de acordo com quem o pratica, como por exemplo²⁶²:

- fazer adaptações relativas ao espaço físico, ao material e às regras, possibilitando um grande número de alunos;
- dar oportunidade ao aluno de conhecer e compreender a lógica técnica e a tática do jogo coletivo;
- buscar um equilíbrio entre a cooperação e a competição;
- ampliar os movimentos dos alunos e acentuar a ludicidade de sua prática. - permite adaptações na estrutura do jogo;
- possibilitar, simultaneamente, a participação de um grande número de jogadores;
- buscar o equilíbrio entre cooperação e a competição;
- acentuar a ludicidade da prática esportiva; e,
- oferecer a oportunidade de o aluno vivenciar e compreender a lógica técnico-tática do jogo.

Ao dizer que o jogo possível permite a quem joga conhecer, utilizar e aprender o esporte de acordo com os objetivos do jogador em jogo e de seus interesses, a realidade de jogo é compartilhada e favorece ao praticante o reconhecimento gradual de suas

²⁶¹ COSTA, L.C.A.; NASCIMENTO, J.V. O ensino da técnica e da tática: novas abordagens metodológicas In. *Revista de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá*. Maringá, v.15, n2, p.49-56, 2004.

²⁶² Cf. VENDITTI JR, R; SOUSA, M.A. Tornando o “jogo possível”: reflexões sobre a pedagogia do esporte, os fundamentos dos jogos desportivos coletivos e a aprendizagem esportiva. In: *Pensar a Prática*, 11/1: 47-58, jan./jul. 2008.

Cf. PAES, R.R. *O esporte como conteúdo pedagógico do ensino fundamental*. Canoas: Ulbra, 2001.

próprias áreas intermediárias de experiência, bem como propicia vivenciar valores e modos de comportamentos diversos. Observa-se que, a princípio, este reconhecimento exige que os praticantes não sejam contestados quanto a pertencer à realidade interna ou externa, para que o jogo – a partir do simbólico – se fortaleça o suficiente antes de começar a ser proporcionado ao jogador seu desilusão.

Este ajustar para que, com frequência, diversas pessoas simultaneamente acertem-se umas às outras pertence à teoria dos jogos ou das decisões interdependentes, não apenas pelo seu aspecto físico, mas revelado, também, a situação relacional das escolhas e decisões acerca das estratégias. Uma teoria de certa forma racional e que apela para três elementos distintos:

- o jogo possível como o conjunto de cursos de ação que, racionalmente considerados, satisfazem as exigências físicas, sociais e intelectuais;
- a estrutura causal da situação, ou seja, o conjunto de fatores que determinam os cursos que efetivamente conduzirão aos resultados;
- a uma ordem subjetiva de alternativas possíveis, derivadas de uma série de resultados possíveis. Ou seja: escolher o elemento melhor classificado da série, mas a natureza subjetiva da situação de escolha desempenha importante papel, já que pode decorrer dos cursos alternativos de ações baseadas em informações perfeitas, imperfeitas ou incompletas, caracterizadas pelo risco ou incerteza.

3.5 Visão de Mundo Holística

Relativo a holismo*²⁶³, busca-se um entendimento integral dos fenômenos. Esta abordagem, no campo das ciências humanas e naturais, opõe-se ao procedimento analítico em que seus componentes são tomados isoladamente. Neste sentido, ao se pensar numa abordagem sociológica, por exemplo, o ponto de partida está na sociedade global e não

²⁶³ A palavra “holismo” tem sua origem na expressão grega “holos”, a qual significa “todo” ou “por inteiro”.

no indivíduo. O que significa dizer que os fenômenos biológicos e psicológicos são considerados como totalidades irreduzíveis à simples soma de suas partes. Em resumo, o significado de um termo compreensível só adquire sentido através de uma totalidade linguística maior.

Dizer que o todo agrega muito mais valor do que a simples somatória de suas partes - esta visão responsável por dissolver toda a espécie de reducionismo -, coloca o paradigma holístico decorrente de uma crise científica do paradigma cartesiano-newtoniano que postula a racionalidade, a objetividade e a quantificação como únicos meios de se chegar ao conhecimento²⁶⁴. É esta perda de objetividade que permite a inclusão de conceitos ligados à subjetividade e, no caso das teorias holísticas, à interioridade e a espiritualidade como forma capaz de capacitar os indivíduos a responder com rapidez e dinamismo as necessidades impostas por um mundo repleto de incertezas, constantemente submetido a mudanças.

A Abordagem Sistêmica

Metodologia que visa o estudo dos sistemas na sua complexidade organizada, tendo em conta a interdependência e interação dos elementos que os constituem. Todos os sistemas funcionam em obediência às seguintes características: globalidade, ou seja, todos os elementos estão ligados entre si; retroalimentação, isto é, os elementos afetam e são afetados pelos outros; homeostasia, ou seja, todo o sistema tende a manter o seu equilíbrio funcional e aumento de entropia, isto é, o sistema tende para a desorganização.

O Sistemismo representou uma revolução na história do pensamento científico ocidental. A crença segundo a qual em todo sistema complexo o comportamento do todo pode ser entendido inteiramente a partir das propriedades de suas partes é fundamental no paradigma cartesiano²⁶⁵. Enquanto a abordagem analítica, reducionista, requer para o entendimento reduções contínuas sem preocupar-se com a sua contextualização, com o todo ao qual pertencem, o pensamento sistêmico é contextual, ou seja, o oposto do pensamento analítico. Requer que para se entender alguma coisa é necessário entendê-la, como tal, e em

²⁶⁴ TEIXEIRA, E. Reflexões sobre o paradigma holístico e holismo e saúde. In: *Revista da Escola de Enfermagem*. USP, v.30, n.2, p. 286-90, ago. 1996.

Ver também ANEXO 5, História e filosofia da ciência.

²⁶⁵ CAPRA, F. *A teia da vida*. São Paulo: Cultrix, 1999.

um determinado contexto maior, como componente de um sistema maior, que é o seu também chamando ambiente.

O pensamento sistêmico é uma concepção basicamente holística, apresentada em 1940 por Ludwig von Bertalanffy. O modelo sistêmico atende ao conceito de interdependência das partes. Postula que tudo é interdependente, que os fenômenos apenas podem ser compreendidos com a observação do contexto em que ocorre, que a vida é relação²⁶⁶:

- Alia a análise (decomposição) do movimento e sua recomposição (síntese);
- Entende o todo maior que a soma das suas partes a partir das propriedades emergentes; quer dizer: o todo justifica as partes e as partes são fundamentais para o todo.
- O todo dá sentido para as partes que o compõe – a assim chamada organização.
- Requer racionalidade não admitindo posturas dogmáticas.

O esporte, em sua forma pedagógica, quando tem o seu conceito ampliado a partir do direito das pessoas, teve as formas de exercício desse direito também inter-relacionadas, interdependentes e interatuantes numa concepção sistêmica e estará permanentemente conectado com as outras manifestações esportivas, aliadas tanto ao lazer, quanto ao desempenho – ciclo do esporte contemporâneo.²⁶⁷ Observa-se que, na teoria dos sistemas, parte-se do princípio da unidade da diferença entre sistema e meio-ambiente. Assim, a identidade de um sistema desenvolve-se em íntima relação com o seu meio-ambiente.²⁶⁸

São utilizadas técnicas para a modelagem de situações sistêmicas para colaboração na resolução de problemas pedagógicos, onde a relação do indivíduo com o meio, e vice-versa, e a participação, podem oferecer ferramentas para a tomada de decisão dos elementos envolvidos nos processos. Cada interação pessoal reflete o todo que permite e

²⁶⁶ TEIXEIRA, E. Reflexões sobre o paradigma holístico e holismo e saúde. In: *Revista da Escola de Enfermagem*. USP, v.30, n.2, p. 286-90, ago. 1996.

²⁶⁷ TUBINO, M. *Estudos brasileiros sobre o esporte: ênfase no esporte-educação*. Maringá: Eduem, 2010.

²⁶⁸ BRACHT, V. Educação Física: A busca da autonomia pedagógica. In: *Revista da Fundação de Esporte e Turismo* 1(2): 12-19, 1989.

determina o modo pelo qual lidam uns com os outros; e cada um desses fatos sociais desdobra-se a partir de fatos sociais, totais, solidários, e principalmente irreduzíveis à psicologia individual dos sujeitos. E, como bem elucidado: o todo não é idêntico à soma de suas partes: o todo é alguma coisa diferente e suas propriedades não são iguais às das partes que o compõem²⁶⁹.

A corporeidade contemporânea é centralmente atravessada pelo enunciado da organicidade. Trata-se de um jogo dos discursos médicos e da biologia: certo modo de funcionamento sistêmico que remete a um entrelaçamento de funções e sistemas diferenciados, porém em interação, mantendo certa dose de autonomia e interdependência entre si, que implica uma solidariedade sistêmica do tipo orgânico: autorregulada e autônoma, cristalizada na figura do organismo, elemento fundamental da corporeidade moderna²⁷⁰.

A Teoria da Complexidade

O método analítico, catalisador das pedagogias tradicionais, indica que os objetos em questão, por mais complicados que sejam, devem ser decompostos em suas unidades constituintes. Ainda mais: que, por meio de operações de agregação, as propriedades do todo devem ser reconstruídas a partir das propriedades das partes. Desta forma, ao se articular as partes com o todo, compreende-se as propriedades gerais do último através de encadeamentos de fatores isolados uns dos outros.

Ultrapassando a dúvida cartesiana, a contemporaneidade encara o saber como uma totalidade de partes – as quais podem ser apreendidas como simples objetos – que funcionam organizadamente em relação umas com as outras e, principalmente, pela posição que ocupam nessa totalidade, ou seja, também consideram a representação das realidades social, moral e histórica. Como um fenômeno permeado de unidades, das relações entre essas unidades, de imprevistos, de incertezas, de casualidades e de diferentes comunicados²⁷¹, no esporte a complexidade se caracteriza por um emaranhado de ações e interações e reúne em si

²⁶⁹ DURKHEIM, E. As regras do método sociológico. In: *Durkheim, vida e obra*. São Paulo: Abril Cultural, 1983, p. 203-245.

²⁷⁰ PRADO FILHO, K; TRISOTTO, S. O corpo problematizado de uma perspectiva histórico-política. In: *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 13, n. 1, p. 115-121, jan./mar. 2008.

²⁷¹ SANTANA, W.C. Pedagogia do esporte na infância e complexidade. In: PAES, RR; BALBINO, HF (Org.) *Pedagogia do esporte: contextos e perspectivas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p. 1-23.

diversos segmentos e ações motoras bem como os segmentos da sociedade como família, amigos, sobrevivência, limites.

A teoria da complexidade, enquanto visão interdisciplinar de sistemas complexos entre fenômenos emergentes associados, assume diversos sentidos. De um lado, o conhecimento é iteração entre o sujeito do conhecimento e a natureza conhecível que depende de fatores biológicos, psicológicos, culturais, linguísticos, etc. De outro lado, a dialética – desenhada por Hegel para superar as limitações do entendimento – não se conforma à consideração das coisas como meros átomos, à apreensão de suas determinações isoladas e relacionadas umas as outras por meio de vínculos exteriores de causa e efeito. Também se acha aí a afirmação de que as sociedades são organismos cujas leis dependem de sua própria estrutura interna, as quais, portanto, não podem ser as mesmas em todos os tempos e lugares.

Esse modo de pensar, através de sistemas, manifesta-se em meados do século XX²⁷², e se fortalece com sua teoria da complexidade de Morin, como resposta explícita às limitações dos procedimentos analíticos e cartesianos – que ainda predominam na pedagogia do esporte. Se de um lado o procedimento analítico dependia que as interações das partes devem ser consideradas inexistentes ou como fracas o suficiente para serem negligenciadas e que resultem em relações lineares de causa e efeito – nesse caso as equações que descrevem os comportamentos das partes têm a mesma forma das equações que regem o comportamento do todo –; de outra forma, quando a investigação de fenômenos que envolvem muitos elementos e muitas partes interconectas entre si, em interações não lineares ou generalistas – observa-se aí os processos de realimentação entre as partes entre si e entre essas e o todo, quando esse algo se relaciona fortemente com o ambiente em que se encontra, o método analítico, enquanto método reducionista, vem a ser insuficiente ou inadequado.

Mais do que isso, se os vínculos que unem as partes são indissolúveis e se eles são constituintes das próprias partes e do todo, o método analítico torna-se incompetente

²⁷² Se a ciência da complexidade organizada em geral veio a ser assim batizada apenas no século XX, o problema objetivo e conceitual que a suscita é pelo menos tão velho quanto a pólis. Aristóteles, em *A Política*, 1966, diz que a cidade grega forma uma associação ou uma sociedade política. E que a sua unidade apenas pode ser compreendida por meio de um processo misto de análise e de síntese que apreende a sua hierarquia constitutiva. Examinando – diz – a cidade nos elementos que a formam, saberemos melhor no que eles são diferentes entre si, e se é possível agrupar esses conhecimentos espalhados para deles compor um todo. Em sequência, ele passa a estudar o homem e a mulher, o escravo e os animais, todos estes e a família, a comunidade formada por muitas famílias e, finalmente, a cidade formada por muitos burgos, especificando as relações sociais que formam essas unidades intermediárias e a unidade global identificada com a própria cidade. Daí, ele conclui que o homem é animal social e político e que apenas existe como tal se participa da cidade. E que, para compreender a pólis, o todo deve, obrigatoriamente, ser posto antes da parte.

e sua aplicação ao produz falsidades e ilusões²⁷³. Dito de outro modo, os sistemas complexos têm propriedades que decorrem em larga medida das interações reguladas das partes entre si e com o ambiente e que, por isso, não são redutíveis às propriedades das partes que os compõem uma vez que só se podem conhecer classes de padrões. Há aí a demonstração de que os eventos individuais dependem de tantas circunstâncias concretas das quais nem todas podem dar conta de estar dentro do processo pedagógico. De outro lado, é a própria rede da complexidade que traz a tona que muitas das conexões que existem no processo pedagógico poderão ser ilusórias. De qualquer modo, agregados ou mais simples, os objetos são pensados como unidades que habitam um espaço homogêneo e nessa condição, mantêm relações uns com os outros de influência recíproca, de causa e efeito, de concomitância, permanecendo exteriores entre si.

Observa-se que o termo complexidade, mesmo estando sempre ligado ao conceito de sistema e às dificuldades de apreender a realidade sistêmica, apresenta variações importantes de significado, desde a ideia da revelação de talentos, da competitividade, bem como para o desenvolvimento das capacidades motoras, para educar para a autonomia, para desenvolver habilidades específicas, táticas e técnicas, para socializar conhecimentos, para avaliar a condição motora e para fortalecer a autoestima²⁷⁴.

3.6 Visão de Mundo Reflexiva e a Teoria Crítica²⁷⁵

De certa forma, o positivismo oferece algo que a pedagogia crítico-reflexiva não oferece: a justificação de uma estrutura burocrática, assim como o estabelecimento do

²⁷³ MARX, K. *O capital: crítica da economia política*. Vol.1 Livro primeiro. O processo de produção do capital. Tomo1. (Prefácios e Capítulos I a XII). Nova Cultural: São Paulo, 1996.

²⁷⁴ SANTANA, WC *Pedagogia do esporte na infância e complexidade*. In: PAES, RR; BALBINO, HF (Org.) *Pedagogia do esporte: contextos e perspectivas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p. 1-23.

²⁷⁵ Cf. FREITAG, B. *A Teoria Crítica: Ontem e Hoje*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

Cf. HORKHEIMER, M. Teoria Tradicional e Teoria Crítica. In: *Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1983a, p. 117-154.

Cf. HORKHEIMER, M. Filosofia e Teoria Crítica. In: *Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1983b, p. 155-161.

Cf. ADORNO, T. W. Introdução sobre o Positivismo na Sociologia Alemã. In: *Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1983, p. 209-257.

Cf. ADORNO, T.W. Sobre a Lógica das Ciências Sociais. In: *Grandes Cientistas Sociais*. São Paulo: Editora Ática, 1986 p. 46-61.

lugar de cada um dentro dela*²⁷⁶. Nas últimas duas décadas do século XX a economia de mercado se potencializou e se estendeu, não apenas para novas fronteiras geográficas, mas sobretudo na qualidade de discurso oficial de qualquer espécie de instituição ocidental. Isso garantiu, ao esporte, um foco administrativo, em termos de negócios. Seu foco na tomada de decisões, centralização de poder e vender a qualquer preço, bem como a participação do meio político, ampliaram um conceito universal para a prática esportiva. De um lado, a sociedade guiada pelo capitalismo e, de outro, a crítica a isso. Ambos têm a sua fundamentação teórica, seus campos de atuação. As críticas ao mundo são provenientes de uma forma de pensamento: a teoria crítica. Essa teoria, cujo precursor apontado pela Escola de Frankfurt*²⁷⁷ é Karl Marx, é o contraponto à teoria tradicional, essa sim, a legitimadora dos mecanismos que são criticados.

A teoria tradicional, em sua forma, apresenta estruturas da sociedade com as quais os críticos mais se preocupam. Uma delas é a sua forma hierárquica, da mesma forma como a sociedade de classes é dividida. Na teoria tradicional, há a coisificação do conceito, ou seja, a tentativa de descolá-lo da sua realidade momentânea, torná-lo a-histórico e, portanto, naturalizado²⁷⁸. E tornar natural um fator histórico é uma tentativa de justificativa ideológica por parte de uma classe ou de um grupo. Já a primeira objeção que a crítica faz é com relação à visão de mundo. O mundo não está dado, o mundo é, na realidade, produto da práxis social.

Associado a uma renovação de um discurso que pretendia superar o tecnicismo, o ensino reflexivo enquanto corpo teórico não se resume à reflexão sobre o ensino de alguém de forma genérica, mas ao contrário, de forma bastante específica.²⁷⁹ Por isso mesmo, esta conceituação técnica supõe uma teorização sobre racionalidade que distingue o ensino reflexivo de outras práticas baseadas em racionalismo que não podem ser qualificadas como reflexivas. Sob o título de pedagogia reflexiva, os movimentos pedagógicos que se desenvolveram em oposição ao positivismo incluem em seus objetivos,

²⁷⁶ Em seu Congresso de 1961, a Sociedade de Sociologia Alemã promoveu um debate em torno do positivismo e da dialética como modelos explicativos nas ciências sociais. Karl Popper, influenciado pelos membros do Círculo de Viena, expôs suas teses acerca da lógica das ciências sociais. Naquela ocasião, coube a Theodor Adorno, representante da Escola de Frankfurt e, ao lado de Max Horkheimer, um dos formuladores da teoria crítica, oferecer uma réplica àquelas teses tendo como ponto de partida a dialética. Em seguida, surgiu uma série de comentários sobre o tema, além dos que foram feitos durante o evento e publicados na forma de livro, o que bem demonstra a sua relevância. [BARRETO, T.V. Positivismo versus teoria crítica em torno do debate entre Karl Popper e Theodor Adorno acerca do método das ciências sociais. In: *Fundação Joaquim Nabuco*, n. 106/2001, março de 2001].

²⁷⁷ Ver ANEXO 3, Influências filosóficas no processo de ensino-aprendizagem.

²⁷⁸ BARRETO, T.V. Positivismo versus teoria crítica em torno do debate entre Karl Popper e Theodor Adorno acerca do método das ciências sociais. In: *Fundação Joaquim Nabuco*, n. 106/2001, março de 2001.

²⁷⁹ TADDEI, R.R. *Conhecimento, discurso e educação: contribuições para a análise da educação sem a metafísica do racionalismo*. Dissertação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. (Mestre em Educação), 2000.

implicações subjetivas, pessoais e sociais, sua ética, sua política e a relação destes elementos com questões metodológicas.

Desta forma, uma vez que se desenvolve de acordo com seus critérios específicos baseados em valores democráticos e liberais, a pedagogia reflexiva se define emancipatória e a ideia de ensino como coleção de conhecimentos universais passa a ser rejeitada. Cada aluno é único e dotado de qualidades ímpares, assim como os diferentes projetos de vida, diferentes visões da realidade e diferentes contextos socioculturais aos quais pertencem. Já as teorizações educacionais não deixam de ser generalizantes, mas sua aplicação, agora, é submetida ao crivo da crítica quanto à sua relevância e adequação ao contexto com o qual está envolvido. A prática está então estruturada numa sequência espiral de estabelecimento de hipótese, investigação, análise, teste e avaliação, conduzindo a redirecionamentos na condução das atividades educacionais e a futuras investigações.²⁸⁰

Cada método ou procedimento pedagógico agrupados sob o título de pedagogia reflexiva têm sua história característica e um contexto particular de desenvolvimento. Existe, no entanto, uma interseção comum: a adoção de processos racionais de julgamento e análise, rejeição à redução de cada individualidade ao seu valor agregado, rejeição da visão de que a educação é um processo direcionado a fins pré-estabelecidos; valorização da autonomia pessoal de cada indivíduo e conceitualização da educação como processo emancipatório, politicamente democrático e liberal*²⁸¹.

O tema central desta teorização é a emancipação através do desenvolvimento de um indivíduo autônomo e racional, dentro de uma sociedade democrática e dialógica que protege os indivíduos da opressão das concepções reducionistas técnicas e burocráticas da organização social. Para a pedagogia reflexiva, objetivos e contexto têm uma relação de mútua influência e contextos diferentes, desta forma, envolvem diferentes conceitos de eficiência e eficácia.

²⁸⁰ TADDEI, R.R. *Conhecimento, discurso e educação: contribuições para a análise da educação sem a metafísica do racionalismo*. Dissertação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. (Mestre em Educação), 2000.

²⁸¹ A relação entre emancipação é discutida, especialmente, nas obras de Habermas, pertencente à segunda geração da Escola de Frankfurt. Para ele só é possível atingir a emancipação através da crítica, esta compreendida como uma auto-reflexão. [HABERMAS, J. *O discurso filosófico da modernidade: doze lições*. São Paulo: Martins Fontes, 2000]. Já Adorno traz a questão da emancipação seria a superação do esclarecimento produzidos a partir do questionamento dos conceitos e verdades estabelecidos pelo modelo científico positivista. [ADORNO, T. W. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995]. A dialética do esclarecimento surge no contexto através dos estudos de Adorno e Horkheimer. Para eles, o esclarecimento só se reencontrará consigo mesmo quando tiver a ousadia de superar o falso absoluto que é o princípio da dominação cega [ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985], caso contrário, o esclarecimento se converte em simples mistificação das massas.

São as diferentes circunstâncias do contexto que determinarão as ações racionais necessárias, de modo que generalizações universais sobre práticas educativas não encontram aplicação direta aqui. O conceito de emancipação, junto com o de autonomia, desempenha uma função central dentro da educação reflexiva²⁸². O indivíduo emancipado é aquele que agrega ou dispõe das condições necessárias para a condução racional de sua vida, liberto da ignorância, irracionalidade, tradicionalismo, ideologias ou quaisquer outros tipos de dominação ideológica, política ou material. Encerra, também, uma dimensão pessoal, referente ao indivíduo. Este, quando autônomo, deve ser capaz de, através de um processo de autoconhecimento racionalmente fundamentado, fazer-se íntegro, ser capaz de determinar sua natureza verdadeira e particular, seus interesses idiossincráticos, e através disso definir sua individualidade.

O elemento socializante da pedagogia reflexiva é complementado pela necessidade da postura de abertura para o novo. O ensino reflexivo, desta forma, se caracteriza por ser uma empreitada social e coletiva, que se sobrepõe à divisão clara entre o teórico e o prático, optando por uma atitude crítica referente às teorias e aos contextos de aplicação e atuação²⁸³.

A Teoria Histórico-Crítica

Vinculada à uma prática social global, a pedagogia histórico-crítica trata-se de um proposta em que as inferências propiciam um esclarecimento crítico sobre as práticas esportivas. Por um lado a lógica dialética (crítica-superadora) e, de outro, o agir comunicativo (crítico-emancipatória). Incluem, como ponto de convergência, a valorização das experiências anteriores, o diálogo, o incentivo à criatividade e à cooperação, a busca do desenvolvimento da autonomia e da consciência crítica, a consolidação da aprendizagem a partir da experimentação e reelaboração de ações esportivas (relacionadas ao movimentar-se).

Essa pedagogia é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico²⁸⁴, ou seja, a compreensão da história a partir do

²⁸² TADDEI, R.R. *Conhecimento, discurso e educação: contribuições para a análise da educação sem a metafísica do racionalismo*. Dissertação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. (Mestre em Educação), 2000.

²⁸³ TADDEI, R.R. *Conhecimento, discurso e educação: contribuições para a análise da educação sem a metafísica do racionalismo*. Dissertação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. (Mestre em Educação), 2000.

²⁸⁴ Cf. VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana²⁸⁵. É entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada pessoa singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, significa que a pedagogia está inserida, como mediação, no cerne da prática social global que se põe, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática esportiva.

Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social onde professor e aluno, técnico e atleta, encontram-se igualmente inseridos e ocupando, porém, posições distintas – condição para que travem uma relação inesgotável na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática esportiva. Cabe ao método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse).²⁸⁶

A Teoria Crítico-Superadora

Fundamentada na pedagogia histórico-crítica, aborda temas da cultura corporal. Considera-se que há uma relevância social como possibilidade de explicação da realidade social concreta e como oferta de subsídios para a compreensão dos determinantes históricos-sociais do aluno; deve ser contemporâneo; adequado às possibilidades sócio-cognoscitivas do aluno; apresentados simultaneamente com os dados da realidade; tratados a partir do princípio da espiralidade da oração das referências, considerando a provisoriedade do conhecimento.

A aula segundo a concepção Crítico-superadora, pode ser dividida em três fases, apenas com finalidade explicativa, sem contudo interferir na sua continuidade, são elas²⁸⁷:

²⁸⁵ SAVIANI, D. *Educação e Questões da Atualidade*. São Paulo: Livros do Tatu: Cortez, 1991.

²⁸⁶ SAVIANI, D. *Educação e Questões da Atualidade*. São Paulo: Livros do Tatu: Cortez, 1991.

²⁸⁷ COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do Ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1991.

- Uma primeira, onde conteúdos e objetivos da unidade são discutidos com os alunos, buscando as melhores formas de estes se organizarem para a execução das atividades propostas.
- Uma segunda fase, que toma o maior tempo disponível, refere-se à apreensão do conhecimento.
- Finalmente, uma terceira fase, onde se amarram conclusões, avalia-se o realizado e levantam-se perspectivas para as aulas seguintes.

Na verdade, as concepções pedagógicas críticas operaram como contraponto às ideias sistematizadas na teoria do capital humano que, formuladas nos anos 50 e 60 se impuseram a partir dos 70 mantendo sua hegemonia mesmo nos anos 80 quando a avalanche das ideias críticas suscitou a expectativa de sua superação²⁸⁸.

A Teoria Crítico-Emancipatória

Esta concepção tem como objetivo a conscientização do aluno, da sua situação sociopolítica como meio de formar sujeitos críticos e reflexivos, que saibam questionar também sua realidade social, buscando a emancipação como forma de se libertar das condições limitantes de suas capacidades racionais críticas e, por conseguinte, de todo o seu agir no contexto sociocultural e esportivo²⁸⁹. Considera-se que o movimento humano é constituído de experiências significativas e individuais, onde o indivíduo realiza um contato com o mundo material e social, também consigo mesmo, através do seu movimentar-se. Neste sentido o movimento realizado não tem a intenção de melhorar especificamente o rendimento esportivo, mas apenas busca explorar novas formas de movimentos e jogos como forma de ampliar as possibilidades pedagógicas e não se limitar à reprodução e ratificação dos padrões hegemônicos, reduzindo a complexidade do movimento humano. Isso posto, a concepção crítico-emancipatória se fundamenta a partir de três competências²⁹⁰:

²⁸⁸ SAVIANI, D. *Educação e Questões da Atualidade*. São Paulo : Livros do Tatu : Cortez, 1991.

²⁸⁹ KUNZ, E. *Educação física: ensino & mudanças*. Ijuí: Unijuí, 1991.

²⁹⁰ KUNZ, E. *Educação física: ensino & mudanças*. Ijuí: Unijuí, 1991.

- a) A competência objetiva, que visa desenvolver a autonomia do aluno através da técnica;
- b) A competência social, referente aos conhecimentos e esclarecimentos que os alunos devem adquirir para entender o próprio contexto sociocultural;
- c) A competência comunicativa, que assume um processo reflexivo responsável por desencadear o pensamento crítico, e ocorre através da linguagem, que pode ser de caráter verbal, escrita e/ou corporal.

4 DO CONTEMPORÂNEO NO ESPORTE À VISÃO DE MUNDO PÓS-ESTRUTURALISTA

O esporte, no contexto de suas transformações, absorve o discurso vigente e, conseqüentemente, suas implicações socioeconômicas e culturais, participando, inclusive, das políticas públicas*²⁹¹. Seu processo de evolução aos poucos vai se desvencilhando de suas influências de origem: do cavalheirismo aristocrático (o fair play) e do lúdico das camadas populares, que vão se tornando cada vez mais meros adereços para efeito de propaganda²⁹². Distingue-se da ginástica e da educação física. Enquanto a primeira constitui-se num conjunto de exercícios corporais sistematizados, realizados no solo ou com o auxílio de aparelhos, cuja finalidade é fortificar o corpo e dar-lhe agilidade; já a segunda está atrelada também às questões relativas à saúde corporal do indivíduo, sua manutenção ou reabilitação através de práticas motoras, priorizando um ser integral, muitas vezes através de uma prática pedagógica que assumem princípios básicos para o desenvolvimento corporal.

²⁹¹ O caso dos “Estados Providência” (Welfare-States). Panorama geral entre a sociedade portuguesa e as sociedades industrializadas, em especial as europeias, relativamente às características e transformações socioeconômicas, durante as primeiras décadas da segunda metade deste século. A institucionalização do “Movimento do Desporto para Todos”. A importância das políticas estatais e o papel do Conselho da Europa. A promulgação da Carta Europeia do Desporto para Todos em 1975, e a Carta Europeia do Desporto em 1992.

Cf. CALLÉDE, J.-P.O *Desporto para Todos - Prática Colectiva de Interesse Social*. Oeiras: CMO, 1991.

Cf. MARIVOET, S. *Aspectos Sociológicos do Desporto*. Lisboa: Liv. Horizonte, 2002, p. 33–44.

²⁹² SANTOS, J.A. *Os intelectuais e as críticas às práticas esportivas no Brasil (1890-1947)*. Dissertação. (Mestrado em História Social) Universidade de São Paulo. Instituto de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2000.

Por outro lado, a regra, a competição e o rendimento se impõem ao lúdico uma vez que, no esporte, a vitória e/ou o recorde acabam sendo os objetivos máximos ao qual se subordina toda a dinâmica da atividade física²⁹³. Não se excluem da definição de esporte, no entanto, seus aspectos lúdicos (jogos ou brincadeiras) e alerta-se para o fato de que, em si próprio, o esporte não é uma prática educativa em sua gênese: são aqueles que o operam que fazem dele sua leitura e significação e o torna, ao mesmo tempo, um objeto e um meio de educação.

Quando, na Inglaterra de 1820, Thomas Arnold começou a codificar o esporte com regras e competições, expandindo-o pela Europa, ainda não se imaginava a mercantilização de seus símbolos e objetos, tampouco seu uso político. Entre o fim do século XX e início do século XXI, surge uma nova perspectiva para o esporte, então chamado de contemporâneo, cujo princípio está em torná-lo acessível para todos, independentemente de suas potencialidades físicas e genéticas, mas como prática de saúde e bem-estar, além de recuperar determinados valores educacionais, ajudar com a inclusão social, ser um meio de diversão e, bastante enraizado por uma boa parte da população, tornar-se um estilo de vida.

Na contemporaneidade, a questão dos direitos humanos tem seu marco com a Revolução Francesa (1789) e foi consolidada com a Declaração dos Direitos Humanos (1948) pela Organização das Nações Unidas (ONU). Na Educação Física e Esporte, após uma discussão acadêmica intensa, esta questão chegou com a Carta Internacional da Educação Física e Esporte da UNESCO (1978). A Carta Olímpica do Comitê Olímpico Internacional (COI) também reconheceu este direito, e no Brasil foi a Comissão de Reformulação do Esporte Brasileiro (1985) que levou o assunto para a Constituição Federal de 1988, no seu artigo 217. Na passagem para o século XXI, a Fédération Internationale d'Éducation Physique (FIEP) estabeleceu no seu Manifesto Mundial FIEP de Educação Física que esta é um direito de todas as pessoas. Nesta perspectiva, desenvolveu-se a Teoria do Direito de Todos à Educação Física e às Práticas Esportivas*²⁹⁴.

²⁹³ SANTOS, J.A. *Os intelectuais e as críticas às práticas esportivas no Brasil (1890-1947)*. Dissertação. (Mestrado em História Social) Universidade de São Paulo. Instituto de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2000.

²⁹⁴ A discussão dos direitos humanos começou com o Renascimento Europeu quando a ideia de cidadania, referenciada na cidadania dos antigos romanos, surgiu, apoiada na autodisciplina, patriotismo e preocupação com o bem comum. Começava também uma convivência entre direitos e deveres. A ideia renascentista de cidadania chegou até o século XX quando, gradativamente, foi ocorrendo o aumento dos direitos sociais, na própria evolução e reformulação do bem comum. [TUBINO, M.J. O direito à Educação Física e ao Esporte. In: *Corpus et Scientia*. 1(1): 00-00, 2005].

Geralmente fala-se em nome de um ser humano integral, sem a preocupação com os fins atléticos que durante décadas tornou-se o discurso vigente do esporte moderno, como um meio de alto rendimento e construção de campeões. Questiona-se uma iniciação esportiva precoce e, em troca, deslumbra-se um estímulo motor adequado para todas as idades, como base de estilo de vida saudável adequado ao futuro. E não é à toa que a indústria esportiva, grande financiadora do esporte, ultimamente tenha voltado seus apelos comerciais para qualidade de vida e para o cunho do esporte para todos. Um exemplo interessante é o comercial Inspire-se!, da Olympikus (1998-1999), cujo intuito está em destacar os “atletas do dia-a-dia” que precisam de motivações constantes para realizar atividades físicas.

Ao se fazer um levantamento dos documentos universais do século XX, observa-se²⁹⁵:

1. Declaração Universal dos Direitos Humanos, ONU/1948, cuja finalidade foi ressaltar a imprescindibilidade de se cuidar dos direitos humanos, embora este assunto já tenha sido resgatado com a Revolução Francesa de 1782, quando o conceito de cidadania passou a compreender conjuntamente direitos e deveres;
2. Carta Internacional de Educação Física e Esporte, UNESCO/1978, ao consolidar sua proposta de Educação Permanente ou Continuada em todos os quadrantes do mundo. Assim, foi na Conferência de Ministros do Esporte e Responsáveis para a Educação Física de 1976, em Paris, que se desferiu o valor da atividade física e da prática esportiva durante toda a vida das pessoas e todas as pessoas (idosos, portadores de necessidades especiais, etc.) aumentando a abrangência social do alcance dos fatos esportivos. Uma mudança conceitual – antes o esporte era referenciado apenas na perspectiva do rendimento – que, independente dos diversos contextos, praticamente passou a ser adotada por todas as sociedades.
3. Manifesto por uma cultura de paz e não violência, Grupos dos Prêmios Nobels (2000), que marcou a preocupação da humanidade com a paz

²⁹⁵ TUBINO M. J. O esporte, a educação e os valores - por uma ética nas atividades físicas e esportivas. In: *Conferência. Universidade Lusófona*, 2004. Disponível em <http://tubino.pro.br/EspEducValores.pdf>. Acessado em 02/05/2010.

mundial, atualmente em sério risco já que predominam conflitos econômicos e consequentes guerras econômicas, étnicas, religiosas, terrorismo crescente, narcotráfico, violência urbana e muitos outros sintomas de uma sociedade que evidencia incapacidade de se aproximar a uma cultura da paz.

Considerando-se o esporte de forma isolada, foi com a Carta Internacional de Educação Física e Esporte que surge uma ruptura e o esporte moderno passa a constituir-se, também, em esporte contemporâneo. Ou seja, configura-se um movimento de quebra, deixando de associar o esporte exclusivamente ao rendimento, mas como um direito de todos, em suas diferentes inserções: educação, desempenho, lazer e saúde.

Não é apenas a partir dos discursos universais que se observa o debate das diversas significações dadas ao esporte, inclusive na sua contemporaneidade. Outros documentos também atestam determinados discursos que se consolidam ou se perdem com o passar dos anos. Dentre eles, observa-se²⁹⁶:

1. Manifesto Mundial do Esporte (CIEPS, 1968) – Logo após os Jogos Olímpicos de Tóquio (1964) o mundo assistia a uma exacerbação do esporte de rendimento, motivada pela Guerra Fria. Foi neste contexto que o Conseil International de Education Physique et Sport – CIEPS (atualmente International Council of Sport Science and Physical Education – ICSSPE) publicou o Manifesto Mundial do Esporte, assinado por Phillip Noel-Baker, prêmio Nobel da Paz. O Manifesto do Esporte, pela primeira vez, reconhecia que a crise do esporte poderia ser ultrapassada se o conceito de esporte também incidisse sobre o esporte na escola e o esporte do homem comum além do esporte de rendimento.
2. Manifesto Mundial da Educação Física (FIEP, 1970) – A Fédération Internationale d’Education Physique – FIEP pensou em propor subsídios para enfrentar a crise do momento da Educação Física e do Esporte,

²⁹⁶ TUBINO M. J. O esporte, a educação e os valores - por uma ética nas atividades físicas e esportivas. In: *Conferência. Universidade Lusófona*, 2004. Disponível em <http://tubino.pro.br/EspEducValores.pdf>. Acessado em 02/05/2010.

reconceituando a área, incluindo, então, a percepção de que atuaria nos valores morais e ainda tentando colocar o esporte como um dos conteúdos da Educação Física.

3. Manifesto do Fair Play (CIFT, 1972) e a Carta Europeia do Esporte para Todos (Ministros europeus, 1975) - O Movimento Esporte para Todos (EPT), iniciado na Noruega e expandido pelo mundo, apresentava como primeira crise a falta de conceituação e a deficiência de responsabilidades a respeito do mesmo. O Manifesto do Fair Play (Conselho Internacional do Fair Play, 1972) e a Carta Europeia do Esporte para Todos (Ministros Europeus, 1975) chegaram propondo papéis diante do EPT e com os esclarecimentos conceituais necessários.
4. Documento “A Função da Educação Física e dos Esportes na Formação da Juventude a Partir do Ponto de Vista de uma Educação Permanente” (UNESCO, 1976) – Em 1976, a UNESCO em sua busca por uma Educação Permanente, descobre a Educação Física e o Esporte como meios efetivos e até importantes nestas possibilidades de Educação Continuada. A UNESCO emitiu um documento que aprofundou a formação da juventude para uma Educação Permanente, a qual serviu de base para a Carta Internacional de Educação Física e Esporte de 1978. A crise daquele momento se referenciava nas restrições da Educação Física e Esporte para todas as pessoas. A Carta estabeleceu o “direito” às atividades físicas e práticas esportivas.
5. Declaração de Moscou (UNESCO, 1988) – extraída da Reunião de Ministros do Esporte e Responsáveis pela Educação Física entendia as preconizações daquele órgão da ONU, acrescida das responsabilidades governamentais e dos diversos segmentos da sociedade diante do Esporte e Educação Física. Mais uma vez, um documento que propunha compromissos institucionais para a resolução da crise instalada naquele momento histórico, que no fundo era uma crise de responsabilidade.
6. Carta Europeia do Esporte (Conselho da Europa, 1992) e o Código de Ética Esportiva (Conselho da Europa, 1984) – A Comunidade Europeia,

organizando-se cada vez mais, passou também a discutir e a propor ações para as crises europeias das diferentes áreas. Foi assim que surgiram a Carta Europeia do Esporte (1992) e o Código de Ética Esportiva (1994) desenvolvidos pelo Conselho da Europa. Diretrizes importantes foram formuladas para os países europeus.

7. Recomendações sobre o Espírito Esportivo (Movimento Europeu para o Fair Play, 1975 a 1999) – Ainda a Europa, devido a sua nova reordenação, inclusive com mais responsabilidades, passou a abordar a problemática do Fair Play e da Ética, através de reuniões periódicas que sempre terminaram com a publicação das indicações consideradas relevantes. Pode-se citar como resultantes dos Congressos/Reuniões do Movimento Europeu para o Fair Play: a Declaração de Istambul (1975), a Declaração de Varsóvia (1996), a Declaração de Oeiras (1997), a Declaração de Atenas (1998), a Declaração de Paris (1999), a Declaração de Palermo (1999).
8. Carta dos Direitos da Criança ao Esporte (Panathlon, 1996) - O Panathlon Club, como instituição internacional, muito tem contribuído pela preservação e combate à violência no esporte. Como protagonista da busca de equacionamento para as crises éticas instaladas, esta instituição publicou em Avignone, 1996, a Carta dos Direitos da Criança no Esporte, que tornou-se referência obrigatória no debate sobre o esporte infantil.

Já na transição entre os séculos XX e XXI observa-se os seguintes documentos²⁹⁷:

1. Declaração do Rio de Janeiro sobre o Esporte e Desenvolvimento Sustentável (COI, 1999) - que reafirmou o compromisso do Comitê Olímpico Internacional sobre a crise ambiental do mundo. Este documento estendeu os preceitos da Agenda 21 do Earth Summit (Rio de Janeiro, 1992) para o esporte olímpico.

²⁹⁷ TUBINO M. J. O esporte, a educação e os valores - por uma ética nas atividades físicas e esportivas. In: *Conferência. Universidade Lusófona*, 2004. Disponível em <http://tubino.pro.br/EspEducValores.pdf>. Acessado em 02/05/2010.

2. Agenda de Berlim, extraída do World Summit on Physical Education (ICSSPE, 1999), com os 450 mais conceituados especialistas do mundo, mostrou que a Educação Física precisa ser ao longo da vida das pessoas e não pode deixar de estar circundada por parâmetros de qualidade. É um documento importante porque expressa que a Educação Física não é somente para as escolas ou faixas etárias delimitadas.
3. Declaração de Punta del Este, resultante do III MINEPS (III Encontro de Ministros do Esporte e Responsáveis pela Educação Física), profundamente influenciada pelo World Summit on Physical Education, refez os papéis institucionais para uma crise já diferente na Educação Física e Esporte, procurando meios para uma cultura de paz e propondo ações para as questões do Doping, Violência, Trabalho Infantil e outras anormalidades sociais.
4. Manifesto Mundial de Educação Física (FIEP 2000), que sintetizou todas as conclusões e documentos da segunda metade do século XX. Este manifesto partiu, em seu primeiro capítulo, do direito de todas as pessoas à Educação Física, depois conceituou a Educação Física como um caminho de busca de um estilo de vida ativo, para depois relacioná-la com a cultura, educação, esporte, saúde, lazer, ciência e turismo. Este manifesto ainda comprometeu a Educação Física com as grandes questões mundiais (onde estão instaladas as principais crises do mundo), como a inclusão social, os países subdesenvolvidos, as pessoas com necessidades especiais, o meio ambiente e a cultura da paz.

As visões de mundo coletadas, em sua generalidades, caracterizam um ponto de vista hierárquico sobre as relações internas das organizações e sobre a sociedade que estão incluídas. Tal ponto de vista tem como pano de fundo a valorização de um ponto de vista concorrente, o qual, também em sua generalidade, contraria a ordem do esporte moderno. Essa construção não aparece dispondo de suporte direto em nenhum agente ou locução. De certo modo, pensar o esporte em um contexto pós-moderno (denominação genérica dos movimentos artísticos surgidos no último quartel do século XX, caracterizados pela ruptura

com o rigor da filosofia e das práticas do modernismo, sem abandonar totalmente seus princípios) e a partir do capitalismo contemporâneo (sistema econômico baseado na legitimidade dos bens privados com o principal objetivo de adquirir lucro e no que o capital está em mãos daqueles que contratam mão de obra em troca de salário) é pensar, social, cultural e historicamente, que o esporte, para acompanhar as transformações geradas por uma política economicamente internacionalizada, também adquire um caráter fantasmagórico*²⁹⁸, alucinado no coletivo na medida em que se constitui como uma prática que contém certa perda da experiência*²⁹⁹. Numa sociedade de informação como a que se configura no século XXI, esta perda se apoia no fato de as informações estarem desconectadas, hierarquizadas e, muitas vezes, nada relacionadas com as novas experiências de vida. Isso porque as relações são marcadas pela temporalidade e as questões políticas diminui a questão do vivido com o avanço da modernidade capitalista. Há uma banalização da memória/experiência, uma linha de consumo que não faz sentido para a própria existência³⁰⁰.

A modernidade é uma expressão artística e intelectual de um processo histórico, intimamente articulado à ordem burguesa capitalista, chamado modernização. Contraditório, inacabado e mal resolvido. Observa-se que o projeto arquitetônico contribui para a modernidade capitalista; as galerias são semelhantes em Moscou, Nápoles e outros países, o mesmo se pode dizer dos shoppings. O universo produz tipos. Nestes templos, quando se está no interior, perde-se de vista a dimensão da temporalidade. A prática da pechincha coloca o sujeito autor de suas práticas sociais (feira-livre) já na grande loja, o preço já é dado como certo. Nas grandes cidades há uma sensação de não pertencimento que os moradores já se acostumaram e consideram como normal. Perde-se as relações sociais, o tempo e o espaço em um sentido de fantasmagoria.

Desde a década de 80 se observa haver o desenvolvimento de uma cultura em nível globalizado, não naquilo que se diz respeito às culturas das massas (consolidada nos meados do século XX), mas a partir de um sistema cultural que acompanha o sistema político

²⁹⁸ Fantasmagoria – aparência que produz na mente uma impressão ou ideia falsa; ideia ou expressão que se opõe ao que é racional. [Cf. BENJAMIN, W. *Obras Escolhidas*, v. I, Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1985].

²⁹⁹ Depois que Pierre de Coubertin lançou o movimento irresistível de propagação esportiva, ao ressuscitar os Jogos Olímpicos em Atenas, em 1896, o fenômeno esportivo caracterizou-se pela combinação de vários fatores: um desenvolvimento sem precedentes da maioria dos esportes em todo o planeta, sua homogeneização internacional pela codificação de regras unificadas, e o desaparecimento progressivo das técnicas corporais ou dos jogos típicos dos países. [BROHM, J-M. PERELMAN, M. VASSORT, P. A ideologia do esporte espetáculo e suas vítimas. In: *Le Monde Diplomatique*. Junho, 2004. Disponível em <http://diplo.uol.com.br/2004-06_a931>. Acessado em 10 de outubro de 2008].

³⁰⁰ Cf. BENJAMIN, W. *Obras Escolhidas*, v. I, Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1985.

e econômico resultante de um mercado mundial. No sistema dos grandes clubes e estádios de futebol, por exemplo, o que está em foco é o produto final (quantos gols um atleta profissional faz por temporada), e o quanto se pode gerar com isso (quanto vale este atleta para o clube, e para o país). É quando a experiência ganha nova forma: a de um objeto que se encontra em mais-valia em relação ao sujeito que a vivencia.

A globalização, baseada na expansão do capitalismo, não se esgota no mundo da economia, ou da política. Em sentido mais restrito, significa integração, internacionalização e uniformização de ideias, valores e atitudes, cujos efeitos atingem a educação. Emerge um novo tipo de sociedade caracterizada, salvo exceções, pelo narcisismo (fazer o gol mais bonito do campeonato), pelo hedonismo (o prazer condicionado ao gol), pelo imediatismo (o gol mais rápido, a troca de técnicos, os recordes) e pelo consumismo (venda da imagem do atleta, do clube e dos produtos a eles relacionados). A modernidade se alimenta do sangue do outro e uma nova forma de miséria surge como consequência de uma vida em passagem³⁰¹. E para esta falta de subjetividade, também o atleta figura estar de passagem, isto porque os (seus) recordes, que são temporários, sobrepõem-se ao homem.

Sem um envolvimento crítico estabelecido, há, em termos pedagógicos, um afrouxamento dos laços sociais que, inconscientemente, vai esvaziando as instituições (escolas, clubes, etc.) num processo de deserção do social, um mundo onde tudo o que se apresenta é provisório (mudança de clube por parte dos jogadores) ou mutável (mudança de pátria) e onde o um se sobressai ao coletivo. Isso porque há uma sedução pelo consumo, e todos os dias o novo fica velho. Daí a necessidade de novos recordes cravados em milésimos de segundos e de onde surgem os novos limites a serem rompidos na matemática do esporte. E, para esta massificação, há uma grande variedade de números a serem vencidos: o homem mais rápido do mundo; o gol mais rápido do mundo; o melhor atleta do mundo naquele ano, naquela temporada, naquele jogo; a melhor equipe do mundo naquela temporada, naquele ano, na última década; os bi, tri, tetra, penta, hexa, hepta campeonatos conquistados individualmente ou em grupo. Números que trazem a certeza de corpos em passagem. A certeza de que novos atletas surgirão para a manutenção desta ou daquela vanguarda de outrora.

³⁰¹ KONDER, L. *Walter Benjamin – O marxismo da melancolia*. São Paulo: Campus, 1988.

Pensar, portanto, no esporte em um contexto pós-moderno e a partir do capitalismo contemporâneo é pensar em, metodologicamente, ou enquadrar os atletas neste pacote gerador de renda, adequando-os ao sistema a partir de ações focalizadas no produto final (constrói-se artilheiros a qualquer custo) ou é ir à contramão disso, entender que nem sempre um artilheiro que ser, de fato, este artilheiro que responde às mesmas experiências de outros e que, portanto, não se diferencia. Neste último caso, permite-se que o atleta diga por que quer jogar de um jeito e não daquele outro, não de modo pré-estabelecido, relacionado ao pacote de ações pré-destinadas. Nota-se que é justamente este “estar de passagem” que vai constituir uma homogeneidade que descaracteriza a particularidade de cada um.

Quando o esporte, entregue ao exercício de uma determinada função, tende a considerá-lo absoluta (ações focalizadas no produto final), os programas, os certificados, os diplomas, as metodologias, as vitórias passam a representar, para ele, valores incondicionais, fora dos quais não pode haver experiência, existência, ensino. Mas abandonar este ponto de vista dos instrumentos e dos manuais pré-estabelecidos – que produzem um padrão e uma resposta também pré-estabelecida daquele que ensina – para adotar o ponto de vista de quem é ensinado³⁰² tem como resultado a aquisição de um saber que terá sentido como preparação para a experiência futura, que é individual e que é, portanto, única - imprevisível em termos de habilidades motoras.

Tanto o esporte quanto a pedagogia surgem como um caso singular, de sujeito para sujeito. Tentar definir para a educação, para a sociedade, para a cultura, para o esporte e etc. uma verdade geral – das cartilhas, das metodologias universais, do pacote de práticas que deram certo; e a educação é uma modelagem do homem pelo homem, uma contribuição de substância e não de diferença que corrobora a existência de um modelo pré-fabricado de pessoa, quando esta passa a servir como conteúdo de um programa de aprendizagem, de educação igual e universal, aplicável a todos os indivíduos, e qualquer método ou programa de aprendizagem e ensino, inclusive os libertários, atinge os indivíduos pela generalização do comum –; tentar definir isso como resultado de um sistema globalizado, político e econômico, é não considerar haver, no esporte, no seu ensino e aprendizagem, verdades pessoais e singulares. Nega-se a história, nega-se a experiência e

³⁰² RAMIREZ, F. *Transferência em Jogo: considerações psicanalíticas sobre o inter-dito em Pedagogia do Esporte*. Dissertação de Mestrado. FEF / UNICAMP. 2003.

neste caso, há, por certo, a morte do sujeito que aprende, pois ao enquadrá-lo como uma máquina de reproduzir ações supostamente vendáveis ou supostamente destinadas ao sucesso elimina-se qualquer possibilidade de inovação e de transformação social. E, no conjunto, o esporte enquanto fenômeno cultural empobrece.

Os que pretendem reduzir o esporte a um sistema e imaginam que é possível equacioná-la ou equacionar o laço do encontro entre suas próprias estruturas (bola, alvo, terreno, companheiros, adversários)³⁰³, técnico e atleta, professor e aluno, time e torcida. No entanto, não há teoria capaz de captar o sujeito (técnico ou atleta, professor ou aluno – operacionais do esporte) em plenitude. Sempre haverá algo que falta, algo que as teorias não dão conta³⁰⁴. Algo que é o próprio sujeito, aquele que quer dizer por que quer jogar de um jeito e não de outro, aquele que quer dizer por que quer ensinar de um jeito e não de outro. Sendo os jeitos diferentes, singulares, daí não haver uma equação que consista. Daí haver de considerar o valor da experiência e do experimentar-se em busca do improvável, do novo, do desconhecido. Da diferença e da unicidade. Da imprevisibilidade sempre tão em voga em se tratando de ações esportivas.

O método didático-pedagógico, qualquer que seja ele, apenas oferece garantias ilusórias. É que os seus resultados serão diferentes, muito diferentes, se vier de um professor que encara o aluno como sujeito da prática pedagógica ou de um professor que o coloca no lugar de objeto da prática pedagógica³⁰⁵. O método é o mesmo, mas não há garantias que faça com que ele funcione igualmente para todos e é por isso que não há teoria que possa dar conta da aprendizagem em sua totalidade. Quando o método é global, sua garantia é temporária, reflete o estado político e econômico mundial. Para o método parcial, a garantia é mutável e refere-se apenas ao mercado social local. No entanto, não é o método – se parcial, global ou outro – que importa; serão a fala do professor e a fala do aluno que determinarão o contexto de aprendizagem. Até o método mais grosseiro, e arcaico, farão maravilhas caso aquele que ensina seja estimado, aceitado, adorado por aquele que aprende. É o laço social provocado pelo encontro entre um e outro que determinam a aprendizagem e constituem o saber.

³⁰³ Cf. BAYER, C. *O ensino dos desportos coletivos*. Paris: Vigot, 1994.

³⁰⁴ RAMIREZ, F. A Pedagogia do Esporte escuta a psicanálise. In: 2º Congresso Científico Latino-Americano UNIMEP/FIEP e 2º Simpósio Científico Cultural em Educação Física e Esportes BRASIL/CUBA, 2002, Piracicaba. *O esporte como fator de qualidade de vida*, 2002. p. 460-463.

³⁰⁵ Cf. GUSDORF, G. *Professores, para que?* Santos: Martins Fontes, 1970.

Por certo que o esporte, e sua pedagogia, é um lugar de encontros, de laço. E não seria incorreto dizer que, desta forma, a verdadeira pedagogia (se houver uma) não se liga necessariamente ao próprio esporte. É que o saber passa pelo ensino, mas sobrevive sem ele no momento em que estabelece outros tipos de laço social entre um e outro, entre aquele que ensina e entre aquele que aprende, e vice-versa. Mas quando o discurso é capitalista, não há retorno. É que neste tipo de discurso há um laço que não se faz; e é por isso que questionar o esporte em um contexto pós-moderno e a partir do capitalismo contemporâneo é pensar em ir à contramão disso, ir a busca do laço que se faz.

4.1 Visão de Mundo Pós-estruturalista

A cultura ocidental vive sob o peso de três profundas crises históricas relativas à sua identidade, ou ataques ao seu narcisismo. A primeira foi ocasionada pelo deslocamento do lugar da humanidade, do centro do universo para sua periferia, por Copérnico. A segunda, pelo estabelecimento de uma linha evolucionária das espécies, por Darwin³⁰⁶, negando aos seres humanos sua divindade em favor de sua animalidade, aparentando seres humanos e macacos. Por fim, ao considerar a determinação do ser humano à vida conduzida por seus instintos e paixões cita-se Freud, que aparece como terceiro fator a descoberta de que o ego não é o senhor em sua própria casa³⁰⁷.

Este terceiro elemento é fator importante de caracterização do movimento filosófico de negação da retórica do racionalismo, retórica esta que fundamenta o pensamento iluminista e que desembocou e se potencializou na modernidade. A partir daí o século XX presenciou um intenso debate filosófico a respeito do racionalismo, debate que se estendeu a domínios diversos, da psiquiatria à educação, acabou por incluir também conceitos como objetividade e verdade, e desestabilizou a própria psicanálise, assim como os pensamentos social, científico e filosófico³⁰⁸.

³⁰⁶ Ver ANEXO 5, História e filosofia da ciência.

³⁰⁷ TADDEI, R.R. *Conhecimento, discurso e educação: contribuições para a análise da educação sem a metafísica do racionalismo*. Dissertação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. (Mestre em Educação), 2000.

³⁰⁸ TADDEI, R.R. *Conhecimento, discurso e educação: contribuições para a análise da educação sem a metafísica do racionalismo*. Dissertação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. (Mestre em Educação), 2000.

Pensar a educação na atualidade é inseri-la no ambiente instrumentalista da modernidade. Como bem observado, vivemos num mundo obsediado pela ideia da performatividade, em que claramente o foco analítico dos discursos sociais se encontra antes nos meios do que nos objetivos das atividades³⁰⁹. Tudo deve passar pelo crivo da ranqueabilidade, da medição. A performatividade obscurece diferenças e exige comensurabilidade de todos os elementos, a fim de que tudo seja comparado numa mesma escala, por um mesmo padrão. O que não pode ser inserido nestas escalas comparativas está condenado à desvalorização ou mesmo à erradicação. A performatividade é uma forma de terror: tudo deve ser operacional ou desaparecer.

De maneira geral, o ideal comum do movimento estruturalista é o da inteligibilidade do mundo, o desvendamento da organização intrínseca e última dos fenômenos, sejam eles físicos, mentais ou sociais. No entanto, as motivações e intenções críticas de cada manifestação estruturalista foram marcadas por sua peculiaridade contextual³¹⁰.

Dois aspectos comuns podem ser encontrados nas mais diversas manifestações do estruturalismo: em primeiro lugar, a crença de que toda a natureza se organiza, ou é organizada, de forma estruturada. Uma estrutura basta-se a si mesma e, para ser apreendida, não necessita do recurso de elementos estranhos à sua natureza. É, de certa forma, autoevidente ao intelecto humano se abordada através dos métodos racionais científicos. Em segundo, a incorporação das estruturas nos sistemas conceituais das disciplinas, e a partir daí a sua prática se fundamenta na evidenciação redundante das características já conhecidas das estruturas e da descoberta de novas características ou estruturas. A característica mais marcante das estruturas é o seu caráter de totalidade. Ainda que composta por elementos independentes do todo, estes estão subordinados às leis que caracterizam o sistema; estas leis, por sua vez, não se reduzem a associações cumulativas, mas conferem à estrutura propriedades de conjunto distintas daquelas pertencentes aos elementos³¹¹.

³⁰⁹ LYOTARD, J-F. *A condição pós-moderna*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

³¹⁰ TADDEI, R.R. *Conhecimento, discurso e educação: contribuições para a análise da educação sem a metafísica do racionalismo*. Dissertação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. (Mestre em Educação), 2000.

³¹¹ TADDEI, R.R. *Conhecimento, discurso e educação: contribuições para a análise da educação sem a metafísica do racionalismo*. Dissertação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. (Mestre em Educação), 2000.

Entre as discussões se há ou não uma condição de pós-modernidade*³¹² - denominação genérica dos movimentos artísticos surgidos no último quartel do século XX, caracterizados pela ruptura com o rigor da filosofia e das práticas do modernismo, sem abandonar totalmente seus princípios, mas fazendo referências a elementos e técnicas de estilos do passado, tomados com liberdade formal, ecletismo e imaginação – toma-se, aqui, a tese de que o saber muda de estatuto ao mesmo tempo em que as sociedades entram na idade dita pós-industrial e as culturas na idade dita pós-moderna³¹³ e cujo mérito era salientar uma mudança de direção, uma reorganização em profundidade do modo de funcionamento social e cultural das sociedades democráticas avançadas³¹⁴:

- rápida expansão do consumo e da comunicação de massa;
- enfraquecimento das normas autoritárias e disciplinares;
- surto de individualização;
- consagração do hedonismo e do psicologismo;
- perda da fé no futuro revolucionário;
- descontentamento com as paixões políticas e as militâncias.

Se por um lado era mesmo preciso dar um nome à enorme transformação que se desenrolava no palco das sociedades abastadas, livres do peso das grandes utopias futuristas da primeira modernidade, de outro, a expressão pós-moderno torna-se ambígua, desajeitada, vaga uma vez que corresponde, portanto, a uma modernidade de novo gênero a que tomava corpo, e não uma simples superação daquela anterior³¹⁵.

Como decorrência, os metarrelatos (discursos filosóficos pretensamente universais) já não dão conta do real e a legitimação do saber coloca-se em outros termos. O

³¹² LYOTARD, J-F. *A condição pós-moderna*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

Neste livro o termo foi utilizado, não como substantivo, mas como adjetivo. A tradução brasileira, publicada em 1986 e já no contexto de um razoável debate, optou pelo título *O pós-moderno*, o que faz toda a diferença. Já na introdução à obra, o filósofo delimita o campo de suas intervenções: o problema do conhecimento; e explica que a origem do termo que optou usar é norte-americana: este estudo tem por objeto a posição do saber nas sociedades mais desenvolvidas. Decidiu-se chamá-la de 'pós-moderna'. A palavra é usada, no continente americano, por sociólogos e críticos. Designa o estado da cultura após as transformações que afetaram as regras dos jogos da ciência, da literatura e das artes a partir do final do século XIX. Atualmente debate-se a pós-modernidade em seu conceito: sem força e potência para constitui-lo, sem densidade e sem intensidade. [GALLO S. Modernidade/pós-modernidade: tensões e repercussões na produção de conhecimento em educação. In: *Educação e Pesquisa*, vol.32 n.3, São Paulo, Setembro/Dezembro, 2006].

³¹³ LYOTARD, J-F. *A condição pós-moderna*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

³¹⁴ LIPOVETSKY, G. *Os tempos hipermodernos*. São Paulo: Barcarolla, 2004.

³¹⁵ LIPOVETSKY, G. *Os tempos hipermodernos*. São Paulo: Barcarolla, 2004.

grande relato perdeu sua credibilidade, seja qual for o modo de unificação que lhe é conferido: relato especulativo, relato da emancipação³¹⁶. A contribuição da crítica pós-moderna ou pós-estruturalista é a introdução de um discurso distinto dos anteriores. Ao analisar a ideia da autonomia da linguagem em relação aos seus usuários, e através de um processo de desconstrução refutá-la, o pós-estruturalismo introduz um elemento novo que, de certa forma, agrupa positivismo e pedagogia reflexiva sob uma mesma base fundamental: a assunção de que o ser humano é dotado de capacidade linguística que lhe permite elaborar uma representação fidedigna da realidade objetiva do mundo, fato que fundamenta a existência da epistemologia como disciplina filosófica³¹⁷.

É a partir do enfoque dado ao desejo que se pode debruçar sobre ao esporte a questão das relações de um com outro, do técnico com o atleta, do professor com o aluno, do dirigente com o técnico, do clube com a torcida e assim por diante. O fato é que se observa haver, numa relação de aprendizagem, algo que permite um movimento, no campo social, entre sujeitos, de maneira que um influi no outro; sendo que é o falar, é o discurso, é a palavra, é a letra que posiciona um lugar simbólico de aprender e ensinar. Observa-se que a verdade aparece inesperadamente quando acontece uma fratura no discurso lógico³¹⁸.

No esporte, o princípio é o diálogo, o discurso, e não um monólogo que na prática se desdobra quando o jogador devolve em recital, junto com a lição aprendida, a estrutura do próprio jogo. Há um quê simbólico que sustenta a estrutura dos discursos e, portanto, do laço social do esporte, dos elementos que o constituem, do professor com o aluno, do técnico com o atleta. É que ao existir entre palavras, tanto o esporte quanto a pedagogia se encontram imbricados entre metáforas e metonímias. Entre figuras de linguagem e figuras de sintaxe. Da mesma forma que nem sempre as frases se organizam com absoluta coesão gramatical, também não o fazem as letras do esporte. Só que, neste último caso, não se trata de um complexo gramatical, na sua função literária, mas do encontro das letras que são produzidas entre os sujeitos, entre o professor e o aluno, o técnico e o atleta, o dirigente e o técnico, o clube e a torcida e assim por diante. Letras que não se completam,

³¹⁶ LYOTARD, J-F. *A condição pós-moderna*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

³¹⁷ TADDEI, R.R. *Conhecimento, discurso e educação: contribuições para a análise da educação sem a metafísica do racionalismo*. Dissertação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. (Mestre em Educação), 2000.

³¹⁸ ALVES, R. *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Campinas, SP: Papirus, 2003.

mas que provocam processos expressivos, onde a coesão gramatical é substituída por uma coesão significativa, condicionada pelo contexto geral e pela situação de aprendizagem.

Em pedagogia, nenhuma palavra significa exatamente o que se quis dizer quando chega ao receptor, do professor para o aluno, do técnico para o atleta e vice-versa. O que a palavra representa para um, não o é para outro e o discurso, próprio do processo pedagógico, produz uma fala incompleta, entre lacunas. Aprende-se através dele, naquilo em que a falta, que é aquilo que escapa e que se encontra representada nas figuras de linguagem, provoca o vazio do não saber, questiona tanto o aluno quanto o professor, tanto o técnico quanto o atleta.

Também as relações sociais do esporte dependem dos lugares ocupados pelos sujeitos no discurso³¹⁹. Lugares nos quais os professores, os técnicos, os alunos, os atletas, os dirigentes, a comissão técnica, a torcida, a mídia e etc. se inscrevem no discurso; e onde se colocam, respectivamente, na sua relação de um com outro. É que a Pedagogia do Esporte, pedagogia e esporte, não se trata apenas de um caminho de ida, em direção à aprendizagem de conteúdos técnicos e táticos, mas também de um caminho de volta, entre metáforas e metonímias, no que a técnica e a tática representam para aquele que aprende.

Sendo o esporte este lugar de encontros, entre um e outro, deduz-se que a aprendizagem está, intrinsecamente, ligada à fala, à letra, à palavra, à escuta e ao significante do que se diz, ou do que não se diz. E para que este encontro faça laço social, deve ser entendido como *uma série de acontecimentos discursivos* nos quais os alunos e professores, os técnicos e os atletas se esforçam por manter quando agem e falam.

Quando o esporte é visto, quando ele se anuncia do lugar do poder, o professor ou o técnico acaba por representar uma lei maior. Sua fala e seu saber adquirem um único valor de verdade. Uma verdade que passa a ser absoluta, em que nada é capaz de ultrapassá-la. É que de posse desta lei maior – e vale uma crítica às pedagogias que tentem universais –, tanto técnicos quanto professores acreditam serem os únicos que sabem como conduzir seus alunos e atletas à vitória. Isso porque eles acreditam possuir a receita mais adequada, a estratégia mais adequada, a jogada mais adequada, o que faz com que alunos e atletas reproduzam à suas ordens e ofereçam, como resultado pedagógico, respostas que

³¹⁹ Cf. RAMIREZ, F. *Transferência em Jogo: considerações psicanalíticas sobre o inter-dito em Pedagogia do Esporte*. Dissertação de Mestrado. FEF / UNICAMP. 2003.

correspondem a uma verdade já previamente estabelecida pelo professor ou pelo técnico (a realização da jogada treinada, da estratégia treinada).

Para que o jogo continue, ou melhor, para que alunos e atletas façam parte deste jogo, eles, mesmo não concordando com a verdade que lhes foram estabelecidas, aceitam responder às "sugestões" do técnico e do professor. Já estes últimos, para que suas verdades sobressaíam, desconsideram, em prol da vitória, que tanto o atleta quanto o aluno possuem um saber que lhes trazem certas particularidades que não tem como serem dissociadas do contexto esportivo. Neste caso, jogadores, alunos e atletas possuem um saber que não pode ser falado, pois não representa aquele saber que foi determinado pelo professor ou técnico. Surge, como produto final, um jogador, um aluno ou um atleta que deixou de criar. Alguém que, objeto da prática pedagógica, apenas reproduziu (a jogada treinada, a estratégia treinada).

A falta de experiência gera um empobrecimento do esporte. E o atleta sem ter experiência para apresentar, se apresenta na miséria, mas de modo com que ele se coloque à tona, para se modificar. Perde-se a história de cada jogador. Perde-se a memória, o ponto de reflexão entre o tempo presente, o tempo passado e o tempo futuro. A memória traz uma ideia de pertencimento. A ideia de pessoa. Ela não trabalha em tempo contínuo, ela traz a ideia de ruptura e traz para o sujeito as questões do inconsciente. E a memória usada como mercadoria, tratar-se-ia de algo desfacelado que não tem relação com o presente nem com as experiências vividas. E é exatamente isso que faz a sociedade da informação quando traz à baila palavras hierarquizadas e que em muitas vezes não estão nada relacionadas com as experiências vividas.

Se no lugar de poder a verdade é aquela representada pelo saber próprio do técnico ou do professor, colocando-o no lugar de "dono da bola", de outra forma, no lugar de saber, o valor de verdade escapa da figura do técnico ou do professor para se encontrar nos métodos, nos modelos, na ciência, nas regras de cada modalidade, nos manuais pedagógicos. São estes que contêm a jogada mais adequada, a estratégia mais adequada, o exercício mais adequado para tais e tais situações esportivas. O que conta, não é o saber próprio do técnico ou do professor, mas o saber que o técnico ou professor adquiriu nos livros. A verdade é a verdade dos livros, a verdade acadêmica, institucional, pela qual o professor e o técnico, que deixaram de ser os "donos da bola", serão apenas os intermediadores do conhecimento que

chega ao aluno e ao atleta. E quanto mais destes conhecimentos o aluno e o atleta são capazes de reproduzir, mais eficaz a aprendizagem se torna.

Neste caso, o técnico e o professor se autorizam das regras, dos métodos, dos manuais pedagógicos, dos livros científicos para impor um saber ao atleta e ao aluno, fazendo com que este reproduza um conhecimento específico ao esporte. Tanto a verdade do técnico quanto a verdade do atleta, tanto a verdade do professor quanto a verdade do aluno são rejeitadas em prol do mandamento de tudo conhecer, que é o conteúdo contido nos manuais pedagógicos ou nos livros de técnicas. É que há, de fato, um conhecimento pré-estabelecido, comprovado científica e academicamente, que se traduz em um maior número de jogadas bem treinadas e estratégias bem definidas. Surge um atleta que conhece mas não sabe, um aluno que não cria e que pouco interage no processo. Ao reproduzirem, alunos e atletas são os objetos, os instrumentos da prática pedagógica, e não o sujeito.

Quando se pensa o esporte a partir dos discursos e a partir da psicanálise, estabelece-se uma troca entre ser sujeito e ser objeto³²⁰. Nota-se que o aluno ou o atleta só será o centro, o sujeito da prática pedagógica quando, no processo, o professor ou o técnico se colocar no lugar de objeto, no lugar daquele que não sabe. No lugar de não saber, professores e técnicos se anulam em suas verdades para que a verdade a ser levada em consideração seja a verdade dos seus alunos e atletas, para que estes, enfim, possam dizer por que querem jogar de um jeito não de outro. Só que a troca é uma constante, porque também os professores e os técnicos, os preparadores físicos, a comissão técnica, a diretoria de esportes querem dizer por que querem o esporte de um jeito e não de outro. O que provoca um giro entre os discursos.

Quando o professor e o técnico se enunciam do lugar de sujeito, eles põem em prática o próprio desejo (de vencer, de ser um bom profissional, etc.), desconsiderando o desejo e, conseqüentemente, a verdade e o saber dos seus alunos e atletas. Uma verdade que se perde, pois entra apenas como resultado do desejo do técnico ou do professor. Neste caso, atletas e alunos são considerados como o objeto pelo qual o técnico se vê impulsionado a agir, a estudar e a escrever para se instituírem profissionalmente; e os alunos e atletas passam a ser instrumentos para a promoção de técnicos e atletas - vale a crítica àqueles profissionais

³²⁰ Cf. RAMIREZ, F. O futebol que driblou o sujeito e emplacou o objeto. In: COZAC, J. R. *Com a cabeça na ponta da chuteira: como a psicologia entra em campo a favor do Atleta*. São Paulo: Annablume, 2003, p.57-71.

das categorias de base, que sacrificam atletas em prol da vitória, aquela que levará o técnico à categoria principal.

É, portanto, pelo inverso, com o técnico e o professor no lugar de objeto, que o atleta e o aluno podem ser sujeitos da prática pedagógica. É que o técnico se autoriza de um saber, que não é absoluto, para obter do atleta sua diferença, sua particularidade. Quando o técnico se anula, ocupando o lugar de objeto, faz emergir, dos atletas, a lei maior, aquilo que eles nem sabiam que estava contido neles, tal como uma jogada, uma solução criativa para uma situação inesperada, fora dos padrões pré-estabelecidos. Sujeito da prática esportiva, o aluno é a única razão de ser do esporte, ocupa a posição do trabalho. É ele quem faz o jogo e é ele que é, portanto, o sujeito do esporte.

No pain, no gain

Observa-se que os discursos são modalidades de tratamento ao outro, caracterizando a relação entre sujeito e objeto. No entanto, o discurso capitalista, esta visão de mundo não traz qualquer relação entre o agente (aquele que diz) e o outro (aquele que escuta). Não há laço social³²¹. Não se joga no entre; é um *ou* outro. Trata-se, por certo, de um vazio que não se engendra, posto não haver ninguém ocupando a posição de sujeito.

Alunos, atletas, jogadores, técnicos, professores, a comissão técnica creem ocupar este lugar, em algum momento, mas é um engano. É que o capitalismo representa a maximização do lucro da divisão entre o sujeito e o outro, pois o sujeito sempre pode sonhar tornar-se outro, tornar-se um Ronaldinho. Nesta maximização vale tudo contanto que o atleta não se dê conta de sua posição de sujeito e continue a querer aquilo que o capitalista quer que ele queira.

Há um apelo comercial aí envolvido. Um apelo que promove um endividamento progressivo do sujeito e uma alienação crescente ao outro do apelo comercial (ser um Ronaldinho, usar o tênis tal, a roupa tal que imite um padrão de desempenho). É que pensar a Pedagogia do Esporte em um contexto pós-moderno e a partir do capitalismo contemporâneo é pensar num jogador, num atleta consumidor de drogas, de marcas, de

³²¹ GONÇALVES, L.H.P. *O discurso do capitalista: uma montagem em curto-circuito*. São Paulo: Via Lettera, 2000.

espaços³²². É pensar num aluno que se apaga como sujeito, o que leva a uma prática sem desejo, respaldada e mantida pelo imaginário social. Aquilo que interessa não é o que o sujeito produz, e sim sua captura por meio de processos adaptativos aos contextos sociais e grupais.

Os métodos pedagógicos, os modelos de ensino, vistos desta forma, trazem em seu bojo o sistema capitalista de décadas anteriores, a partir de supostos saberes da cultura contemporânea (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto, aprender a ser). Ao contrário, uma proposta pedagógica que queira atingir o sujeito, este como centro da prática esportiva, deve existir em decorrência do processo discursivo. Sujeitos, alunos e atletas devem ser permitidos em experimentações, terem acesso à palavra, construir sua própria letra. Uma permissão que, de certa maneira, anula o professor e o técnico, ou que, de outro modo, considera que seu saber não é o maior saber em jogo, uma verdade absoluta a ser medida e avaliada.

O consumo do esporte também está relacionado à esta fantasmagoria imposta pela modernidade, que exige todos os dias novos recordes, novos novos. Para que se consuma esporte é necessário que entenda sua linguagem, daí que os novos novos sejam reproduções dos outros. As ações esportivas, e motoras, sejam reproduções dos outros. Talvez seja por isso que o futebol, que é um dos esportes que menos muda a estrutura de suas regras e o esporte com regras mais simples e fáceis de assimilar tenha a magnitude comercial a ele imposta nos dias atuais. A arquitetura do esporte se mantém a mesma para que o consumidor se sinta familiarizado. Também nos espetáculos esportivos perde-se a dimensão de quem é você naquele momento. E a fantasmagoria se traduziria na figura de um homem partido, que não consegue mais trazer significados nem para si, nem para o outro. Alienação. Ou, fantasmagoria de uma multidão, do que está na cara do torcedor. A modernidade sempre busca um novo que não é exatamente novo. Há uma legião de atletas em substituição. E a certeza de que outros Pelés surgirão. A modernidade aposta no novo e o novo fica automaticamente velho³²³. Precisa sempre de um outro. E onde tudo cabe, o sujeito não tem mais papel. Há uma caducidade presente. Aquele gol espetacular daqui a pouco nada será. É temporário. E sendo assim, nada é e torna-se preciso que um novo apareça.

³²² Cf. MIAH, A. *Atletas geneticamente modificados: ética biomédica, doping genético e esporte*. São Paulo: Phorte, 2008.

³²³ THOMPSON, E.P. *Costumes em comum*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

A linguagem universal do esporte contribui para este caráter pós-moderno nele embutido. Os estádios são semelhantes na Europa, no Brasil, na América do Sul. São lugares de passagem. Uma fantasmagoria que permite trazer à baila questionamentos sobre uma Pedagogia do Esporte que daí decorre.

É preciso trabalhar duro se quiser grandes resultados. No pain, no gain (sem dor, sem ganho) é axioma que se traduz pela recompensa conseguida pelo esforço a partir do trabalho doloroso, termo que vem ganhando destaque no esporte profissional. Em síntese, pode-se dizer que, sem um grande esforço a ponto de causar dor, não haverá ganhos característicos para se conseguir o alto do pódio ou, sequer, o status de um corpo bem torneado nas máquinas de musculação. Sob esta concepção atletas são obrigados a suportar a dor e pressão para atingir sua excelência profissional.

Destaque depois que Jane Fonda produziu vídeos para uma série aeróbica, durante a década de 1980, tornou-se famoso o chavão “no pain, no gain”, um dos maiores *estandartes* apregoados pela ideologia do *fitness*, cuja mensagem, em síntese, incitava os participantes a sempre ultrapassar os limites físicos da dor³²⁴, ou seja, trabalhar para além do ponto de dores experimentados durante as atividades de exercitação corporal intensa, pois só dessa maneira seriam obtidos os benefícios estéticos, emocionais, morais e de saúde preconizados em tais práticas.

A ideia é relacionar diretamente o esforço e o resultado e os melhores resultados para a transformação do corpo vão para aqueles que dão mais duro nos exercícios físicos. Se há, no fisiculturismo, por exemplo, esse mito de que grandes massas musculares são resultados de muito treino e sofrimento, também nos outros esportes implica dizer que aqueles que evitam a dor nunca chegarão a um nível profissional. E, transmitido mundialmente pela televisão, sua ideologia disfarça seu caráter político, a monetarização generalizada dos valores esportivos, fraudes e trapaças de todos os tipos, sobretudo o doping maciço em todos os estágios³²⁵.

Observa-se, no entanto, que esse axioma deriva de outras expressões, similares, encontradas no início do segundo século. Uma delas é do Rabino Bem Hei: "De

³²⁴ ESTEVÃO, A.; BAGRICHEVSKY, M. Cultura da “corpolatria” e body-building: notas para reflexão. In: *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte* – 2004, 3(3):13-25

³²⁵ BROHM, J-M.; PERELMAN, M; VASSORT, P. A ideologia do esporte-espetáculo e suas vítimas. In: *Le Monde Diplomatique Brasil*, 01/06/2004. Disponível em <http://diplo.org.br/2004-06,a931>

acordo com a dor é o ganho"*³²⁶. Também se observa uma frase criada por Benjamin Franklin, em 1734, na sua persona de Poor Richard – reimpresso em Caminho para a Riqueza – para ilustrar o axioma: “Deus ajuda quem se ajuda”:

Com base nas ideias de que as tendências que nos levariam novamente à submissão às ideias fascistas estariam presentes na cultura contemporânea de forma visível. Uma delas seria a valorização da ideia de virilidade significando o máximo de capacidade para suportar. Para tanto, a dor passa a fazer parte do caminho a ser percorrido para alcançar a excelência esportiva. O fato é que a indústria não precisa de um desejo, e aquele que vive de esperança é o que morre mais rapidamente: there are no gains, without pain³²⁷.

A partir da filosofia *no pain, no gain* é possível afirmar que os atletas estariam entendendo a dor impingida por outrem ou por si próprio como um mal necessário para atingir as suas expectativas de vitória e êxito; mesmo porque vivemos numa cultura que se mantém valorizando e premiando a dor e a capacidade de suportá-la. Aquele que é duro contra si mesmo adquire o direito de sê-lo contra os demais e se vinga da dor que não teve a liberdade de demonstrar, que precisou ocultar e reprimir³²⁸. É possível identificar que a dor hoje caminha junto com a construção de um corpo em que se deseja exibir a respeito de si. A dor perde a sua conotação original de que algo não está bem em nosso organismo ou psiquismo e passa a ser quase sinônimo de sucesso, assim como chega a ser motivo de vanglória, por caracterizar a superação e até a negação dos limites corpóreos, ou seja, por representar o domínio/controlar sobre o próprio corpo.³²⁹ Para esse grupo de atletas a frase *no pain, no gain* tem mais sentido de exercitar até o corpo não responder aos exercícios, alcançar a fadiga total, do que em relação à dor proveniente do próprio treino.

Praticar e treinar com dor é algo certo e aceitável na vida de um atleta. Provérbios como “a dor é temporária, mas o brio é para sempre” ajudam o atleta a reforçar a ideia de que o esporte não pode ser praticado e vivenciado sem dor. A sobrecarga física de treinamentos, competições, o *over training* e o *burnout* (que é uma reação ao estresse crônico em que ocorre exaustão emocional, tensão psicológica e fisiológica), podem levar a lesões

³²⁶ Isto foi escrito em A Ética dos Pais 5:21 (conhecido em hebraico como Pirkei Avot). Rabino Ben Hei Hei estava dando uma lição espiritual; nenhuma dor em fazer o que Deus manda, não há ganho espiritual.

³²⁷ FRANKLIN, B. *O Caminho da Riqueza*. Rio de Janeiro: Lótus do Saber, 2003.

³²⁸ ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz. In: ADORNO, T.W., *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1995.

³²⁹ CANIATO, A.M.P. “Corpo-mercadoria”, sob controle e punição: Prenúncios de uma subjetividade aniquilada? In: *Revista Mal-estar e Subjetividade* – Fortaleza – Vol. IX – Nº 2 – p.647-687 – jun/2009

que são um dos maiores eventos traumáticos para um atleta competitivo. Esse aspecto vem de encontro com a atividade esportiva uma vez que verbalizações quanto à pouca autovalorização, à perda do sentido da atividade esportiva e à falta de percepção de conquistas importantes têm sido descritas. Aparentemente a dor é melhor suportada quando o atleta está motivado ou quando este se sente desafiado a conquistar vitórias e satisfação pessoal.³³⁰ Se fazemos exercícios que não tragam sofrimento (no pain), o corpo não sofrerá as microlesões e não precisará se regenerar mais forte (no gain). Se a coragem, a ousadia, a valentia e a técnica apurada são pré-requisitos para se tornar um campeão, o caminho percorrido para alcançar tal status deve ser trilhado sobrevivendo-se a um treinamento que impõe, entre regras já constituídas pelo grupo, a convivência diária e constante da dor.³³¹

Suportar as intermináveis dores em partes diferentes do corpo, sem ser persuadido a desistir do seu propósito ou mesmo enfraquecer o espírito e o corpo (do) guerreiro, se torna uma regra de conduta, um modo de operar, possibilitando um reconhecimento coletivo capaz de transformá-lo em um legítimo representante desta casta, os homens de ferro. Antes de ser entendida como uma expressão irrenunciável da corporalidade, a dor passa a representar um obstáculo a ser suportado, superado, ou, inclusive, tornado fonte de prazer. Sendo assim, os atletas criam estratégias para sublimar a dor e suportar o sofrimento. Por um lado, procuram mitigá-la através do uso de medicamentos diversos, analgésicos, sprays, pomadas, ataduras, bolsas térmicas, equipamentos de proteção, enfim, uma série de artimanhas cujo propósito não é cessar a fonte da dor, mas permitir que o treinamento continue, mesmo com ela.³³² O fato é que há uma experiência a ser glorificada, desejada, certificação de que, de fato, se está indo além dos limites e que, portanto, há mérito na dilaceração do próprio corpo justificando o símbolo do merecimento pelo ideal atingido.³³³

³³⁰ THURM, B.E. *Efeitos da dor crônica em atletas de alto rendimento em relação ao esquema corporal, agilidade psicomotora e estados de humor*. Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação Física da Universidade São Judas Tadeu, 2007.

³³¹ ALMEIDA, F.Q; MORAES, C.E.Aguiar; OLIVEIRA, S.T. Tornando-se lutador(a): a forja identitária entre praticantes de Mixed Martial Arts (MMA) em academias da cidade de Vila Velha (ES). In: *Fazendo Gênero 8 - Corpo, Violência e Poder*. Florianópolis, de 25 a 28 de agosto de 2008.

³³² ALMEIDA, F.Q; MORAES, C.E.Aguiar; OLIVEIRA, S.T. Tornando-se lutador(a): a forja identitária entre praticantes de Mixed Martial Arts (MMA) em academias da cidade de Vila Velha (ES). In: *Fazendo Gênero 8 - Corpo, Violência e Poder*. Florianópolis, de 25 a 28 de agosto de 2008.

³³³ TORRI, G; BASSANI, J.J. VAZ, A.F. Dor e tecnificação no contemporâneo culto ao corpo. In: *Pensar a Prática* 10/2: 261-273, jul./dez. 2007.

5 O DISCURSO EM JOGO: ENTRE A IDEOLOGIA E O MÉTODO

Sendo a epistemologia uma disciplina que estuda a construção do conhecimento e estabelece uma reflexão geral em torno da natureza, o estudo dos postulados, conclusões e métodos dos diferentes ramos do saber científico, ou das teorias e práticas em geral, como é o caso da Pedagogia do Esporte, tornam-se necessários a partir da utilização de marcos teóricos mais claros e precisos para que se construa questões de pesquisa pertinentes, avaliadas em suas variáveis ou descritas em suas trajetórias evolutivas, seus paradigmas estruturais ou suas relações com a sociedade e a história; ou seja, como se constrói o conhecimento a cerca do aprendizado da técnica e da tática, e quais fundamentos embasam a pesquisa.

A palavra paradigma vem sendo muito utilizada com o fim de discernir a sutil mudança da sociedade a partir de uma nova maneira e/ou de novos insights compreensivos sobre a forma de se compreender o mundo, representando a mudança de um conjunto de ideias básicas, generalizadas e compartilhadas sobre a maneira de funcionar do mundo para novas possibilidades de entendimento do real, mudando-se ou ampliando-se seu entendimento convencional. A palavra paradigma significa, portanto, um modelo ou um conjunto das formas básicas e dominantes do modo de se compreender o mundo; do modo de uma sociedade ou mesmo de uma civilização; do modo de se perceber, pensar, acreditar, avaliar, comentar e agir de acordo com uma visão de mundo, numa descrição mais aceita, culturalmente repassada pela

educação, do que seja a realidade, através de uma bem sucedida maneira de ver o mundo e aquilo que é culturalmente transmitido às novas gerações.

Atualmente, vive-se uma era onde o triunfo capitalista ainda se estabelece a partir de algumas ideias naturais tais como, na pedagogia do esporte, a competitividade, a eficácia e que o acúmulo de conhecimentos técnicos tão amplamente cultivados e incentivados, dentro do contexto de uma sociedade oportunamente tecnicista. É o processo comum de se atingir o progresso geral, e onde as únicas avaliações válidas são aquelas sobre mercadorias, dos lucros imediatos. Assim, valores como os do olimpismo, por exemplo, *citius, altius, fortius, mens sana in corpore sano*, o importante é competir, e outros valores abordados pelas pedagogias mais modernas como as pedagogias críticas e a emancipação soam estranhas ou, no mínimo, sem um sentido de mercado utilitarista e/ou pragmático dentro deste universo esportivo cujo enfoque se debruça num momento de alta competitividade, e a qualquer custo.

Essa foi nossa grande descoberta sobre o mundo do mo moderno esporte olímpico. Trata-se de um domínio secreto, elitista, onde as decisões sobre o esporte, o nosso esporte, são tomadas a portas fechadas, onde se gasta rios de dinheiro para criar um estilo de vida fabuloso para um circuito restrito de dirigentes em vez de providenciar melhores condições para os atletas, onde o dinheiro destinado ao esporte acaba desviado para contas bancárias no exterior e onde os dirigentes se perpetuam no poder, sem se perturbar com eleições.

(Vyv Simson; Andrew Jennings)³³⁴

A estratosfera capitalista permanece dominante e leva as pessoas a terem um comportamento compatível com a mesma. Por isso pode-se dizer que a época atual é a época do individualismo parcial levado ao mais alto grau, pois assim são, também, as empresas e instituições privadas, detentoras dos meios de produção e do processo de formação e distribuição de riquezas, ao mesmo tempo em que da impessoalidade provinda da cultura e consumo de massas ligadas à indústria de produção em série e ao mercado esportivo.

- Michael Jordan nos ajuda a sustentar nossos valores – costumavam dizer os executivos da Nike. A maioria dos quais nunca encontrara o jogador. A empresa existia, afirmava uma declaração coletiva de objetivos para melhorar a vida das pessoas com o esporte e o condicionamento físico. Sucessivas vezes eles proclamavam que o sucesso da Nike se baseava num compromisso partilhado de manter viva a magia no esporte.

³³⁴ SIMSON, V; JENNINGS, A. *Os senhores dos anéis: poder, dinheiro e drogas nas olimpíadas modernas*. São Paulo: Best Seller, 199-

(Donald Katz)³³⁵

Como detêm o dinheiro e, conseqüentemente, o poder econômico e político, muitos não se cansam de gritar (com a conivência da mídia comercial) que o capitalismo é o estado natural da humanidade³³⁶. Neste modo de ver o mundo, a única coisa que realmente é significativa é o máximo lucro obtido no menor prazo de tempo possível, vide os exemplos dos corpos sacrificados no esporte, do doping e de processos pedagógicos que excluem outros parâmetros que não esse, de produzir atletas, sendo ele próprio transformado em mercadoria ou como apêndice da máquina.

Tampouco não é só a esta condição de sujeito, desejante, que o atleta tem que responder, mas a toda uma sociedade capitalista que dita a lei maior do futebol. Quando a ciência entra em campo a seu favor, o atleta é alvo da comissão técnica, da preparação física, da medicina esportiva, da fisiologia, da biomecânica e etc. Todos detêm um saber de como transformá-lo em vencedor. E quando o jogador é alvo, objeto da forma com a qual seu corpo é tratado a partir daquilo que esperam dele, (...) é possível vendê-lo, alargá-lo, diminuí-lo enquanto sujeito, pouco lhe é permitido e seu desejo quase não é notado. O atleta sempre esteve submetido ao Outro na história do futebol e nem sempre sua condição de sujeito é, ou foi, valorizada. Ele só será reconhecido como um sujeito que deseja e que tem um jogar que lhe é característico quando deixar de ocupar, por exemplo, o lugar de quem responde às demandas estabelecidas pelos dirigentes, comissão técnica, torcida, mídia e etc.; o que nem sempre é possível.

(Fernanda Ramirez)³³⁷

No entanto, observa-se aqui que cada transformação do homem, cada processo pedagógico, cada movimento esportivo apoia-se numa nova base ideológica, aqui chamada de visão de mundo. O fato é que cada sociedade existente, ou que já existiu, tem por base alguns pressupostos comuns, compartilhados a toda a sua população, ou, ao menos, a uma parcela significativa, na forma de um conjunto de premissas básicas que dão identidade a uma forma de ser no mundo. Estas pressuposições básicas são formadoras do pensamento coletivo e constituem um conjunto de referenciais teóricos (ainda que implicitamente vigentes) e que estabelecem em

³³⁵ KATZ, D. *Just do it: o espírito Nike no mundo dos negócios*. São Paulo: Best Seller, 1997.

³³⁶ Cf. MARX, K. *O capital: crítica da economia política. Vol.1 Livro primeiro. O processo de produção do capital*. Tomo1. (Prefácios e Capítulos I a XII). Nova Cultural: São Paulo, 1996.

³³⁷ RAMIREZ, F. *O futebol que driblou o sujeito e emplacou o objeto*. In: COZAC, J. R. L. *Com a Cabeça na ponta da chuteira: ensaios sobre a psicologia do esporte*. São Paulo: Annablume, 2003, 57-71.

linhas gerais os pressupostos científicos com os quais cada um considera importante para si, qual tipo de universo quer para si, qual aspecto pedagógico acha importante e conveniente no processo de aprendizagem.

Voltando-se o olhar para uma concepção modernizadora, amplia-se o leque de objetos da tendência convencional, a ginástica, o esporte, os jogos e a dança podem ser meios específicos da aprendizagem em seu sentido mais amplo.

Por quê?! Se não há medalhas, nem troféus. Se não tem torcida, aplausos, nem hinos de vitória. Só o silêncio. Por que então?! Se não há dinheiro, nem contratos. Se não tem flashes, câmeras, nem pódios, nem glórias. Talvez só uma luz. Onde estão as pistas, os campos, as quadras, os estádios? Onde estão os adversários, os rivais? Onde está o tempo? E o limite, onde está o limite?!

(Olympikus)³³⁸

Apesar das diferenças, a concepção moderna sobre o esporte também repousa sobre uma visão dualista ou pluralista do homem. Ou seja, além do biológico, preocupa-se com o psicológico; corpo e mente. Entretanto, entende a aprendizagem mais em nível individual (abordagens desenvolvimentistas e/ou tradicionais).

A natureza submete tudo o que vive ao julgo de suas exigências fatais: manter-se vivo e reproduzir a vida. Nada escapa. Do protozoário unicelular ao autodesignado Homo Sapiens, a preservação do indivíduo e a perpetuação da espécie constituem o mínimo denominador comum da subsistência biológica. Por que é assim, ninguém sabe. O que parece claro é que o risco de extinção é comum a todas as espécies e nem todos os seres vivos têm a mesma facilidade em satisfazer os imperativos de sobreviver e procriar. As condições ambientais mudam ao sabor de forças aleatórias e os poderes de um organismo nem sempre correspondem às demandas definidas por suas necessidades vitais. A natureza pode ser pródiga, mas não faz concessões.

(Eduardo Giannetti)³³⁹

Na contramão sim, surge uma concepção que procura interpretar a realidade dinamicamente e dentro de sua totalidade – embora haja o consenso de que nenhuma teoria seja capaz de dar conta do sujeito em sua totalidade. O fato é que, aqui, não se considera nenhum

³³⁸ Campanha da Olympikus criada pela DCS Comunicações. Os anúncios contemplam dois filmes: um de 30 e outro de 60 segundos, além de ações em pontos de venda e na internet.

³³⁹ GIANNETTI, E. Auto-engano. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

fenômeno de uma forma isolada e o ser humano passa a ser entendido por meio de todas as suas dimensões e no conjunto de suas relações com os outros e com o mundo. Está constantemente aberta para as contribuições das ciências, na medida em que o próprio conhecimento humano evolui como um todo. O próprio corpo, por sua vez, é considerado através de todas as suas manifestações e significações, não sendo apenas parte do homem, mas o próprio homem. Pode teorizar sobre os aspectos biológicos e sociais, mas age fundamentalmente sobre o todo.

Um ser humano é uma parte do Todo, que se chama Universo, mas que se apresenta como uma porção limitada no tempo e no espaço. Ele é interpretado através de sentimentos e pensamentos, como algo separado do Todo, uma espécie de ilusão ótica de sua consciência. Esta ilusão é uma prisão que restringe os seres a seus desejos pessoais e ao afeto por uns poucos, somente aqueles mais íntimos. É necessário livrar-se desta prisão ampliando o círculo de compaixão para abraçar todas as criaturas vivas e toda a natureza em sua plenitude.

(Albert Einstein)³⁴⁰

Observa-se, portanto, que o processo da pedagogia do esporte segue em harmonia com um entendimento ou concepção de mundo. Igualmente, por ser formada por homens, a ciência, em todas as suas fases de desenvolvimento, mostra que a teoria e a prática científicas são baseadas em uma visão de mundo implícita. A diferença entre o espectador, entre aquele que consome o esporte e aquele que produz um conhecimento científico sobre ele está em que este último geralmente adota - e isto é ainda mais real na ciência moderna - um conjunto de pressupostos que fazem explicar os fenômenos de uma maneira apropriada a certos critérios aceitos como sendo científicos, critérios estes que em muitas ciências apresentam um aspecto reducionista, ou seja, explicado a partir da redução de fenômenos complexos a certos elementos ou acontecimentos elementares, as chamadas pedagogias tradicionais.

O sucesso e o poder deste método é o que estabelece que o que é verdadeiro é o que pode ser enquadrado no critério da medição, da mensuração e das relações numéricas, garantido a tal da objetividade científica.

Ao fim e ao cabo, pode-se destacar um erro fundamental, comum ao artificialismo empirista e à predestinação racionalista. Nos dois casos, afirma-se o postulado duma espécie de modelo pré-fabricado de ser humano que serve de conteúdo a um programa

³⁴⁰ EINSTEIN, A. Educação em vista de um pensamento livre. In EINSTEIN, A. Como vejo o mundo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981. 29-30.

de educação igual e universal, aplicável a todos os indivíduos. A única diferença é que o inatismo situa esse modelo pré-fabricado no início da educação, ou melhor, antes do início, e o empirismo situa-o à chegada, ou melhor, pouco depois da chegada. O sonho duma educação total leva a fazer negar a especificidade da educação. Para o racionalista, a função do ensino é ilusória. Serve apenas para recuperar o atraso do conhecimento, a inexplicável lentidão do espírito no caminho do conhecimento. Para o empirista, o papel do ensino é soberano: tem todos os poderes e não se descortina como se não obtêm perfeitos e iguais resultados em todos os casos.

(Georges Gusdorf)³⁴¹

Esta tendência matemática e reducionista da ciência teve inúmeras repercussões e trouxe, sem dúvida, seus frutos úteis, principalmente por distinguir as explicações objetivas de interpretações simplórias ou de interpretações equivocadas. Porém, como todo conhecimento humano, está vinculada a uma época, é fruto de um momento histórico e possui suas limitações, tanto que teorias - por mais bem sucedidas que sejam em dado momento - são sempre substituídas por outras. Desta forma, nunca é demais falar do impacto deste paradigma científico na pedagogia do esporte.

A principal característica básica das ciências que se apoiam nesse paradigma baseia-se na ênfase de que somente atitudes e estímulos mensuráveis poderiam ser pesquisados seriamente; daí a forte influência do behaviorismo no esporte e com as teorias tradicionais de ensino. Nestes termos, o domínio da experiência pedagógica só poderia ser considerado se fosse redutível à análise e medida do comportamento observável, dentro dos critérios de estímulo e resposta. Enfoques que tentavam a tratar da percepção e da consciência, como a das escolas da gestalt, da fenomenologia e outras, eram desprezadas, e só a muito custo a psicanálise pôde fincar raízes nos meios acadêmicos³⁴².

Não destinado ao conhecimento. – Há uma estúpida humildade, nada rara, que torna aquele por ela afetado incapaz definitivamente de ser um apóstolo do conhecimento. No instante em que um homem desse tipo nota algo diferente, ele como que faz meia-volta e diz a si mesmo: “Você se enganou! Onde estava com a cabeça? Isso não pode ser verdade!” – e então, em vez de olhar e ouvir de novo, mais atenciosamente, ele foge da coisa diferente, como que intimidado, e procura tirá-la da mente o mais rápido possível.

³⁴¹ GUSDORF, G. *Professores, para que?* Santos: Martins Fontes, 1970.

³⁴² Ver ANEXO 4, Influências psicológicas no processo de ensino-aprendizagem.

Pois o seu cânone interior diz: “Não vejo nada que contrarie a opinião prevalecente! Então *eu* fui feito para descobrir novas verdades? Já existem tantas das velhas”.

(Friedrich Nietzsche)³⁴³

As pedagogias comportamentais (behavioristas) se mostraram altamente contagiadas pela obsessão de fazer de sua ciência uma física humana ao proclamarem que uma aprendizagem só seria possível se fosse erguida sobre os critérios de estímulos e respostas, como as forças de ação e reação da dinâmica newtoniana³⁴⁴, e que era pura fantasia tentar erguer uma ciência calcada em relatos individuais de experiências subjetivas internas. Já a sociologia, ciência que teve seu nascimento formal em meados do século XIX, desenvolveu-se justamente no rastro da racionalidade cada vez mais materialista das ciências naturais e físicas e de seu método cartesiano, apta a substituir as cristalizadas explicações da origem e funcionamento do mundo. A ciência já não parecia uma forma particular e especializada de saber, mas a única capaz de explicar a vida, abolir e suplantando as crenças religiosas e até mesmo as discussões éticas. Assim sendo, a ciência têm estimulado e influenciado uma visão de mundo em que tudo o que existe se relaciona com as demais coisas de uma maneira mecânica, previsível, controlável e mensurável.

Segundo a ciência mecanicista, o pensar humano nada mais é do que fruto da complexidade de um cérebro que se desenvolveu de modo casual e acidentalmente através de longos milhões de anos de evolução, submetido a um tipo de seleção natural igualmente mecânico. Mesmo que algo nesta concepção de realidade (advinda de uma visão de mundo onde a natureza e aqueles que a habitam assumem um valor de máquinas biológicas) alerte que o sujeito está sendo deixado de lado, ela foi amplamente aceita e, por sua força e influência, rejeitou inúmeras evidências de que esta explicação, na verdade, explica muito pouco e mal a realidade em si, como qualquer outra teoria.

Não basta ensinar ao homem uma especialidade. Porque se tornará assim uma máquina utilizável, mas não uma personalidade. É necessário que se adquira um sentimento, um senso prático daquilo que vale a pena ser empreendido, daquilo que é belo, do que é moralmente correto. A não ser assim, ele se assemelhará, com seus conhecimentos profissionais, mais a um cão ensinado do que uma criatura harmoniosamente desenvolvida. Deve aprender a compreender as motivações dos homens, suas quimeras e suas angústias para determinar com exatidão seu lugar exato em relação a seus próximos

³⁴³ NIETZSCHE, F. A gaia ciência. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

³⁴⁴ Ver ANEXO 5, História e filosofia da ciência.

e à comunidade. Os excessos do sistema de competição e de especialização prematura, sobre o falacioso pretexto da eficácia, assassinam o espírito, impossibilitam qualquer vida cultural e chegam a suprimir os progressos nas ciências do futuro. É preciso, enfim, tendo em vista a realização de uma educação perfeita, desenvolver o espírito crítico na inteligência do jovem.

(Albert Einstein)³⁴⁵

Foi este tipo de visão de mundo que veio a desacreditar muitos dos valores humanos e humanistas, incluindo os de igualdade e fraternidade, lema de todas as revoluções e também do olimpismo. Além disso, existiam certos acontecimentos e fenômenos que não se encaixam de modo algum dentro desta visão de mundo mecanicista e constituem-se em verdadeiras anomalias desta abordagem.

O interesse pelo físico no esporte é evidente. Quanto mais competitivo, tanto mais o corpo torna-se rodeado de investimentos e cuidados especiais devido ao aumento de sobrecargas e também das responsabilidades adquiridas. O corpo no esporte pode ser considerado o acúmulo de experiências motoras provenientes de estímulos internos e externos, cujas manifestações físicas serão as somatórias dos princípios de prazer ou desprazer provenientes de diversos momentos da vida do atleta e aparecerão constituídas das inúmeras técnicas de controle corporal. Em um determinado momento, estas manifestações podem se expandir em representações simbólicas e modificar as relações entre o atleta e o esporte, principalmente quando se trata do sucesso ou fracasso de suas ações.

(Fernanda Ramirez)³⁴⁶

A ciência convencional ofereceu um grande número de explicações possíveis e prováveis na tentativa de demonstrar que, por não estarem de acordo com o paradigma vigente, estes acontecimentos não passam, na melhor das hipóteses, de equívocos. Seria muito irreal negar, como fazem os grandes cientistas mecanicistas, especialmente os behavioristas radicais, que a nossa mente não tem qualquer efeito sobre as nossas ações no mundo físico.

Retornando ao mundo esportivo, e sua pedagogia, o direito à educação física e à prática esportiva aconteceu em consonância com o panorama político já evidenciado no século XX, cuja visão econômica de mundo ganha força. A visão olímpica que antes exigia um atleta

³⁴⁵ EINSTEIN, A. Educação em vista de um pensamento livre. In EINSTEIN, A. Como vejo o mundo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981. 29-30.

³⁴⁶ RAMIREZ, F. Uma perspectiva psicanalítica para o treinamento em equipes de base de basquetebol. Monografia. Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 1999.

chamado amador, ganha um caráter profissional com a perspectiva única de rendimento. Fato que, de certo modo também fortalece os estudos científicos, reforçando a visão de mundo reducionista convencional e levando o esporte ao ganho a qualquer custo. Observa-se que a importância da experiência subjetiva ainda mantém-se negligenciada e demonstra um progresso nas ciências esportivas que reforça a dicotomia mente sã em corpo sã, isso porque os conceitos atuais da relação mente-cérebro envolvem uma absoluta ruptura com as doutrinas materialistas e comportamentais, há muito instituídas. Em vez de renunciar à consciência ou de ignorá-la, a nova interpretação confere pleno reconhecimento à primazia da percepção consciente interior como realidade causal. Mas deve-se por em pauta, recordando a insistência de Freud de que os processos mentais inconscientes também são processos causais, que é preciso estudar a amplidão destes elementos nas crenças inconscientes no processo pedagógico do esporte.

Freud, Jung, Lacan e outros teóricos têm constantemente demonstrado que o inconsciente pertence à experiência, pessoal e coletiva, que deixa marcas. Freud demonstrou que as pessoas, sem se dar conta destas crenças inconscientes, as deixam transparecer por inferência de seu comportamento, por exemplo, no caso clássico dos lapsos de linguagem, ou dos atos compulsivos, dentre tantos outros³⁴⁷. Lacan estabelece, diante de sua reestruturação do inconsciente a partir da leitura de Freud e aproximando-o da linguagem, quatro discursos que fazem laço social e de onde decorre a aprendizagem e o processo de conhecimento. Ressalta que apenas um discurso foge deste processo, o discurso do capitalista que conta com a anulação daquilo que ele chama de sujeito³⁴⁸. De um modo genérico, embora se tenha consciência de uma grande parcela das crenças, as que estão fora de percepção consciente nem por isso deixam de estar atuantes, influenciando comportamentos. O grau de autonomia individual vai depender do grau de congruência psicológica do indivíduo. Não se sabe, realmente, do grau de crenças ou no que se sabe inconscientemente, mas é muito provável que estas sejam de uma ordem ou qualidade bem diversas de nossas crenças conscientes.

Acredita-se que ele [o esporte] perfaz uma constelação de virtudes, que garante saúde àqueles que o praticam, que preserva, reproduz e transmite valores de sinal positivo, que reveste a moralidade dos esportistas, que é um campo de cultivo do fair play e um fator de equilíbrio emocional etc. Ou seja, há uma ideologia da bondade esportiva, enraizada

³⁴⁷ Cf. FREUD, S. *Cinco lições de psicanálise, Leonardo da Vinci e Outros Trabalhos*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

FREUD, S. *Totem e tabu e Outros trabalhos*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

³⁴⁸ LACAN, J. *O seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

na fé inabalável de que o esporte se constitui, automática e espontaneamente, uma reserva de apego à nossa natureza, de integração social, de correção e de entendimento e convivência entre as pessoas e os povos, de que sem ele a humanidade e a existência seriam mais pobres e até insuportáveis.

(Jorge Olímpio Bento)³⁴⁹

Esse sistema de crenças, ou visões de mundo, não precisa ter consistência lógica; na verdade, provavelmente nunca a tenha. Mas, mais uma vez se percebe quanto os modelos científicos - que descrevem simbolicamente as principais características ou dimensões dos fenômenos que representam as metodologias de aprendizagem no esporte - moldam-se e combinam-se no sentido de se transformarem. No caso, a teoria biológica evolucionista de Darwin, com sua ênfase na sobrevivência do mais forte, cai como uma luva na justificação das contradições humanas do capitalismo, que, por sua vez, incentiva uma pedagogia sempre mais voltada para uma compreensão darwinista da natureza.

A imitação do modelo produz apenas uma ação passiva, um esforço de conformidade. A provocação, por exemplo, impõe, ao invés, o pôr em jogo das energias íntimas, graças a uma espécie de determinismo analógico. A presença concreta exerce uma influência de que é incapaz a predicação abstrata de um ideal moral ou de um catecismo, seja ele qual for. O exemplo opera por ação direta e tem uma virtude totalitária; uma personalidade age sobre outra personalidade por um fenômeno de indução, englobando na sua eficácia os temas e meios limitados da reflexão intelectual.

(Georges Gusdorf)³⁵⁰

Os modelos, em especial quando implícitos, pressupostos ou não questionados, vêm funcionar como organizadores da experiência, que modificam a percepção (campo de estudo da gestalt), sugerem áreas de pesquisa, dão formas à investigação e determinam a interpretação dos dados e experiências. Isso porque a ciência é o sistema concebido de saber. Parece razoável, então, que se considere os valores normais como naturais às visões de mundo. No avesso, é no reconhecimento das falhas de visões de mundo já enraizadas que provoca uma mudança de paradigma, como, por exemplo, no ressurgir de uma concepção mais orgânica, holística, ecológica, transpessoal e humana do homem na natureza. Na aceitação de que não existe apenas

³⁴⁹ BENTO, J.O. Desporto e princípio do rendimento. In: TANI, G; BENTO, J.O; PETERSON, R.D.S. *Pedagogia do desporto*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006, p.58-90.

³⁵⁰ GUSDORF, G. *Professores, para que?* Santos: Martins Fontes, 1970.

uma visão de mundo e que tampouco ela pode ser considerada ideal. Haverá um algo sempre na falta.

Desde a revolução conceitual ocorrida na década de vinte, com o desenvolvimento da física quântica³⁵¹, que está cada vez mais claro que a ciência, através de seu desenvolvimento e descobertas, apresenta uma visão de mundo que é um modelo, ou um mapa temporário, uma construção intelectual parcial da realidade e que deve passar por inúmeros retoques, ou até mesmo ser completamente reformulado, através do tempo, à medida que novos insights e novas descobertas - muitas delas incompatíveis com a visão de mundo dominante - ganham terreno. Portanto, para muitos, não é surpreendente a descoberta de que um dado modelo é como uma janela que permite se ver parte da realidade sem, contudo, apresentar uma adequada visão para toda a complexidade da realidade, que extrapola - e muito - a área de observação da teoria aceita.

Esta forma de optar pelas decisões apontam um crescimento dos gráficos cartesianos que levam em conta o custo-benefício de instituições esportivas, dos grandes campeonatos como as olimpíadas e os campeonatos mundiais, dependendo do lugar que cada um ocupa no sistema. E isso tudo não tem dado mais segurança, bem-estar social ou desenvolvimento da qualidade de vida, muito pelo contrário. Há uma experiência acumulada no tempo que perpassa a prática pedagógica, primeiro por esta ser um retrato social, depois por ser constituídas por sujeitos dentro de suas visões de mundo. Por um lado pode-se pensar na continuidade, muitas vezes transmitidas de geração para geração, como é o caso do olimpismo.

O esporte é, pois, em definitivo, o sistema cultural que registra o progresso corporal humano objetivo, é o positivismo institucionalizado do corpo, o museu das atuações, o arquivo dos êxitos através da história. É a instituição que a humanidade descobriu para tomar nota de sua progressão física contínua; o conservatório do recorde onde ficam registradas suas façanhas. A história do esporte está concebida explicitamente como uma mitologia da ininterrupta ascensão até a superação: “citius, altius, fortius”. É esse espírito novo, industrial, que reflete todas as categorias centrais do modo de produção capitalista e as subsume sob o princípio do rendimento que integra o corpo humano numa fantástica corrida até o êxito.

(Jean-Marie Brohm)³⁵²

³⁵¹ Ver ANEXO 5, História e filosofia da Ciência.

³⁵² BROHM, J-M. Sociologia política Del deporte. México: Fondo de Cultura Económica, 1982, p. 42-43.

Por outro lado, o fato dos sujeitos inseridos no processo pedagógico estarem sempre a renovar, e ao se considerar as mudanças nas visões de mundo, há um dinamismo causado pela experiência acumulada que, aqui, denomina-se saber e que existe fora do tempo individual, mas organizada sob uma égide de um tempo histórico. Normalmente, quem chega ao ambiente esportivo encontra-se com um conjunto de taxonomias com as quais convive e que não coloca em questão porque não as domina: obedece e respeita as que já existem sem saber por quê.

Em nome do pensamento desejável, queremos a qualquer preço proteger o mito da festa esportiva, mesmo que esta seja sangrenta, ao invés de condenar a guerra esportiva que, como toda guerra, nunca é limpa nem solúvel em bons sentimentos humanitários.

(Jean-Marie Brohm)³⁵³

O processo pedagógico é, em consequência, o meio pelo qual os que já têm explicitado nas suas visões de mundo pessoal o como e o porquê daquela experiência. Observa-se que o processo educativo, cuja união com o tempo estrutural é feita pela teoria econômica que governa, está afetado por uma decalagem permanente no tempo. A nova geração que aprende dos seus pais, parentes e vizinhos, aprende através de diversas experiências históricas, diversas racionalidades, no ato único de se educar. O conteúdo é a explicação dos laços sociais que unem as pessoas entre si, a devoção a quem explica, o respeito ao totem e à divisão taxonômica e hierárquica entre pessoas, envolvendo direitos e obrigações mútuas. O processo educativo institucional orienta o conteúdo do seu ensino para a aprendizagem do trabalho produtivo como bem supremo, e à criação de valor e renda como meios de obter moeda. Cada uma destas palavras é um conceito indicativo da atividade dentro da instituição esportiva, em clara consonância com a teoria que preside a vida social e com a economia liberal organizada a partir do século XVIII.

Prelúdios da Ciência. Então vocês não acham que as ciências teriam surgido e progredido se os feiticeiros, alquimista, astrólogos e bruxas não as tivessem precedido, como aqueles que tinham, antes de criar, com suas promessas e miragens, sede, fome e gosto por potências escondidas e proibidas? Não veem que foi preciso prometer infinitamente mais do que o que era possível realizar, para que algo se realizasse no âmbito do conhecimento?

(Friedrich Nietzsche)³⁵⁴

³⁵³ BROHM, J.M. Esporte, um grande negócio: a lei da selva. In: Le Monde Diplomatique Brasil, junho de 2000.

A responsabilidade de que se fala é soma das tarefas que uma pessoa aceita em suas mãos, mesmo à revelia dos outros e em contradição com eles. Optar define a capacidade de entender os processos sociais, mesmo o da criação da riqueza, e, mesmo, de criá-la. É evidente que a instituição não pode deixar de ensinar o que se espera que uma sociedade seja. A questão, aqui, não é criticar os tipos de formação; a questão é debater a estrutura dentro da qual é formado o saber e na qual a mente se manifesta dentro do processo de aprendizagem. Normalmente o conhecimento é para ser decorado, e a quantidade aprendida é avaliada como positiva ou não. Quem se submete a esse processo, do esporte inserido no contexto das visões de mundo, principalmente a econômica, prepara-se para viver num modelo (social) concorrencial; a maior quantidade de saber e a maior adesão ajudam o reproduzir a receita do sucesso preconizado por quem se tem à frente. A vida passa a ser um conjunto das experiências que definem como a sociedade há de ser e o que foi, que entrega uma ideia definitiva do corpo, da hierarquia da sociedade, da ordem e outras ideias. De certa forma, retira-se do campo de aprendizagem a fluidez do erudito, a fluidez da descoberta, a reprodução da fórmula para que quem é ensinado procure por si. A fraqueza do processo pedagógico não está no conteúdo, mas na forma como se ensina e no uso dos conteúdos de aprendizagem de um corpo máquina.

Esta construção do perfil maquinista se estende desde Descartes - quando a máquina foi concebida na história da cultura ocidental como a máxima expressão e o mais decisivo meio de poder humano sobre a natureza e, consequentemente, como instrumento emancipador - até os movimentos vanguardistas, modernistas e pós-moderno - onde o princípio da máquina adquire um valor cultural universal. É pela intervenção das vanguardas e das correntes como o cubismo, o futurismo, o neoplasticismo que a máquina se converte em um valor cultural fundamental e um princípio espiritual de signo transcendente na realidade social e histórica, criando uma ambivalência objetiva e subjetiva, consciente e inconsciente, racional e irracional.

(Fernanda Ramirez)³⁵⁵

Seria talvez necessário introduzir uma distinção na pedagogia: dar informação e logo fornecer metodologia para comparar e descobrir. O que consegue é uma universalidade de conceitos espalhados de forma igual pelos processos pedagógicos desiguais de cada um. Isto é,

³⁵⁴ NIETZSCHE, F. A gaia ciência. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

³⁵⁵ RAMIREZ, F. O artístico e desportivo na subjetividade moderna. In: *Lecturas, Educación Física y Deportes*, Buenos Aires - Año 9 - Nº 66 - Noviembre de 2003.

uma tentativa de impor um tipo igual de conhecimentos entre todos, que sirva de base à construção de um convívio social uniformizado mais fácil de governar. A questão é que uma turma heterogênea tem um conjunto de estereótipos à volta. O primeiro, o que cada membro pensa de si como um Eu. O segundo é o que o mesmo sujeito pensa sobre os outros e se os aceita ou não. O terceiro é o que os outros pensam do Eu. E, finalmente, o que professor pensa de tudo isso. A verdade unificadora não é facilmente conseguida, não passa a existir porque há outras que a impede. Por outro lado, as teorias são ferramentas humanas para lidar melhor com a vida. Basicamente uma teoria, que advém de um processo das visões de mundo, deve analisar um determinado fenômeno e destacar quais são as forças que atuam para que ele se realize, em que conjunturas essas forças interagem e quais são as anomalias possíveis. Esse conjunto de regras em movimento constituem as teorias que definem estratégias, metodologias para que, a partir delas, possa lidar com estes fenômenos. É como se pudesse dizer que toda ação humana é precedida de alguma teoria; no entanto, uma teoria leva necessariamente às práticas de gestão de fenômenos: gestão de conhecimento, da informação, dos processos pedagógicos, de pessoas, de talentos, de mudanças, etc.... Ou seja, de todo processo paralelo que envolve o esporte, um fenômeno que precisa:

- a) ser conhecido – teoria;
- b) ser projetado – estratégia;
- c) ser gerenciado – metodologia;
- d) ter resultados – ações.

Aqui, duas visões distintas de mundo tendem a traçar caminhos completamente diferentes na gestão dos fenômenos de uma determinada prática, que têm implicações nas estratégias, metodologias e resultados esperados.

- Visão econômica como força motriz – que leva a montar estratégias, metodologias e ações para lidar melhor com uma sociedade do conhecimento;
- Visão cognitiva como força motriz – ou de uma sociedade na qual a economia também se altera, mas não é o fator condicionante principal.

São duas gestões diferentes, pois a primeira estabelece que é preciso conhecer as novas regras do jogo, focando apenas mudanças no aspecto econômico, que vai condicionar os demais, como visto ao longo dos últimos séculos. A segunda é mais ousada, porém mais eficaz para lidar com as crises e mudanças, pois aponta que a sociedade é muito mais influenciada do que se imagina pelas rupturas dos ambientes cognitivos e que essas alterações têm uma força mais ampla, condicionando a economia muito mais do que sendo condicionada por esta.

Quando um corpo se desloca de um lugar a outro, de um tempo a outro, temos a chance de acionar novas imagens que cumprem uma função crítica, ou seja, redesenham nossa relação a um tempo e a um espaço. Por isto, na história da humanidade o conhecimento sempre esteve associado a estes deslocamentos: os viajantes, os nômades, os migrantes traziam com seus corpos ansiosos por novas paisagens a inquietação de outros universos. Por vezes, no deslocamento de retorno levava o germe da diferença. Contudo, estes deslocamentos podem ser pensados em diferentes estatutos: de um lugar para outro, de um tempo a outro, de uma lógica a outra, de um pensamento a outro.

(Ana Lúcia Mandelli de Marsillac; Edson Luiz André de Sousa)³⁵⁶

Ao se viver a passagem cognitiva com implicações culturais em todos os campos, vai-se para outro patamar. Não se fala de um modelo econômico para outro modelo econômico, mas de algo maior, que seria de uma mudança cultural na civilização condicionada a um ambiente cognitivo para outro, o que ajudaria a ver de forma mais clara a lidar e prever com menos risco mudanças em curso em todas as áreas, tais como na forma de ensinar, de fazer política, de se relacionar, de inovar, de comprar, vender, pensar, produzir, comunicar, pois tudo isso está em ebulição.

A pedagogia do esporte vive uma sinuca de bico teórica. E isso tem consequências para seu futuro, o futuro das organizações esportivas e da sociedade. A mudança no século XXI é a passagem econômica de um mundo que vivia sobre a égide de um modelo industrial/força de trabalho braçal para outro que passa a viver de um modelo industrial do conhecimento/força intelectual. Nessa direção se cunhou o termo: sociedade do conhecimento/informação, consolidando o processo pedagógico voltado ao conteúdo. Mas esse conjunto de metodologias está ancorado numa premissa maior: a economia é o principal fator de

³⁵⁶ MARSILLAC, A.L.M.; SOUSA, E.L.A. Corpo e imagem: excessos em deslocamentos. In: *Imaginário* – USP, 2006, vol 12, nº 13, 305-322.

transformação da sociedade e, por consequência, entra-se na sociedade do conhecimento para a qual é preciso fazer a sua gestão. Ou, a visão economicista do mundo é fortemente apoiada por quem quer gerar valor e riqueza.

Por outro lado, a sociedade, em alguns momentos, é governada por forças outras do que a economia: quando há mudanças nos ambientes cognitivos, todas as outras forças passam a ser condicionadas por esta. Ou seja, a economia que era condicionante passa a ser condicionada. É preciso, antes de tudo, uma revisão teórica da fórmula para depois rever a estratégia, para, só então, se adentrar as metodologias e começar a obter os resultados esperados, que é a geração de valor.

A partir daí, deve-se rever os conceitos que acabam marcando a maneira de pensar o esporte e sua pedagogia. É aí que está o valor. É a participação do sujeito nestas transformações, bem como a natureza das mesmas, o objeto de atenção dos pós-estruturalistas – a ideia de que a criação de novos discursos, de novas narrativas, em que os papéis e a própria situação sejam redescritos em termos distintos, ao serem articulados com outros discursos e narrativas, podem causar transformações significativas nas condições de vida dos sujeitos aí envolvidos.

Não somente o vento dos acontecimentos me agita conforme o rumo de onde vem, como eu mesmo me agito e perturbo em consequência da instabilidade da posição em que esteja. Quem se examina de perto raramente se vê duas vezes no mesmo estado. Dou à minha alma ora um aspecto, ora outro, segundo o lado para qual me volto. Se falo de mim de diversas maneiras é porque me olho de diferentes modos. Todas as contradições em mim se deparam, no fundo como na forma. Envergonhado, insolente, casto, libidinoso, tagarela, taciturno, trabalhador, requintado, engenhoso, todo, aborrecido, complacente, mentiroso, sincero, sábio, ignorante, liberal, avarento, pródigo, assim me vejo de acordo com cada mudança que se opera em mim. E quem quer que se estude atentamente reconhecerá igualmente em si, e até em seu julgamento, essa mesma volubilidade, essa mesma discordância. Não posso aplicar a mim mesmo um juízo completo, simples, sólido, sem confusão nem mistura, nem o exprimir com uma só palavra.

(Michel de Montaigne)³⁵⁷

³⁵⁷ MONTAIGNE, M. Da incoerência de nossas ações. In: *Ensaaios*, São Paulo: Abril Cultural, 1980, 159-162.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando se encontra, no ambiente acadêmico, modelos pedagógicos a serem cumpridos, algumas questões, como a viabilidade de tal e tal método adequado para tais e tais grupos, acabam por alcançar maiores valores do que o próprio enquadramento do sujeito com o qual se trabalha. Dentro do esporte estes valores vêm sendo questionados e não é à toa que se escreve que é preciso uma vivência mais humana do esporte em que jovens, mais que objeto, sejam o centro da atividade, o sujeito.

Essa frase, que para muitos não diz nada além, remete a valorização do sujeito como o único capaz de dizer porque está ali, porque jogar de uma forma não de outra³⁵⁸. E dar-lhe a palavra para que ele diga quem é e porque quer fazer as coisas de um jeito não de outro, confere-lhe uma pedagogia que o permite construir seu próprio saber desportivo. De outro modo ele se assemelharia, com seus conhecimentos profissionais, mais a um cão ensinado do que uma criatura harmoniosamente desenvolvida³⁵⁹, concepção oriunda de uma estrutura pedagógica

³⁵⁸ RAMIREZ, F. *Transferência em Jogo: considerações psicanalíticas sobre o inter-dito em Pedagogia do Esporte*. Dissertação de Mestrado. FEF / UNICAMP. 2003.

³⁵⁹ EINSTEIN, A. Educação em vista de um pensamento livre. In EINSTEIN, A. *Como vejo o mundo*. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1981. 29-30.

ilustrada por técnicos e professores que ditam, constantemente, o que seus alunos ou atletas devem fazer com a bola ou onde eles devem se posicionar em quadra.

É em cima deste princípio – em que o professor ou técnico é aquele que tudo sabe e o aluno ou atleta, aquele que nada sabendo, aprende com ele – e em nome da qualificação, que os modelos pedagógicos, os mesmos que percorrem os ambientes acadêmicos, estruturam-se em suas especialidades. Se pesquisas existem para detectar quantos profissionais de determinada modalidade se especializaram nela é porque atualmente há uma supervalorização de uma cultura onde se tenta reproduzir, em séries, atletas e profissionais capazes de assimilarem, com perfeição, específicas cartilhas pedagógicas.

Fica evidente que neste sistema ensina-se prescritivamente a ser professor como também se ensina prescritivamente a ser um atleta que sob a ótica deste ou daquele modelo pedagógico, cujas ações esportivas e os momentos das suas realizações acabam sendo determinadas pela figura do técnico. Trata-se, portanto, de um sistema que inibe a criatividade pois, impedidos de desenvolverem escolhas autênticas, aos alunos é apenas pedido que manifestem os pensamentos (e que estes sejam aplicados) e as preferências (e que estas também sejam aplicadas) do próprio professor ou técnico esportivo, como se fosse preferível ao aluno participar de uma concepção do mundo imposta mecanicamente pelo ambiente exterior³⁶⁰ ou de uma concepção de jogo imposta pelo técnico esportivo.

Não só a pedagogia do esporte, mas por não existir teorias que por si só deem conta das totalidades, vive-se uma prática defasada em relação à teoria, de modo que, ao se pensar as mudanças de paradigmas, a pedagogia do esporte traz consigo uma enorme imprecisão na forma de atuar do professor/técnico quando se estabelece o processo pedagógico. Ou de outra forma, perde-se no conjunto dessas teorias. No entanto, se é possível estabelecer um ponto de convergência, a dicotomia amplamente discutida das visões tradicionais e não tradicionais de ensino-aprendizagem, de um modo geral pode-se afirmar que se privilegiam, ao invés, os aspectos gerais referentes às teorizações da própria pedagogia e da psicologia principalmente àqueles voltados para o estudo dos processos de aprendizagem e desenvolvimento³⁶¹, construindo a crença de que basta saber como o aluno em geral funciona para saber como ele se apresenta na

³⁶⁰ Ver GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

³⁶¹ Ver ANEXO 4, *Influências psicológicas no processo de ensino-aprendizagem*.

prática, de forma específica, inalterável no tempo e no espaço como se o seu pensamento fosse o mesmo desde o homem primitivo até nossos dias³⁶².

A admissão de que existe uma diferença entre o transmitir e o informar é o ponto de partida deste trabalho. Sem isso, perde-se o sentido mais amplo da educação que é levar alguém a tecer o saber, a descobrir o que realmente necessita para aprender. Por ser a transmissão algo além de um processo de comunicação e por estar atribuída à fala, à linguagem e ao discurso, ela remete, principalmente, à instauração da transferência. Observa-se que o saber não é e nunca será de forma integral, para que um método ou modelo o compreenda por si só, o não-todo. Isso é, sempre irá faltar um pedaço e é desta e outras lacunas que a ciência preenche os espaços de conhecimento. Há uma diferença entre saber e conhecimento. Enquanto o saber é da ordem da elaboração pessoal, de algo a ser estabelecido e tecido pelo sujeito, o conhecimento é apenas um contexto inicial instituído a partir da informação onde o saber que deveria ser uma construção do sujeito passa a ser transformado em um aprender a aprender o saber do outro. O conhecimento é algo vinculado às visões de mundo e ideologias pré-existentes. Ao contrário, rompe-se a crença de que, na pedagogia atual, na qual o professor transmite um saber integral quando ensina seu aluno, este teria apenas que aprender a aprender o saber que lhe foi ensinado. No entanto, o saber que os professores sabem e querem transmitir ao aluno não é o mesmo que o aluno necessita elaborar para aprender a aprender. Para a psicanálise, o saber é sempre uma elaboração individual do sujeito. Algo que ele tem que tecer, algo que ele precisa dar conta, uma esfinge que precisa ser decifrada por cada um.

Inserindo o viés psicanalítico no contexto da aprendizagem e das visões de mundo, pela relação de transferência que se estabelece na prática esportiva entre professor/técnico e aluno/atleta, duas opções acabam por existir:

- ou o professor/técnico trata o aluno/atleta como objeto e se coloca no lugar daquele que tudo sabe;
- ou o professor/técnico enquadra o aluno/atleta como sendo um sujeito pulsional que deseja e se coloca no lugar daquele que oferece recursos para que o aluno/atleta construa seu próprio saber esportivo.

³⁶² MRECH, L.M. Psicanálise e educação: novos operadores de leitura. São Paulo: Pioneira, 1999.

Volta-se à dicotomia já estabelecida. A primeira opção trata de uma prática pedagógica centrada no professor/técnico, e a segunda, em contra partida, tem sua prática pedagógica focalizada no sujeito aluno/atleta. Ou seja, trabalha-se com a subjetivação e particularidades de cada jogador, isso considerando que a posição ocupada em quadra não depende unicamente de uma questão estratégica, mas também do que é subjetivo.

Quando uma prática pedagógica se encontra centrada no professor/técnico, constantemente ela se apoia na relação técnico-atleta na condição do primeiro dizer ao segundo o que este precisa fazer com o seu corpo a cada instante da partida, qual é o momento mais indicado a fazer uma finalização, quando se deve fazer uma falta ou uma jogada específica. Situações que deveriam pertencer ao próprio aluno/atleta e não a um personagem exterior. Além deste sistema não promover a criatividade nem estimular o pensamento crítico, neste ponto, os alunos/atletas acabam por se verem através do julgamento do outro e do temor de não continuar ou não ser aceito na equipe. Seus desejos ficam escondidos e não se manifestam dando lugar aos desejos dos outros, principalmente, no caso dos jovens, daqueles pertencentes aos pais e técnicos.

Ao se pensar numa prática pedagógica, em que se quer promover a construção do saber esportivo pelo próprio aluno/atleta, é preciso que se perceba que o sujeito está em outro lugar, distinto de tudo que se escreve e fala sobre ele. É preciso dar-lhe a palavra, o espaço para que o atleta diga quem é e porque quer jogar de uma forma não de outra.

Por fim, do acontecimento da transmissão, em se tratando das pedagogias, não é possível dar receitas como opção única de aprendizado, pois não há um método que se possa, agora, apresentar-se no sentido de garantir que todos aqueles que venham a utilizá-lo possam alcançar os resultados esperados. Não há o que se possa a vir, de modo a apresentar neste final, uma norma, uma orientação para procedimentos a serem adotados em prática. A única conclusão que se pode apresentar neste momento é de que a ciência ocupa lacunas produzidas pelos sujeitos e pelo próprio conhecimento científico. Assume visões de mundo e estabelecem novos paradigmas, uma ruptura que sempre estará atrás do diferencial, neste caso, do processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, M. A; HEROLD JR, C. Inteligência, corpo e educação física no pensamento educacional de John Dewey. In: *Revista HISTEDBR On-line*, v. 33, p. 23-41, 2009.
- ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz. In: ADORNO, T.W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1995.
- ADORNO, T. W. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, T. W. Introdução sobre o Positivismo na Sociologia Alemã. In: *Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1983, p. 209-257.
- ADORNO, T. W; HORKHEIMER, M. *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- ADORNO, T.W. Sobre a Lógica das Ciências Sociais. In: *Grandes Cientistas Sociais*. São Paulo: Editora Ática, 1986 p. 46-61.
- ALMEIDA, F.Q; MORAES, C.E.Aguiar; OLIVEIRA, S.T. Tornando-se lutador(a): a forja identitária entre praticantes de Mixed Martial Arts (MMA) em academias da cidade de Vila Velha (ES). In: *Fazendo Gênero 8 - Corpo, Violência e Poder*. Florianópolis, de 25 a 28 de agosto de 2008.
- ALMEIDA, G.P. *Os heróis da bola: o mito do herói e o jogador de futebol brasileiro*. 2004. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

ALVES, R. *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Campinas, SP: Papirus, 2003.

ARAÚJO, R.V. *Pedagogia do Esporte: obstáculos, avanços, limites e contradições*. (Monografia de Especialização). Universidade Federal de Goiás. Especialização em Educação Física Escolar. Goiânia, 2008.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômacos*. Brasília: UNB, 2001.

ARISTÓTELES. *Tratado da política*. Lisboa: Europa-América, s/d.

AUXIOLOGIA; DEONTOLOGIA. In: HOUAISS, A; VILLAR, M. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

BALBINO, H.F. *Jogos desportivos coletivos e os estímulos das inteligências múltiplas*. Dissertação. Mestrado em Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, 2001.

BARRETO, T.V. Positivismo versus teoria crítica em torno do debate entre Karl Popper e Theodor Adorno acerca do método das ciências sociais. In: *Fundação Joaquim Nabuco*, n. 106/2001, março de 2001.

BAYER, C. *O ensino dos desportos coletivos*. Paris: Vigot, 1994.

BENJAMIN, W. Experiência e pobreza. In: BENJAMIN W. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BENJAMIN, W. *Obras Escolhidas*, v. I, *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BENTO, J.O. Citius, altius, fortius! In: TANI, G.; BENTO, J.O.; PETERSEN, R.D.S. *Pedagogia do Desporto*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006, p.91-95.

BENTO, J.O. Desporto e Princípio do rendimento. In: TANI, G.; BENTO, J.O.; PETERSEN, R.D.S. *Pedagogia do Desporto*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006, p.58-90.

BENTO, J.O. *Pedagogia do Desporto: dimensões, conceitos e orientações*. In: TANI, G.; BENTO, J.O.; PETERSEN, R.D.S. *Pedagogia do Desporto*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006, p.3-97.

BETTI, M. *A janela de vidro: esporte, televisão e educação física*. Tese (Doutorado em Educação Física). Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 1997.

BETTI, M. *Educação Física e sociedade*. São Paulo: Movimento, 1991.

BITENCOURT, F.G. et all. Ritual Olímpico e os Mitos da Modernidade: implicações midiáticas na dialética universal/local. In: *Pensar a Prática*, v.8, n.1, 2005. Disponível em

<<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/viewArticle/102/2277>> Acessado em 20 de novembro de 2009.

BOLONHINI, S.Z.; PAES, R.R. A proposta pedagógica do Teaching Games for Understanding : reflexões sobre a iniciação esportiva. In: *Pensar a Prática*, v.12, n2, 2009.

BOURDIEU, P. Como é possível ser esportivo? In: BOURDIEU, P. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983, 136-153.

BOURDIEU, P. *Os Usos Sociais da Ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *Cadernos CEDES* vol.19 n.48 Campinas Aug. 1999.

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

BRACHT, V. *Educação física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz*. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

BRACHT, V. Educação Física: A busca da autonomia pedagógica. In: *Revista da Fundação de Esporte e Turismo* 1(2): 12-19, 1989.

BRACHT, V. *Sociologia crítica do esporte: uma introdução*. Vitória: UFES/CEFED, 1997.

BROHM, J-M. Esporte, um grande negócio: A lei da selva. In: *Le Monde Diplomatique Brasil* <http://diplomatique.uol.com.br/acervo.php?id=157&tipo=acervo>. 01 de Junho de 2000.

BROHM, J-M. PERELMAN, M. VASSORT, P. A ideologia do esporte espetáculo e suas vítimas. In: *Le Monde Diplomatique*. Junho, 2004. Disponível em <http://diplo.uol.com.br/2004-06_a931>. Acessado em 10 de outubro de 2008.

BROHM, J-M. *Sociologia política del deporte*. México: Fondo de Cultura Económica, 1982, p. 42-43.

CABRAL, A. NICK, E. *Dicionário Técnico de Psicologia*. São Paulo: Editora Cultrix, 2001.

CAGIGAL, J.M. *Obras selectas: Comitê Olímpico Espanhol e Associação Espanhola de Esportes para Todos*. Madrid: Cadiz, 1996. v.1-3

CALLÉDE, J.-P.O *Desporto para Todos - Prática Colectiva de Interesse Social*. Oeiras: CMO, 1991.

CAMARGO, E.P., ANGÉLICO, A.P. O desenvolvimento e a aprendizagem: diferentes abordagens que visam auxiliar o professor em sua prática pedagógica. In: *Revista Humanidades*, v.6, p.51 - 77, 2004.

CAMPBELL, J. *O herói de mil faces*. São Paulo: Cultrix, 1995.

CANIATO, A.M.P “Corpo-mercadoria”, sob controle e punição: Prenúncios de uma subjetividade aniquilada? *Revista Mal-estar e Subjetividade* – Fortaleza – Vol. IX – Nº 2 – p.647-687 – jun/2009

CAPRA, F. *A teia da vida*. São Paulo: Cultrix, 1999.

CHAUÍ, M. *Convite a filosofia*. São Paulo: Ática, 2000.

CHAUÍ, M. *Introdução à Filosofia*. São Paulo: Moderna, 2003.

CIDADE, L.C.F. Visões de mundo, visões da natureza e a formação de paradigmas geográficos. In: *Terra Livre*. São Paulo, n.17, 2001, p.99-118.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do Ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1991.

CONTE, C.B. *Pitágoras: ciência e magia na antiga Grécia*. São Paulo: Madras, 2006.

CORRÊA, U.C.; SILVA, A.S. PAROLI, R. Efeitos de diferentes métodos de ensino na aprendizagem do futebol de salão. In: *Motriz*, Rio Claro, v.10, n.2, p.79-88, mai./ago. 2004.

COSSIO-BOLAÑOS, M.A, PAES, R.R; ARRUDA, M. Métodos de ensino nos jogos esportivos. In: *Movimento & Percepção*, Espírito Santo do Pinhal, SP, v. 10, n. 15, jul/dez 2009.

COSTA, L.C.A.; NASCIMENTO, J.V. O ensino da técnica e da tática: novas abordagens metodológicas In: *Revista de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá*. Maringá, v.15, n2, p.49-56, 2004.

DAMATTA, R. *Carnavais, malandros e heróis*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

DARIDO S.C. Os conteúdos da Educação Física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. In: *Perspectivas da Educação Física escolar*, UFF, 2001.

DARIDO, S.C. Apresentação e análises das principais abordagens da Educação Física Escolar. In: *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, p.58 – 65, 1998.

DESCARTES, R. *Discurso do Método*. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

DUMAZEDIER, J. *Sociologia Empírica do Lazer*. São Paulo: Perspectiva, 1979.

DUNNING, E. A dinâmica do desporto moderno: notas sobre a luta pelos resultados e o significado social do desporto. In: ELIAS, N.; DUNNING, E. *A Busca da Excitação*. Lisboa: Difel, 1992.

DURÁNTÉZ, C. Pierre de Coubertin, El humanista olímpico. In: DEL CASTILLO, M.G. *Los juegos olímpicos en la historia del deporte*. XXXIX Curso Oficial de La Academia Olímpica Española. 2007, Córdoba. Actas... Córdoba: Servicio de Publicaciones, Universidad de Córdoba, 2008. p.55-70.

DURKHEIM, E. As regras do método sociológico. In: *Durkheim, vida e obra*. São Paulo: Abril Cultural, 1983, p. 203-245.

EINSTEIN, A. Educação em vista de um pensamento livre. In EINSTEIN, A. *Como vejo o mundo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981, 29-30.

ELIAS, N. A gênese do desporto: um problema sociológico. In ELIAS, N.; DUNNING, E. *A Busca da Excitação*. Lisboa: Difel, 1992.

ELIAS, N. O lazer no espectro do tempo livre. In: ELIAS, N.; DUNNING, E. *A Busca da Excitação*. Lisboa: Difel, 1992, p. 139-185.

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

ESTEVÃO, A; BAGRICHEVSKY, M. Cultura da “corpolatria” e body-building: notas para reflexão. In: Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte – 2004, 3(3):13-25

ESTEVES, J. *O desporto e as estruturas sociais*. Lisboa: Prelo Editora, 1975.

EYNG, A.M.. Projeto Político Pedagógico: planejamento e gestão da Escola. In: *Revista Educação em Movimento*. Curitiba, v.1, n 2, mai./ago.2002.

FAHEY, J. A Joint Responsibility. In: World Anti-Doping Agency. *Editorial*. 2010. Disponível em <<http://playtrue.wada-ama.org/en/issues/2010-01/Editorials/WADA-President/>>. Acessado em 17 de junho de 2010.

FERREIRA, H.B. *Pedagogia do Esporte: identificação, discussão e aplicação de procedimentos pedagógicos no processo de ensino-vivência e aprendizagem da modalidade basquetebol*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, 2009.

FRANKLIN, B. *O Caminho da Riqueza*. Rio de Janeiro: Lótus do Saber, 2003.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAG, B. Prefácio. In: MOREL, R.L.M. *Ciência e Estado. A política científica no Brasil*. São Paulo: Quieroz, 1979.

FREITAG, B. *A Teoria Crítica: Ontem e Hoje*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

FREUD, S. *Cinco lições de psicanálise, Leonardo da Vinci e Outros Trabalhos*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

FREUD, S. *Totem e tabu e Outros trabalhos*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

GADOTTI, M. *História das Ideias Pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1998.

GALLO S. Modernidade/pós-modernidade: tensões e repercussões na produção de conhecimento em educação. In: *Educação e Pesquisa*, vol.32 n.3, São Paulo, Setembro/Dezembro, 2006.

GARDNER, H. *Inteligências Múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GARGANTA, J. Para uma teoria dos jogos desportivos coletivos. In: GRAÇA, A; OLIVEIRA, J. *O ensino dos jogos desportivos coletivos*. Lisboa: Universidade do Porto, 1998, p.11-25.

GASQUE, K.C.G.D. O papel da experiência na aprendizagem: perspectivas na busca e no uso da informação. In: *TransInformação*, Campinas, 20(2): 149-158, maio/ago, 2008.

GAVILÁN, E.A. Olimpismo e Historia Contemporânea. In: DEL CASTILLO, M.G. *Los juegos olímpicos en la historia del deporte. XXXIX Curso Oficial de La Academia Olímpica Española*. 2007, Córdoba. Actas... Córdoba: Servicio de Publicaciones, Universidad de Córdoba, 2008. p.113-139.

GIANNETTI, E. Auto-engano. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

GIORGIADIS, G. Juegos Olímpicos y Olimpismo In: DEL CASTILLO, M.G. *Los juegos olímpicos en la historia del deporte. XXXIX Curso Oficial de La Academia Olímpica Española*. 2007, Córdoba. Actas... Córdoba: Servicio de Publicaciones, Universidad de Córdoba, 2008. p.15-22.

GIULIANOTTI, R. *Sociologia do futebol: dimensões históricas e socioculturais do esporte das multidões*. São Paulo: Nova Alexandria, 2002.

GOIS JUNIOR, E. *Os Higienistas e a Educação Física: A história de seus ideais*. (Dissertação de Mestrado). Rio de Janeiro: PPGEF, Universidade Gama Filho, 2000.

GONÇALVES, L.H.P. *O discurso do capitalista: uma montagem em curto-circuito*. São Paulo: Via Lettera, 2000.

GOODWIN, C.J. *História da psicologia moderna*. São Paulo: Cultrix, 2005.

GRAÇA, A. MESQUITA, I. A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. In: *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto* 7(3) 401-421, 2002.

GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRECO, P.J. *Iniciação Esportiva Universal. Metodologia da iniciação esportiva na escola e no clube*, v.2. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 1998.

GRECO, P.J. O Ensino-Aprendizagem-Treinamento dos Esportes Coletivos: uma análise inter e transdisciplinar. In: SILAMI, E.G; LEMOS, K.L.M. *Temas atuais em Educação Física e Esportes*. Belo Horizonte: Saúde, 2002, p.55-80, v.VII

GUSDORF, G. *Professores, para que?* Santos: Martins Fontes, 1970.

HABERMAS, J. *O discurso filosófico da modernidade: doze lições*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HEGEL, G.W.F. *Enciclopédia das ciências filosóficas*. v. 1 Ciência da Lógica. São Paulo: Loyola, 1995.

HELAL, R. A construção de narrativas de idolatria no futebol brasileiro. In: *ALCEU*, v.4, n.7, p.19 a 36, jul./dez. 2003.

HEROLD JR, C. A educação física e os sistemas nacionais de ensino: análise das relações entre o pensamento educacional europeu e brasileiro (1870-1920). In: *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, v. 19, p. 134-142, 2005.

HEROLD JR, C. Análise histórica da educação física no pensamento educacional moderno. In: *Lecturas Educación Física y Deportes* (Buenos Aires), Buenos Aires, v. 83, n. 04, p. 1-6, 2005.

HEROLD JR, C. Rabelais: a educação contra a lassidão corporal. In: *Lecturas Educación Física y Deportes* (Buenos Aires), v. 103, p. 1-4, 2006.

HEROLD JR, C. Trabalho, corpo e educação em John Locke. In: *Lecturas Educación Física y Deportes* (Buenos Aires), v. 108, p. 1-7, 2007.

HEROLD JR, C; LEONEL, Z. *A educação física e a criação dos sistemas nacionais de ensino: da prática social à prática escolar*. Maringá: Eduem, 2010.

HIRATA, E; PIATTI, L.A. Modernidade e a indústria do entretenimento: o produto esporte moderno. In: *Lecturas en Educación Física y Deporte*. Buenos Aires, ano 11, nº104, 2007.

HOBSBAWN, E. *A era dos impérios: 1875-1914*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

HOBSBAWN, E. Quem é quem ou as incertezas da burguesias. In: HOBSBAWN, E. *A era dos impérios: 1875-1914*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. p. 253-269.

HORKHEIMER, M. Filosofia e Teoria Crítica. In: *Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1983b, p. 155-161.

HORKHEIMER, M. Teoria Tradicional e Teoria Crítica. In: *Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1983a, p. 117-154.

HOWMAN, D. Protecting the Clean Athlete. In: World Anti-Doping Agency. *Editorial*. 2010. Disponível em: <http://playtrue.wada-ama.org/en/issues/2010-01/Editorials/WADA-Director-General/> Acessado em 17 de junho de 2010.

HUIZINGA, J. *Homo Ludens*. São Paulo: Perspectiva, 1990.

INTERNATIONAL OLYMPIC COMMITTEE. *Olympic Charter*, 2010. Disponível em <http://www.olympic.org/Documents/Olympic%20Charter/Charter_en_2010.pdf> Acessado em: 10 de janeiro de 2011.

JAPIASSU, H. A crise da razão no ocidente. In: JAPIASSU, H. *Desistir de pensar? Nem pensar!* São Paulo: Letras & Letras, 2001.

JAPIASSU, H; MARCONDES, D. *Dicionário básico de filosofia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

KATZ, D. *Just do it: o espírito Nike no mundo dos negócios*. Best Seller: São Paulo, 1997.

KONDER, L. *Walter Benjamin – O marxismo da melancolia*. São Paulo: Campus, 1988.

KRÖGER, C.; ROTH, K. *Escola da bola: um ABC para iniciantes nos jogos esportivos*. São Paulo: Phorte, 2002.

KUHN, T S. *A Estrutura das Revoluções Científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1975.

KUNZ, E. *Educação física: ensino & mudanças*. Ijuí: Unijuí, 1991.

LACAN, J. *O seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

LALANDE, A. *Vocabulário técnico e crítico da filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LAMPREIA, C. *As propostas anti-mentalistas no desenvolvimento cognitivo: uma discussão de seus limites*, Tese. Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1992.

LEVI-STRAUSS, C. *Estruturalismo Antropológico*. São Paulo: Tempo Brasileiro, 1975.

LIBÂNEO, J.C. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na Educação. In: LIBÂNEO, J.C; SANTOS, A. *Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade*. Campinas: Alínea, 2005. p. 19-62.

LIBÂNEO, J.C. *Democratização da escola pública*. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

LIMA, V; HEROLD JR, C. As boas maneiras e a educação na construção da sociedade moderna: uma incursão no pensamento de John Locke. In: *Revista HISTEDBR On-line*, v. 41, p. 61-71, 2011

LIPOVETSKY, G. *Os tempos hipermodernos*. São Paulo: Barcarolla, 2004.

LYOTARD, J-F. *A condição pós-moderna*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

MACHADO, A.V. Métodos e meios de ensino: categorias básicas da tecnologia educacional. In: *Revista de Educação Pública*, n.16, julho/dezembro de 2000.

MANNHEIM, K. *Ideologia e Utopia: introdução à sociologia do conhecimento*. Rio Grande do Sul: Globo, 1952.

MARSILLAC, A.L.M; SOUSA, E.L.A. Corpo e imagem: excessos em deslocamentos. In: *Imagário – USP*, 2006, vol 12, nº 13, 305-322.

MARIVOET, S. *Aspectos Sociológicos do Desporto*. Lisboa: Liv. Horizonte, 2002, p. 33–44.

MARQUES, R. *Dicionário breve de pedagogia*. Oeiras: Editorial Presença, 2000.

MARQUES, R.F.R; GUTIERREZ, G.L ; ALMEIDA, M.A.B. A transição do esporte moderno para o esporte contemporâneo: tendência da mercantilização a partir do final da guerra fria. In: *1º ENCONTRO DA ALESDE Esporte na América Latina: atualidade e perspectivas*. Curitiba: UFPR, 30, 31/10 e 01/11/2008.

MARX, K. *O capital: crítica da economia política. Vol.I Livro primeiro. O processo de produção do capital*. Tomo1. (Prefácios e Capítulos I a XII). Nova Cultural: São Paulo, 1996.

MARX, K.; ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Moraes, 2004.

MARX, M.H; HILLIX, W.A. *Sistemas e teorias em psicologia*. São Paulo: Cultrix, 1976.

MATOS, J.S. A história estrutural: trajetória, conceitos e aplicabilidade. In: *Biblos*, Rio Grande, 1 (1): 55-67, 2010.

MENDES, M.I.B de S. *Mens sana in corpore sano: compreensões de corpo, saúde e educação física*. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Universidade Federal do rio Grande do Norte, 2006.

MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MIAH, A. *Atletas geneticamente modificados: ética biomédica, doping genético e esporte*. São Paulo: Phorte, 2008.

MICHELINI, L. El deporte e La “diversibilidad”. In: *Seminário Mediterraneo sobre Deporte Adaptado*, I, 2005, Málaga. Anais... Málaga: [s.n.], 2005. Disponível em <<http://paralimpicsport.org/seminario/documentos/textos/lmichelini.doc>>. Acessado em 20 de agosto de 2009.

MONTAIGNE, M. Da incoerência de nossas ações. In: *Ensaio*, São Paulo: Abril Cultural, 1980, 159-162.

MONTEIRO, A.O. *Desporto: da excelência à virtude. Um caminho de vida para crianças, jovens e adultos*. Tese (Doutorado em Educação Física e Lazer). Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2007.

MORA, J.F. *Dicionário de Filosofia*. Lisboa: Dom Quixote, 1978.

MORAES, M.C. *Paradigma Educacional Emergente*. Campinas, SP: Papirus, 2007.

MORALES, J.P. *Processo de ensino-aprendizagem-treinamento no basquetebol: influência no conhecimento tático processual*. Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional. Universidade Federal de Minas Gerais. Dissertação. Belo Horizonte, 2007.

MRECH, L.M. *Psicanálise e educação: novos operadores de leitura*. São Paulo: Pioneira, 1999.

NIETZSCHE, F. *A gaia ciência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

NÓBREGA, T. P. Merleau-Ponty : o corpo como obra de arte e a inexatidão da verdade. In: *Cronos*, Natal-RN, v. 9, n. 2, p. 393-403, jul./dez. 2008.

PAES, R.R. *O esporte como conteúdo pedagógico do ensino fundamental*. Canoas: Ulbra, 2001.

PEDRO, P.P. El medio ambiente en el Olimpismo. In: DEL CASTILLO, M.G. *Los juegos olímpicos en la historia del deporte*. XXXIX Curso Oficial de La Academia Olímpica Española. 2007, Córdoba. Actas... Córdoba: Servicio de Publicaciones, Universidad de Córdoba, 2008. p.39-54.

PIAGET, J. *O Estruturalismo*. São Paulo: Difel, 1970.

PICH, S. A mítica neoliberal, o sistema esportivo, a mídia e o herói esportivo: a construção de uma estória de retalhos de verdade mascarada de verdade revelada. In: *Perspectiva*. Florianópolis, v.21, n.1, p. 199-227, jan./jun.2003.

PIRES, G.L. Breve introdução ao estudo dos processos de apropriação social do fenômeno esporte. In: *Revista da Educação Física*, Universidade Estadual de Maringá, 9(1):25-34, 1998.

POPPER, K. R. *A sociedade aberta e seus inimigos*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EDUSP, 1974. V. I, II.

POPPER, K.R. *Conjecturas e refutações*. Brasília: UNB, 1982.

POZO, J.I.; GÓMEZ CRESPO, M. *Aprender y enseñar ciencia: del conocimiento cotidiano al conocimiento científico*. Madrid: Morata, 1998.

PRADO FILHO, K; TRISOTTO, S. O corpo problematizado de uma perspectiva histórico-política. In: *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 13, n. 1, p. 115-121, jan./mar. 2008.

PRONI, M.W. História do esporte: a contribuição de Richard Mandell. In: *SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, XXIII, História: Guerra e Paz*, 2005, Londrina. Anais... Londrina: UEL, 2005. Disponível em <<http://www.anpuh.uepg.br/xxiii-simposio/anais/textos/MARCELO%20WEISHAUPT%20PRONI.pdf>>. Acessado em 14 de junho de 2008.

RAMIREZ, F. A Pedagogia do Esporte escuta a psicanálise. In: 2º Congresso Científico Latino-Americano UNIMEP/FIEP e 2º Simpósio Científico Cultural em Educação Física e Esportes BRASIL/CUBA, 2002, Piracicaba. *O esporte como fator de qualidade de vida*, 2002. p. 460-463.

RAMIREZ, F. Contribuições da psicanálise à Pedagogia do Esporte. In: 1º Congresso Internacional de Pedagogia do Esporte. XVI Semana de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá., 2003, Maringá. *Educação Física e esportes: novas tendências e proposições*. Maringá:UEM, 2003. p. 32.

RAMIREZ, F. O artístico e desportivo na subjetividade moderna. In: *Lecturas, Educación Física y Deportes*, Buenos Aires - Año 9 - N° 66 - Noviembre de 2003.

RAMIREZ, F. O esporte nas aulas de Educação Física. In: Marta Scarpato. *Educação Física - como planejar as aulas na educação básica*. São Paulo: Avercamp, 2007, p. 59-75.

RAMIREZ, F. O futebol que driblou o sujeito e emplacou o objeto. In: COZAC, J. R. *Com a cabeça na ponta da chuteira: como a psicologia entra em campo a favor do Atleta*. São Paulo: Annablume, 2003, p.57-71.

RAMIREZ, F. *Transferência em Jogo: considerações psicanalíticas sobre o inter-dito em Pedagogia do Esporte*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 2003.

RAMIREZ, F. *Uma perspectiva psicanalítica para o treinamento em equipes de base de basquetebol*. Monografia. Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 1999.

RODRIGUES, S.C.P; RODRIGUES, M.I.K. O método parcial versus o método global no processo de ensino-aprendizagem da Educação Física. In: *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, 1 (1), 1987.

ROSA, P.R.S. *Instrumentação para ensino de ciências*. Departamento de Física. Campo Grande: UFMS, 2008.

RUBIO, K. Do imaginário esportivo ao mito olímpico contemporâneo:. In: MORAGAS, M et all. *Universidad y Estudios Olímpicos*. Barcelona/Rio de Janeiro: Centre d'Estudis Olímpics, Barcelona/Editora Gama Filho, 2007, v. 1, p. 660-67

RUFINHO, J.L. et all. O Fair Play na atualidade. In: *Arquivos em Movimento*, Rio de Janeiro, v.1, n.2, p.57-68, julho/dezembro de 2005. Disponível em http://b200.nce.ufrj.br/~revista/artigos/v1n2/artigo06_v1n2.pdf Acessado em 19 de outubro de 2009.

SABBA, C. G. *A busca pela aprendizagem além dos limites escolares*. 2010. 231 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SACARRÃO, G.F. *Biologia e sociedade I, Crítica da razão dogmática*. Lisboa: Publicações Europa-América, 1989.

SANTANA, WC Pedagogia do esporte na infância e complexidade. In: PAES, RR; BALBINO, HF (Org.) *Pedagogia do esporte: contextos e perspectivas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p. 1-23.

SANTIN, S. *Educação Física – Temas Pedagógicos*. Porto Alegre: Editora EST/ESEF, 1992.

SANTOS, J.A. *Os intelectuais e as críticas às práticas esportivas no Brasil (1890-1947)*. Dissertação. (Mestrado em História Social) Universidade de São Paulo. Instituto de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2000.

SANTOS, W.D. Inteligências Múltiplas: uma perspectiva pedagógica. In: ANAIS do XXV CONADE. *Congresso Nacional de Educação*. CAJ/UFG. 2010.

SAVIANI, D. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. Campinas: Histedbr, 2005.

SAVIANI, D. *Educação e Questões da Atualidade*. São Paulo: Livros do Tatu: Cortez, 1991.

SCHILD, J.F.G; PINHO, S.T. ALVES, D.M. GRECO, P.J. Método situacional e sua influência no conhecimento tático processual de escolares. In: *Motriz*, Rio Claro, v.16 n.3 p.580-590, jul./set. 2010.

SEGRE, M. Definição de Bioética e sua Relação com a Ética, Deontologia e Diceologia. In: SEGRE, M.; COHEN, C. *Bioética*. São Paulo: Edusp, 2002. p. 27-34.

SEVERINO, A. J. *Filosofia*. São Paulo: Cortez, 1994.

SIGOLI, M. A., DE ROSE JR., D. A história do uso político do esporte. In: *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*. 2004; 12(2): 111-119.

SILVA, O.G.T. *Mens fervida in corpore lacertoso? Atitudes dos atletas olímpicos brasileiros frente ao olimpismo*. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Faculdade de Educação Física. Universidade Gama Filho. Rio de Janeiro, 1998.

SIMÕES, J.L. De Seul a Pequim: as medalhas olímpicas que o Brasil não conquistou estão fazendo falta?. In: *1º Encontro da ALESDE. Esporte na América Latina: atualidade e perspectivas*. Curitiba: UFPR, 30/10 a 01/11 de 2008. Disponível em <http://www.alesde.ufpr.br/encontro/trabalhos/33.pdf> Acessado em 23 de novembro de 2009.

SIMSON, V.; JENNINGS, A. *Os senhores dos anéis: poder, dinheiro e drogas nas Olimpíadas Modernas*. Best Seller / Círculo do Livro: São Paulo, 199-.

SINGER, R.N; DICK, W. *Ensinando a Educação Física. Uma abordagem sistêmica*. Porto Alegre: Globo, 1980.

STEINER, R. *O método cognitivo de Goethe*. São Paulo: Antroposófica, 2004.

STIGGER, M.P. *Educação Física, Esporte e diversidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

TADDEI, R.R. *Conhecimento, discurso e educação: contribuições para a análise da educação sem a metafísica do racionalismo*. Dissertação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. (Mestre em Educação), 2000.

TANI, G. et al. *Educação física escolar: fundamentação de uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo, EPU/EDUSP, 1988.

TEIXEIRA, D. O desporto como campo de vivência social: uma experiência no handebol. In: *Revista de Educação Física. Universidade Estadual de Maringá*. Maringá, v.12, n.2, p81-88, 2001.

TEIXEIRA, E. Reflexões sobre o paradigma holístico e holismo e saúde. In: *Revista da Escola de Enfermagem*. USP, v.30, n.2, p. 286-90, ago. 1996.

THOMPSON, E.P. *Costumes em comum*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

THORPE, R. BUNKER, D. ALMOND, L. *Rethinking games teaching*. Department of Physical Education and Sport Science. University of Technology, Loughborough, 2006.

THURM, B.E. Efeitos da dor crônica em atletas de alto rendimento em relação ao esquema corporal, agilidade psicomotora e estados de humor. Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação Física da Universidade São Judas Tadeu, 2007.

TÔRRES, J.J.M. Teoria da complexidade: uma nova visão de mundo para a estratégia. *I Encontro Brasileiro de Estudos da Complexidade*. Curitiba, Paraná, 11,12 e 13 de julho de 2005

TORRI, G; BASSANI, J.J. VAZ, A.F. Dor e tecnificação no contemporâneo culto ao corpo. In: *Pensar a Prática* 10/2: 261-273, jul./dez. 2007

TUBINO M. J. O esporte, a educação e os valores - por uma ética nas atividades físicas e esportivas. In: *Conferência. Universidade Lusófona*, 2004. Disponível em <http://tubino.pro.br/EspEducValores.pdf>. Acessado em 02/05/2010.

TUBINO, M. *Dimensões sociais do esporte*. São Paulo: Cortez, 1992.

TUBINO, M. *Estudos brasileiros sobre o esporte: ênfase no esporte-educação*. Maringá: Eduem, 2010.

TUBINO, M.J. O direito à Educação Física e ao Esporte. In: *Corpus et Scientia*. 1(1): 00-00, 2005.

UNESCO no Brasil. *Jackie Silva recebe título de Campeã UNESCO pelo Esporte*. Disponível em <<http://www.brasilia.unesco.org/noticias/noticias/releases/jackie-silva-e-eleita-campea-da-unesco-pelo-esporte>>. Acessado em 09 de setembro de 2009.

UNESCO. *UNESCO Champions for Sport*. Disponível em <http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=8252&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>. Acessado em 09 de setembro de 2009.

VALDEMARIN , V.T; CAMPOS. D.G.S. Concepções pedagógicas e método de ensino: O manual didático Processologia na Escola Primária. In: *Paidéia*, 2007, 17(38), 343-356.

VANCOUVER 2010. *Anti-Doping at VANOC: the Journey to Clean Olympic and Paralympic Winter Games*. Disponível em <http://www.vancouver2010.com/olympic-news/n/news/feature-stories/anti-doping-at-vanoc--the-journey-to-clean-olympic-and-paralympic-winter-games_183472mN.html>. Acessado em 17 de junho de 2010.

VANCOUVER 2010. *Anti-doping movement aims for clean Games in 2010 and beyond*. Disponível em <http://www.vancouver2010.com/olympic-news/n/news/feature-stories/anti-doping-movement-aims-for-clean-games-in-2010-and-beyond_39068jG.html>. Acessado em 17 de junho de 2010.

VENDITTI JR, R; SOUSA, M.A. Tornando o “jogo possível”: reflexões sobre a pedagogia do esporte, os fundamentos dos jogos desportivos coletivos e a aprendizagem esportiva. In: *Pensar a Prática*, 11/1: 47-58, jan./jul. 2008.

VILLAS-BOAS, A.L. O pensamento científico tecnológico no contexto da formação e desenvolvimento do capitalismo até o século XIX. In: *Revista da SBHC*, n.15, p.3-10, 1996.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WEBER, M. *Sociologia e sociedade*. Rio de Janeiro: LTC, 1977.

WELLER, W. A contribuição de Karl Mannheim para a pesquisa qualitativa: aspectos teóricos e metodológicos. In: *Sociologias*, Porto Alegre, ano 7, nº 13, jan/jun 2005, p. 260-300.

ANEXO 1

ABORDAGENS METODOLÓGICAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Observa-se haver uma distinção entre as práticas pedagógicas existentes na Educação Física escolar e na chamada Pedagogia do Esporte que vem assumindo um campo de pesquisa mais destinado ao conhecimento específico de cada esporte ou seu conjunto para além das propostas escolares. Desta forma, considera-se importante salientar essas diferenças para os esclarecimentos adequados, principalmente quando se trata das visões de mundo envolvidas em cada uma das correntes.

A Educação Física segue, pedagogicamente, as diretrizes escolares determinadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais e outros documentos normativos. Atinge uma área de conhecimento denominada de cultura corporal, ou seja, uma prática pedagógica que tematiza formas de atividades expressivas corporais como o jogo, o esporte, a dança, a ginástica dentre outros e em transversalidade com outras disciplinas como a matemática, o português, a geografia, etc. A especificidade de que trata a Educação Física como saber escolar precisa construir seu objeto a partir da intenção pedagógica. É essa que deve nortear a construção da problemática teórica que vai orientar o estudo do seu objeto. Os pressupostos do materialismo histórico-dialético configuram a cultura corporal, que relaciona o movimento humano, historicamente construído, ao cotidiano escolar em todas as suas formas de manifestações culturais, políticas, econômicas e sociais.

Os quadros abaixo tentam traçar um parâmetro sobre as diferenças nas abordagens pedagógicas na Educação Física a partir de diversas vertentes e correntes pedagógicas. Observa-se que algumas dessas abordagens atingem a pedagogia do esporte.

Antecedentes Históricos da Educação Física, como instituição escolar

Antiguidade Grega	Ao se analisar a história da Educação Física, os gregos são tomados como ponto de partida. Isso é possível de ser observado tanto no pensamento educacional moderno, nos debates sobre a criação da disciplina escolar de educação física no final do século XIX e início do século XX, bem como na produção acadêmica sobre o corpo e a educação fazendo com que os gregos permeassem uma parte não negligenciável sobre a educação física, endossando a necessidade de defender a relevância de uma educação do corpo que fosse considerada a base de todo processo educativo. Obra: <u>Iliada</u> (escrito no séc VII a.C) Homero (séc. VIII a.C) * O homem altruísta de corpo guerreiro forte estava diluído no interior da sociedade e a educação do corpo torna-se uma necessidade. As narrativas homéricas corroboravam corpo primeiro na exaltação das qualidades físicas dos heróis e, depois, na forma com que as cenas de morte ou de dor eram narradas. Em uma sociedade onde a força física era prerrogativa óbvia a qualquer homem, ficava a necessidade da ideia de preparar (treinar), ou pelo menos, demonstrar a importância de formar o homem para a guerra, educando-o para tal. Obra: <u>Os Trabalhos e os Dias</u> Hesíodo (séc. VIII a.C). * Do corpo guerreiro ao corpo trabalhador, nesse novo contexto, tratava-se de lidar pedagogicamente com o corpo e formá-lo naqueles valores, caso fosse visto o seu valor para embasar o desenvolvimento das capacidades volitivas e intelectuais necessárias para coesão política. O nascimento da reflexão pedagógica grega, atinada com as contradições e necessidades da pólis, resultou em dois discursos pedagógicos sobre o corpo: aquele que valoriza o corpo como fonte das realizações do espírito e aquele que vê no cultivo do corpo o embotamento dessas qualidades. De qualquer maneira, a centralidade das valências físicas, ou a sua imediata utilidade, é secundarizada em relação à palavra e à reflexão.
Influências filosóficas	Grécia antiga: Na descrição que Protágoras (480-410 a.C.) faz da educação antiga, a escolaridade consistia simplesmente nos rudimentos da <i>gymnastiké</i> (educação física) e da <i>mousiké</i> (no sentido das atividades controladas pelas Musas). Na Grécia antiga haviam três prédios: o <i>Lyceum</i>, o <i>Cynosarges</i> e a <i>Academia</i> que não eram simples edifícios públicos imponentes onde a população de Atenas tinha à sua disposição a instrução privada da <i>gymnastiké</i>, mas eram importantes centros educacionais. O objetivo final do sistema educacional primitivo não era simplesmente a excelência na <i>mousiké</i> e na <i>gymnastiké</i>, mas também, para além disso, uma espécie de excelência moral. Pensava-se que a disciplina física e a disciplina mental permitiam transformar as crianças em pessoas boas (<i>eukosmos</i>), em cidadãos úteis, como os que lutaram em Maratona. Por um lado, os <i>gymnasia</i> atenienses serviam para outras funções as quais – se bem que estreitamente conectadas à educação física – não devem ser confundidas com estas. Eram regularmente utilizadas pelos atletas que estavam a treinar e, em tempos de guerra, serviam às finalidades militares. Para o estudo da <i>gymnastiké</i> eram requeridas algumas condições especiais. Normalmente, a educação formal de uma criança em educação física tinha lugar numa <i>palaestra</i> mais do que num dos três <i>gymna</i>. Sofistas: destroem o equilíbrio tradicional entre a <i>mousiké</i> e a <i>gymnastiké</i>, foram contra tudo aquilo que a educação antiga concebeu como sendo a essência da <i>paideia</i>. No ensino dos sofistas eram valorizados temas de natureza intelectual enquanto que o aspecto físico da <i>paideia</i> diminuía de importância. Diversos escritores dos finais do séc. Va.C. lamentam-se dizendo que os locais tradicionais de exercícios foram esvaziados ou espoliados. Obra: <u>As Nuvens</u> (423 a.C.) Aristófanes (447-385 a.C.). * usa a expressão <i>hé archaia paideia</i> e a educação era constituída por duas partes fundamentais: física e intelectual. Platonismo: corrente filosófica baseada nos pensamentos de Platão, objetiva uma sistematização da filosofia. Platão preocupou-se em harmonizar conceitos com a realidade, firmando de maneira completa seu pensamento de que as ideias são realidades perfeitas, objetivas, sua famosa Teoria das Ideias. Obra: <u>A República</u> (376 a.C.) Platão (428/427-348/347 a.C.) * usa a expressão “<i>gymnastiké</i> para o corpo, <i>mousiké</i> para a alma”. Partindo das apropriações cristãs da filosofia grega e acompanhando o processo de desenvolvimento da sociedade capitalista, chega-se aos esforços contemporâneos de buscar, defender e concretizar as potencialidades educacionais da Educação Física com forte anteparo à filosofia: Obra: <u>Gargântua e Pantagruel</u>, 1541. François Rabelais (1494-1553) * Destaca-se pela sátira às decadentes relações educativas que decorriam da sociedade feudal, calcada em velhos preceitos, como viciosa, suja, doente e depravada, e de higienizá-la se novos procedimentos fossem adotados. O corpo, sobretudo, assume uma dimensão muito importante ao ser utilizado como um ponto incisivo na crítica ao comportamento desregrado, glutton e preguiçoso dos pais. Suas ideias sobre a educação do corpo estão em oposição à ociosidade, ao desregramento da alimentação e à falta de higiene. Para ele, educado corretamente, longe dos vícios, da preguiça e da morosidade, um mendigo torna-se um rei, numa alusão à riqueza conquistada pelo trabalho.

	Obra: <u>Ensaio</u>, 1580 (Do Pedantismo, Da Educação das Crianças) Michel de Montaigne (1533-1592) * Analisou as instituições, as opiniões e os costumes, debruçando-se sobre os dogmas da sua época e tomando a generalidade da humanidade como objecto de estudo. É considerado um céptico e humanista. Fica claro que o autor pertencia a uma classe emergente, a burguesia, e que se rebelava contra certos padrões de erudição e exibicionismo intelectual ligados à aristocracia. Assumia também o papel de crítico tanto dos excessos de abstração da filosofia escolástica da Idade Média – que ainda sobrevivia nas universidades – quanto da cultura livresca do humanismo renascentista. Essas circunstâncias históricas não necessariamente limitam os argumentos do autor, que foi o primeiro a falar numa “cabeça bem-feita” como objetivo do ensino, em detrimento de uma “cabeça cheia”. “Trabalhamos apenas para encher a memória, deixando o entendimento e a consciência vazias”, escreveu. Saber articular conhecimentos, tirar conclusões, acostumar-se à aquisição e ao uso da informação – todas essas questões tão problematizadas pelos teóricos da educação de hoje em dia estão no cerne das preocupações de Montaigne. Para ele, a verdadeira formação residia em saber procurar, duvidar, investigar e exercitar o que é inteiramente próprio de cada pessoa. As crianças não devem ser educadas perto dos pais, porque sua afeição torna os filhos demasiadamente relaxados e isso não os prepara para a aventura da vida. O objetivo principal da educação seria permitir à criança a formulação de julgamentos próprios sem ter que aceitar acriticamente as leituras que a escola recomenda. No trabalho de transformar o que está nos livros em letra viva, o preceptor tem papel fundamental. A receita ideal para treinar a capacidade de análise é acostumar-se a considerar opiniões diferentes e acima de tudo conhecer culturas e experiências diversas daquelas a que o aluno se familiarizou. É o que Montaigne descreve como atritar e polir nosso cérebro contra o de outros. Educar o corpo continha em si a expressão de uma vontade revolucionária de abandonar velhos comportamentos. O corpo e a educação reveam, nesse caso, as angústias de se encontrar os rumos no meio de uma sociedade em processo de transformação. Obras: <u>Ensaio acerca do Entendimento Humano</u>, 1690. <u>Pensamentos sobre a Educação</u>, 1693. John Locke (1632-1704) * Compila uma série de preceitos sobre aprendizado e desenvolvimento, com base em sua experiência de médico e preceptor, que teve grande repercussão nas classes emergentes de seu tempo. Negava a existência de ideias inatas e o princípio de que todas as ideias nascem da experiência, refundando, na ciência moderna, o empirismo. A educação ganhava, desse modo, importância incontornável na formação da criança, uma vez que, sozinha, ela se encontra desprovida de matéria-prima para o raciocínio e sem orientação para adquiri-lo, estando fadada ao egocentrismo e à ignorância moral. Afirma que é possível levar, facilmente, a alma das crianças numa ou noutra direção, como a água. Formar um aluno, sob o aspecto intelectual ou moral, seria exclusivamente um resultado do trabalho das pessoas que os educam – pais e professores, a quem caberia sobretudo dar o exemplo de como pensar e se comportar, treinando a criança para agir adequadamente. O aprendizado deveria ser feito por meio de atividades. A saúde e o controle do corpo também ganharam destaque porque Locke preconizava certo endurecimento físico para facilitar a autodisciplina e o domínio das paixões. A educação do corpo (“vaso de argila”) deve ser marcada pela regra do endurecimento, que exclui a excessiva delicadeza e os demasiados cuidados, exige um modo de vestir, nem leve nem pesado, que permita a robustez, e uma vida ao ar livre, válida tanto para os rapazes como para as moças. Valoriza a educação física enquanto constitutivas de um processo de aprimoramento da saúde, fortalecimento do corpo, aumento da resistência e do autodomínio. Percebia na prática de atividades físicas um modo de fortalecer o corpo que deveria estar a serviço do espírito. Para ele, o jogo constitui excelente auxiliar da educação, como exercício físico, desafio e possibilidade de superação dos próprios limites, desenvolvimento de destrezas corporais, formação do caráter e da moralidade. Obra: <u>Emílio, ou da Educação</u>, 1762. Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) * Expõe que a entrada do homem na sociedade, ao se afastar do estado da natureza, sem uma proposta educativa é lançá-lo a própria sorte. Empenha-se em demarcar a condição social intrinsecamente presa à condição humana. E para isso vai à molécula originária deste corpo social: a criança. Há três tipos de educação, da natureza (desenvolvimento interno das faculdades e órgãos), dos homens (o eu presente na natureza num corpo social – subjetividade), das coisas (aquisição da própria experiência sobre os objetos) que revela a problemática entre educar o homem antes do cidadão. Se na essência, o homem absoluto encontrava-se na natureza, este se perdeu na ordem civil, não há espaço para os dois. Rousseau é um grande defensor da moral diante dos vícios éticos e um dos primeiros pensadores a entender que educação se dá mais pelo exercício do que pelas teorias. De forma extremamente habilidosa Rousseau expressa os componentes filosóficos e educativos ao mesmo tempo; a crítica a sociedade no processo de desnaturação e perda de subjetividade e um novo modelo tendo como guia o natural, e o primeiro estágio de aplicação do seu método, passa pelo corpo, este que está em contato com a natureza, os órgãos, os sentidos. O corpo que entra em contato com os objetos, e que se exercita no mundo. Impedir o desenvolvimento natural do corpo, é impedir o desenvolvimento natural do homem. Demonstra que é sobre o corpo que recaem os primeiros moldes da educação social, que para perspectiva do filósofo basta retirar os obstáculos que o impede desenvolver e entregá-lo ao maior de todos os mestres – a natureza. Entendia que a educação deveria promover o desenvolvimento espontâneo da sensibilidade, ao ponto do ser humano ver com seus próprios olhos, sentir com o coração e não ser governado a não ser pela sua própria razão. Entendia que as paixões enraizadas nas necessidades corporais em seu estado natural ou modificadas pelas circunstâncias (estavam) na base de todo ato humano, impulsionando a razão. Em Emílio previu a contínua exercitação de seu corpo, com o objetivo de torná-lo robusto e vigoroso, para que obedecesse à alma, pois entendia que um corpo débil fatalmente enfraqueceria a alma do indivíduo.
Movimento Olímpico	Jogos Olímpicos de Verão de 1896, os primeiros Jogos Olímpicos da era moderna, realizados em Atenas, Grécia, berço dos Jogos da Antiguidade, entre os dias 6 e 15 de abril de 1896, com a participação de 241 atletas masculinos, representantes de catorze países. O evento realizou-se graças ao empenho visionário do francês Pierre de Frédy, o Barão de Coubertin, idealizador

	do renascimento dos Jogos existentes na Grécia antiga, mentor do movimento olímpico e fundador do Comitê Olímpico Internacional. * Enquanto o movimento olímpico e suas implicações permitiu conferir pela categoria política da nação um significado mais imediato e político dos resultados esportivos, a pedagogia da Educação Física incorporou, sem necessidade de mudar seus princípios mais fundamentais, uma nova técnica corporal, o esporte, agregando agora, em virtude das intersecções sociais (principalmente políticas) desse fenômeno, novos sentidos/significados, como, por exemplo, preparar as novas gerações para representar o país no campo esportivo (internacional). O esporte passa a substituir, com vantagens, a ginástica como técnica corporal que corporifica/condensa os princípios que precisam ser incorporados (no duplo sentido) pelos indivíduos.
Séculos XVIII - XIX	A história da Educação Física na sua ligação com a escola foi montada a partir de uma inserção periférica ao seu núcleo central e foi subordinada a códigos e exigências do higienismo e do militarismo. Correspondiam os exercícios sistematizados que foram ressignificados (no plano civil) pelo conhecimento médico. Educar o corpo para a produção significa promover saúde e educação para a saúde (hábitos saudáveis, higiênicos). Essa saúde ou virilidade (força) também pode ser (e foi) ressignificada numa perspectiva nacionalista/patriótica. Fundamentado nas ciências biológicas, o corpo é igualado a uma estrutura mecânica - visão mecanicista do mundo - e a seu funcionamento. A ciência fornece os elementos que permitirão um controle eficiente sobre o corpo e um aumento de sua eficiência mecânica.
Século XX	Críticas ao controle do corpo via racionalização, repressão, com enfoque biológico, para um controle via estimulação, enaltecimento do prazer corporal, com enfoque psicológico.

Quadro Histórico da Educação Física Escolar Brasileira e as Visões de Mundo

	Ano	Tendências	Visão de Mundo
	1851	Método de Ginástica Alemão * adotado nas instituições militares com o objetivo da melhoria do condicionamento físico dos soldados brasileiros, foi indicado como prática a ser adotada nas escolas primárias do município da Corte (RJ) provocando uma forte reação dos que acreditavam na educação física como elemento de educação, e não como um instrumento para adestramento físico.	Chegada da EF Escolar com a Reforma Couto Ferraz Através do decreto nº. 630 de 17 de setembro de 1851, o Governo autoriza a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte, e, em 1854, através do decreto 1331 A de 17 de fevereiro, é aprovado o Regulamento para a Reforma do Ensino Primário e Secundário do Município da Corte, conhecida como “Reforma Couto Ferraz”, onde em seu artigo 47 incluiu a “gymnastica” no currículo.
	1882	Método de Ginástica Sueco Obra: Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições complementares da Instrução Pública Rui Barbosa, 1882. * pensado como um método – racional e prático – para o desenvolvimento e robustecimento dos diversos órgãos do corpo humano. Fundamentando-se em múltiplos conhecimentos: na biologia humana, nas ciências naturais, morais e sociais e na pedagogia, pretendia ele ser mais do que uma receita para bem viver no plano meramente biológico. O que o método sueco conseguiu se aproximar de uma doutrina, ortodoxa e rígida, atuando na atenção e na vontade, interferindo no comportamento moral e social do indivíduo. O discurso de Rui Barbosa talvez tenha sido o que mais repercutiu sobre a importância do método sueco de ginástica.	Consolidação da Educação Física Escolar A Educação Física já era alvo de preocupação da elite intelectual da época. A maior dessas manifestações aconteceu por intermédio de Rui Barbosa (1849-1923) quando, em 1882, baseado num grande estudo sobre a trajetória da Educação Física, através de seus pareceres sobre a Reforma de Ensino, Leôncio de Carvalho (1879), defendeu a inclusão da ginástica nas escolas e a equiparação de seus professores aos das outras disciplinas. Rui Barbosa sugere a inclusão da ginástica sueca nas escolas, pelas suas características pedagógicas e também, porque nele estavam inseridos a formação moral, higiênica e disciplinadora. O papel da ginástica tocava em quatro importantíssimos pontos sociais: o higiênico, o moral, o estético e o econômico. Respeitados como leis, esses pontos deviam estar em equilíbrio numa sessão de ginástica, pois favoreceriam a harmonia do corpo humano.
	1915	Ginástica Racional Obra: Poesia do Corpo Fernando de Azevedo, 1915. * Sintetiza a concepção moderna de ginástica como ciência e arte a um só tempo. Defende a ginástica racional por conta da mutação das tendências sociais,	Importância às atividades do corpo Fernando de Azevedo (1894-1974) recorre de forma constante à história da antiga para verificar a urgência de se entabular a Ginástica Racional. Mesmo com o autor fazendo uma abrangente retomada histórica que abarca também a Índia e a China, é na Grécia que ele vai se

		e da proeminência do cérebro na realização do fim individual e coletivo. A importância de exercícios subiu de ponto, tornando-se uma necessidade indeclinável. Explora de forma ainda mais próxima essa questão e após constatar a generalização do regime sedentário, assim como ao analisar sua realidade comparando-a com a dos gregos e a importância que davam às atividades do corpo.	espelhar e mostrar o que poderia fazer a atenção à educação corporal na escola.
	1920	Método Francês de Ginástica (Preparação Física dos soldados) * Método com ênfase em marchas, saltos, corridas, barras e o uso do Cavalo de Pau como aparelho, com exercícios organizados dos mais simples para os mais complexos. A ginástica deveria ser séria, baseada no trabalho, na disciplina. Era contra atividades circenses, contra a prática esportiva das crianças; esporte somente para adultos.	Em 1910 surge a primeira escola de Educação Física no Brasil, na Polícia Militar de São Paulo, com influência do Método Francês. Já em 1922, a Escola de Educação Física do Exército (RJ) tem seus primeiros professores ensinados por policiais de São Paulo, utilizando-se do método francês, com os seguintes objetivos: Ginástica civil - formar o jovem como trabalhador (infantil); Ginástica militar - exercícios com armas; - Ginástica médica fisioterapia; saúde e reabilitação.
História Episódica (1930 a 1980)	A História Episódica aparece no Brasil principalmente através de Inezil Penna Marinho (1943) autor que traz importantes contribuições para a história documental e factual, e de Fernando de Azevedo (1960), que se dedica à narrativa dos acontecimentos históricos no sentido de justificar e legitimar o presente. Os autores dessa tendência voltaram suas preocupações aos aspectos históricos da ginástica, em especial à introdução dos métodos ginásticos no Brasil, dando ênfase a uma lógica de caráter mundial. Tendo como referência a concepção positivista de ciência, os autores dessa tendência pronunciarão seu conceito de história como sendo aquele conhecimento do passado que tem por objeto o “fato histórico”, captado numa relação de causa e efeito. Na produção do conhecimento, separam o sujeito do objeto e entendem este primeiro como passivo, reflexo do objeto contemplado.		
	-1930	Educação Física Higienista * Cabe à Educação Física um papel fundamental de formação de homens e mulheres sadios (ênfase à saúde), fortes, dispostos à ação. Mais do que isso, não se responsabiliza somente pela saúde individual das pessoas, mas protagoniza um projeto de assepsia social. Compreende que a Ginástica, o Desporto e a Recreação devem, antes de qualquer coisa, disciplinar os hábitos das pessoas no sentido de levá-las a se afastarem de práticas capazes de provocar a deterioração da saúde e da moral, o que comprometeria a vida coletiva. Preocupa-se em erigir como agente de saneamento público, na busca de uma sociedade livre das doenças infecciosas e dos vícios deteriorizadores da saúde e do caráter do homem.	Como não poderia deixar de ser, o debate sobre a escolarização da Educação Física adere às políticas estatais, emergindo como poderoso instrumento de progresso. Como colaboradora e disciplinadora da vontade, da moral, da saúde e da higiene, a Educação Física se justificaria no interior da escola ao mesmo tempo que assumia com a Educação o estatuto de solução para os problemas nacionais, sendo uma tendência pautada nas questões da saúde. Tinha por finalidade proporcionar aos alunos o desenvolvimento harmonioso do corpo e do espírito, formando o homem física e moralmente sadio alegre e resolutivo.
	1930	Era Vargas <u>Método Francês de Ginástica</u> Getúlio Vargas, 1930-1940/45. * A educação física vinculava-se fortemente a ideia de Segurança Nacional, sentida na preocupação com a eugenia ou ao adestramento físico necessário tanto à defesa da Pátria quanto para assegurar ao processo de industrialização recém implantado no país, mão de obra fisicamente capacitada.	Um homem forte para a produção industrial brasileira É na década de 30 que Vargas oficializa o método francês como aquele a ser seguido pelas escolas brasileiras. Observa-se que a educação física passa a fazer parte de um projeto educacional de formação do homem brasileiro. Isso era reforçado pela crescente influência do movimento higienista na saúde pública e a construção de uma ideologia nacionalista constatada pela política do governo de Getúlio Vargas.

	1930-1945	Educação Física Militarista A Tendência Militarista não é a mesma Educação Física Militar. Embora ambas estabeleçam relações estreitas, a Educação Física Militarista não se resume numa prática militar de preparo físico. É, acima disso, uma concepção que visa impor a toda a sociedade padrões de um comportamento estereotipado, fruto da conduta disciplinar própria do regime de caserna. A ginástica, o desporto e os jogos recreativos só têm utilidade se visam à eliminação dos incapacitados físicos, contribuindo para uma maximização da força e poderio da população. A coragem, a vitalidade, o heroísmo, a disciplina exacerbada compõem a plataforma básica da Educação Física Militarista.	Tem como objetivo fundamental a obtenção de uma juventude capaz de suportar o combate diante de uma guerra. Para tal tendência, a Educação Física deve ser suficientemente rígida para "elevar a Nação" à condição de "servidora da Pátria". No entanto, no seio da própria instituição militar, muitos de seus intelectuais foram influenciados nas décadas de 1920 a 1950 pelo movimento escolanovista e pensaram a educação e a educação física com base nos princípios dessa teoria pedagógica. OBS: a pedagogia tecnicista se concentra no modelo da conduta mediante um jogo eficiente de estímulos e recompensas, capaz de condicionar o comportamento. Em ensino de Educação Física essa base ideológica permitiu o reforço das tendências Militaristas e Competitivistas, no caso da primeira o ensino por meio da instrução dos movimentos corporais, transmitindo disciplina, adestramento dos corpos para defender o país.
	1945-1964	Educação Física Pedagogicista * Preocupa-se com a juventude que frequenta as escolas (até o advento das ciências do esporte nos anos 70, a Educação Física assume um caráter sobretudo pedagógico, isto é, voltado para a intervenção educativa sobre o corpo ainda sustentado pelas questões biológicas). A ginástica, a dança, o desporto, a educação psicomotora etc. são meios de educação do alunado. São instrumentos capazes de levar a juventude a aceitar as regras de convívio democrático e de preparar as novas gerações para o altruísmo, o culto a riquezas nacionais etc.	A Tendência Pedagogicista é a que vai reclamar da sociedade a necessidade de encarar a Educação Física não somente como prática capaz de promover saúde ou de disciplinar a juventude, mas de encarar a Educação Física como uma prática eminentemente educativa (também responsável pelo melhor desenvolvimento na alfabetização e em outras disciplinas curriculares). E mais que isto, a corrente pedagógica chega a advogar a educação do movimento e pelo movimento como uma das formas capazes de promover a chamada educação integral. A Educação Física é encarada como algo útil e bom socialmente e deve ser respeitada acima das lutas políticas dos interesses diversos de grupos ou de classes. Assim, é possível forjar um sistema nacional capaz de promover a Educação Física do homem brasileiro, respeitando suas peculiaridades culturais físico-morfológicas e psicológicas.
	1950	Método Esportivista Método Tecnicista Modelo Piramidal	Inicia-se um processo onde a Educação Física se vincula ao esporte, embasando-se e generalizando-se nos modelos esportivos e, muitas vezes, competitivo.
	A partir dos anos 60 houve um verdadeiro boom do corpo. Essa (re)descoberta do corpo se dá em várias instâncias e perspectivas e suas razões só podem ser discutidas de forma muito precária. Tal (re)descoberta está presente também no meio acadêmico, onde o corpo passa a ser objeto privilegiado da história, da filosofia, da antropologia, da psicologia da aprendizagem etc. As razões pelas quais o corpo - e, por consequência, as práticas corporais - passa a ser objeto digno das diversas disciplinas científicas, objeto de atenção da teoria política às teorias da aprendizagem, são, seguramente, múltiplas e complexas. O que é possível afirmar é que estas estão vinculadas ao novo status social que a cultura ocidental vai conferir ao corpo, principalmente a partir da década de 1960.		
	1964-1985	Educação Física Competitivista * Tem como objetivo fundamental a caracterização da competição, da superação individual como valores fundamentais e desejados para uma sociedade moderna. Volta-se, então, para o culto do atleta-herói; aquele que a despeito de todas as dificuldades chegou ao pódio. Também é ela responsável pelo desenvolvimento do espírito olímpico, em que nem sempre o importante é competir.	A Educação Física escolar carrega consigo marcas de uma história excludente baseada na performance motora, onde os modelos militarista, esportivista e biologista reinaram soberanos até a década de 70. Nesta tendência, a Educação Física fica reduzida ao desporto de alto nível. A prática desportiva deve ser massificada, para daí poderem brotar os expoentes capazes de brindar o país cora medalhas olímpicas. Desenvolve-se assim o Treinamento Desportivo baseado nos avançados estudos da Fisiologia do Esforço e da Biomecânica, capazes de melhorar a técnica desportiva. A Educação Física é utilizada como desmobilização da organização popular. O desporto de alto nível, que é o desporto espetáculo, é oferecido em doses

			exageradas pelos meios de comunicação à população, com o objetivo de desviar as atenções do povo dos problemas sociais do país.
	1985-	Educação Física Popular * Não se pretende disciplinadora de homens e muito menos está voltada para o incentivo de medalhas. Ela é, antes de tudo, ludicidade e cooperação e aí o desporto, a dança, a ginástica etc. assumem um papel de promotores da organização e mobilização dos trabalhadores. E mais que isso, serve aos interesses daquilo que os trabalhadores historicamente vem chamando de solidariedade operária.	Sustenta-se quase exclusivamente numa teorização transmitida oralmente entre as gerações de trabalhadores deste país. Boa parte dos documentos (jornais, revistas etc.) do Movimento Operário e Popular, que poderiam conter uma teorização ou, pelo menos, um relato sobre as práticas de Educação Física autônoma dos trabalhadores não escapou aos olhos das classes dominantes. Todavia, é possível resgatar uma concepção de Educação Física que, paralela e subterraneamente, veio historicamente se desenvolvendo com e contra as concepções ligadas à ideologia dominante. A Educação Física Popular não está preocupada com a saúde pública, pois entende que tal questão não pode ser discutida independentemente do levantamento da problemática forjada pela atual organização econômico- social e política do país. Também não se pretende educativa, no sentido em que tal palavra é usada pelas demais tendências. Entende que a educação dos trabalhadores está intimamente ligada ao movimento de organização das classes populares para o embate da prática social, ou seja, para o confronto cotidiano imposto pela luta de classe.
	Entre as décadas de 70, 80 e 90, época da efervescência do pensamento humanista nas grandes áreas do conhecimento, a Educação Física envolveu-se nessa nova maneira de se pensar o ser humano. Mantendo-se algumas exceções, o aluno não poderia mais ser um mero receptor de conhecimento, a escola não era mais o local de treinar corpos para obter excelência em resultados, a aula deveria priorizar a construção do conhecimento. Isso tornou-se fato crucial para o surgimento de tendências em Educação Física de caráter humano, como a Metodologia Crítico-Superadora, a Construtivista, a Crítico-emanipatória, a Metodologia Aberta de Ensino, dentre outras.		
	1970	Especificidade da Educação Física * Caráter esportivista (ideia do saber fazer).	Na década de 1970, os militares apoiaram a Educação Física, pois tinham interesse em formar um exército composto por uma juventude forte e saudável como a desmobilização de forças oposicionistas, estreitando as relações entre o esporte e o nacionalismo. Dessa maneira se fortaleceu o conteúdo esportivo na escola, reforçando valores como a racionalidade, a eficiência e a produtividade. O método desportivo generalizado tinha como objetivo a incorporação do conteúdo esportivo na Educação Física com ênfase no aspecto lúdico.
	1970	Cienficação da Educação Física * Começa um intenso debate sobre a identidade da Educação Física numa tentativa de limitar um corpo de conhecimentos e um objeto de estudo acadêmico.	A partir da década de 1970, a Educação Física passa a se constituir mais claramente um campo acadêmico, campo este que se estrutura a partir das universidades, em grande medida em virtude da importância da instituição esportiva, já em simbiose com a Educação Física. De um certo modo, há uma negação dos conteúdos esportivistas, da especificidade e dos métodos de ginástica.
	1970	Psicomotricidade * Utiliza-se do movimento como um meio, valorizando o processo de aprendizagem e não mais a execução do gesto técnico isolado. Podendo ser considerado um dos primeiros passos do rompimento com o modelo excludente até então predominante. O objetivo central da educação pelo movimento é contribuir ao desenvolvimento psicomotor da criança, de quem depende, ao mesmo tempo, a evolução de sua personalidade e o sucesso escolar.	A psicomotricidade é o primeiro movimento mais articulado que surge a partir da década de 70, em contraposição do modelo esportivista. Nele o envolvimento da Educação Física é com o desenvolvimento da criança, com o ato de aprender, com os processos cognitivos, afetivos e psicomotores, ou seja, buscava garantir a formação integral do aluno. Na verdade, essa concepção inaugura uma nova fase de preocupações para o professor de Educação Física que extrapola os limites biológicos e de rendimento corporal, passando a incluir e a valorizar o conhecimento de origem psicológica.

		O autor que mais influenciou o pensamento psicomotricista no país foi o francês Jean Le Boulch, inspirado em vários autores como por exemplo Jean Piaget. Para Le Boulch (1986) a educação psicomotora é a base na escola primária. Ela condiciona todos os aprendizados pré-escolares e escolares; leva a crianças a tomar consciência de seu corpo, da lateralidade, a situar-se no espaço, a dominar o tempo, a adquirir habilidades e coordenação de seus gestos e movimentos.
Concepção Marxista (a partir de 1980)	Na década de 80, a Nova História ganha força. Ao conceber toda atividade humana como histórica, possibilita a utilização de contribuições plurais advindas das ciências humanas no que se refere às categorias de análise do conhecimento histórico. Há uma tendência que consiste em compreender a história como sistema em que funciona uma certa sociedade em suas múltiplas dimensões: temporal, espacial, humana, social, econômica, cultural, acontecimental.	
	1980	Nova História / Movimento Renovador * Entrada decisiva das ciências sociais e humanas na Educação Física, processo com vários determinantes que permitiram uma análise crítica do paradigma da aptidão física. Toda a discussão realizada no campo da pedagogia (que inclui argumentos das ciências humanas, principalmente a sociologia e a filosofia marxista) sobre o caráter reprodutor da escola e sobre as possibilidades de sua contribuição para uma transformação radical da sociedade capitalista foi absorvida pela Educação Física. A crítica central refere-se ao paradigma da aptidão física e esportiva dado pela análise da função social da educação, e da Educação Física em particular, como elementos constituintes de uma sociedade capitalista marcada pela dominação e pelas diferenças de classe.
	1982	Valorização da Educação Física escolar Obra: <u>Educação Física cuida do corpo e “mente”</u> João Paulo Medina, 1982. * Propõe uma reflexão crítica sobre o papel social da Educação Física como área de conhecimento e disciplina profissional. Observa a necessidade da Educação Física entrar em crise para superar o quadro de indefinições em sua prática social (baixo prestígio perante a sociedade). Caminha-se para a identidade e valorização da Educação Física escolar.
	1985	Educação Física Humanista Obra: <u>Educação Física Humanista</u> Vitor Marinho de Oliveira, 1985. * Fundamenta-se nos princípios filosóficos em torno do ser humano: identidade e valor. Situa-se nos objetivos do plano geral da educação integral onde o conteúdo passa a ser um instrumento coadjuvante nas relações interpessoais e facilitador do desenvolvimento da natureza da criança. Ao questionar a educação física tradicional, cria-se uma nova visão a partir da emancipação científica da educação física brasileira, tendo como ponto fundamental uma análise histórica que facilita a compreensão para o ontem, o hoje e o amanhã.
		Influências: Carl Rogers. Representantes: Victor Marinho de Oliveira. Tendências: Psicologia, sociologia e filosofia. Temática Principal: Aprendizagem significativa e potencial criativo. Objeto de Estudo: Promoção do crescimento pessoal dos alunos. Objetivos Gerais: Aprendizagem integral para a vida. Conteúdos: Jogo, esporte, dança e ginástica. Estratégia metodológica: contribuição na ampliação da consciência social e crítica dos alunos tendo em vista sua participação ativa na prática social.
	1988	Concepção Histórico-Marxista Obra: <u>Educação Física no Brasil: a história que não se conta.</u> Lino Castellani Filho, 1988. Inaugura na Educação Física a concepção histórico-marxista e se destaca pela visão panorâmica dos papéis sociais representados pela Educação Física no cenário político-educacional brasileiro.

	1988 Educação Física Progressista Obra: <u>Educação Física Progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos da Educação Física Brasileira</u> Paulo Guiraldelli Jr, 1988. * O profissional que abarca esta concepção age como mediador de trocas que se estabelecem na interação entre o meio (natural, social, cultural) e o sujeito, desta forma a relação pedagógica consiste no provimento das condições em que professor e alunos possam colaborar para fazer progredir essas trocas. O professor exerce uma autoridade baseada no domínio dos conteúdos acessíveis ao aluno e relacionando-os com a sua experiência concreta. Além, traz a importância da compreensão e da valorização dos conteúdos subjacentes (conteúdos emergentes). São os que surgem durante a relação ensino-aprendizagem de forma espontânea ou provocados intencionalmente e que devem ser tratados, discutidos e organizados entre o professor e os alunos de forma a se legitimar a sala de aula.	Estabelece uma dualidade entre o liberalismo e o progressismo. Apresenta uma alternativa revolucionária para o ensino da Educação Física através de uma pedagogia que tem como prioridade assegurar os conteúdos na relação ensino-aprendizagem e reconhecer, no mesmo, o auxílio ao seu esforço de compreensão da realidade.
	1988 A abordagem desenvolvimentista Obra: <u>Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista</u> Go Tani, 1988. * Nesta abordagem é defendida a ideia de que o movimento é o principal meio e fim da Educação Física, não sendo sua função o desenvolvimento das capacidades que auxiliem na alfabetização e o pensamento lógico-matemático, embora isso possa ocorrer como uma consequência da prática motora. Tem como seu conteúdo habilidades básicas, habilidades específicas, jogo, esporte e dança. A temática principal fica por conta das habilidades, aprendizagem e desenvolvimento motor.	Com base teórica na psicologia associativa, do desenvolvimento e da aprendizagem, prõe uma taxionomia para o desenvolvimento motor, ou seja, uma classificação hierárquica dos movimentos dos seres humanos. Sua finalidade é a adaptação aos valores presentes na sociedade, para isso fazem uso da equifinalidade, variabilidade e solução de problemas. É lembrada pela sua fundamentação teórica e caracterizada pela utilização do movimento como meio e fim da Educação Física escolar.
	Influências: Anita Harrow e David Gallahue. Representantes: Go Tani, Rui Jornada Krebs, Edison de Jesus Manoel, Eduardo Kokubun, José Elias Proença. Tendência: Psicologia do desenvolvimento. Temática Principal: Aprendizagem e desenvolvimento motor, habilidades. Objeto de Estudo: Desenvolvimento motor. Objetivos Gerais: Adaptação. Conteúdos: Habilidades básicas e específicas, jogo, esporte, dança. Estratégia metodológica: aprendizagem do, sobre e através do movimento.	
	1989 Abordagem construtivista-interacionista Obra: <u>Educação de corpo inteiro</u> João Batista Freire, 1989. * Busca a formação integral do aluno com a	A valorização das experiências dos alunos e da sua cultura são os principais aspectos positivos da proposta construtivista. Além de propor métodos alternativos e diretivos, permite assim ao aluno a construção do conhecimento, através da interação com o meio, dando a eles oportunidades para a resolução de problemas na construção do seu próprio modelo de movimento. Tem como seu conteúdo brincadeiras

		inclusão das dimensões afetivas e cognitivas ao movimento humano.	populares, jogo simbólico e jogo de regras.
		Influências: Jean Piaget, Jean Le Boulch, Michael Foucault e Vygotsky. Representantes: João Batista Freire, Alcides Scaglia. Tendência Educacional: Psicologia construtivista (com tendência ao socioconstrutivismo). Temática Principal: Cultura popular lúdica; jogo. Objeto de Estudo: Motricidade humana. Objetivos Gerais: Construção do conhecimento sobre o corpo que permitem expressões no mundo. Conteúdos: Brincadeiras populares, jogo simbólico e de regras. Estratégia metodológica: Resgatar o conhecimento do aluno.	
		A Tendência Crítico-social dos Conteúdos teve sua gênese na Tendência Histórico-crítica de Saviani e foi desenvolvida por Libâneo a partir de estudos sobre as teorias da Educação. A abordagem crítico-emancipatória foi posta em discussão no Brasil por Kunz no ano de 1991, por ocasião da publicação do seu livro “Ensino e Mudanças”. Esta concepção de ensino, juntamente com a metodologia crítico-superadora, elaborada pelo Coletivo de Autores (1992), tornaram-se os principais referenciais das denominadas pedagogias críticas da Educação Física no Brasil. Porém, a concepção apresentada por Kunz difere da abordagem crítico-superadora, principalmente no seu aporte teórico, pois as análises propostas pelo Coletivo de Autores se pautam principalmente num referencial materialista histórico dialético e visa um ensino baseado nos interesses da classe trabalhadora. Já a metodologia de ensino para a Educação Física proposta pelo idealizador da concepção crítico-emancipatória, tem por objetivo a formação de sujeitos críticos e autônomos para transformação (ou não) da realidade em que estão inseridos, por meio de uma educação de caráter crítico, reflexivo e fundamentada no desenvolvimento de competências. A década de 1990 colocou para as pedagogias progressistas ou pedagogias críticas principalmente o desafio de operar mudanças concretas na prática pedagógica no Brasil. Este processo não é etapista como descrito, pois a própria pedagogia freireana (Paulo Freire) nasceu da prática e suas reflexões teóricas nela se nutriam.	
1991	Ensino aberto	Obra: <u>Visão didática da educação física: análises críticas e exemplos práticos de aulas</u> Reiner Hildebrandt; Ralf Laging, 1991. * Trabalha com a perspectiva de que a aula de Educação Física pode ser analisada em termos de um continuum que vai de uma concepção fechada a uma concepção aberta de ensino. Considera-se que a concepção fechada inibe a formação de um sujeito autônomo e crítico, já essa proposta indica a abertura das aulas no sentido de se conseguir a coparticipação dos alunos nas decisões didáticas que configuram as aulas. O ensino aberto exprime-se pela subjetividade dos participantes. Aqui entram as intenções do professor e os objetivos de ação dos alunos.	Nesse contexto humanista, um dos ramos da sociologia aparece com mais um reforço a respeito da atuação do homem na sociedade, agora, visto como um ser atuante e não como produto da realidade social construída pela humanidade; o sujeito é ativo na sociedade e mantém relações consigo mesmo e com os outros sujeitos do ambiente, afirmativas postas pelo interacionismo simbólico, justificado pela premissa de que os homens agem baseando-se nos significados em relação às coisas e às pessoas de forma que se desenvolva uma discussão social (considera-se a relação entre movimento, percepção e realização).
		Influências: Teoria sociológica do interacionismo simbólico (Mead/Blumer) e libertadora de Paulo Freire Representantes: Reiner Hildebrandt, Stramann, Celi Nelza Zulke Tafferel, Hessischer Kulturmínister Tendências: Progressista crítica. Sociologia. Temática Principal: História de vida na construção do movimento. Objeto de Estudo: O mundo do movimento e suas implicações sociais. Significados adquiridos em interações sociais, modificados através de processos interpretativos. Objetivos Gerais: Construção coletiva. Conteúdos: Conhecimento sobre as diversas possibilidades de movimento, contextualizando o sentido dos mesmos em suas relações com os outros e as coisas. Estratégia metodológica: Desenvolve-se através de ações problematizadoras; as ações metodológicas são organizadas de forma a conduzir a um aumento no nível de complexidade dos temas tratados e realiza-se em uma ação participativa.	
1991	Abordagem crítico-emancipatória	Obras: <u>Educação Física: ensino e mudanças</u> Eleonor Kunz, 1991.	Teoria sociológica da ação comunicativa de Jürgen Habermas, com tendência educacional progressista crítica, Outro princípio importante em sua pedagogia é a noção de sujeito tomado numa perspectiva iluminista de sujeito capaz de crítica e de atuação autônomas, perspectiva esta influenciada pelos estudiosos da Escola de Frankfurt. A proposta aponta para a tematização dos

		<u>Transformação didático-pedagógica do esporte</u> Eleonor Kunz, 1994. * Considerado ensino de libertação de falsas ilusões, de fatos interesses e desejos, criados e constituídos nos alunos pela visão de mundo que apresentam a partir do conhecimento. Busca apresentar uma reflexão (concepção crítica) sobre as possibilidades de ensinar, de tal modo que a educação contribua para a reflexão crítica e emancipatória de crianças e jovens, pois é a partir disso que os alunos passam a compreender a estrutura autoritária dos processos institucionalizados da sociedade e que formam falsas convicções, interesses e desejos. Do ponto de vista das orientações didáticas, que parte de uma concepção de um movimento dialógico, o papel do professor na concepção crítico-emancipatória confronta, num primeiro momento, o aluno com a realidade do ensino. O movimentar-se humano é entendido aí como uma forma de comunicação com o mundo.	elementos da cultura do movimento, de forma a desenvolver nos alunos a capacidade de analisar e agir criticamente nessa esfera. Assim, a tarefa da educação é promover condições para que essas estruturas autoritárias sejam suspensas e o ensino possa caminhar no sentido de uma emancipação, possibilitada pelo uso da linguagem. A linguagem tem papel importante no agir comunicativo e funciona como uma forma de expressão de entendimentos do mundo social, para que todos possam participar em todas as instâncias de decisão, na formulação de interesses e preferências e agir de acordo com as situações e condições do grupo que está inserido e do trabalho no esforço de conhecer, desenvolver e apropriar-se de cultura.
		Influências: Escola de Frankfurt, Harbemas, Merleau-Ponty, Paulo Freire. Representantes: Eleonor Kunz, Valter Bracht. Tendência Educacional: Teoria sociológica da razão comunicativa. Temática Principal: Cultura do Movimento. Objeto de Estudo: O esporte e suas transformações sociais através do movimento humano. Objetivos Gerais: Emancipação crítico pedagógica. Conteúdos: O movimento humano através do esporte, da dança e das atividades lúdicas. Estratégia metodológica: Contextualização do sentido do fazer o esporte opção por uma estratégia didática com as categorias de ação: trabalho, interação e linguagem.	
	1991	Abordagem Sistêmica / Sociológica Obra: <u>Educação Física e Sociedade</u> Mauro Betti, 1991. * Entende-se a Educação Física como um sistema hierárquico aberto, pois sofre influências da sociedade ao mesmo tempo em que a influencia. Para a abordagem sistêmica existe a preocupação de garantir especificidade na medida em que considera o binômio corpo e movimento como meio e fim da educação física escolar, uma proposta de integrar e introduzir os alunos no mundo da cultura física, formando o cidadão que vai usufruir, partilhar, produzir, reproduzir e transformar as formas culturais da atividade física (jogo, esporte, dança, ginástica...).	Tal abordagem é influenciada por estudos nas áreas sociologia, filosofia e um pouco, da psicologia. Existem dois princípios fundamentais advindos desta abordagem: o princípio da não exclusão, onde as atividades propostas não podem excluir ninguém, e o princípio da diversidade, buscando-se validar as diversas possibilidades de aprendizagem, estabelecendo-as considerando as dimensões afetivas, cognitivas, motoras e socioculturais. É uma tentativa de reverter o quadro histórico da área de seleção entre indivíduos aptos e inaptos para as práticas corporais, resultantes da valorização exacerbada do desempenho e da eficiência. Difere da abordagem crítica, segundo a qual o essencial é o aluno conhecer a cultura corporal. Utiliza-se do termo vivências do esporte dos conteúdos para enfatizar a importância da experimentação dos movimentos em situação prática, além do conhecimento cognitivo e da experiência afetiva advindos da prática de movimentos.
		Influências: Teoria dos Sistemas de Bertalanffy e Walter Buckley. Representantes: Mauro Betti, Valter Bracht, Manoel Tubino. Tendência Educacional: Sociologia, filosofia e psicologia. Temática Principal: Cultura corporal. Objeto de Estudo: Corpo e movimento na formação do cidadão. Objetivos Gerais: Transformação social. Conteúdos: Vivência corporal do jogo, do esporte, da dança, da ginástica. Estratégia metodológica: Tematização.	
	1992	A abordagem crítico-superadora Obra: <u>Metodologia do ensino da Educação Física Coletivo de Autores</u>, 1992.	Tem como seu conteúdo os conhecimentos sobre o jogo, esporte, dança e ginástica. Sua finalidade é a transformação social, para isso usam uma tematização da aula. A temática principal é a cultura corporal em uma visão holística.

		* Nesta abordagem a Educação Física escolar, é entendida como uma disciplina que trata pedagogicamente (aprendizagem social) de um tipo de conhecimento denominado cultura corporal, a partir de diferentes temas. Visa a aprendizagem da expressão corporal como linguagem.	
		Influências: Materialismo histórico-dialético de Karl Marx e pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani. Representantes: Valter Bracht, Celi Nelza Zülke Taffarel, Carmem Lúcia Soares, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar Tendência Educacional: Teoria do progressista crítica. Sociologia política. Materialismo histórico-dialético. Temática Principal: Cultura corporal, visão histórica. Objeto de Estudo: Temas inerentes à cultura corporal do homem e da mulher brasileiros, entendendo-a como uma dimensão da cultura. Objetivos Gerais: Desenvolver a apreensão, a cultura corporal, entendendo-a como parte da realidade social. Conteúdos: Conhecimento sobre o Jogo, esporte, dança, ginástica, temas que compõem a cultura corporal. Estratégia metodológica: Tematização, reflexão e articulação com o Projeto Político Pedagógico.	
	1993	Abordagem Plural / Cultural Obra: <u>Educação Física e Cultura</u> Jocimar Daólio, 1993. <u>Educação Física Escolar: em busca da pluralidade.</u> Jocimar Daólio, 1996. * Procura-se ampliar o conceito de técnicas corporais à prática da educação física, concluindo que, se todo movimento corporal é considerado um gesto técnico, não é possível estabelecer valores para esta técnica a não ser dentro de um contexto específico. Assim, não devem existir técnicas melhores ou piores. Enfatiza que a Educação Física vem se pautando, ao longo de sua história, por valorizar os modelos preestabelecidos provenientes do esporte de rendimento, negligenciando as diferenças técnicas dos alunos, que não deixam de ser culturais.	A abordagem cultural foi sugerida em oposição à perspectiva biológica ainda dominante, visão naturaliza e universaliza o corpo humano, entendendo-o como um conjunto de ossos, músculos e articulações. Baseia-se numa perspectiva antropológica, um contraponto possível à ênfase biológica, e denominou de enfoque cultura, cuja principal vantagem não é a exclusão da dimensão biológica, mas a sua discussão vinculada ao surgimento da cultura ao longo da evolução dos primatas até culminar com o aparecimento do Homo sapiens.
		Influências: Antropologia Social baseada nas obras de Marcel Mauss e Clifford Geertz. Representantes: Jocimar Daólio, Tarcísio Mauro Vago. Tendência Educacional: Antropologia Social, Temática Principal: Diversidade e pluralidade. Objeto de Estudo: Conhecimento sobre o jogo. Objetivos Gerais: Historicidade da cultura corporal. Conteúdos: Atividades rítmicas e expressivas, lutas, danças, jogos, esportes e brincadeiras. Estratégia metodológica: Valorização das diversas formas de expressão da cultura do movimento.	
	1994	Abordagem Histórica Obra: <u>Educação Física: raízes europeias e Brasil</u> Carmem Lúcia Soares, 1994.	Soma-se ao esforço da concepção marxista de história, caracterizada pelo enfoque totalizador do objeto, compreendido em sua realidade objetiva e na unidade teoria- prática, cujas ideias são consideradas produto das relações sociais e da produção material.
	1995	Abordagem Fenomenológica Obra: <u>Educação Física Escolar: uma abordagem fenomenológica</u> Wagner Wey Moreira, 1995.	Trata o movimento humano como um diálogo entre homem e mundo. Nessa condição, o movimento humano é visto de forma relacional, constituindo-se nas relações entre o sujeito e o mundo, onde fatores internos e externos interagem determinando as possibilidades e os limites da ação de movimento, constituindo uma totalidade que só pode resultar deste processo dialógico estabelecido. Vê-se o homem que “se-movimenta” como um ser no mundo, rico em intencionalidade, intencionalidade esta que dá sentido e significado às ações humanas, dando-se, com isso, sua relação com o mundo.

Referências Bibliográficas

- ABREU, M. A; HEROLD JR, C. Inteligência, corpo e educação física no pensamento educacional de John Dewey. In: *Revista HISTEDBR On-line*, v. 33, p. 23-41, 2009.
- BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *Cadernos CEDES* vol.19 n.48 Campinas Aug. 1999.
- BRACHT, V. *Educação física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz*. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.
- DARIDO S.C. Os conteúdos da Educação Física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. In: *Perspectivas da Educação Física escolar*, UFF, 2001.
- DARIDO, S.C. Apresentação e análises das principais abordagens da Educação Física Escolar. In: *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, p.58 – 65, 1998.
- GOIS JUNIOR, E. *Os Higienistas e a Educação Física: A história de seus ideais*. (Dissertação de Mestrado). Rio de Janeiro: PPGEF, Universidade Gama Filho, 2000.
- HEROLD JR, C. Análise histórica da educação física no pensamento educacional moderno. In: *Lecturas Educación Física y Deportes* (Buenos Aires), Buenos Aires, v. 83, n. 04, p. 1-6, 2005.
- HEROLD JR, C. Rabelais: a educação contra a lassidão corporal. In: *Lecturas Educación Física y Deportes* (Buenos Aires), v. 103, p. 1-4, 2006.
- HEROLD JR, C. Trabalho, corpo e educação em John Locke. In: *Lecturas Educación Física y Deportes* (Buenos Aires), v. 108, p. 1-7, 2007.
- HEROLD JR, C. A educação física e os sistemas nacionais de ensino: análise das relações entre o pensamento educacional europeu e brasileiro (1870-1920). In: *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, v. 19, p. 134-142, 2005.
- HEROLD JR, C; LEONEL, Z. *A educação física e a criação dos sistemas nacionais de ensino: da prática social à prática escolar*. Maringá: Eduem, 2010.
- LIBÂNEO, J.C. *Democratização da escola pública*. São Paulo: Edições Loyola, 1985.
- LIMA, V; HEROLD JR, C. As boas maneiras e a educação na construção da sociedade moderna: uma incursão no pensamento de John Locke. In: *Revista HISTEDBR On-line*, v. 41, p. 61-71, 2011
- SANTIN, S. *Educação Física – Temas Pedagógicos*. Porto Alegre: Editora EST/ESEF, 1992.

ANEXO 2

TENDÊNCIAS EDUCACIONAIS E MÉTODOS DE ENSINO

	Pensador	Pensamento Pedagógico	Visão de mundo
Grego	(469-399 a.C.) Sócrates	A virtude pode ser ensinada, se as ideias são inatas? * Foi considerado o mais espantoso fenômeno pedagógico da história do ocidente. Sua preocupação como educador, ao contrário dos sofistas, não era de adaptação, a dialética retórica, mas despertar e estimular o impulso para a busca pessoal e a verdade, o pensamento próprio e a escuta da voz interior. Não interessava os honorários das aulas, mas o diálogo vivo e amistoso com seus discípulos. Sócrates acreditava que o autoconhecimento é o início do caminho para o verdadeiro saber. Não se aprende a andar nesse caminho com o recebimento passivo de conteúdos oferecidos de fora, mas com a busca trabalhosa que cada qual realiza dentro de si.	
	(427-347 a. C.) Platão	A educação contra a alienação na alegoria da caverna. * Das várias obras que deixou, destacam-se: República, Alegoria da caverna, Banquete, Sofista, Leis. Através delas, formula a tarefa central de toda educação: retirar o olho do espírito, em constante mutação, e fazê-lo olhar para a luz do verdadeiro ser, do divino; passar gradativamente da percepção ilusória dos sentidos para a contemplação da realidade pura e sem falsidade. Para ele, só com o cumprimento desta tarefa existe educação, a única coisa que o homem pode levar para a eternidade. Para que se alcance este objetivo de converter a alma, encara-se a educação como arte de conversão.	
	(384-322 a. C.) Aristóteles	A virtude está no meio-termo. * Contrário ao idealismo de seu mestre, Platão, Aristóteles prega de maneira realista que as ideias estão nas coisas, com sua própria essência. É também realista em sua concepção educacional. Expõe três fatores principais que determinam o desenvolvimento espiritual do homem: disposição inata, hábito e ensino. Com isso, mostra-se favorável às medidas educacionais condicionantes e acredita que o homem pode se tornar a criatura mais nobre, como pode se tornar a pior de todas, que aprendemos fazendo, que nos tornamos justos agindo justamente.	
Romano	(106-43 a.C.) Cícero	A virtude esta na ação. * Aprofundou-se no conhecimento das leis e doutrinas filosóficas. Em 84 a.C., escreveu sua primeira obra, De inventione, onde apresentou sua teoria sobre a retórica. Sua obra compreende discursos, tratados filosóficos e retóricos, cartas e poemas. Cícero é considerado o maior dos prosadores romanos e o que mais influenciou os oradores modernos.	

	(35a.C-) Quintiliano	Ensinar de acordo com a natureza humana. * Estudante de retórica, escreve Instituto Oratório em 12 lições, sobre a educação do orador. Não se limita a didática e a metodologia da retórica. Trata do problema do talento, das tarefas do educador e do professor, do estilo correto de ensino e de educação e de inúmeras questões pedagógicas. Defendia o ideal educacional da eloquência perfeita. Tinha em mente um homem ao mesmo tempo eloquente e sábio.
Medieval	(354-430) Santo Agostinho	A teoria da iluminação. * Lecionou retórica. No campo filosófico seguiu outras linhas, como o ceticismo, até ser conquistado pelo cristianismo e batizado junto com o seu filho. Foi ordenado sacerdote e, mais tarde, sagrado bispo. Foi grande pensador e sutil psicólogo. Mas destacou-se, sobretudo, como o mais importante filósofo e teólogo no limiar entre a Antiguidade e a Idade Média. Entre as suas obras pedagógicas encontra-se uma que foi chamada de O livro da revolta, cujo título é O mestre. Dentro da tradição platônica, redigiu em forma de diálogo entre ele e o seu filho. Defendeu a ideia de que, como toda a necessidade humana, também a aprendizagem, em última instância, só pode ser satisfeita por Deus. Em sua pedagogia, recomendou aos educadores jovialidade.
	(1224/5-1274) São Tomás de Aquino	O método escolástico. * Foi obrigado a fugir para ingressar na ordem de São Domingos, pois seu pai era contrário à escolha pelo movimento das ordens mendicantes. Foi canonizado, elevado a doutor da Igreja e declarado patrono de todas as escolas católicas. Com vida de bastante peregrinação, geralmente viajando a pé, visitou várias cidades, nas quais não permaneceu mais de três anos. Deixou uma obra imensa. Foi filósofo, teólogo, um dos mais ativos Organizadores dos estudos, reformador dos programas de ensino, fundador de escolas superiores, mas, acima de tudo, professor. Seguiu e pregava os seguintes princípios: evitar a aversão pelo tédio e despertar a capacidade de admirar e perguntar, como início do autêntico ensino.
Renascentista	(1533-1592) Montaigne	A educação humanista. * Sua educação foi confiada a um humanista alemão. Estudou direito e durante alguns anos exerceu a função de conselheiro parlamentar em Bardeaux. Mais tarde tornou-se prefeito deste lugar por 4 anos. Dedicou o resto da sua vida as atividades literárias. Com seus pensamentos sobre educação, Montaigne pode ser considerado um dos fundadores da pedagogia da Idade Moderna. Queixou-se só de trabalhar com a memória, deixando vazias a razão e a consciência. Desejou um homem flexível, aberto para a verdade. Criticou duramente o brutal estilo de educação de sua época.
	(1483-1546) Lutero	Educação protestante. * Foi líder da Reforma – movimento religioso que levou ao nascimento do protestantismo. Em 1507 foi ordenado sacerdote. Doutorou-se em teologia e foi designado professor. Em 1517, com a intenção de arrecadar fundos para a conclusão da suntuosa Basílica de São Pedro, o papa Leão X encarregou o monge dominicano Tetzel de oferecer indulgências (perdão dos pecados) a todos os que oferecessem polpudos donativos à Igreja. Contra isso se insurgiu Lutero. A venda das indulgências forneceu a ocasião para a ruptura de Lutero. Não tardou a traduzir as consequências de seus princípios e negou sucessivamente a autoridade do papa, a hierarquia, o celibato dos padres, os votos monásticos, o culto aos santos, o purgatório e a missa. Excomungado em 1520, queimou a bula do papa em praça pública. Traduziu a Bíblia para o alemão, colocando-a à altura dos menos letrados. Passando do terreno puramente religioso ao social, através de panfletos, incutiu nos camponeses a rebeldia contra o pagamento de impostos que a Igreja cobrava e contra as opressões dos senhores feudais. Essa campanha resultou numa guerra civil em que os camponeses estavam empenhados. A contenda devorou a vida de 100 mil pessoas de ambos os lados. Nessa época apareceram os primeiros protestantes. Queriam a liberdade de consciência contra a imposição do credo das maiorias católicas.
	(1549-1759) OS JESUÍTAS	A Ratio Studiorum. * A pedagogia dos jesuítas exerceu grande influência em quase todo o mundo, incluindo o Brasil. Chegaram aqui em 1549, foram expulsos em 1759 e retornaram em 1847. Até hoje a educação tradicional os defende. A ordem dos jesuítas foi fundada em 1534 pelo militar espanhol Inácio de Loyola (1491-1556) com o objetivo de consagrar-se à educação da juventude católica. Seguiu os princípios cristãos e insurgia-se contra a pregação religiosa protestante. A Ratio Studiorum é o plano de estudos, de métodos e a base filosófica dos jesuítas. Representa o primeiro sistema organizado da educação católica. Ela foi promulgada em 1599, depois de um período de elaboração e experimentação. A educação dos jesuítas destinava-se à formação das elites burguesas, para prepará-las a exercer a hegemonia cultural e política. Eficientes na formação das classes dirigentes, os jesuítas descuidaram completamente da educação popular.

Moderno	(1592-1670) Comênio	Nove Princípios para uma Educação Realista. * Educador, foi criador de um sistema educacional que até hoje não foi superado, foi pioneiro do ecumenismo. Estudou teologia e ocupou a reitoria de um colégio, antes de ser ordenado padre. Superando definitivamente o pessimismo antropológico da Idade Média, com seu otimismo realista, Comênio influenciou as pedagogias das épocas posteriores, fortalecendo a convicção de que o homem é capaz de aprender e pode ser educado. Seu trabalho está registrado em vários livros, entre os quais: <u>Pródromus da Ponsofia</u>, 1630. Defende a generalização do ensino, subordinado a um órgão de controle universal, como meio de pôr fim às guerras. <u>Porta aberta das Línguas</u>, 1631. Apresentou um novo método de ensino do latim por meio de ilustrações e lições objetivas, que foi logo traduzido em 16 línguas. <u>A grande didática</u>, 1633. Faz uma tentativa de criar a ciência da educação utilizando os mesmos métodos das ciências físicas. [Didática Magna: Argumentava que o fim último do homem é a eterna bem-aventurança com Deus]. As teorias educacionais de Comênio surpreendem pela atualidade. Defendeu-se nelas uma educação que interpretasse e alargasse a experiência de cada dia e utilizasse os mios clássicos, como ensino da religião e da ética. O currículo, além das matérias citadas, incluía música, economia, política, história e ciência. Na prática de ensino, Comênio foi o pioneiro na aplicação de métodos que despertassem o crescente interesse do aluno.
	(1632-1704) Locke	Tudo se aprende. Não há ideias inatas. * Fundou a moderna educação inglesa, cuja influência ultrapassou as fronteiras de sua pátria. Locke estudou filosofia, línguas antigas e medicina. A situação política da Inglaterra abrigou-o a exilar-se na Holanda. Ao regressar, publica a sua principal obra filosófica. Marca o início do Iluminismo, que vê a razão como condutora do homem. Não há dúvida de que o fundamento de toda virtude está na capacidade de renunciar à satisfação dos nossos desejos, quando não justificados pela razão. Obras: <u>Estudo sobre o entendimento humano</u>, 1690. <u>Pensamento sobre a educação</u>, 1693.
Iluminista	(1712-1778) Rousseau	O homem nasce bom, a sociedade perverte. * Filósofo e escritor. Nasceu protestante, tornou-se católico e retornou ao protestantismo. A pedagogia de Rousseau representou a primeira tentativa radical e apaixonada de oposição fundamental à pedagogia da essência e de criação de perspectivas para uma pedagogia da existência. <u>Emílio, ou da Educação</u>, 1762. Tornou-se o manifesto do novo pensamento pedagógico e assim permaneceu até os nossos dias. Nela o autor pretendeu provar que é bom tudo que sai das mãos do criador da Natureza e tudo degenera nas mãos do homem. Portanto, pregou que seria conveniente dar à criança a possibilidade de um desenvolvimento livre e espontâneo. A educação não deveria ter por objetivo a preparação da criança com vista ao futuro nem a modelação dela para determinados fins: deveria ser a própria vida da criança. Mostrava-se, portanto, contrário à educação precoce. Era preciso ter em conta a criança, não só porque ela é o objeto da educação – o que a pedagogia da essência também se dispunha a fazer –, mas porque a criança representa a própria fonte da educação.
	(1746-1827) Pestalozzi	Natureza e função da educação popular. * Desde os tempos de estudante participou de movimentos de reforma social. Em 1774 fundou um orfanato onde tentou ensinar os rudimentos de agricultura e de comércio, iniciativa que fracassou poucos anos depois. Publicou um romance em quatro volumes, bastante lido na época, intitulado Leonardo e Getrudes, no qual delineava suas ideias sobre reforma política, moral e social. Quando a cidade de Stans foi tomada durante a invasão napoleônica de 1798. Pestalozzi reuniu algumas crianças abandonadas e passou a cuidar delas nas mais difíceis condições. Em 1805, fundou o famoso internato de Yverdon, que durante seus 20 anos de funcionamento foi frequentado por estudantes de todos os países da Europa. O currículo adotado dava ênfase na atividade dos alunos: apresentava-se no início objetos simples para chegar aos mais complexos; partia-se do conhecido para o desconhecido, do concreto para o abstrato, do particular para o geral. Por isso, as atividades mais estimuladas em Yvedon eram desenho, conto, educação física, modelagem, cartografia e

		atividades ao ar livre. Obra: <u>Como Gertrudes ensina suas crianças</u>, 1801. Expõe seu método pedagógico de partir do mais fácil e simples para o mais difícil e complexo.
	(1776-1841) Herbart	A prática da reflexão metódica. * Filósofo, teórico da educação e psicólogo alemão. Em 1797 esteve na Suíça e visitou a escola dirigida por Pestalozzi. Como teórico da educação defendeu a ideia de que o objetivo da pedagogia e o desenvolvimento do caráter moral. O ensino deve fundamentar-se na aplicação dos conhecimentos da psicologia. Criou o sistema que denominou de instrução educativa que propunha um ensino que, através de situações sucessivas e bem reguladas pelo mestre, fortalece a inteligência e, pelo cultivo dela, forma a vontade e o caráter. Herbart sugeriu que cada lição obedece-se a fases estabelecidas ou passos formais. Seriam eles: o da clareza da apresentação dos elementos sensíveis de cada assunto; o de associação; o de sistematização; e, por fim, o de aplicação. Obras: <u>Pedagogia Geral</u>, 1806. <u>Esboço de um Curso de Pedagogia</u>, 1818. Fundador da pedagogia como uma disciplina acadêmica (pedagogia como ciência).
	A Revolução Francesa	O plano nacional de educação. * Avanços tão consideráveis na teoria e na prática da educação, como os que ocorreram no século XVIII, não poderiam deixar de ser transformados em norma jurídica. A educação proposta pela Revolução Francesa deveria ser transformada em direito de todos e dever do Estado. Desde aquela época os planos de educacionais pareciam mais avançados do que a prática. Foi o caso do <u>Plano Nacional de Educação</u>, 1793, Lepelletier (1760-1793). - Aprovado pela Assembleia Nacional Constituinte em 1793. Inspirado em Rousseau, o texto sintetiza as aspirações frustradas de unidade entre educação e a política e de defesa do ensino público, gratuito, obrigatório e igual para todos, até a criança atingir os 12 anos de idade. Inspirado em Platão, pretendia que aos cinco anos de idade as crianças fossem educadas em acampamentos do Estado. O Plano Nacional de Educação não chegou a ser posto em prática. Entretanto, suas ideias inspiradas no liberalismo do século XVIII tiveram notável influência nos sistemas nacionais de educação criados no século XIX. <u>O espírito das leis</u>, 1748, Montesquieu (1689-1755). Defende a necessidade de criar leis para a educação para que cada família pudesse educar seus filhos em conformidade com as leis da sociedade.
Positivista	(1820-1903) Spencer	Quais os conhecimentos de maior valor? Estudou Matemática e Ciências, tornando-se engenheiro. Porém, sempre mostrou predileção pelas Ciências Sociais e a elas dedicou-se. Foi o maior representante do Positivismo, corrente filosófica fundada por August Comte, que teve suas repercussões na Pedagogia. Spencer foi um dos maiores representantes da pedagogia individualista. Para ele, a filosofia representava o conhecimento totalmente unificado de toda a realidade. <u>Educação intelectual, moral e física</u>, 1863. Acentuou o valor utilitário da educação e mostrou que os conhecimentos mais importantes são os que servem para a conservação e a melhoria do indivíduo, da família e da sociedade em geral. A educação, para ele, consistia em obter preparação completa do homem para a vida inteira. Em geral, o objetivo da educação devia ser adquirir, do modo mais completo possível, os conhecimentos que melhor servissem para desenvolver a vida intelectual e social em todos os seus aspectos. Os que menos contribuíssem para esse desenvolvimento podiam ser tratados superficialmente.
	(1858-1917) Durkheim	A Sociologia e os fins da educação. Pai do realismo sociológico, Durkheim explica o social pelo social, como realidade autônoma. Tratou em especial dos problemas morais: o papel que desempenham, como se formam e se desenvolvem. Concluiu que a moral começa ao mesmo tempo que a vinculação com o grupo. Via a educação como um esforço contínuo para preparar as crianças para a vida em comum. Por isso, era necessário impor a elas maneiras adequadas de ver, sentir e agir, às quais elas não chegariam espontaneamente. A sociologia determinaria os fins da educação. A pedagogia e a educação não representavam mais do que um anexo ou um apêndice da sociedade e da sociologia; portanto, deveriam existir sem autonomia. O objetivo da educação seria apenas suscitar e desenvolver na criança certos números de estados físicos, intelectuais e morais exigidos pela sociedade política no conjunto e pelo meio espacial a que ela particularmente se destina.

		Obras: <u>Da divisão do trabalho social</u> , 1893. <u>Regras do método sociológico</u> , 1895.
	(1861-1947) Whitehead	A educação do ser útil. Whitehead afirmava frequentemente é mais importante mostrar-se interessante do que estar efetivamente correto. A educação só tornava as pessoas maçantes e desinteressantes, quando não atingiam os objetivos dela. Insistia muito na imaginação como motor da educação e no novo espírito científico. <u>A ciência e o mundo moderno</u> , 1926. Mostrou profundo interesse pelo progresso da ciência, concluindo que a ciência podia auxiliar o progresso da educação. Segundo ele, nenhum aluno poderia terminar o segundo grau ou a universidade sem dominar o método científico e sem conhecer a história da ciência. Suas ideias pedagógicas, embora tenham alcançado uma influência limitada na teoria educacional, colocam-no entre os maiores pensadores neopositivistas contemporâneos.
Socialista	(1818-1883) Marx (1820-1895) Engels	Crítica da educação burguesa. A contribuição do socialismo para a educação tem que ser considerada em dois níveis: o do esclarecimento e da compreensão da totalidade social, de que a educação é parte, incluindo as relações de determinação e influência que ela recebe da estrutura econômica, e o específico das discussões de temas e problemas educacionais. Nenhum pensador influenciou tão profundamente as ciências sociais contemporâneas como Marx. Para ele a educação do futuro deveria nascer do sistema fabril, associando-se ao o trabalho produtivo com a escolaridade e a ginástica. Essa educação se constituiria no método para produzir seres humanos integralmente desenvolvidos. Deve-se mudar a educação para alterar a sociedade, ou a transformação social é a primeira condição para a transformação educativa. Afirmou que uma dificuldade peculiar liga-se a esta questão. De uma lado seria necessário mudar as condições sociais para se criar um novo sistema de ensino; de outro, um novo sistema de ensino transformaria as condições sociais. A transformação educativa deveria ocorrer paralelamente à revolução social. Para o desenvolvimento total do homem e a mudança das relações sociais, a educação deveria acompanhar e acelerar esse movimento, mas não encarregar-se exclusivamente de desencadeá-la, nem de fazê-la triunfar. Antes de outras questões Marx e Engels colocam a própria divisão do trabalho na raiz das distinções sociais. Consideram também crucial o papel do Estado, no desenvolvimento de determinado tipo de sociedade. Obras: <u>A Ideologia Alemã</u> , 1845. <u>Manifesto Comunista</u> , 1848.
	(1870-1924) Lênin	Defesa de uma nova escola pública. Estadista russo, foi fundador do comunismo bochevista, do partido comunista da URSS e do primeiro estado socialista do mundo. Líder da revolução de 1917, grande estudioso do marxismo, escreveu vários livros sobre o assunto. Atuou não apenas como importante teórico político que, soube o ponto de vista da corrente ortodoxa do marxismo, completou as contribuições originais de Marx e Engels. Lênin atribuiu grande importância à educação no processo de transformação social. Como primeiro revolucionário a assumir o controle de um governo, pode experimentar, na prática, a implantação das ideias socializadas na educação. Acreditava que esta deveria desempenhar importante papel na construção de uma nova sociedade e afirmava que mesmo a educação burguesa, que tanto criticava, era melhor que a ignorância. A educação pública deveria ser eminentemente política. O trabalho no terreno do ensino é a mesma luta para derrotar a burguesia; a escola à margem da vida, à margem da política, é falsidade e hipocrisia. Obras: <u>Que fazer?</u> , 1902. <u>Imperialismo, fase superior do capitalismo</u> , 1916. <u>O estado e a revolução</u> , 1917.
	(1888-1939) Makarenko	A pedagogia da vida do trabalho. Considerado um dos maiores pedagogos soviéticos e um dos expoentes da história e da educação socialista, criou, talvez, a mais elaborada e completa proposta educacional comprometida com a sociedade socialista, dentre todas as produzidas pela tradição revolucionária. O educador formulou sua teoria pedagógica, abrangente e engajada. <u>Poema Pedagógico</u> , em três partes: 1932-1933-1935). Descreveu detalhadamente as experiências na instituição que se transformou numa escola concreta onde a prática diária, analisada a partir de suas concepções socialistas, lhe ensinaria mais que todas

		as teorias pedagógicas. Algumas das qualidades dos cidadãos soviético que Makarenko queria formar foram: um profundo sentimento do dever e da responsabilidade para com os objetivos da sociedade; um espírito de colaboração, solidariedade e camaradagem; uma personalidade disciplinada, com grande domínio da vontade e com vistas aos interesses coletivos; algumas condições de atuação que impedissem a submissão e a exploração do homem pelo homem; uma sólida formação política; uma grande capacidade de conhecer os inimigos do povo. De humanista a militarista, ele recebeu todos os títulos, mas sua polêmica tornou-se ponto de referência dos educadores até hoje.
	(1891-1937) Gramsci	Organização da escola e da cultura. Militante e comunista italiano, em 1921 ajudou a fundar o Partido Comunista Italiano e se destacou na oposição a Mussolini. Preso em 8 de novembro de 1926, produziu na cadeia mais de três mil páginas nas quais, obrigado pela censura carcerária, teve de inventar termos novos para camuflar conceitos que podiam parecer revolucionários demais aos olhos dos sensores. Apesar das condições adversas, penetrou a realidade com sua realidade e construiu um conjunto de princípios originais, ultrapassando na linha de pensamento marxista as fronteiras até então fixadas por Marx, Engels e Lênin. O princípio educacional que mais prezou foi a capacidade de as pessoas trabalharem intelectual e manualmente numa organização educacional única ligada diretamente às instituições produtivas e culturais. Segundo ele, para neutralizar as diferenças devidas à procedência social, deviam ser criados serviços pré-escolares. A escola deveria ser única, estabelecendo-se uma primeira fase com o objetivo de formar uma cultura geral que humanizasse o trabalho intelectual e manual. Na fase seguinte, prevaleceria a participação do adolescente, fomentando-se a criatividade, a autodisciplina e a autonomia. Depois viria a fase de especialização. Nesse processo, tornava-se fundamental o papel do professor que deveria prepara-se para ser dirigente e intelectual. Para Gramsci, o desenvolvimento do Estado comunista se ligava intimamente ao papel da escola comunista: a jovem geração se educaria na prática da disciplina social, para que a realidade comunista se tornasse um fato.
Escola Nova	(1859-1952) Dewey	Aprender fazendo – da educação Tradicional à Educação Nova. Filósofo, psicólogo e pedagogo liberal norte-americano, exerceu grande influência sobre toda pedagogia contemporânea. Ele foi defensor da Escola Ativa, que propunha a aprendizagem através da atividade pessoal do aluno. Sua filosofia da educação foi determinante para que a Escola Nova se propagasse por todo o mundo. Dewey praticou uma crítica contundente à obediência e submissão até então cultivadas nas escolas. Ele as considerava verdadeiros obstáculos à educação. Através dos princípios da iniciativa, originalidade e cooperação, pretendia liberar as potencialidades do indivíduo rumo a uma ordem social que, em vez de ser mudada deveria ser constantemente aperfeiçoada. Assim, traduzia para o campo da educação o liberalismo político-econômico dos Estados Unidos. Embora vários aspectos da teoria de Dewey sejam similares à pedagogia do trabalho, seu discurso apresentava-se bastante genérico, não questionando as raízes das desigualdades sociais. Dewey privilegiava o aspecto psicológico da educação, em prejuízo da análise da organização capitalista da sociedade, como fator essencial para a determinação da estrutura educacional. Apesar de suas posições político-ideológicas, construiu ideias de caráter progressista, como o autogoverno dos estudantes, a discussão sobre a legitimidade do poder político, além da defesa da escola pública e ativa. Obras: <u>Escola e Sociedade</u> , 1900. <u>Democracia e educação</u> , 1916. <u>Experiência e educação</u> , 1938.
	(1870-1952) Montessori	Métodos Ativos e individuação do ensino. Primeira mulher de seu país a se doutorar em medicina, seus múltiplos interesses levaram-na a estudos diversos. Dedicou-se inicialmente às crianças deficientes, depois às crianças normais. Em 1909 ela publicou os princípios básicos de seu método. Em síntese: ela propunha despertar a atividade infantil através do estímulo e promover a autoeducação da criança, colocando meios adequados de trabalho à sua disposição. O educador, portanto, não atuaria diretamente sobre a criança, mas ofereceria meios para a sua autoformação. Sustentava que só a criança é educadora da sua personalidade. Seu método empregava um abundante material didático (cubos, prismas, sólidos, bastidores para enlaçar caixas, cartões, etc.), destinado a desenvolver a atividade dos sentidos. Esse material tem o caráter peculiar de ser autocorretor. Sua didática influenciou o ensino pré-escolar em vários países do mundo. Obras: <u>Pedagogia científica</u> , 1909. <u>A criança e etapas da educação</u> .

	(1873-1940) Claparède	Educação funcional e diferenciada. Psicólogo e pedagogo suíço, influenciou decididamente os modernos conceitos de educação, exercendo papel pioneiro no movimento renovador da escola contemporânea. Claparède repetiu na Europa a atuação de John Dewey; ambos, no cenário educacional da primeira metade deste século, foram os maiores expoentes da Pedagogia da Ação. Para Claparède, a pedagogia deveria se basear no estudo da criança, assim com a horticultura se baseia no conhecimento das plantas. Fundamentando seu pensamento em Rousseau, ele dizia que infância é um conjunto de possibilidades criativas que não deve ser abafada. Todo ser humano tem necessidade vital de saber, de pesquisar, de trabalhar. Essas necessidades se manifestam nas brincadeiras, que não são apenas uma diversão, mas um verdadeiro trabalho. A criança leva muito a sério porque representa um desafio. Chegou a elaborar uma verdadeira teoria do brinquedo. Segundo o pedagogo suíço, a educação deveria ter como eixo a ação e não apenas a instrução pela qual a pessoa recebe passivamente os conhecimentos. Criou então um método, denominado educação funcional, que procurava desenvolver as aptidões individuais e encaminhá-las para o interesse comum, dentro de um conceito democrático de vida social. Nenhuma sociedade, lembrava ele, progrediu devido à redução das pessoas a um tipo único, mas sim devido a diferenciação. Obras: <u>A educação funcional</u>, 1931. <u>Como diagnosticar as aptidões nos escolares</u>, 1933.
	(1896-1980) Jean Piaget	Psicopedagogia e educação para a ação. Psicólogo, suíço, ganhou renome mundial com seus estudos sobre os processos de construção do pensamento nas crianças. Divide os períodos de desenvolvimento humano de acordo com o aparecimento de novas qualidades do pensamento, o que por sua vez interfere no desenvolvimento global: sensório-motor (0 a 2 anos); pré-operatório (2 a 7 anos); operações concretas (7 a 11 ou 12 anos); operações formais (11 ou 12 anos em diante). Segundo Piaget, cada período é caracterizado por aquilo de melhor o indivíduo consegue fazer nessas faixas etárias. Todos os indivíduos passam por essas fases ou períodos, nessa sequência, porém, o início e o término de cada uma delas dependem das características biológicas do indivíduo e de fatores educacionais, sociais. A crítica de Piaget à escola tradicional é ácida. Segundo ele, os sistemas educacionais objetivam mais acomodar a criança aos conhecimentos tradicionais que formar inteligências inventivas e críticas.
Fenomenológico-existencialista	(1978-1966) Buber	A pedagogia do diálogo. Mediador entre o judaísmo e o cristianismo, foi um dos mais notáveis representantes contemporâneos do existencialismo. Pensador liberal, produziu obras que representam uma extraordinária contribuição para a reconciliação entre religiões, povos e raças. Sobre sua concepção pedagógica destacam-se três pontos principais. O ponto de partida representa a encontro direto entre os homens, o relacionamento entre eles, o diálogo entre eu e tu. Segundo ele, a educação é exclusivamente de Deus, apesar de seu discurso humanístico sobre o educador como formador ou sobre as forças criativas das crianças. Finalmente, para o pensador, a liberdade, no sentido de independência, é sem dúvida um bem valioso. Mas não é o mais elevado. Quem a considera como valor supremo, sobretudo com objetivos educacionais, perverte-a e a transforma em droga que, com a ausência de compromisso, gera a solidão. Obras: <u>A vida em diálogo</u>. <u>Eu e Tu</u>.
	(1878-1942) Korczak	Como amar uma criança. Pouco praticante da religião, não renegou o judaísmo. Consagrou sua vida à luta e pela justiça e pelos direitos da criança. Dedicou-se de corpo e alma ao orfanato da Rua Krochmal na 92, em Varsóvia, da qual foi diretor, médico e professor. O jornal popular Nasz Przeglond (Nosso Jornal), em 1906, convidou-o para preparar uma edição infantil. Korczak criou então o jornalzinho Mały Przeglond (Pequena Revista), na qual só crianças escreviam para crianças. Seus livros são para e sobre a criança. E sua práxis pedagógico-educacional deu início a uma revisão de métodos, estruturas escolares, relação professor-aluno e pais-filhos. Korczak tornou-se mito, por sua dedicação às crianças. Em 1942, os nazistas ocupantes da Polônia, ordenaram-lhe que conduzisse seus pequenos para a morte, prometendo-lhe um salvo conduto após a tarefa. Ele recusou, amparado nos braços de dois meninos, acompanhou seus duzentos filhos até as câmaras de gás do campo de extermínio Treblinka, onde todos morreram. Obras: <u>Como amar uma criança</u>, 1919.

		<u>Quando eu voltar a ser criança</u>, 1925. <u>O direito da criança ao respeito</u>, 1929.
	(1912) Gusdorf	A relação mestre-discípulo. Combateu o regime nazista e foi prisioneiro de guerra entre 1940-1945. No campo de concentração organizou uma universidade com um pequeno grupo de intelectuais; nesse período também escreveu o livro <i>A descoberta de si mesmo</i>. Foi ainda na prisão que elaborou sua tese, defendida em 1948, sobre a experiência humana do sacrifício. <u>Professores, para quê?</u>, 1963. Nesse livro, pergunta se ainda há lugar para o professor em plena era da televisão e dos meios modernos de comunicação. Diante de uma instrução de massa, ele terminava por reafirmar a relação cotidiana e bipolar de pessoa a pessoa entre mestres e discípulos. Para ele, todos os meios pedagógicos não produziram a comunicação, se entre professor e aluno não existir a igualdade de condições e reciprocidade que caracterizam o diálogo. Mestres e discípulos estão sempre em busca da verdade, e é desta relação com a verdade que nasce a autoridade do mestre. Denuncia as universidades modernas porque se perdem na preocupação quantitativa da eficiência e especialização. De acordo com o filósofo, a pedagogia fundamenta-se na antropologia: o homem precisa da educação porque ele é essencialmente inacabado; o homem se diferencia do animal porque fala.
	(1938-1980) Pantillon	As tarefas da filosofia da educação. Depois de ter concluído seu bacharelado na Sorbonne (1956), prosseguiu seus estudos em Paris, onde teve a chance de acompanhar os grandes mestres do momento: Piaget, Deleuze, Gaston e Suzanne Bachelard e Ricouer. Licenciou-se em psicologia, filosofia e sociologia, sob a orientação de Paul Ricouer. Em 1974, criou o Centro de Filosofia da Educação, com o seu assistente Moacir Gadotti, antes de tudo, lugar de encontros, de abertura, de reflexões fundamentais sobre educação e novos questionamentos. Obras: <u>Une philosophie de l'éducation. Pour que faire?</u> <u>Changer l'éducation.</u>
Antiautoritário	(1896-1966) Freinet	A educação pelo trabalho. Pedagogia do bom senso. Nasceu na França e foi um dos educadores que mais marcou a escola fundamental de seu país neste século. Atualmente, suas ideias são estudadas em várias partes do mundo, da pré-escola à universidade. Freinet lutou na Primeira Guerra Mundial e foi ferido na altura do pulmão, o que lhe trouxe sérias consequências. Falava baixo e cansava-se logo. Esse problema levou-o a buscar novos modos de se relacionar com os alunos e de conduzir o trabalho na escola. Ele afirmava a existência de uma dependência da escola e o meio social, de forma a concluir que não existe uma educação ideal, só uma educação de classes. Daí sua opção pela classe trabalhadora e a necessidade de tentar uma experiência renovadora do ensino. Obra: <u>Educação pelo trabalho</u>, 1942-1943. Freinet apresentou um confronto entre a escola tradicional e a escola proposta por ele, onde o trabalho tinha posição central, como metodologia.
	(1902-1987) Rogers	A educação centrada no estudante. Em <i>Terapia Centrada no Cliente</i> (1951), Carl Rogers fez uma exposição geral do seu método não diretivo, bem como suas aplicações à educação e a outros campos. Para Rogers o aconselhamento tem como finalidade e eliminação da inconsciência entre o autoconceito e a experiência pessoal – raiz das dificuldades psicológicas do ser humano. Isso facilita o amadurecimento emocional, a aquisição da autonomia e as possibilidades de autorrealização. O desempenho do conselheiro consistiria então na aceitação autêntica e na clarificação das vivências emocionais expressas pelo cliente. Rogers também transporia para a educação a sua concepção terapêutica.
	(1924-) Lobrot	Pedagogia institucional Autogestão pedagógica Pedagogo francês, discípulo de Freinet, influenciado pelas teorias psicanalíticas de Freud, propunha a autogestão política, terapêutica social e, como diz o título de um de seus livros, uma Pedagogia institucional para modificar as instituições pedagógicas existentes. Esta atitude permitiria alterar as mentalidades, tornando-as abertas e autônomas para, a seguir, modificar as instituições da

		sociedade. Assim, a pedagogia institucional proposta por Lobrot tem um objetivo político claro, na medida em que entende autogestão pedagógica como preparação para autogestão política. Ao colocar o problema da autoridade na educação, as relações entre a liberdade e a coerção, acredita que apenas a escola pode tornar as pessoas menos dependentes. Seu objetivo é desencadear, a partir de um grupo professor-aluno e no perímetro da sala de aula, um processo de transformação da instituição escolar, e daí um processo de transformação da própria sociedade. O professor é um consultor a serviço do grupo sobre questões de método, organização ou conteúdo: o professor renuncia ao exercício de sua autoridade, ao poder, à palavra, e se limita a oferecer seus serviços, sua capacidade aos melhores do grupo. Como monitor do grupo de diagnóstico ajuda o grupo a se desenvolver como tal; auxilia o desenvolvimento de um clima grupal em que seja possível aprender; auxilia a superar os obstáculos que estão enraizados no indivíduo e na situação grupal; ajuda o coletivo a descobrir e utilizar os diferentes métodos de pesquisa, ação, observação e feedback. Como técnico de organização; como pesquisador ou sábio que possui conhecimento e tem a capacidade de comunicá-lo, a tarefa do professor seria as forças instituintes do grupo; essas forças construiriam novas instituições (ou contra-instituições), que funcionaria como analisadores, revelando os elementos ocultos do sistema institucional. Outros pedagogos desenvolveram a pedagogia institucional. Entre eles, Fernand Oury e Aida Vasquez, de orientação freudiana. Eles se apoiavam mais nas técnicas de Freinet do que na não-diretividade rogeriana, preferida por Lobrot. Obras: <u>A pedagogia institucional</u>, 1967. <u>A favor ou contra da autoridade?</u>, 1973.
Crítico	(1930-2002) Pierre Bourdieu Jean-Claude Passeron	A escola e reprodução social. Bourdieu dirigiu, com Passeron, o Centro de Sociologia Europeia, que pesquisa os problemas da educação e da cultura na sociedade contemporânea. O ponto de partida para a sua análise é a relação entre o sistema de ensino e o sistema social. Para Bourdieu, a origem social marca de maneira inevitável e irreversível a carreira escolar e, depois, profissional, dos indivíduos. Essa origem social produz, primeiro, o fenômeno de seleção: as simples estatísticas de possibilidades de ascender ao ensino superior, segundo a categoria social de origem, mostra que o sistema escolar elimina de maneira contínua uma forte proporção das crianças saídas das classes populares. No entanto, segundo os pesquisadores franceses, é um erro explicar o sucesso e o fracasso escolar apenas pela origem social. Existem outras causas que eles designam pela expressão herança cultural. Entre as vantagens que os herdeiros possuem, deve-se mencionar o maior ou o menor domínio da linguagem. A seleção intervém quando a linguagem escolar é insuficiente para o aproveitamento do aluno. E este fenômeno atinge prioritariamente as crianças de origem social mais baixa. As que têm êxito são as que resistiram por diversas razões, à laminagem progressiva da seleção. Mantendo-se no sistema de ensino, elas provam ter adquirido um domínio da linguagem ao menos igual à dos estudantes saídos das classes superiores. Finalmente, para Bourdieu e Passeron, a cultura das classes superiores estaria tão próxima da cultura da escola que a criança originária de um meio social inferior não poderia adquirir senão a formação cultural que é dada aos filhos da classe culta. Portanto, para uns, a aprendizagem da cultura escolar é uma conquista duramente obtida; para outro, é uma herança normal, que inclui a reprodução das normas. O caminho a percorrer é diferente, conforme a classe de origem. Obra: <u>A reprodução: elementos para uma teoria geral do sistema de ensino</u>, 1970.
	(1938-) Christian Baudelot (1938-) Roger Establet	A escola dividida. Baudelot e Establet são professores de sociologia da educação na França. Eles demonstraram que a chamada escola única não pode ser única numa sociedade de classes. A cultura aí transmitida e elaborada não é uma só. Tudo o que se passa na escola é atravessado pela divisão na sociedade. A escola não é uma ilha de pureza e harmonia num mundo em conflito. Os fins da educação não são apenas diferentes, mas opostos e antagonísticos. Esses autores tiveram o mérito de nos desvendar a ilusão da unidade da escola. Eles desenvolveram os temas da divisão, da segregação e do antagonismo que condicionam os resultados finais do aluno, os conteúdos e as práticas escolares. É a divisão social do trabalho a responsável pelo insucesso em massa da imensa maioria que inicia a escolaridade e não consegue prosseguir. A escola, o aluno, o professor não são os responsáveis, os réus, mas as vítimas. Por isso, não se pode compreender a escola se não for relacionada com a divisão da sociedade. É impossível ignorar que a escola está dividida. Obra: <u>A escola capitalista na França</u>, 1971.
	(1943-) Giroux	A teoria da resistência e da pedagogia radical. Definindo-se como socialista democrático, dedicou-se à sociologia da educação, da cultura, da alfabetização e da teoria do currículo. Em seu livro Teoria crítica e resistência em educação Giroux

		propôs uma visão radical da educação, inspirada na escola de Frankfurt, integrando e superando as posições neomarxistas da teoria de reprodução de Althusser, Bourdieu, Passeron, Bowles e Gintis. Incorporou as ideias Gramsci numa síntese de todas essas posições, focalizando o conceito de resistência. O aspecto mais marcante de Giroux parece ser o tratamento dialético dos dualismos entre a ação humana e estrutura, conteúdo e experiência, dominação e resistência. A escola é analisada como um local de dominação e reprodução, mas que ao mesmo tempo permite às classes oprimidas um espaço de resistência. Giroux apresenta seu trabalho como uma visão de esperança e de possibilidades ao invés do desespero comumente apresentado pelos autores de esquerda. Obras: <u>Critical pedagogy, the state, and cultural Stingle</u>, 1989, com Peter McLaren. <u>Postmodern Education: politics, culture and Social criticism</u>, 1991, com Stanley Aronowitz.
Brasil	(1900-1971) Anísio Teixeira:	Uma nova filosofia da educação. As ideias de Anísio Teixeira influenciaram todos os setores de educação no Brasil e mesmo o sistema educacional da América Latina. Entre outras contribuições pode-se citar o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador (BA), primeira experiência no Brasil de promover a educação cultural e profissional de jovens. Anísio Teixeira nasceu em Caieté (BA). Foi inspetor-geral de ensino e diretor-geral da Instrução Pública da Secretaria do Interior, Justiça e Instrução Pública da Bahia. Esteve nos EUA pesquisando sobre a educação desse país e formou-se em educação na Universidade de Colúmbia, tornando-se discípulo e amigo do filósofo e educador norte-americano John Dewey. Em 1935 tornou-se secretário da Educação e Cultura do Distrito Federal, lançando um sistema de educação global do primário à universidade. Obras: <u>Educação pública: organização e administração</u>, 1935. <u>Educação não é privilégio</u>, 1956. <u>Educação é um direito</u>, 1967. <u>Pequena introdução à filosofia da educação</u>, 1968.
	(1894-1974) Fernando de Azevedo	O projeto liberal Educador, sociólogo e humanista brasileiro. Como diretor do Departamento de Educação do Estado de São Paulo promoveu várias reformas pedagógicas. Inclinado inicialmente para os estudos clássicos, firmou depois sua reputação como sociólogo e educador especialmente a partir da reforma do sistema escolar do Rio de Janeiro. Obras: <u>A educação e seus problemas</u>, 1937. <u>Cultura brasileira</u>, 1943. <u>A educação entre dois mundos</u>, 1958.
	(1897-1970) Lourenço Filho	A reforma da escola. Em 1922, comissionado diretor da Instituição Pública, realizou uma reforma geral no ensino, por solicitação do governo do Ceará, considerada um dos movimentos pioneiros da Escola Nova no país. Traço importante do pensamento e da ação de Lourenço Filho é o da inovação. Muitas vezes, foi pioneiro (assinou, inclusive, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932) e destacadamente um reformador ou modernizador. Em seu pensamento, desde os anos 20, o ensino primário foi preocupação central. Obras: <u>Introdução ao Estudo da Escola Nova</u>, 1929. <u>Tendências da Educação brasileira</u>, 1940. <u>Organização e administração escolar</u>, 1963.
	(1944-) Dermeval Saviani	A especificidade da Prática Pedagógica. Em suas obras destaca a necessidade de se elaborar uma teoria educacional a partir da prática e de tal teoria ser capaz de servir de base para a construção de um sistema educacional. Realça a necessidade da atividade sistematizadora da prática educativa, referindo-se aos cinco métodos principais: lógico, científico, empírico-logístico, fenomenológico e dialético; e a diferentes correntes pedagógicas: materialismo, pragmatismo, psicologismo, naturalismo e sociologismo. Saviani acredita que, para uma reflexão ser filosófica, torna-se necessário cumprir três requisitos básicos: a radicalidade (reflexão em profundidade), o rigor (métodos determinados) e a globalidade (contexto na qual se insere). Obras: <u>Educação brasileira: estrutura e sistema</u>, 1973.

		<u>Educação: do senso comum à consciência filosófica</u>, 1980. <u>Escola e Democracia</u>, 1983.
	(1927-1999) Roque Spencer Maciel de Barros	A reforma do sistema Roque Spencer é pessimista em relação à educação brasileira. Tem afirmado que a decadência qualitativa do ensino, a falta de educação dos estudantes, a mediocridade e os movimentos grevistas o levaram a aposentar-se cedo. Afirma-se com satisfação como um liberal; seu liberalismo é, sobretudo, um compromisso de coerência consigo mesmo, isto é, com um pensamento filosófico que não se propõe a ser uma possível solução política para o futuro, nem uma resposta aos problemas concretos da sociedade em que vivemos. Para ele, o liberalismo não se preocupa com os problemas, uma vez que se propõe uma sociedade em que os problemas de sobrevivência já estejam resolvidos para todos. A defesa do liberalismo se resume, fundamentalmente, no ataque ao consumismo. No entanto, ao discorrer sobre os problemas sociais tais como o analfabetismo, o desemprego, a miséria, encontra explicações e apresenta soluções que não ultrapassam o senso comum. Obras: <u>Diretrizes e bases da educação nacional</u>, 1960. <u>Ensaio sobre educação</u>, 1970. <u>A ilustração brasileira e a ideia de universidade</u>, 1986.
	(1921-1990) Paulo Freire	A pedagogia do oprimido. Toda a sua obra é voltada para uma teoria do conhecimento aplicada à educação, sustentada por uma concepção dialética onde educador e educando aprendem juntos numa relação dinâmica na qual a prática, orientada pela teoria, reorienta essa teoria, num constante processo de constante aperfeiçoamento. Paulo Freire foi considerado um dos maiores educadores, marcando o pensamento pedagógico do século XX. Sua contribuição à teoria dialética do conhecimento, para a qual a melhor maneira de refletir é pensar a prática e retornar a ela para transformá-la. Portanto, pensar o concreto, a realidade, e não pensar pensamentos; categoria pedagógica da conscientização, visando, através da educação, a formação da autonomia intelectual do cidadão para intervir sobre a realidade. Por isso, para ele, a educação não é neutra. É sempre um ato político. Obras: <u>Educação como prática da liberdade</u>, 1967. <u>Pedagogia do oprimido</u>, 1970. <u>Ação cultural para a liberdade</u>, 1975. <u>Extensão ou comunicação</u>, 1971. <u>Educação e mudança</u>, 1979. <u>A importância do ato de ler</u>, 1983. <u>A educação na cidade</u>, 1991. <u>Pedagogia da esperança</u>, 1992.
	(1904-1997) Paschoal Lemme	Educação política x instrução. Com ele se inicia o que se chama de pensamentos pedagógicos progressistas, embora autores como Antonio Cândido citem também como iniciadores dos ideais progressistas na educação Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, que tiveram grande influência sobre Paschoal Lemme. A tese central de suas obras é que não há educação democrática a não ser em uma sociedade verdadeiramente democrática. Obras: <u>A educação na URSS</u>, 1956. <u>Problemas brasileiros de educação</u>, 1959. <u>Educação democrática e progressista</u>, 1961.
	(1909-1987) Álvaro Vieira Pinto	O caráter antropológico da educação. O pensamento pedagógico de Vieira Pinto supõe que a educação implica na modificação de personalidade e é por isso que é tão difícil aprender. Ela modifica a personalidade do educador, ao mesmo tempo em que vai modificando a do aluno, e ainda que a educação reflita a totalidade cultural que a condiciona, é também um processo autogerador de cultura. Obras: <u>Ciência e existência</u>, 1979. <u>Sete lições sobre educação de adultos</u>, 1982. <u>A questão da universidade</u>, 1986.

	(1929-1998) Maurício Tragtenberg	Educação Libertaria O pensamento de Tragtenberg na educação mostra os limites da escola como instituição disciplinadora e burocrática e as possibilidades da autogestão pedagógica como iniciação à autogestão social. A burocracia escolar é poder, repressão e controle. Crítica tanto países capitalistas quanto socialista que desencantaram a beleza e a riqueza do mundo e induziram a racionalização sem sentido humano. A burocracia perverte as relações humanas, gerando conformismo e a alienação. As propostas de Tragtenberg mostram as possibilidades de organização das lutas das classes subalternas e de participação política do trabalhador na empresa e na escola visando a reeducação dos próprios trabalhadores em geral e dos trabalhadores em educação, em particular. Obras: <u>Burocracia e ideologia</u>, 1974. <u>Administração, poder e ideologia</u>, 1980. <u>Sobre educação, política e ideologia</u>, 1982.
--	--	--

Quadro Síntese

(1549-1759)	Concepção pedagógica tradicional religiosa
(1759-1932)	Coexistência entre as concepções pedagógicas tradicionais religiosa e leiga
(1932-1969)	Emergência e predominância da concepção pedagógica renovadora
(1969-2001)	Emergência e predominância da concepção pedagógica produtivista
	Concepções pedagógicas contra-hegemônicas

Referências Bibliográficas

VALDEMARIN, V.T; CAMPOS. D.G.S. Concepções pedagógicas e método de ensino: O manual didático Processologia na Escola Primária. In: Paidéia, 2007, 17(38), 343-356.

GADOTTI. M. *História das Idéias Pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1998.

SAVIANI, D. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. Campinas: Histedbr, 2005.

ANEXO 3

INFLUÊNCIAS FILOSÓFICAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

COSMOLÓGICO ou PRÉ-SOCRÁTICO Séc. VII – V a.C.	Busca do princípio das coisas, primeiros temas em filosofia, o que é primário, fundamental e persistente em oposição ao que é secundário derivado e transitório. Tinham como escopo especulativo o problema cosmológico. Depois, com a questão do princípio fundamental único entrando em crise, surge a sofística e o foco muda do cosmo para o homem e o problema moral.	
	JÔNICOS	Acreditavam na existência de uma substância básica única, que seria a origem de todas as coisas. No entanto, isso deixava sem solução o problema da mudança. Como poderia uma substância se transformar repentinamente em outra coisa? A partir de cerca de 500 a.C., quem se interessou por essa questão foi um grupo de filósofos da colônia grega de Eléia, no sul da Itália, por isso conhecidos como eleatas.
	Tales de Mileto (624-548 a.C.)	Ideia de que o universo é dotado de animação, de que a matéria é viva. As coisas têm por trás de si um princípio físico, material, chamado arché, que seria a água, princípio de tudo. Deduz-se que a existência singular não possui autonomia alguma, apenas algo acidental, uma modificação.
	Anaximandro de Mileto (611-547 a.C.)	Discípulo e sucessor de Tales, achava que o mundo seria apenas um entre uma infinidade de mundos que evoluíam e se dissolveriam em algo que ele chamou de ilimitado ou infinito. O elemento básico não poderia ser algo tão comum como a água. Recusa-se a ver a origem do real em um elemento particular; todas as coisas são limitadas, e o limitado não pode ser, sem injustiça, a origem das coisas. O princípio das coisas - arché - não era algo visível; era uma substância etérea, o apaíron (indeterminado, infinito), uma “massa geradora” dos seres, contendo em si todos os elementos contrários.
	Anaxímenes de Mileto. (c. 570—526 a.C.)	A origem de todas as coisas teria de ser o ar ou o vapor. Anaxímenes conhecia, claro, a teoria da água de Tales. Mas de onde vem a água? Anaxímenes acreditava que a água seria ar condensado. Acreditava também que o fogo seria ar rarefeito. De acordo com Anaxímenes, por conseguinte, o ar (“pneuma”) constituiria a origem da terra, da água e do fogo.
	PITAGÓRICOS	A Escola Pitagórica recebe o nome do fundador. Temistocléia foi a mestre de Pitágoras; ela era alta profetisa, filósofa e matemática. Outros pensadores importantes: Filolau, Arquitas, Alcmeón; Theano, Melissa. Esses pensadores manifestam ao mesmo tempo tendências místico-religiosas e tendências científico-rationais. A influência estende-se até nossos dias.

	Pitágoras de Samos (571/70-497/96 a.C.)	Fundou uma escola mística cujos princípios foram determinantes para a evolução geral da matemática e da filosofia ocidental sendo os principais temas a harmonia matemática, a doutrina dos números e o dualismo cósmico essencial. Teria chegado à concepção de que todas as coisas são números e o processo de libertação da alma seria resultante de um esforço basicamente intelectual. Os números não seriam, neste caso, os símbolos, mas os valores das grandezas, ou seja, o mundo não seria composto dos números 0, 1, 2, etc., mas dos valores que eles exprimem. Assim, portanto, uma coisa manifestaria externamente a estrutura numérica, sinônimo de harmonia, constituídas da soma de pares e ímpares, considerada como a essência das coisas, criando noções opostas (limitado e ilimitado) e sendo a base da teoria da harmonia das esferas. O cosmo é regido por relações matemáticas. Não distinguem forma, lei, e substância, considerando o número o elo entre estes elementos: terra, água, ar e fogo. O símbolo utilizado pela escola era o pentagrama, que é obtido traçando-se as diagonais de um pentágono regular; pelas intersecções dos segmentos desta diagonal, é obtido um novo pentágono regular, que é proporcional ao original exatamente pela razão áurea.
	ELEATAS Xenófanes de Colofon (século IV a. C.) Parmênides de Eléia (c. 530-460 a.C.), Heráclito de Éfeso (c. 540-476 a.C.) Zenão de Eléia (490-? a.C.) Empédocles de Agrigento (c. 490-430 a.C.)	Em busca incessante por uma explicação sobre o cosmos, os filósofos da escola de Eléia, formularam diversas teorias, baseadas em um conhecimento apriorístico, ou seja, pautado apenas em um conhecimento ou uma verdade teórica, independente da experiência. Tais teorias afirmavam que o ser é único, imutável e eterno e, assim como na escola jônica, retiravam da própria natureza os elementos para explicar os fenômenos do mundo. Apesar de cada teórico ter formulado sua própria doutrina, diversa dos demais filósofos, há muitos aspectos em comum entre suas teorias que possibilitam a união destes homens em uma mesma escola filosófica. Precursor do pensamento dos Eleatas, a Physis era a terra. Defendeu a ideia de um Deus único, supremo, que não tinha a forma de homem. Tinha influência Pitagórica. Restaram de suas obras alguns fragmentos, sendo que uns satíricos. Foi contra a grande influência de Hesíodo e Homero (historiador e escritor gregos). Zombou dos atletas, preferindo a sua sabedoria aos feitos atléticos, que não enchiam celeiros. O deus segundo Xenófanes está implantado em todas as coisas, o todo é um, e é supra-sensível, imutável, sem começo, meio ou fim. Teve como discípulo Parmênides. “Nada nasce do nada e nada do que existe se transforma em nada”. Com isso quis dizer que “tudo o que existe sempre existiu”. Sobre as transformações que se pode observar na natureza: “Achava que não seriam mudanças reais”, nenhum objeto poderia se transformar em algo diferente do que era. Início do racionalismo. Percebia, com os sentidos, que as coisas mudam. Mas sua razão lhe dizia que é logicamente impossível que uma coisa se tornasse diferente e, apesar disso, permanecesse de algum modo a mesma. Quando se viu forçado a escolher entre confiar nos sentidos ou na razão, escolheu a razão. Essa inabalável crença na razão humana recebeu o nome de racionalismo. Um racionalista é alguém que acredita que a razão humana é a fonte primária de nosso conhecimento do mundo. Propunha que a matéria básica do universo seria o fogo. Pensava também que a mudança constante, ou o fluxo, seria a característica mais elementar da natureza. Tudo flui, tudo está em fluxo e movimento constante, nada permanece. Por conseguinte, “não entramos duas vezes no mesmo rio”. Problema: Parmênides e Heráclito defendiam dois pontos principais diametralmente opostos. Parmênides dizia: a) nada muda, b) não se deve confiar em nossas percepções sensoriais. Heráclito, por outro lado, dizia: a) tudo muda (“todas as coisas fluem”), e b) podemos confiar em nossas percepções sensoriais. Conhecido por ser um dialético e um amante de polêmicas e paradoxos. Apesar de ter utilizados argumentos distintos, chegou as mesmas conclusões encontradas por Parmênides, principalmente no que se refere aos conhecimentos adquiridos apenas por intermédio dos sentidos, sem o uso da razão. Desacreditava a teoria da pluralidade dos seres, ou seja, para ele, todos os seres seriam únicos e imutáveis. Achava que os dois (Parmênides e Heráclito) estavam certos: 1. A água não poderia, evidentemente, transformar um peixe em uma borboleta. Com efeito, a água não pode mudar. Água pura irá continuar sendo água pura. Por isso, Parmênides estava certo ao sustentar que nada muda. 2. Mas, ao mesmo tempo, Heráclito também estava certo em achar que devemos confiar em nossos sentidos. Devemos acreditar naquilo o que

	Demócrito de Abdera (c. 460-370 a.C.)	precisava ser rejeitado era a ideia de uma substância básica única. Nem a água nem o ar sozinhos podem se transformar em uma roseira ou uma borboleta. Não é possível que a fonte da natureza seja um único elemento. Acreditava que a natureza consistiria, em proporções variadas, da soma de quatro elementos, ou raízes correspondentes aos quatro estados da natureza: a terra (sólido), o ar (gasoso), o fogo (plasma) e a água (líquido). Assim as diferentes coisas que existem seriam os processos naturais gerados pela aproximação e à separação desses quatro elementos. Quando uma flor ou um animal morrem, os quatro elementos voltam a se separar. A terra e o ar, o fogo e a água permaneceriam eternos, intocados por todos os componentes dos quais fazem parte. Dessa maneira, não é correto dizer que todas as coisas mudam. Basicamente, nada mudaria. O que ocorre é que os quatro elementos se combinariam e se separariam - para se combinarem de novo, em um ciclo. Pensava que haveria duas forças diferentes atuando na natureza: amor (uniria as coisas) e discórdia (separaria). Esboçou o que os primeiros passos do pensamento evolucionista: sobrevive aquele que está mais bem capacitado. As transformações que se podem observar na natureza não significavam que algo realmente se transformava. Todas as coisas eram formadas por uma infinidade de "pedrinhas minúsculas, invisíveis, cada uma delas sendo eterna, imutável e indivisível". A estas unidades mínimas deu o nome de átomos. Se os átomos fossem passíveis de desintegração e pudessem ser divididos em unidades ainda menores, a natureza acabaria por diluir-se totalmente.
ANTROPOLÓGICO ou CLÁSSICO Séc. V– IV a.C	Busca da verdade e ação pragmática, formulação dos grandes sistemas filosóficos.	
	SOFISTAS: Protágoras de Abdera (480-410a.C.) Górgias de Leontino (485-380 a.C.) Isócrates de Atenas (436-338 a.C.)	Os sofistas se compunham de grupos de mestres que viajavam de cidade em cidade realizando aparições públicas (discursos, etc.) para atrair estudantes, de quem cobravam taxas para oferecer-lhes educação. O foco central de seus ensinamentos concentrava-se no <i>logos</i> ou discurso, com foco em estratégias de argumentação. Os mestres sofistas alegavam que podiam melhorar seus discípulos, ou, em outras palavras, que a virtude seria passível de ser ensinada. Uma das mais famosas doutrinas sofistas é a teoria do contra-argumento. Eles ensinavam que todo e qualquer argumento poderia ser contraposto por outro argumento, e que a efetividade de um dado argumento residiria na verossimilhança (aparência de verdadeiro, mas não necessariamente verdadeiro) perante uma dada plateia. Foram considerados os primeiros advogados do mundo, ao cobrar de seus clientes para efetuar suas defesas, dada sua alta capacidade de argumentação. São também considerados por muitos os guardiões da democracia na antiguidade, na medida em aceitavam a relatividade da verdade. Hoje, a aceitação do "ponto de vista alheio" é a pedra fundamental da democracia moderna. Responsável por cunhar a frase: "<i>O homem é a medida de todas as coisas, das coisas que são, enquanto são, das coisas que não são, enquanto não são.</i>" Se o homem é a medida de todas as coisas, então coisa alguma pode ser medida para os homens, ou seja, as leis, as regras, a cultura, tudo deve ser definido pelo conjunto de pessoas, e aquilo que vale em determinado lugar não deve valer, necessariamente, em outro. Esta máxima (ou axioma) também significa que as coisas são conhecidas de uma forma particular e muito pessoal por cada indivíduo, o que vai contra, por exemplo, ao projeto de Sócrates de chegar ao conceito absoluto de cada coisa. Foi responsável por inovações retóricas envolvendo a estrutura e a ornamentação, além da introdução da <i>paradoxologia</i> - a ideia do pensamento paradoxal, e da expressão paradoxal - o que fez com que fosse apelidado de 'o pai da sofística'. Górgias também é conhecido por contribuir com a difusão do dialeto ático como língua da prosa literária. Como orador e retórico, preocupou-se sobretudo com a forma, dando à prosa ática uma docilidade e harmonia ainda não atingidas. Combateu a filosofia platônica, que julgava inapta para a formação ética e política do homem grego. No âmbito político, foi adversário de Demóstenes, lutando pela união do mundo helênico sob a monarquia de Filipe da Macedônia, contra os persas.

	SÓCRATES (469-399 a.C.)	Foi um dos fundadores da atual filosofia ocidental. As fontes mais importantes de informações sobre Sócrates são Platão, Xenofonte e Aristóteles. Dedicava-se ao parto das ideias (Maiêutica) dos cidadãos de Atenas, mas era indiferente em relação a seus próprios filhos. O julgamento e a execução de Sócrates são eventos centrais da obra de Platão (Apologia e Críton). Sócrates admitiu que poderia ter evitado sua condenação (beber cicuta) se tivesse desistido da vida justa. Quando estava sendo julgado por heresia e por corromper a juventude, usou seu método de <i>elenchos</i> para demonstrar as crenças errôneas de seus julgadores. Acreditava na imortalidade da alma e que teria recebido, em um certo momento de sua vida, uma missão especial do deus Apolo (Apologia), a defesa do logos apolíneo "conhece-te a ti mesmo". Também duvidava da ideia sofista de que a <i>arete</i> (virtude) podia ser ensinada para as pessoas. Acreditava que a excelência moral é uma questão de inspiração e não de parentesco, pois pais moralmente perfeitos não tinham filhos semelhantes a eles. Dizia que sua sabedoria era limitada à sua própria ignorância ("<i>Só sei que nada sei</i>"). A intenção de Sócrates era levar as pessoas a conhecerem seus desconhecimentos. Através da problematização de conceitos conhecidos, daquilo que se conhece, percebe-se os dogmas e preconceitos existentes. Método Socrático Consiste em uma técnica de investigação filosófica feita em diálogo que consiste em o professor conduzir o aluno a um processo de reflexão e descoberta dos próprios valores. Para isso faz-se uso de perguntas simples e quase ingênuas que têm por objetivo, em primeiro lugar, revelar as contradições presentes na atual forma de pensar do aluno, normalmente baseadas em valores e preconceitos da sociedade, e auxiliá-lo assim a redefinir tais valores, aprendendo a pensar por si mesmo.
	PLATÃO (428/7-348/7 a.C.)	Juntamente com seu mentor, Sócrates, e seu pupilo, Aristóteles, Platão ajudou a construir os alicerces da filosofia natural, da ciência e da filosofia ocidental. Desenvolveu a noção de que o homem está em contato permanente com dois tipos de realidade: a inteligível (imutável, igual a si mesma) e a sensível (todas as coisas que afetam os sentidos, realidades dependentes, mutáveis e são imagens da realidade inteligível). Tal concepção de Platão também é conhecida por <i>Teoria das Ideias</i> ou <i>Teoria das Formas</i>, desenvolvida como hipótese no diálogo Fédon e constitui uma maneira de garantir a possibilidade do conhecimento e fornecer uma inteligibilidade relativa aos fenômenos. Algo é na medida em que participa da Ideia desse objeto. Platão também elaborou uma teoria gnosiológica, ou seja, uma teoria que explica como se pode conhecer as coisas, ou ainda, uma teoria do conhecimento. Segundo ele, ao ver um objeto repetidas vezes, uma pessoa se lembra, aos poucos, da Ideia daquele objeto que viu no mundo das Ideias. Tal recordação, em Platão, chama-se <i>anamnesis</i>. Sob a influência de Sócrates, Platão buscava a verdade essencial das coisas. Platão não poderia buscar a essência do conhecimento nas coisas, pois estas são corruptíveis, ou seja, variam, mudam, surgem e se vão.
	ARISTÓTELES (384-322 a.C.)	Aristóteles, ao contrário de Platão, defende a existência de um único mundo: este em que vivemos. O que está além de nossa experiência sensível não pode ser nada para nós. Para ele, a Lógica é um instrumento, uma introdução para as ciências e para o conhecimento e baseia-se no silogismo, o raciocínio formalmente estruturado que supõe certas premissas colocadas previamente para que haja uma conclusão necessária. O silogismo é dedutivo, parte do universal para o particular; a indução, ao contrário, parte do particular para o universal. Dessa forma, se forem verdadeiras as premissas, a conclusão, logicamente, também será. Para Aristóteles, os objetos caíam para se localizarem corretamente de acordo com a natureza: o éter, acima de tudo; logo abaixo, o fogo; depois o ar; depois a água e, por último, a terra. O termo "Metafísica" não é aristotélico; o que hoje chamamos de metafísica era chamado por Aristóteles de filosofia primeira. Esta é a ciência que se ocupa com realidades que estão além das realidades físicas que possuem fácil e imediata apreensão sensorial. Existem quatro causas implicadas na existência de algo: causa material (aquilo do qual é feita alguma coisa, a argila, por exemplo); causa formal (a coisa em si, como um vaso de argila); causa eficiente (aquilo que dá origem ao processo em que a coisa surge, como as mãos de quem trabalha a argila); causa final (aquilo para o qual a coisa é feita, cite-se portar arranjos para enfeitar um ambiente).

ÉTICO – RACIONAL Séc. IV a.c – I d.c	Busca de princípios racionais que fundamentem as ações éticas.	
	EPICURISMO Epícuro (341-270 a.C.)	Doutrina do filósofo grego Epicuro e seus epígonos, caracterizada por uma concepção atomista e materialista da natureza, pela busca da indiferença diante da morte e uma ética que identifica o bem aos prazeres comedidos e espirituais, que, por passarem pelo crivo da reflexão, seriam impermeáveis ao sofrimento incluído nas paixões humanas. Por extensão de sentido: o modo de viver, de agir, de quem só busca o prazer; sensualidade, luxúria, desregramento de costumes, falta de temperança; devassidão, libertinagem.
	ESTOICISMO Zenão de Cítio (335-264 a.C.) Sêneca (4 a.C – 65 d.C.) Lucano (39-65 d.C.)	Doutrina fundada por Zenão de Cítio, e desenvolvida por várias gerações de filósofos, que se caracteriza por uma ética em que a imperturbabilidade, a extirpação das paixões e a aceitação resignada do destino são as marcas fundamentais do homem sábio, o único apto a experimentar a verdadeira felicidade [O estoicismo exerceu profunda influência na ética cristã.]. Afirma que todo o universo é corpóreo e governado por um Logos divino (noção que os estoicos tomam de Heráclito e desenvolvem). A alma está identificada com este princípio divino, como parte de um todo ao qual pertence. Este logos (ou razão universal) ordena todas as coisas: tudo surge a partir dele e de acordo com ele, graças a ele o mundo é um kosmos (termo que em grego significa "harmonia"). O estoicismo propõe viver de acordo com a lei racional da natureza e aconselha a indiferença (<i>apatheia</i>) em relação a tudo que é externo ao ser. O homem sábio obedece à lei natural reconhecendo-se como uma peça na grande ordem e propósito do universo, devendo assim manter a serenidade perante as tragédias e coisas boas. Por extensão de sentido: rigidez de princípios morais, resignação diante do sofrimento, da adversidade, do infortúnio.
ÉTICO – RELIGIOSO Séc. II – III	Busca de princípios religiosos que fundamentem as ações práticas.	
	NEOPLATONISMO Plotino (205-270)	Escola filosófica alexandrina surgida no século II e em expansão até o século V, que interpreta o <i>platonismo</i> de forma mística e espiritualista, supondo a transcendência de um Deus que, por emanção, cria a realidade profana, e a possibilidade de que o ser humano, em um movimento de interiorização contemplativa e retorno às suas origens, restabeleça a união com a divindade [Seu principal representante é o filósofo egípcio Plotino].
	PENSADORES DE ALEXANDRIA	A Escola Catequética de Alexandria é a mais antiga escola do gênero no mundo. Ela é agora parte da Igreja Ortodoxa Copta de Alexandria. São Jerônimo relata - em <i>De Viris Illustribus</i> - que a escola cristã de Alexandria teria sido fundada por São Marcos em pessoa e que o primeiro gestor escolhido por ele teria sido São Justo de Alexandria, que se tornaria o sexto bispo (patriarca) de Alexandria. Sob a liderança do estudioso Panteno, a escola de Alexandria se tornou uma instituição importante para o ensino religioso, onde os estudantes eram ensinados por professores do porte de Atenágoras, Clemente, Didimo e o grande Orígenes, considerado o pai da Teologia e que também era muito ativo no estudo dos comentários bíblicos e estudos comparativos.
PATRÍSTICA Séc. IV – IX	Síntese entre teologia cristã e filosofia grega. Filosofia cristã formulada pelos <i>padres da Igreja</i> nos primeiros cinco séculos de nossa era, buscando combater a descrença e o paganismo por meio de uma apologética da nova religião, calcando-se freq. em argumentos e conceitos procedentes da filosofia grega. Padres: Agostinho de Hipona, Tito Flávio, Boécio.	
ESCOLÁSTICA Séc. IX – XIV	Síntese entre teologia cristã e filosofia grega. Pensamento cristão da Idade Média, baseado na tentativa de conciliação entre um ideal de racionalidade, corporificado especificamente na tradição grega do platonismo e aristotelismo, e a experiência de contato direto com a verdade revelada, tal como a concebe a fé cristã; escolasticismo. Por extensão de sentido: qualquer filosofia elaborada em função de uma doutrina religiosa. Uso pejorativo: qualquer doutrina cujos seguidores permanecem em pensamento acrítico, ortodoxo e tradicionalista.	

	Padres: Tomás de Aquino, Alberto Magnus Árabes: Avicena, Averrois Demais pensadores: Roger Bacon, Duns Scotus, Abelardo, Guilherme de Ockham.	
RENASCIMENTO Séc. XIV – XVI	Antropocentrismo e releitura dos clássicos. Movimento intelectual que, no século XV, preconizou a recuperação dos valores e modelos da Antiguidade greco-romana, contrapondo-os à tradição medieval ou adaptando-os a ela, e que renovou não apenas as artes plásticas, a arquitetura e as letras, mas também a organização política e econômica da sociedade. Renascentistas: Nicolau de Cusa, Bernadino Telésio, Montaigne, Thomas Morus, Maquiavel. Protestantes: Martinho Lutero, Calvino. Contra-Reformistas: Tomas Campanella.	
RACIONALISMO/EMPIRISMO Séc. XV– XVIII	Gênese e consolidação da ciência moderna.	
	RACIONALISMO	Modo de pensar que atribui valor somente à razão, ao pensamento lógico. Qualquer doutrina que privilegia a razão como meio de conhecimento e explicação da realidade. Conjunto de teorias filosóficas fundamentadas na suposição de que a investigação da verdade, conduzida pelo pensamento puro, ultrapassa em grande medida os dados imediatos oferecidos pelos sentidos e pela experiência. Toda doutrina que considera o intelecto humano capaz de atingir a plenitude da verdade objetiva, já que a realidade estaria organizada segundo leis, recorrências e subdivisões equivalentes e semelhantes à organização do pensamento cognitivo.
	Renê Descartes (1596-1650)	Uma das figuras-chave na Revolução Científica. Descartes, por vezes chamado de "o fundador da filosofia moderna" e o "pai da matemática moderna", é considerado um dos pensadores mais importantes e influentes da História do Pensamento Ocidental. Inspirou contemporâneos e várias gerações de filósofos posteriores; boa parte da filosofia escrita a partir de então foi uma reação às suas obras ou a autores supostamente influenciados por ele. Muitos especialistas afirmam que a partir de Descartes inaugurou-se o racionalismo da Idade Moderna. Décadas mais tarde, surgiria nas Ilhas Britânicas um movimento filosófico que, de certa forma, seria o seu oposto - o empirismo, com John Locke e David Hume. Demais representantes: Spinoza, Male Bransch, Leibniz, Pascal.
	EMPIRISMO	Doutrina segundo a qual todo conhecimento provém unicamente da experiência, limitando-se ao que pode ser captado do mundo externo, pelos sentidos, ou do mundo subjetivo, pela introspecção, sendo ger. descartadas as verdades reveladas e transcendentais do misticismo, ou apriorísticas e inatas do racionalismo. Atitude de quem se atém a conhecimentos práticos.
	Thomas Hobbes (1588-1679)	Defendia a ideia segundo a qual os homens só podem viver em paz se concordarem em submeter-se a um poder absoluto e centralizado. Para ele, a Igreja cristã e o Estado cristão formavam um mesmo corpo, encabeçado pelo monarca, que teria o direito de interpretar as Escrituras, decidir questões religiosas e presidir o culto. Hobbes argumenta que só podemos conhecer algo do mundo exterior a partir das impressões sensoriais que temos dele ("Só existe o que meus sentidos percebem"). Esta filosofia é vista como uma tentativa para embasar uma teoria coerente de uma formação social puramente no fato das impressões por si, a partir da tese de que as impressões sensoriais são suficientes para o homem agir em sentido de preservar sua própria vida, e construir toda sua filosofia política a partir desse imperativo.
	John Locke (1632-1704)	Rejeitava a doutrina das ideias inatas e afirmava que todas as nossas ideias tinham origem no que era percebido pelos sentidos. A filosofia da mente de Locke é frequentemente citada como a origem das concepções modernas de identidade e do "Eu". O conceito de identidade pessoal, seus conceitos e questionamentos figuraram com destaque na obra de filósofos posteriores, como David Hume, Jean-Jacques Rousseau e Kant. Locke foi o primeiro a definir o "si mesmo" através de uma continuidade de consciência. Ele postulou que a mente era uma lousa em branco. Ao contrário dos conceitos pré-existentes baseados no Cartesianoismo, ele sustentou que nascemos sem ideias inatas, e que o conhecimento é, em vez determinado apenas pela experiência derivada da percepção dos sentidos.

	Gorge Berkeley (1685-1753) David Hume (1711-1776)	Aceitava o empirismo de Locke mas não admite a passagem dos conhecimentos fornecidos pelos dados da experiência para o conceito abstrato de substância material. Por isso, e assumindo o mais radical empirismo, afirma que uma substância material não pode ser conhecida em si mesma. O que se conhece, na verdade, resume-se às qualidades reveladas durante o processo perceptivo. Assim, o que existe realmente nada mais é que um feixe de sensações e é por isso que ser é ser percebido. O que está em xeque não é a negação do mundo exterior, mas sim o conceito fundamental, desde Descartes, de uma ideia de matéria como constituinte de tudo o que é e que fosse diferente da substância pensante. Para fugir do subjetivismo individualista (pois tudo que existe somente existiria para a mente individual de cada indivíduo), Berkeley postula a existência de uma mente cósmica que seria universal e superior à mente dos homens individuais. Deus é essa mente e tudo o mais seria percebido por Ele (de modo que a existência do mundo exterior à mente individual e subjetiva do homem, estaria garantida) Ao lado de John Locke e George Berkeley, Hume compõe a famosa tríade do empirismo britânico, sendo considerado um dos mais importantes pensadores do chamado iluminismo escocês e da própria filosofia ocidental. Hume opôs-se particularmente a Descartes e às filosofias que consideravam o espírito humano desde um ponto de vista teológico-metafísico. Assim Hume abriu caminho à aplicação do método experimental aos fenômenos mentais. Teve profunda influência sobre Kant, sobre a filosofia analítica do início do século XX e sobre a fenomenologia.
ILUMINISMO Séc. XVIII	Consolidação do projeto burguês. Movimento intelectual do século XVIII, caracterizado pela centralidade da ciência e da racionalidade crítica no questionamento filosófico, o que implica recusa a todas as formas de dogmatismo, especificamente o das doutrinas políticas e religiosas tradicionais; Filosofia das Luzes, Ilustração, Esclarecimento, Século das Luzes. Doutrina dos que creem na ação de uma intuição mística, luz sobrenatural ou iluminação divina no interior do ser humano, guiando-o para a verdade religiosa. Franceses: Montesquieu, Voltaire, Diderot, D'Alembert, Rousseau. Ingleses: Newton, Boyle. Alemães: Wolf, Lessing.	
REVOLUÇÃO BURGUESA REVOLUÇÃO INDUSTRIAL Séc. XIX	Busca de uma razão de caráter universal. Consolidação de um modelo de ciência, crítica ao idealismo e projetos burgueses.	
	IDEALISMO ALEMÃO Kant (1724-1804) Hegel (1770-1831)	Filosófica em que o mundo material, objetivo, exterior só pode ser compreendido plenamente a partir de sua verdade espiritual, mental ou subjetiva. No sentido ontológico, doutrina filosófica segundo a qual a realidade apresenta uma natureza essencialmente espiritual, sendo a matéria uma manifestação ilusória, incompleta, ou mera imitação imperfeita de uma matriz original constituída de formas ideais inteligíveis e intangíveis. Kant operou, na epistemologia, uma síntese entre o racionalismo continental (onde impera a forma de raciocínio dedutivo), e a tradição empírica inglesa (que valoriza a indução). É famoso sobretudo pela elaboração do denominado idealismo transcendental: todos nós trazemos formas e conceitos a priori (aqueles que não vêm da experiência) para a experiência concreta do mundo, os quais seriam de outra forma impossíveis de determinar. A filosofia da natureza e da natureza humana de Kant é historicamente uma das mais determinantes fontes do relativismo conceitual que dominou a vida intelectual do século XX. No entanto, é muito provável que Kant rejeitasse o relativismo nas formas contemporâneas, como por exemplo o Pós-modernismo. Hegel desenvolveu uma estrutura filosófica abrangente (ou sistema) do Idealismo Absoluto a fim de referir, mediante um modo integrado e desenvolvido, a relação entre mente e natureza, sujeito e objeto do conhecimento, psicologia, Estado, história, arte, religião e filosofia. Particularmente, ele desenvolveu o conceito de que a mente (ou espírito) – Geist – manifesta-se em um conjunto de contradições e oposições que, ultimamente, integram-se e se unem, sem eliminar qualquer dos polos ou reduzir um ao outro. Exemplos de tais contradições incluem aqueles entre natureza e liberdade e entre imanência e transcendência. Nas explicações contemporâneas do hegelianismo, a dialética de Hegel geralmente aparece fragmentada em três momentos chamados: tese, antítese e a síntese. Hegel utilizou-se deste sistema para explicar toda a história da filosofia, da ciência, da

		arte, da política e da religião, mas muitos críticos modernos assinalam que Hegel geralmente parece analisar superficialmente as realidades da história a fim de encaixá-las em seu modelo dialético.
	MATERIALISMO DIALÉTICO Karl Marx (1818-1883) Engels (1820-1895)	Doutrina que identifica, na matéria e em seu movimento, a realidade fundamental do universo, com a capacidade de explicação para todos os fenômenos naturais, sociais e mentais. Marx foi herdeiro da filosofia alemã, considerado ao lado de Kant e Hegel um de seus grandes representantes. Foi um dos maiores (para muitos, o maior) pensadores de todos os tempos, tendo uma produção teórica com a extensão e densidade de um Aristóteles, de quem era um admirador. Como filósofo, se posiciona muito mais numa supra-filosofia, em que "realizar" a filosofia é antes "aboli-la", ou ao realizá-la, ela e a realidade se transformam na práxis, a união entre teoria e prática. A teoria marxista é, substancialmente, uma crítica radical das sociedades capitalistas. Mas é uma crítica que não se limita a teoria em si. Marx, aliás, se posiciona contra qualquer separação drástica entre teoria e prática, entre pensamento e realidade, porque essas dimensões são abstrações mentais (categorias analíticas) que, no plano concreto, real, integram uma mesma totalidade complexa. O marxismo constitui-se como a concepção materialista da História, longe de qualquer tipo de determinismo, mas compreendendo a predominância da materialidade sobre a ideia, sendo esta possível somente com o desenvolvimento daquela, e a compreensão das coisas em seu movimento, em sua inter-determinação, que é a dialética. Portanto, não é possível entender os conceitos marxianos como forças produtivas, capital, entre outros, sem levar em conta o processo histórico, pois não são conceitos abstratos e sim uma abstração do real, tendo como pressuposto que o real é movimento. Foi um teórico revolucionário alemão que junto com Karl Marx fundou o chamado socialismo científico ou marxismo. Ele foi coautor de diversas obras com Marx, sendo que a mais conhecida é o Manifesto Comunista. Também ajudou a publicar, após a morte de Marx, os dois últimos volumes de O Capital, principal obra de seu amigo e colaborador. Grande companheiro de Karl Marx, escreveu livros de profunda análise social. Entre dezembro de 1847 à janeiro de 1848, junto com Marx, escreve o Manifesto do Partido Comunista, onde faz uma breve apresentação de uma nova concepção de história, afirmando que "a história da humanidade é a história da luta de classes". Sem dúvida nenhuma, Engels foi um filósofo como poucos: soube analisar a sociedade de forma muito eficiente, influenciando diversos autores marxistas.
	POSITIVISMO Auguste Comte (1798-1857)	Sistema criado por Auguste Comte que se propõe a ordenar as ciências experimentais, considerando-as o modelo por excelência do conhecimento humano, em detrimento das especulações metafísicas ou teológicas; comtismo. Em sentido lato, cada uma das doutrinas influenciadas pelo comtismo nos séculos XIX e XX, caracterizadas pelo cientificismo, metodologia quantitativa e hostilidade ao idealismo. A filosofia positiva de Comte nega que a explicação dos fenômenos naturais, assim como sociais, provenha de um só princípio. A visão positiva dos fatos abandona a consideração das causas dos fenômenos (Deus ou natureza) e pesquisa suas leis, vistas como relações abstratas e constantes entre fenômenos observáveis. Comte afirmou que os fenômenos sociais podem e devem ser percebidos como os outros fenômenos da natureza, ou seja, como obedecendo a leis gerais; entretanto, sempre insistiu e argumentou que isso não equivale a reduzir os fenômenos sociais a outros fenômenos naturais (isso seria cometer o erro teórico e epistemológico do materialismo): a fundação da Sociologia implica que os fenômenos sociais são um tipo específico de realidade teórica e que devem ser explicados em termos sociais. Em 1852 instituiu uma sétima ciência, a Moral, cujo âmbito de pesquisa é a constituição psicológica do indivíduo e suas interações sociais. Pode-se dizer que o conhecimento positivo busca "ver para prever, a fim de prover" - ou seja: conhecer a realidade para saber o que acontecerá a partir de nossas ações, para que o ser humano possa melhorar sua realidade. Dessa forma, a previsão científica caracteriza o pensamento positivo. O espírito positivo, segundo Comte, tem a ciência como investigação do real. O método positivo, em termos gerais, caracteriza-se pela observação. Entretanto, deve-se perceber que cada ciência, ou melhor, cada tipo de fenômeno tem suas particularidades, de modo que o método específico de observação para cada fenômeno será diferente. Além disso, a observação conjuga-se com a imaginação: ambas fazem parte da compreensão da realidade e são igualmente importantes, mas a relação entre ambas muda quando

		se passa da teologia para a positividade. Assim, para Comte, não é possível fazer ciência (ou arte, ou ações práticas, ou até mesmo amar!) sem a imaginação, isto é, sem uma ativa participação da subjetividade individual e por assim dizer coletiva: o importante é que essa subjetividade seja a todo instante confrontada com a realidade, isto é, com a objetividade. Dessa forma, para Comte há um método geral para a ciência (observação subordinando a imaginação), mas não um método único para todas as ciências; além disso, a compreensão da realidade lida sempre com uma relação contínua entre o abstrato e o concreto, entre o objetivo e o subjetivo. As conclusões epistemológicas a que Comte chega, segundo ele, só são possíveis com o estudo da Humanidade como um todo, o que implica a fundação da Sociologia, que, para ele, é necessariamente histórica.
CONTEMPORANEIDADE Séc. XIX – XX	Os problemas da existência, os limites da ciência, o pragmatismo como paradigma, a ética da alteridade, a exploração do inconsciente.	
	FENOMENOLOGIA Husserl (1859-1938) Merleau-Ponty (1908-1961)	Designa o estudo puramente descritivo do fenômeno tal qual este se apresenta à nossa experiência, em sua natureza aparente e ilusória, manifestados na experiência aos sentidos humanos e à consciência imediata. Não há conteúdos de consciência, mas unicamente fenômenos. A fenomenologia é uma pura descrição do que se mostra por si mesmo de acordo com o princípio dos princípios: reconhecer que toda a intuição primordial é uma fonte legítima de conhecimento, que tudo o que se apresenta por si mesmo na intuição (e, por assim dizer, em pessoa) deve ser aceite simplesmente como o que se oferece e tal como se oferece, embora apenas dentro dos limites nos quais se apresenta. Método filosófico que se propõe a uma descrição da experiência vivida da consciência, cujas manifestações são expurgadas de suas características reais ou empíricas e consideradas no plano da generalidade essencial. Quando na época atual se fala de fenomenologia, refere-se a Husserl e o método filosófico (constituição da filosofia como ciência rigorosa) que se propõe a uma descrição da experiência vivida da consciência (que se dá como seu objeto intencional), cujas manifestações são expurgadas de suas características reais ou empíricas e consideradas no plano da generalidade essencial, entendendo-a como método e como modo de ver. É preciso mostrar que as leis lógicas são leis lógicas puras e não empíricas ou transcendentais ou procedentes de um suposto mundo inteligível de caráter metafísico. Sobretudo é preciso mostrar que certos atos como a abstração, o juízo, a inferência, etc., não são atos empíricos: são atos de natureza intencional que têm as suas correlações em puros termos da consciência intencional. Essa consciência não apreende os objetos do mundo natural com tais objetos, nem constitui o dado enquanto objeto de conhecimento: apreende puras significações na medida em que são simplesmente dadas e tal como são dadas. A fenomenologia não pressupõe o nada: nem o mundo natural, nem o sentido comum, nem as proposições da ciência, nem as experiências psicológicas. Coloca-se antes de toda a crença e de todo o juízo para explorar simplesmente o dado é, como o declarou Husserl, um positivismo absoluto. O conceito de intencionalidade ocupa um lugar central na fenomenologia, definindo a própria consciência como intencional. Dessa forma, a fenomenologia pretende ao mesmo tempo combater o empirismo e o psicologismo e superar a oposição tradicional entre realismo e idealismo. O método fenomenológico consiste, portanto, em examinar todos os conteúdos de consciência, mas em vez de determinar se tais conteúdos são reais ou irrealis, ideais, imaginários, etc., procede-se a examiná-los, enquanto são puramente dados. Mediante a suspensão, a consciência fenomenológica pode ater-se ao dado enquanto tal e descrevê-lo na sua pureza. O dado não é, na fenomenologia de Husserl, o mesmo que na filosofia transcendental, um material que se organiza mediante formas de intuição e categorias. Não é, tão pouco, qualquer coisa de empírico - os dados dos sentidos. O dado é a correlação da consciência intencional. O que a fenomenologia mostra é aquilo que, acima de tudo e na maior parte dos casos, não se manifesta, o que está escondido, mas que é capaz de expressar o sentido e o fundamento daquilo que, acima de tudo, e na maior parte dos casos, se manifesta. Nesse sentido, a fenomenologia é a única ontologia possível. É entendida de maneira análoga por Sartre e por Merleau-Ponty (Fenomenologia da Percepção). A formulação fenomenológica da filosofia não implica, portanto, a redução da existência à aparência e não pode ser confundida de maneira nenhuma com o fenomenismo. O próprio conceito de fenômeno a que se faz referência é diferente neste caso. Por outro lado, tampouco implica a eliminação da diferença entre parecer e ser, embora esse antigo dualismo seja eliminado. Sartre diz: "O

		fenômeno de ser exige a transfenomenalidade do ser, Isto não quer dizer que o ser está escondido atrás dos fenômenos (vimos que o fenômeno não pode mascarar o ser), nem que o fenômeno é uma aparência que remete a um ser distinto (só enquanto aparência o fenômeno é, ou seja, ele se indica sobre o fundamento do ser). Segue-se que o ser do fenômeno, conquanto coextensivo ao fenômeno, deve escapar à condição fenomênica de só existir na medida em que se nos revela e, por conseguinte, excede e fundamenta o conhecimento que se tem dele". A relação entre aparência e ser, na ontologia fenomenológica, pode ser definida ou analisada de maneiras diferentes, mas não se amolda à tradição que relaciona aparência e realidade.
	EXISTENCIALISMO Kierkegaard (1813-1855)	Conjunto de teorias formuladas no século XX, com forte influência do pensamento de Kierkegaard, que se caracterizam pela inclusão da realidade concreta do indivíduo (sua mundanidade, angústia, morte etc.) no centro da especulação filosófica, em polêmica com doutrinas racionalistas que dissolvem a subjetividade individual em sistemas conceituais abstratos e universalistas. Filosoficamente, fez a ponte entre a filosofia hegeliana e aquilo que se tornaria no existencialismo. Kierkegaard rejeitou a filosofia hegeliana do seu tempo e aquilo que ele viu como o formalismo vazio da igreja luterana dinamarquesa. Muitas das suas obras lidam com problemas religiosos tais como a natureza da fé, a instituição da fé cristã, e ética cristã e teologia. Por causa disto, a obra de Kierkegaard é, algumas vezes, caracterizada como existencialismo cristão, em oposição ao existencialismo de Jean-Paul Sartre ou ao proto-existencialismo de Friedrich Nietzsche, ambos derivados de uma forte base ateística. Kierkegaard é um dos raros autores cuja vida exerceu profunda influência no desenvolvimento da obra. As inquietações e angústias que o acompanharam estão expressas em seus textos, incluindo a relação de angústia e sofrimento que ele manteve com o cristianismo — herança de um pai extremamente religioso, que cultivava de maneira exacerbada os rígidos princípios do protestantismo dinamarquês, religião de Estado. Pensadores: Kafka, K.Jaspers, G.Marcel, J.P. Sartre, A.Camus, S.Beauvoir.
	ESTRUTURALISMO Lévi Strauss (1908-2009) Michel Foucault (1926-1984)	Toda abordagem de análise que define os fatos linguísticos a partir das noções saussurianas de estrutura e de sistema; linguística estrutural. Teoria segundo a qual o estudo de uma categoria de fatos deve focar especificamente as estruturas. Movimento associado a Claude Lévi-Strauss, que se propõe analisar as relações sociais em termos de estruturas relacionais abstratas, não raro expressas em simbolismo lógico. Em psicologia, teoria que enfatiza as ligações entre os componentes afetivos e o conteúdo vivido. É considerado fundador da antropologia estruturalista, em meados da década de 1950, e um dos grandes intelectuais do século XX. Desde seus primeiros trabalhos sobre os povos indígenas do Brasil, que estudou em campo, no período de 1935 a 1939, e a publicação de sua tese As estruturas elementares do parentesco, em 1949, publicou uma extensa obra, reconhecida internacionalmente. Dedicou uma tetralogia, as Mitológicas, ao estudo dos mitos, mas publicou também obras que escapam do enquadramento estrito dos estudos acadêmicos - dentre as quais o famoso Tristes Trópicos, publicado em 1955. Todo o seu trabalho foi desenvolvido em uma arqueologia do saber filosófico, da experiência literária e da análise do discurso. Seu trabalho também se concentrou sobre a relação entre poder e governamentalidade, e das práticas de subjetivação. Em 1954 publicou seu primeiro livro, a "Doença mental e personalidade", um trabalho encomendado por Althusser. Em 1966 ele publicou As Palavras e as Coisas, que tem um enorme sucesso imediato. Ao mesmo tempo, a popularidade do estruturalismo está em seu auge, e Foucault rapidamente é agrupado com estudiosos e filósofos como Jacques Derrida, Claude Lévi-Strauss e Roland Barthes, então visto como a nova onda de pensadores contrários ao existencialismo desempenhado por Jean-Paul Sartre. Inúmeras discussões e entrevistas envolvendo Foucault são então colocadas em oposição ao humanismo e ao existencialismo, pelo estudo dos sistemas e estruturas. Foucault, logo se cansou do rótulo de "estruturalista". O ano de 1966 é uma emoção sem igual na área de humanas: Lacan, Lévi-Strauss, Benveniste, Genette, Greimas, Dubrovsky, Todorov e Barthes publicam algumas das suas obras mais importantes.

	PRAGMATISMO Charles Sanders Pierce (1839-1914) William James (1842-1910)	Corrente de ideias que prega que a validade de uma doutrina é determinada pelo seu bom êxito prático. É especialmente aplicado ao movimento filosófico norte-americano baseado em ideias de Charles Sanders Peirce e William James. Por extensão de sentido: consideração das coisas de um ponto de vista pragmático. Foi o fundador do Pragmatismo e da ciência dos signos, a semiótica. Antecipou muitas das problemáticas do Círculo de Viena. Propôs aplicar na filosofia os métodos de observação, hipóteses e experimentação a fim de aproximá-la mais das características de ciência. Peirce concebia a Lógica dentro do campo do que ele chamava de teoria geral dos signos, ou Semiótica. Os últimos 30 anos de sua vida foram dedicados a estudos acerca da Semiótica, para Peirce um sistema de lógica. A Semiótica Peirciana pode ser considerada uma Filosofia Científica da Linguagem. A Fenomenologia é a ciência que permeia a semiótica de Peirce, e deve ser entendida nesse contexto. Para Peirce, a Fenomenologia é a descrição e análise das experiências do homem, em todos os momentos da vida. Nesse sentido, o fenômeno é tudo aquilo que é percebido pelo homem, seja real ou não. Seus estudos levaram ao que ele chamou de Categorias do Pensamento e da Natureza, ou Categorias Universais do Signo. São elas a Primeiridade, que corresponde ao acaso, ou o fenômeno no seu estado puro que se apresenta à consciência, a Secundidade, corresponde à ação e reação, é o conflito da consciência com o fenômeno, buscando entendê-lo. Por último a Terceiridade, ou o processo, a mediação. É a interpretação e generalização dos fenômenos. A perspectiva filosófica exposta em Pragmatismo, de 1907, postula que as teorias científicas e filosóficas devem ser usadas como instrumentos a serem julgados por seus resultados ou fins. James argumenta que todas as teorias são apenas aproximações da realidade, e que portanto seria um erro considerá-las apenas por sua própria coerência interna. O autor argumenta que essa busca por coerência seria a posição racionalista, em que a busca de princípios e categorias platônicas se sobrepõe aos fatos e aos resultados. Em contraponto, James sugere que a veracidade de uma ideia deve ser considerada em um sentido instrumental, analisando os resultados produzidos por sua adoção. Uma das consequências dessa visão utilitária da verdade é que fenômenos como a religião, que para James são ideias úteis, deveriam ser considerados verdadeiros se mostrassem bons resultados: “em princípios pragmáticos, se a hipótese de Deus funciona satisfatoriamente no sentido mais amplo da palavra, ela é verdadeira”. A filosofia do pragmatismo é, para James, um meio-termo entre o racionalismo e o empiricismo, sendo uma perspectiva aberta à investigação de qualquer hipótese, desde que essa seja capaz de se mostrar concretamente útil. A perspectiva pragmatista de James teve grande influência para o movimento funcionalista da psicologia.
	ESCOLA DE FRANKFURT	A escola inicialmente consistia de cientistas sociais marxistas dissidentes que acreditavam que alguns dos seguidores de Karl Marx tinham se tornado "papagaios" de uma limitada seleção de ideias de Marx, usualmente em defesa dos ortodoxos partidos comunistas. Entretanto, muitos desses teóricos experimentaram que a tradicional teoria marxista não poderia explicar adequadamente o turbulento e inesperado desenvolvimento de sociedades capitalistas no século vinte. Críticos tanto do capitalismo e do socialismo da União Soviética, as suas escritas apontaram para a possibilidade de um caminho alternativo para o desenvolvimento social. Apesar de algumas vezes apenas espontaneamente alinhados, os teóricos da Escola de Frankfurt falaram com um paradigma comum em mente, compartilhando, portanto, os mesmos pressupostos e sendo preocupados com questões similares. A fim de preencher as percebidas omissões do marxismo tradicional, eles socilítaram extrair de outras escolas de pensamento, por isso usaram ensaios de sociologia antipositivista, psicanálise, filosofia existencialista e outras disciplinas. As principais figuras da escola foram solicitadas a aprender e sintetizar os trabalhos de variados pensadores, como Kant, Hegel, Marx, Freud, Weber e Lukács. Seguindo Marx, eles estavam preocupados com as condições que permitiam mudanças sociais e o estabelecimento de instituições racionais. A sua ênfase no componente "crítico" da teoria foi derivada significativamente da sua tentativa de superar os limites do positivismo, materialismo e determinismo retornando à filosofia crítica de Kant e aos seus sucessores no idealismo alemão, principalmente a filosofia de Hegel, com sua ênfase na dialética e contradição como propriedades inerentes da realidade. Desde a década de 1960, a teoria crítica da Escola de Frankfurt tem sido crescentemente guiada pelo trabalho de Jürgen Habermas na razão comunicativa, intersubjetividade linguística e o que Habermas chama de "discurso filosófico da modernidade".

	Walter Benjamin (1892-1940)	Benjamin tinha seu ensaio “A Obra de Arte na Época de sua Reprodutibilidade Técnica” na conta de primeira grande teoria materialista da arte. O ponto central desse estudo encontra-se na análise das causas e consequências da destruição da “aura” que envolve as obras de arte, enquanto objetos individualizados e únicos. Com o progresso das técnicas de reprodução, sobretudo do cinema, a aura, dissolvendo-se nas várias reproduções do original, destituiria a obra de arte de seu status de raridade. Para Benjamin, a partir do momento em que a obra fica excluída da atmosfera aristocrática e religiosa, que fazem dela uma coisa para poucos e um objeto de culto, a dissolução da aura atinge dimensões sociais. Essas dimensões seriam resultantes da estreita relação existente entre as transformações técnicas da sociedade e as modificações da percepção estética. A perda da aura e as consequências sociais resultantes desse fato são particularmente sensíveis no cinema, no qual a reprodução de uma obra de arte carrega consigo a possibilidade de uma radical mudança qualitativa na relação das massas com a arte. Embora o cinema, diz Walter Benjamin, exija o uso de toda a personalidade viva do homem, este priva-se de sua aura. Em suma, a análise de Benjamin mostra que as técnicas de reprodução das obras de arte, provocando a queda da aura, promovem a liquidação do elemento tradicional da herança cultural; mas, por outro lado, esse processo contém um germe positivo, na medida em que possibilita um outro relacionamento das massas com a arte, dotando-as de um instrumento eficaz de renovação das estruturas sociais. Trata-se de uma postura otimista, que foi objeto de reflexão crítica por parte de Adorno.
	Hebert Marcuse (1898-1979)	Marcuse se preocupava com o desenvolvimento descontrolado da tecnologia, o racionalismo dominante nas sociedades modernas, os movimentos repressivos das liberdades individuais, o aniquilamento da Razão. Para os membros do grupo de Frankfurt, o proletariado se perdeu ao permitir o surgimento de sistemas totalitário como o nazismo e o stalinismo por um lado, e a indústria cultural dos países capitalistas pelo outro lado. Marcuse retoma de Hegel duas noções capitais, a ideia de Razão e a ideia de Negatividade. A necessidade nos dirige a certos objetos cuja falta sentimos. Marcuse muito se preocupa com este problema ao longo de toda a sua obra, sempre polêmica. No livro Ideologia da Sociedade Industrial, Marcuse repete a crítica ao racionalismo da sociedade moderna, e tenta ao mesmo tempo esboçar o caminho que poderá nos afastar dele. O caminho será, por um aspecto, a contestação da sociedade pelos marginais que a sociedade desprezou ou não conseguiu beneficiar. Será por outro aspecto o desenvolvimento extremo da tecnologia, que deverá ter, segundo Marx e Marcuse, efeitos revolucionários. O problema da sociedade moderna é a invasão da mentalidade mercantilista e quantificadora a todos os domínios do pensamento. Essa mentalidade se representa economicamente pelo valor de troca, ligado de modo íntimo aos processos de alienação do homem. E, segundo Marx, com o desenvolvimento extremo da tecnologia “a forma de produção assente no valor de troca sucumbirá”. A sociedade moderna, sentindo, que sua base a tecnologia - contém seu rompimento, age repressivamente para evitar este avanço extremo. Marcuse tinha esperança de que não.
	Max Horkheimer (1895-1973)	A expressão “teoria crítica” é empregada para designar o conjunto das concepções da Escola de Frankfurt. Horkheimer delineia seus traços principais, tomando como ponto de partida o marxismo e opondo-se àquilo que ele designa pela expressão “teoria tradicional”. Para Horkheimer, o típico da teoria marxista é, por um lado, não pretender qualquer visão concludente da totalidade e, por outro, preocupar-se com o desenvolvimento concreto do pensamento. Desse modo, as categorias marxistas não são entendidas como conceitos definitivos, mas como indicações para investigações ulteriores, cujos resultados retroajam sobre elas próprias. Quando se vale, nos mais diversos contextos, da expressão “materialismo” Horkheimer não repete ou transcreve simplesmente o material codificado nas obras de Marx e Engels, mas reflete esse materialismo segundo a óptica dos momentos subjetivos e objetivos que devem entrar na interpretação desses autores. A teoria crítica ultrapassa, assim, o subjetivismo e o realismo da concepção positivista, expressão mais acabada da teoria tradicional. O subjetivismo, segundo Horkheimer, apresenta-se nitidamente quando os positivistas conferem preponderância explícita ao método, desprezando os dados em favor de uma estrutura anterior que os enquadraria. Por outro lado, mesmo quando os positivistas atribuem maior peso aos dados, esses acabam sendo selecionados pela metodologia utilizada. E esta atribui maior relevo a determinados aspectos dos dados, em detrimento de outros.
	Theodor Adorno (1903-1969)	A filosofia de Theodor Adorno, considerada uma das mais complexas do século XX, fundamenta-se na perspectiva da dialética. Uma das suas importantes obras, a

	Jürgen Habermas (1929-)	Dialética do Esclarecimento, escrita em colaboração com Max Horkheimer durante a guerra, é uma crítica da razão instrumental, conceito fundamental deste último filósofo, ou, o que seria o mesmo, uma crítica, fundada em uma interpretação negativa do Iluminismo, de uma civilização técnica e da lógica cultural do sistema capitalista (que Adorno chama de "indústria cultural"). Também uma crítica à sociedade de mercado que não persegue outro fim que não o do progresso técnico. A atual civilização técnica, surgida do espírito do Iluminismo e do seu conceito de razão, não representa mais que um domínio racional sobre a natureza, que implica paralelamente um domínio (irracional) sobre o homem; os diferentes fenômenos de barbárie moderna (fascismo e nazismo) não seriam outra coisa que não mostras, e talvez as piores manifestações, desta atitude autoritária de domínio sobre o outro, e neste particular, Adorno recorrerá a outro filósofo alemão - Nietzsche. Na Dialética Negativa, Theodor Adorno intenta mostrar o caminho de uma reforma da razão mesma, com o fim de libertá-la deste lastro de domínio autoritário sobre as coisas e os homens, lastro que ela carrega desde a razão iluminista. Opõe-se à filosofia dialética inspirada em Hegel, que reduz ao princípio da identidade ou a sistema todas as coisas através do pensamento, superando suas contradições (crítica também do Positivismo Lógico, que deseja assenhorar-se da natureza por intermédio do conhecimento científico), o método dialético da não-identidade, de respeitar a negação, as contradições, o diferente, o dissonante, o que chama também de inexpressável: o respeito ao objeto, enfim, e o rechaço ao pensamento sistemático. Em geral considerado como o principal herdeiro das discussões da Escola de Frankfurt, uma das principais correntes do Marxismo cultural, Habermas procurou, no entanto, superar o pessimismo dos fundadores da Escola, quanto às possibilidades de realização do projeto moderno, tal como formulado pelos iluministas. Para recolocar o potencial emancipatório da razão, Habermas adota o paradigma comunicacional. O seu ponto de partida é a ética comunicativa de Karl Otto Apel, além do conceito de "razão objetiva" de Adorno, também presente em Platão, Aristóteles e no Idealismo alemão - particularmente na ideia hegeliana de reconhecimento intersubjetivo. Assim, Habermas concebe a razão comunicativa - e a ação comunicativa ou seja, a comunicação livre, racional e crítica - como alternativa à razão instrumental e superação da razão iluminista - "aprisionada" pela lógica instrumental, que encobre a dominação. Ao pretender a recuperação do conteúdo emancipatório do projeto moderno, no fundo, Habermas está preocupado com o restabelecimento dos vínculos entre socialismo e democracia. Segundo o autor, duas esferas coexistem na sociedade: o sistema e o mundo da vida. O sistema refere-se à 'reprodução material', regida pela lógica instrumental (adequação de meios a fins), incorporada nas relações hierárquicas (poder político) e de intercâmbio (economia).
PÓS- MODERNO Séc. XX – XXI	Crítica a contemporaneidade.	

ANEXO 4

INFLUÊNCIAS PSICOLÓGICAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

A psicologia vive em crise permanente ao possuir uma grande diversidade de posições teóricas e metodológicas. A instabilidade epistemológica da psicologia faz com que esta, muitas vezes, ande em zigue-zague em termos de “modas” psicológicas. As escolas mais clássicas se desdobram e, além disso, há o surgimento de novas correntes: etologia, psicologia ecológica, psicodrama, construtivismo, psicologia histórico-cultural, histórico-social de Vigotsky, abordagem cognitiva-comportamental, existencialismo, abordagem reichiana, psicologia analítica de Jung, etc. Também dentro da psicanálise existem subdivisões como a psicologia do ego de Freud e a psicanálise lacaniana entre outras. Diz-se que a psicologia ainda se encontra no estado pré-paradigmático porque se assiste a uma alteração constante de escolas de pensamento, cada uma contrária à escola anterior, sem que haja ainda uma que tenha unido todas as posições acerca da psicologia.

Concepções de homem e concepção de mundo

Após uma apresentação das escolas, dois fenômenos centralizam este anexo: desenvolvimento e aprendizagem. Observa-se que algumas escolas psicológicas contribuíram de modo mais significativo para pensarmos os processos de desenvolvimento e aprendizagem dentro da área da educação. No entanto, como já observado, nenhuma destas abordagens é completa: cada corrente tem se dedicado a temas específicos, de modo que o conhecimento produzido já é, de início, incompleto na medida em que não contempla o homem como um todo. No momento em que se vive, em que há esta perspectiva de um conhecimento mais integrado da psicologia, cabe ressaltar que a realidade está em constante movimento e, assim, é preciso estar sempre em um processo de construção deste conhecimento, que ele não é um conhecimento absoluto, mas relativo, um recorte da realidade.

PRINCIPAIS CORRENTES DA PSICOLOGIA				
CORRENTE	DEFINIÇÃO	OBJETO	MÉTODOS	AUTORES
Associacionismo (1850-1900)	Princípio reestruturado segundo parâmetros da psicologia científica da doutrina filosófica desenvolvida pelo empirismo inglês, que explica o funcionamento de toda a vida mental humana a partir de associações, combinações, conexões de ideias com origem nas sensações proporcionadas pela experiência e pelos sentidos.	A partir da determinação dos fenômenos elementares, procura chegar à explicação da síntese dinâmica que gera os fenômenos mais complexos.	Introspecção controlada.	D. Hartley (1705-1757) J. Mill (1773-1836) S. Mill (1806-73)
Estruturalismo (1880-1920)	Teoria que enfatiza as ligações entre os componentes afetivos e o conteúdo vivido. (separação da psicologia da metafísica e filosofia)	Elementos e Estados da Consciência.	Método analítico. Método introspectivo. Experimentação.	W. Wundt (1832-1920) E. Titchener (1867 – 1927)
Funcionalismo por volta de 1900	Teoria psicológica que considera a percepção e a consciência como funções a serviço de impulsos e de necessidades, em um contexto de confrontação com o meio ambiente. Procura responder exata e sistematicamente a o que fazem os homens e por que?	Comportamento e atividades mentais como adaptação ao meio (reações funcionais).	Método comparativo. Introspecção. Experimentação.	W. James (1842-1910) J. Dewey (1859-1952) J. Angell (1869-1949) H. Carr (1873-1954)
Reflexologia Por volta de 1915	Doutrina segundo a qual todo fenômeno psíquico pode ser explicado em função de reflexos e combinações de reflexos, esp. os condicionados.	Reflexos condicionados.	Método experimental.	I. Pavlov (1849-1936)
Behaviorismo (1915-1960)	Teoria e método de investigação psicológica que procura examinar do modo mais objetivo o comportamento humano e dos animais, com ênfase nos fatos objetivos (estímulos e reações), sem fazer recurso à introspecção.	Comportamento observável do ser humano e do animal.	Método experimental.	E. Thorndike (1874-1949) J. Watson (1878-1958) B. Skinner (1904-1990) A. Bandura (1925-)
Gestalt (1915-1960)	Teoria psicológica que considera os fenômenos como conjuntos constitutivos de unidades autônomas, dotadas de solidariedade interna e de leis próprias; teoria da forma.	Percepção e pensamento como totalidade.	Método experimental. Introspecção informal.	M. Wertheimer (1880-1943) K. Kofka (1886-1941) W. Kohler (1887-1967)

Cognitivismo (década de 1950)	Diz-se de estados e processos relativos à identificação de um saber dedutível e à resolução de tarefas e problemas determinados. No sentido lato, diz-se dos princípios classificatórios derivados de constatações, percepções e/ou ações que norteiam a passagem das representações simbólicas à experiência, e também da organização hierárquica e da utilização no pensamento e linguagem daqueles mesmos princípios.	Estruturas da inteligência.	Método Clínico. Observação naturalista.	J. Piaget (1896-1980)
Psicanálise (1900-1980)	Método de exploração do psiquismo, em particular do inconsciente método que consiste fundamentalmente na interpretação, por um psicanalista, dos conteúdos inconscientes de palavras, ações e produções imaginárias de um indivíduo, com base nas associações livres e na transferência.	Inconsciente. Estrutura psíquica. Funcionamento psíquico.	Método psicanalítico Associação de Ideias Interpretação de sonhos	S. Freud (1856-1939) C. Jung (1875-1961) J. Lacan (1901-1981)

A persistência de grandes dicotomias na evolução e confronto das “escolas” de pensamento da psicologia			
Dicotomia	Relação		Exemplo
Inato X Adquirido	Inatismo X Empirismo	Hereditariedade/Meio Natureza/Cultura Interno/Externo Natureza/Educação Biológico/Social	Gestalt e Psicanálise (Freud) privilegiam o inato. Behaviorismo privilegia o adquirido.
Continuidade X Descontinuidade	Mecanicismo X Organicismo	A evolução é um processo gradativo, contínuo, quantitativo?	Sim, dizem os behavioristas e os psicólogos da aprendizagem social. Não, dizem Freud ou Piaget: a evolução é um processo descontínuo que leva a estádios qualitativamente diferenciados, que implicam reorganizações.
Estabilidade X Mudança	Inato X Adquirido + Individual x Social		Psicólogos de infância e da adolescência tendem a valorizar a mudança nessas fases e, opostamente, a estabilidade na idade adulta. Mas, a capacidade de adaptação permanente não é um dos traços específicos mais distintivo dos seres humanos?
Individual X Social	Idealismo X Materialismo Dialético + Inato X Adquirido	(Outra dicotomia dominante que é transversal a todas as dicotomias)	A persistência destas dicotomias nos vários modelos interpretativos da mente e do comportamento humanos explica a continuação do estado pré-paradigmático da Psicologia.

Antecedentes da Psicologia Científica		
Influência	Teoria	Conceito
René Descartes (1596-1650) Racionalismo	Inatismo Cartesiano	Ideias ou princípios independentes da experiência.
	Dualismo Cartesiano	Separação da mente e do corpo (duas substâncias distintas).
	Mecanicismo Cartesiano	Realidade entendida sob o modelo das leis da física (relação causa/efeito; o todo como soma das partes).
John Locke (1632-1704)	Empirismo	Todo o conhecimento (logo, todo o conhecimento humano) deriva da experiência, discordando, portanto, da noção de ideias inatas.
George Berkeley (1685-1753)	Empirismo aplicado à visão	Ideias de distância, tempo e local dos objetos são julgamentos que dependem da experiência (pensamento empirista ao estudo da percepção).
David Hume (1711-1776)	As regras da associação	Criou um sistema com base no princípio que toda compreensão tem origem na experiência, através de três leis de associação: semelhança, contiguidade, causa/efeito.
Reações racionalistas ao empirismo		
	Gottfried Leibniz (1646-1716)	Questionou a analogia da folha de papel em branco de Locke, sugerindo que a mente era mais como um mármore, cujos veios são análogos às aptidões e ideias inatas que moldam nossas experiências. Questionou o interacionismo cartesiano, defendendo a sua opinião com a metáfora dos dois relógios em sincronia. Forneceu a base para os conceitos de inconsciente e limiares sensoriais.
	Immanuel Kant (1724-1804)	Reconheceu a importância da experiência no desenvolvimento da compreensão do mundo, mas argumentou que a experiência por si não era possível sem uma base em algum conhecimento a priori que fornecesse um arcabouço para a experiência. Acreditava que a psicologia não poderia atingir o status de ciência.
Auguste Comte (1798-1857)	Positivismo	O conhecimento científico reduz-se ao que é objetivamente observável, ou seja, aos fatos. Abandona a consideração das causas dos fenômenos (Deus ou natureza).
Karl Marx (1818-1883)	Materialismo Dialético	Rejeita o dualismo (tem uma perspectiva do real como unidade/totalidade). Compreende a predominância da complexificação da matéria sobre a ideia e a compreensão das coisas em seu movimento dialético.
Friedrich Engels (1820-1895)	Materialismo Histórico	Defende que a evolução histórica, desde as sociedades mais remotas até à atual, se dá pelos confrontos entre diferentes classes sociais decorrentes da "exploração do homem pelo homem".

ASSOCIACIONISMO. Doutrina filosófica e psicológica cujo princípio explicativo da vida espiritual é a associação de ideias. O pressuposto do associacionismo é o atomismo psicológico, isto é, a resolução de cada evento psíquico em elementos simples que são as sensações, as impressões, ou, genericamente, as ideias. Em geral: não se pode ter uma ideia inata sem antes não ter uma experiência. Tenta explicar todas as operações mentais pela associação mecânica das ideias – sistematizada por David Hume (1711-1776) que enunciava três leis de associação: semelhança, contiguidade e causalidade; mas só as duas primeiras foram empregadas pela psicologia associacionista

para explicar os fenômenos psíquicos. Um de seus maiores divulgadores foi o médico inglês David Hartley (1705-1757), segundo quem a associação de ideias é, para o homem, o que a gravitação é para os planetas: a força que determina a organização e o desenvolvimento do todo. Teoria empirista segundo a qual os princípios racionais de não contradição e de causalidade não são constitutivos do espírito humano, mas foram-lhe impostos pela constância. Na experiência. Das associações das ideias. O Associacionismo encontrou outras manifestações importantes na obra de James Mill (1773-1836), que o utilizou na análise dos problemas morais, explicando pela associação entre o prazer próprio e o alheio a transição da conduta egoísta à conduta altruísta, e de John Stuart Mill (1806-1873), que o utilizou no estudo de problemas morais e lógicos. Mas, depois de Stuart Mill, o associacionismo deixou de ser uma doutrina filosófica viva e permaneceu tão somente como hipótese operacional no domínio da psicologia científica, de onde foi excluída só nos últimos decênios por obra da psicologia da forma, quando o gestaltismo eliminou o atomismo e o associacionismo da psicologia.

Antecedentes do associacionismo

Aristóteles (384-322a.C.)	Defende a existência de um único mundo: o que vivemos. O que está além da experiência sensível (sentidos) de cada um não pode ser nada. A lógica é instrumento para as ciências e para o conhecimento e baseia-se no silogismo, o raciocínio formalmente estruturado que supõe certas premissas colocadas previamente para que haja uma conclusão necessária. A mente é uma substância através da qual se pode ter um pensamento. Assinalou três leis primárias de associação de ideias: a semelhança, a oposição e a contiguidade no tempo e no espaço. O organismo, uma vez desenvolvido, recebe a forma que lhe possibilitará perfeição maior, fazendo passar suas potências a ato. Essa forma é alma. O intelecto, por sua vez, não se restringe a uma relação específica com o corpo; sua atividade vai além dele. Atribui à inteligência a capacidade de apreender as essências de modo independentemente da condição orgânica.		
Thomas Hobbes (1588-1679)	O fator dominante na orientação da conduta humana é a razão. Adota uma posição determinista e mecanicista. Argumenta que só é possível conhecer algo do mundo exterior a partir das impressões sensoriais que cada um tem dele ("Só existe o que meus sentidos percebem"). Para explicar o conteúdo mental desenvolveu a tese de que as impressões sensoriais são suficientes para o homem agir em sentido de preservar sua própria vida, eliminando a necessidade das ideias inatas. A sucessão das ideias, sujeitas às leis, é responsável por todo o pensamento e toda ação.		
John Locke (1632-1704) Empirismo	Rejeitava a doutrina das ideias inatas e afirmava que todas as ideias tinham origem no que era percebido pelos sentidos. Ou seja, todo conhecimento provém da experiência, através da reflexão sobre os dados sensoriais e os sentidos. Postulou que a mente era uma lousa em branco e sustentou que nascemos sem ideias inatas, que o conhecimento é, em vez determinado apenas pela experiência, derivado da percepção dos sentidos. Esta teoria afirma que todas as pessoas nascem sem saber absolutamente nada e que aprendem pela experiência, pela tentativa e erro. Esta é considerada a fundação do behaviorismo.		
George Berkeley (1685-1753) Empirismo Radical	Considerava que os dados da consciência estavam mais adiante de toda dúvida e o problema radicava em elucidar ideias complexas, como o espaço e os objetos externos. Não admite a passagem dos conhecimentos fornecidos pelos dados da experiência para o conceito abstrato de substância material. Afirma que uma substância material não pode ser conhecida em si mesma. O que se conhece, na verdade, resume-se às qualidades reveladas durante o processo perceptivo. Assim, o que existe realmente nada mais é que um feixe de sensações e é por isso que <i>ser é ser percebido</i> . O que está em xeque não é a negação do mundo exterior, mas sim o conceito fundamental, desde Descartes, de uma <i>ideia de matéria</i> como constituinte de tudo o que é e que fosse diferente da substância pensante. Para fugir do subjetivismo individualista postula a existência de uma mente cósmica que seria universal e superior à mente dos homens individuais. Deus é essa mente e tudo o mais seria percebido por Ele (de modo que a existência do mundo exterior à mente individual e subjetiva do homem, estaria garantida).		
David Hume (1711-1776)	1740	Tratado da Natureza Humana * baseado nas observações e do método de raciocínio experimental, Isaac Newton construiu uma sólida visão da natureza física, Hume tenta aplicar tal método também à natureza humana, ou seja, também ao sujeito, não apenas ao objeto.	Introdução do raciocínio nos assuntos morais para fundar a ciência do homem em bases experimentais. Fez uma distinção entre as impressões mais intensas (sensações ou percepções) e as ideias menos vivas (imagens e recordações), origem da introspecção. Também aplicou suas tendências analíticas ao princípio de causa e efeito. Determinou que este princípio estava intimamente vinculado com o princípio de contiguidade e que, na realidade, a causa e o efeito começava a existir como ideia somente se a causa havia sido contígua ao efeito. Outrossim, o efeito deveria ser invariavelmente a causa.

Principais obras do associacionismo

David Hartley (1705-1757)	1749	Observações sobre Homem, sua Estrutura, seu Dever e suas Expectativas * obra que teve grande influência nas de John Stuart Mill.	Associacionismo fisiológico. Defesa da psicologia associacionista e o mecanismo fisiológico através da estrutura do corpo e mente humanos, suas conexões e influências mútuas com os deveres e expectativas da humanidade. Postula a existência de ações vibratórias no sistema nervoso, que corresponderiam às ideias e imagens. As vibrações mais intensas seriam as sensações e as menos intensas as ideias. Enfatizou a contiguidade como princípio de associação e utilizou princípios de associação para explicar a percepção da profundidade visual assim como diversos fenômenos como o prazer e a dor nas emoções e significados das palavras.
James Mill (1773-1836)	1829	Análise dos Fenômenos da Mente Humana * defesa de uma base científica para a filosofia (representação do utilitarismo).	Análise dos problemas morais, explicando pela associação entre o prazer próprio e o alheio a transição da conduta egoísta à conduta altruísta. Sustentava que a lei da associação podia dar razão à experiência mental mais completa. A ideia de todas as coisas contem todas presumidamente todas as ideias menores e é simplesmente sua soma. Supunha que as ideias simples se uniam para formar as mais complexas, as quais se consolidariam até o ponto de parecer uma ideia única. Assim, a ideia complexa se uniria com outras ideias para formar ideias ainda mais complexas.
Stuart Mill (1806-1873)	1843	Sistema de Lógica Dedutiva e Indutiva * ciências morais com os princípios metodológicos das ciências naturais.	À beira da ciência psicológica. Inclusão de uma lógica aos problemas morais. Transformou a mecânica mental em química mental onde as ideias perdem sua identidade original ao fundirem-se em ideias mais complexas por meio da associação. As associações muito rápidas tinham como resultado a perda de algumas partes. (As ideias simples geram, mais do que compõem, as complexas). A expectativa – possibilidades permanentes da sensação – tem um poder muito importante para a mente humana (como a mente cria a matéria).

Contribuições do associacionismo à educação e à pedagogia

Pode-se dizer pelo menos três usos práticos dos princípios associacionistas em diferentes campos de ação da psicologia (industrial, educativa e educação especial). No recrutamento de pessoal utilizando os testes de inteligência, o teste de manchas de tintas e suas associações com outros, bem como observar o nível de inteligência com estes, isto é aplicável igualmente para a educação. Na educação especial ao se utilizar de objetos didáticos e ajudar a associação de ideias das crianças com aquilo que mais gostam, de modo a concentrar sua para aquilo que se quer ensinar.

ESTRUTURALISMO. A ideia geral de estrutura foi usada desde a antiguidade mas, a partir do romantismo, insistiu-se especialmente no caráter estrutural do real. O chamado estruturalismo psicológico contrapôs-se muitas vezes ao atomismo e ao associacionismo. Como exemplos de estruturas, propuseram-se os organismos biológicos, as coletividades humanas, os complexos psíquicos, as configurações e objetos dentro de um contexto, etc. Estes exemplos foram examinados, por assim dizer, na sua totalidade e não apenas nos elementos componentes. Por isso foi possível falar de uma concepção estruturalista, mas também de um método estruturalista, contraposto aos métodos analítico e sintético, de decomposição e recomposição de elementos. De um modo geral o estruturalismo procura explorar as inter-relações (as estruturas) através das quais o significado é produzido dentro de uma cultura.

Sua finalidade é a análise introspectivo da mente, a psicologia seria uma espécie de química da consciência e a tarefa fundamental é descobrir a natureza das experiências conscientes e suas relações mútuas. O estruturalismo define a psicologia como ciência da consciência ou da mente. A psicologia estruturalista não surgiu inteiramente como reação às chamadas concepções atomistas e associacionistas. Os estruturalistas criticaram diversos supostos do associacionismo, mas aproveitaram muitos trabalhos da escola associacionista, integrando-os nas suas próprias concepções. Um dos equívocos cometidos com mais frequência nos textos de história da psicologia é a afirmação de que Willhelm Wundt (1832-1920) seria, ao lado de Edward Titchener (1867-1927), um dos principais representantes do estruturalismo. Titchener fundou o estruturalismo, e embora tenha sido colaborador de Wundt, ele construiu sua própria concepção de psicologia, que em muitos aspectos se distanciou do pensamento wundtiano. A divergência fundamental está na própria concepção de objeto e método da psicologia. Para Titchener, a psicologia é fundamentalmente o estudo da consciência através da introspecção. E tudo o que não puder ser relacionado com os elementos estruturais da consciência não deve ser considerado assunto da psicologia. A concepção de psicologia de Wundt dominou o campo por duas décadas e influenciou muitas outras. Mas para ele o objeto era o consciente, a consciência da experiência imediata. Titchener foi um defensor do elementarismo e do associacionismo, afirmava que cada totalidade psicológica compõem-se de elementos. Os objetivos últimos de sua psicologia elementarista eram a análise e decomposição dos processos psíquicos conscientes em seus elementos mais básicas (estruturas fundamentais) e a descoberta dos seus mecanismos associativos subjacentes. O objeto da psicologia seria a tarefa de descobrir quais são os elementos mentais, o conteúdo e a maneira pela qual se estrutura. Afirma que, embora o sistema nervoso não seja causa da mente, pode ser usado para explicá-la. Já em Wundt, a análise era apenas um meio de se alcançar a meta principal da psicologia, que era a descoberta das leis universais da vida psíquica em todas as suas manifestações. Wundt acreditava que a psicologia associacionista era incapaz de explicar a dimensão afetiva (sentimentos) e volitiva (vontade) da vida mental. Alguns autores sublinham que o método estruturalista não se opõe ao método atomista, que pode ser utilizado como auxiliar do primeiro. Foi o que aconteceu na psicologia. A noção de estrutura alcançou grande fama nesta ciência. O termo estrutura costuma traduzir o vocábulo alemão *gestalt* e, por isso, fala-se de *gestaltismo* no sentido de *estruturalismo*. Também se empregaram os termos *forma* e *configuração*.

Antecedentes do estruturalismo

Ernst Weber (1795-1878)	Considerado fundador da psicologia experimental, descobriu que a diferença perceptível da mudança de magnitude de um estímulo (limiar de percepção) é proporcional à magnitude do estímulo ao invés de ser um valor absoluto (Lei de Weber). Fechner explorando essa relação (década de 1850) defendeu uma relação logarítmica entre o físico e o psicológico (Lei de Fechner ou Lei de Weber-Fechner), base da psicofísica.
Gustav Fechner (1801-1887)	O físico e o psíquico não seriam realidades opostas, mas aspectos de uma mesma realidade essencial. O universo seria um conjunto vivificado de seres finitos sustentados pela infinitude de Deus. Assim, as leis naturais seriam manifestações da perfeição divina. Formulou uma lei estabelecendo a relação entre a quantidade de excitação e a intensidade da sensação.
Hermann Helmholtz (1821-1894)	Chegou à conclusão de que tanto as forças fisiológicas como as da natureza inorgânica poderiam ser percebidas pelos sentidos. Mais adiante, que tais forças poderiam ser compreendidas e medidas por meios mecânicos. Na fisiologia e na psicologia fisiológica, contribuiu com teorias da visão, da percepção visual, percepção espacial, visão a cores, sensação de tom sonoro, percepção do som, etc. Na filosofia, é conhecido por sua filosofia da ciência, ideias sobre a relação entre as leis da percepção e as leis da natureza, sobre a estética e ideias sobre o poder civilizador da ciência. Na física, é conhecido pelas suas teorias da conservação da energia, trabalhos em eletrodinâmica, termodinâmica química e numa fundação mecânica para a termodinâmica, tempos de reação; velocidade de resposta a estímulos.
Franz Brentano (1838-1917)	A psicologia deve estudar os atos ou os processos mentais, as diversas maneiras pelas quais a consciência institui suas relações para com objetivos existentes e não os conteúdos mentais. Sustenta que os atos mentais falam sempre sobre objetos (se nós considerarmos o ouvir como um ato mental, esta sempre se refere a algo ouvido). Neste caso, o verdadeiro acontecimento mental é ouvir, que é um ato e não um conteúdo (mecanismo mental).

Principais obras do estruturalismo

Willhelm Wundt (1832-1920)	1874	Princípios de Psicologia Fisiológica * anterior ao estruturalismo de Titchener, refere-se a uma psicologia experimental ou psicofísica, colocando Wundt, portanto, fundador da psicologia científica.	Criando uma nova ciência. Traz como objeto da psicologia a experiência (o estudo da mente deve ser uma ciência) dependente de um sujeito (concebido como puro organismo) cujo significado está na busca de justificativas fisiológicas para os fenômenos da vida mental. Distingua a experiência imediata (descrição da experiência que temos em relação a dor) por oposição a experiência mediata (descobrir o lugar e a natureza da dificuldade que leva a ter a dor). A mente e o corpo são vistos como sistemas paralelos, mas não intelectuais, de modo que a mente não dependa do corpo e possa estudá-la diretamente.
Edward Titchener (1867-1927)	1898	Os postulados da Psicologia Estrutural * analisar a experiência mental concreta (real) em seus componentes mais simples; descobrir como se combinam esses elementos, quais são as leis que governam sua combinação; concentra-los com suas condições fisiológicas (corporais).	Fundamentaliza a experiência humana, cuja meta seria analisar a estrutura da mente e desvendar os processos da consciência através da decomposição do todo para chegar aos elementos simples que o constituem (explicar a estrutura da consciência – estruturalismo). Nesse processo, a consciência é a soma total das experiências de uma pessoa. A mente significa a soma total dos processos mentais experimentados durante a vida, as ideias, os sentimentos, os impulsos, etc.

Contribuições do estruturalismo à educação e à pedagogia

O Aprendizado é, segundo Platão, devido à associação das coisas entre si, pela qual a alma pode, após haver captado uma coisa, captar também a outra que a esta se encontra vinculada. Não foi substancialmente diferente a teoria proposta por Herbart: o aprendizado é a percepção. A percepção, para Herbart, é o fenômeno pelo qual uma "massa de representações" acolhe em si uma nova representação que pode, de algum modo, ligar-se àquelas. Teoria semelhante foi exposta e ilustrada por Wundt, e de Wundt passou a toda a psicologia psicofísica.

FUNCIONALISMO. Surge como protesto à psicologia experimental de Wundt e alternativa ao estruturalismo de Titchener. Analisa o funcionamento dos processos mentais e considera a vida mental e o comportamento em termos de adaptação ativa ao meio ambiente. Os funcionalistas queriam saber como a mente funcionada e não como era estruturada. Demarca-se, portanto, em uma continuidade à teoria da evolução Charles Darwin (1809-1882) que de um modo geral impulsiona os estudos da psicologia moderna, aos estudos das capacidades humanas de Francis Galton (1822-1911) que analisou o tempo de ação necessário para o processo de associação de ideias e ao estudo do comportamento animal de George Romanes (1848-1894) e C. Lloyd Morgan (1852-1936), uma psicologia interessada na adaptação, evolução e variação das atividades mentais. É representada por autores como John Dewey, (1859-1952), James Angell (1869-1949) e Harvey A. Carr (1873-1954). Para a psicologia funcional ou funcionalismo, o objeto da psicologia é constituído pelas funções ou operações do organismo vivo, consideradas como unidades mínimas indivisíveis. O funcionalismo inicia-se com Dewey, que afirmava categoricamente que o arco reflexo não pode ser dividido em estímulo e resposta, mas deve ser considerado como uma unidade da qual apenas o estímulo e a resposta auferem significado. Para indicar a unidade da função, o próprio Dewey empregou depois a palavra transação, que servia para ressaltar a impossibilidade de considerar os elementos de uma função qualquer como entidades autônomas e independentes da relação de que participam. Com Angell, que abandona o estruturalismo, a corrente funcionalista abandona os pressupostos da psicologia tradicional quando afirma que o objeto que se propõe estudar não é um fato de consciência e sim uma função, ou seja, uma operação em virtude da qual o organismo entra em relação com o ambiente. Abandona o princípio fundamental porque o método de que este se vale não é introspectivo, mas objetivo: as funções devem ser estudadas mediante procedimentos de observação objetiva.

Mas a principal novidade do funcionalismo é o probabilismo, que consiste em negar não só aos procedimentos da ciência, mas também a todas as funções cognitivas humanas (inclusive a percepção imediata), o caráter de certeza infalível, e em atribuir a todas essas funções a possibilidade de atingirem uma validade apenas provável. Por este probabilismo, o funcionalismo constitui a inserção da psicologia no campo das ideias fundamentais da ciência contemporânea. O funcionalismo medeia a consciência entre as necessidades do organismo e demandas do ambiente. Começando com William James (1842-1910) para quem a psicologia se tratava da ciência da vida mental, tanto dos fenômenos como das suas condições, todos estavam interessados na natureza e função de hábitos. É clássica a definição do funcionalismo a partir da declaração de Angell que, enquanto os estruturalistas perguntam, o que é a consciência?, os funcionalistas perguntam: para quê a consciência? Já Carr é considerado o representante mais amplo e completo do funcionalismo. Seu tema central é a adaptação do organismo, que o define como um funcionalista no sentido mais amplo da palavra. Para ele, o ato adaptativo é o conceito chave da psicologia. Implica em três fases essenciais: um motivo, uma situação sensorial e uma resposta que altera a situação para satisfazer as condições motivantes.

Antecedentes do funcionalismo

Charles Darwin (1809-1882)	1859	A Origem das Espécies * Foi um dos antecedentes mais importantes do funcionalismo.	A teoria da evolução. Introduziu a ideia de evolução a partir de um ancestral comum, por meio de seleção natural. Estabelece uma continuidade entre os seres humanos e os animais que era necessária para justificar o intenso estudo de a psicologia animal. Finalmente, o acento evolucionista sobre a adaptação ao meio foi introduzido de modo direto como uma explicação da conduta por via do instinto, e quiçá de modo indireto como princípio de reforço.
Francis Galton (1822-1911)	1869	Hereditary Genius * Estudo sobre o problema da hereditariedade e sobre as diferenças individuais da inteligência. Sua tese afirmava que um homem notável teria filhos notáveis.	O homem das sete ciências. Deu origem ao conceito de testes mentais (de inteligência), testando as habilidade motora e a capacidade sensorial de indivíduos.
George Romanes (1848-1894)	1877	As evidências científicas da evolução orgânica * lançou as bases do que chamou de psicologia comparada, postulando uma similaridade de processos cognitivos e os mecanismos entre os seres humanos e outros animais.	O método anedótico. Opôs-se a Darwin e criou o termo seleção fisiológica. Sua ideia era que a variação na capacidade reprodutiva, causada principalmente pela prevenção de intercruzamento com formas parentais, foi a principal força motriz na produção de novas espécies. Tanto Darwin como Romanes estiveram dispostos a atribuir faculdades humanas aos animais.
C. Lloyd Morgan (1852-1936)	1894	Uma introdução à Psicologia Comparativa * descreve a aprendizagem animal por tentativa e erro em ambiente natural e também em laboratório; o que hoje chamaríamos de condicionamento operante.	O princípio da parcimônia. Método Morgan de Interpretação (preceito fundamental da psicologia comparativa animal) Estabelece a fronteira entre inteligência e instinto. Uma entidade deve ser considerada apenas consciente se não houver outra explicação para seu comportamento. Em nenhum caso é uma atividade animal deve ser interpretada em termos de processos psicológicos superiores se ele pode ser bastante interpretado em termos de processos que estão mais baixos na escala da evolução psicológica e desenvolvimento.

Principais obras do funcionalismo

William James (1842-1910)	1890	Os princípios da psicologia * Obra fundamental para a constituição de um primeiro esboço do movimento funcionalista. De acordo com a teoria da evolução, a psicologia é uma parte da ciência biológica e o homem deve ser considerado na adaptação e readaptação ao ambiente.	Entende a psicologia como descrição e explicação de estados de consciência, em um ponto, e como a ciência da vida mental em outro. Compreende as funções adaptativas da consciência, enfatizando sua qualidade e dinâmica de transmissão da consciência (um fluir contínuo). As percepções e associações, as sensações e emoções não se separam. Queria entender a consciência como um todo (distanciando-se do atomismo), em seus próprios termos, ao invés de dividi-la em elementos. Ninguém pode conhecer diretamente a mente do outro, e há uma grande diversidade de como as pessoas pensam sobre um problema, mesmo quando eles chegam à mesma solução.
John Dewey (1859-1952)	1896	O conceito de arco reflexo na psicologia * influenciado por James, reformula a psicologia, enfatizando o ambiente social sobre a atividade da mente e do comportamento. Estabelece a psicologia funcional que, mais tarde, seria a base de <i>Democracia e Educação</i> (1916), sua obra sobre educação progressiva.	O Arco Reflexo Argumenta contra o tradicional estímulo-resposta através da compreensão do arco reflexo como um processo circular no qual o que serve como estímulo e que como resposta depende de como se considera a situação. Enquanto ele não nega a existência de estímulo, sensação e resposta, ele discordou que eles estavam separados, eventos acontecendo justapostas como elos de uma cadeia. Ele desenvolveu a ideia de que há uma coordenação através do qual o estímulo é enriquecido pelos resultados de experiências anteriores. A resposta é modulada pela experiência sensorial.
James R. Angell (1869-1949)	1904	Psicologia: um estudo introdutório da Estrutura e Funções da Consciência Humana, * Estudo que se tornou a declaração principal da abordagem funcionalista da psicologia.	O campo da psicologia funcional. Angell chamou de funcionalismo o método para se estudar a consciência e como ela melhora a relação organismo com o meio ambiente. Neste caso, a mente funciona como mediadora entre o organismo e seu ambiente. A psicologia funcional não trata os elementos conscientes. Trata das relações psicofísicas. Relação entre o organismo e o ambiente, incluindo as funções mentais elementares que ajudam o organismo a sobreviver, auxiliando nos hábitos comportamentais do organismo e situações desconhecidas. Destacou a importância de Darwin para psicologia especialmente: a teoria do instinto; a ideia de continuidade entre as mentes das diferentes espécies (evolução do comportamento) e seu estudo sobre a expressão das emoções no homem e nos animais.
Harvey A. Carr (1873-1954)	1925	Psicologia: Um estudo da atividade mental * A psicologia é o estudo da atividade mental que, por sua vez, é um termo genérico para a conduta adaptativa e intencional.	Amadurecimento do funcionalismo. O motivo é um estímulo que domina a conduta do organismo até que o organismo reage de maneira tal que o estímulo deixa de ser efetivo. Toda atividade é iniciada por algum tipo de estímulo sensorial, mas nenhuma resposta ocorre sem estímulo. Cada resposta modifica a situação estimulante uma vez que a conduta é essencialmente um processo contínuo e coordenado. A conduta adaptativa é o objeto de estudo tanto da psicologia quanto da fisiologia. Sustentava que a consciência era uma abstração artificial, infelizmente e não necessária, quando, tudo o que existe na realidade é um conjunto de processos. O conceito de consciência é similar a outros aspectos abstratos como inteligência, vontade e mente coletiva. Nenhum desses conceitos existe aparente aos atos e processos que lhes dão significado.

Desentendes do funcionalismo: Psicologia Evolutiva, inspirada em Darwin e na teoria da seleção natural, baseada na ideia de que o conhecimento sofre a função dos fenômenos psicológicos que afetam a evolução humana é necessária para um completo entendimento da psique humana. Mesmo o projeto de estudar a evolução, funções da consciência, é agora um tópico ativo de estudo.

Contribuições do funcionalismo à educação e à pedagogia

Tanto James, Angell e Carr procuraram concentrar seus esforços no processo de aprendizagem. Publicaram compêndios em que anunciaram as premissas básicas do funcionalismo e tentaram relacionar suas conclusões

experimentais em aprendizagem, percepção, pensamento, emoção, etc., com os seus pontos de vista teóricos. Sem deixar de concentrar-se na experiência comum, James, com ênfase no comportamento adaptativo e do contexto biológico, estudou os hábitos (quando se repete algo várias vezes, o sistema nervoso se adapta de modo que, quando realizamos a mesma ação posteriormente está fica facilitada). De acordo com o primeiros estágios da formação de hábitos foram caracterizados por reações excessivas de movimentos inúteis que foram gradualmente eliminados e os movimentos de sucesso selecionado. Dessa forma, observa-se que sua teoria representou uma adaptação à experiência individual de doutrinas de Darwin da seleção natural e inteligência. Essa perspectiva não só ocupa a aprendizagem ou das capacidades perceptuais para viver no ambiente. A consciência era mais necessária nos estágios iniciais em que coordenações comportamentais eram menos organizadas. Com a consciência tendo cumprido sua função, o processo de reação subsequente torna-se automatizado.

Carr diferencia de James em relação à consciência como uma abstração artificial - tudo o que existe é um conjunto de processos. Carr traz à tona que os princípios de conexão são também os princípios de aprendizagem e como tais, tornam-se o coração do programa de investigação funcionalista. Basicamente a aprendizagem era vista como um processo de estabelecer conexões associativas ou de organizar elementos da conduta através da associação em unidades novas e maiores.

No geral, os funcionalistas preferiam o enfoque relativo na interpretação da aprendizagem. Evitavam o que Carr chamava “a busca de constantes” e destacavam em troca uma análise dimensional, estruturando uma situação de aprendizagem total em contínuos específicos que eventualmente poderiam medir. Para Carr os principais agentes da seleção de condutas eram a atenção, os motivos e a aprendizagem. A atenção é concebida como um ato ou adaptação sensoriomotriz preliminar, cuja principal função é facilitar a percepção. Os motivos, definidos como estímulos persistentes, dirigem a ação e desempenham assim um papel fundamental na determinação de qual conduta desempenham quando ela ocorre. A aprendizagem opera de três maneiras principais: certos mecanismos adaptativos devem ser adquiridos necessariamente para viver; adquiridos, outros aspectos da situação estimulante se associam com a resposta; certas associações são impostas pela sociedade (o medo do escuro, das tormentas, a aversão a grupos étnicos particulares).

Sem dúvida Dewey foi o que mais se preocupou em termos de educação e aprendizagem. Ao contestar o conceito de arco reflexo ele via o comportamento como uma coordenação total que adapta o organismo a uma situação para realizar o objetivo principal de sobrevivência. Para ele o pensamento existe para se manter vivo e é desse esforço para sobreviver que resulta o conhecimento. Estimulo e resposta devem ser vistos no que diz respeito à reforma ou manutenção de um fim. Dewey foi responsável pelo pragmatismo na educação: a noção de que a educação é a vida, aprender é fazer, e que o ensinamento deve concentrar-se no estudante mais do que o tema. Pioneiro central na educação progressiva que, segundo ele, deve ser baseada em uma compreensão das necessidades da criança em desenvolvimento, começou uma escola experimental, uma inovação radical na educação. Acreditava que o ensino deveria ser orientado para o aluno e não de acordo com o assunto, pressagiando as ideias educacionais de Carl Rogers, Paulo Freire e Ivan Illich, por exemplo.

Relação Mente-corpo

Neste ponto, Carr seguiu mais a Dewey do que a James e minimizou o problema. Considerava não ser necessária uma solução detalhada porque não existia um problema real. Supunha-se, simplesmente, a integridade psicofísica ou a integração do organismo. Assim, o funcionalismo tende a adotar uma posição monista ou de duplo aspecto, mas não tem uma posição elaborada ou sustentada com firmeza em tal matéria. Os primeiros funcionalistas talvez fossem propensos a um paralelismo ou a adotar uma posição que implicava um aparente interacionismo, mas Carr opinava que a psicologia, como ciência empírica, não tinha por que se preocupar com os problemas metafísicos.

Evolução da Psicologia da Consciência		
Wundt (associacionismo)	Titchener (estruturalismo)	James (funcionalismo)
A partir da determinação dos fenômenos elementares, procura chegar à explicação da dinâmica que gera fenômenos mais complexos	Decompor o todo para chegar aos elementos simples que o constituem (explicar a estrutura da consciência)	Compreender as funções adaptativas da consciência. Utiliza, além da introspecção, os métodos experimental e comparativo
A consciência é o objeto da psicologia; todos utilizam o método introspectivo (embora James o complete com outros métodos).		

BEHAVIORISMO. Também denominada de comportamentalismo, corrente que tende a restringir a psicologia ao estudo dos comportamentos diretamente observáveis, eliminando qualquer referência à consciência, ao espírito e, em geral, ao que não pode ser observado e descrito em termos objetivos. Em outras palavras, teoria e método de investigação experimental que procura examinar do modo mais objetivo o comportamentos (conjunto das reações sensoriais, nervosas, musculares e glandulares determinadas por um estímulo) humano e animal como resposta a um estímulo externo, sem nenhuma referência à consciência, apenas com ênfase nos fatos objetivos (estímulos e reações) sem fazer recurso à introspecção. O behaviorismo apresenta-se como distinto das correntes de pensamento anteriores: do estruturalismo e do funcionalismo. Enquadra-se no contexto mecanicista, sendo declarado como um ramo experimental puramente objetivo da ciência natural, e no contexto da psicologia animal. O objeto do behaviorismo é assumido como inovador, direcionando-se para o comportamento (em termos de estímulo e resposta) e não para a consciência. O objetivo da psicologia behaviorista é a previsão e o controle do comportamento. Apoiase inicialmente em Pavlov (1849-1936), autor da teoria dos reflexos condicionados, e depois Watson (1878-1958) que deu o nome de behaviorismo a essa escola e sua pretensão fundamental era limitar a pesquisa psicológica às reações objetivamente observáveis. Dizia que os fatos da consciência não podiam ser testados e reproduzidos por todos os observadores treinados, pois dependiam das impressões e idiosincrasias de cada pessoa. Também Skinner (1904-1990) busca explicar os fenômenos através de estímulos observáveis e respostas produzidas em situações específicas. Trata-se, portanto, de um método que consiste essencialmente em observar estímulos e comportamentos e em extrair daí as leis que os reúnem. Concentra-se no princípio fundamental da psicologia psicofísica, negando que o instrumento fundamental da psicologia seja a introspecção ou a reflexão e que os fatos de consciência ou fenômenos internos sejam objeto dessa ciência. Ao contrário, afirma que os objetos da psicologia são as reações dos organismos aos estímulos, entendendo-os por reações movimentos ou fenômeno objetivamente observáveis, relacionados com os eventos do ambiente, que funcionam como estímulos. Observa-se ainda que, nas suas primeiras manifestações, o behaviorismo estava ligado à corrente mecanicista, para a qual o estímulo externo é a causa do comportamento, no sentido de torná-lo infalivelmente previsível. O próprio Pavlov ressaltava essa infalibilidade. Mas esse pressuposto, de natureza ideológica, hoje foi abandonado pelo behaviorismo, que permeou profundamente a indagação antropológica moderna (psicologia, sociologia, etc). De um modo geral, os primeiros comportamentalistas aceitavam que os psicólogos deviam estudar os eventos ambientais (estímulos) e o comportamento observável (respostas). A experiência é a influência mais importante no comportamento, nas aptidões e nos traços do que a hereditariedade. A introspecção deve ser abandonada em benefício de métodos objetivos (ou seja, experimentação, observação e testes). Devem visar a descrição, explicação, predição e controle do comportamento. O comportamento de animais inferiores deve ser investigado (juntamente com o comportamento humano), pois os organismos simples são mais fáceis de estudar e compreender que os complexos.

Antecedentes do behaviorismo

John Locke (1632-1704) Empirismo	Rejeitava a doutrina das ideias inatas e afirmava que todas as ideias tinham origem no que era percebido pelos sentidos. Ou seja, todo conhecimento provém da experiência, através da reflexão sobre os dados sensoriais e os sentidos. Postulou que a mente era uma lousa em branco e sustentou que nascemos sem ideias inatas, e que o conhecimento é, em vez determinado apenas pela experiência derivada da percepção dos sentidos. Esta teoria afirma que todas as pessoas nascem sem saber absolutamente nada e que aprendem pela experiência, pela tentativa e erro. Esta é considerada a fundação do behaviorismo.		
Ian Petrovich Pavlov (1849-1936)	1906	Psicologia Objetiva * Inspira Watson para o artigo de 1913.	Condicionamento Respondente (Teoria do reflexo condicionado) * corresponde às ações vinculadas ao sistema nervoso autônomo (resposta fisiológica a um estímulo). Pavlov formulou um programa de investigação ativa destinado fundamentalmente a alcançar uma nova compreensão da fisiologia do cérebro. Havia dado conta da natureza adquirida da reação estímulo-resposta e se utilizou do termo Reflexo condicionado, resposta não inata a um estímulo dado que o indivíduo adquire mediante aprendizagem.

Principais obras do behaviorismo

Edward L. Thorndike (1874-1949)	1901	Animal intelligence: An experimental study of the associative processes in animals * Origem do surgimento do Condicionamento Operante.	O conexionismo A Lei do Efeito (A Caixa Problema de Thorndike) * um ser vivo em resposta a uma consequência agradável tende a repetir o comportamento e faz exatamente o contrário quando recebe uma consequência desagradável.
John Broadus Watson (1878-1958)	1913	Psicologia vista por um Behaviorista * Obra escrita com o intuito de contradizer a psicologia funcionalista.	Condicionamento Clássico * baseado no processo de estímulo-resposta, muda o foco da psicologia, até então mentalista, para o comportamento observado. O comportamento deveria ser a única preocupação da Psicologia e o seu estudo devia ser a própria definição de Psicologia.
Burrhus Frederic Skinner (1904-1990)	1938	O comportamento dos organismos * A lei do efeito de Thorndike é apropriada por Skinner para definir o comportamento operante, constituído por associações estímulo-reforço (positivo ou negativo) às respostas de um sujeito.	Condicionamento Operante (A Caixa de Skinner e a Lei do Reforço ou Lei da Aquisição: a força de um condicionamento operante aumenta, quando, em seguida, recebe um estímulo reforçador) * refere-se aos estímulos que seguem a resposta, isto é, posterior a ela, comportamento pretendido através da administração de reforços (a força de um comportamento operante aumenta quando este é seguido por uma resposta reforçadora. Há um tipo de relação entre as respostas dos organismos e o ambiente onde uma resposta que gera uma consequência tem a sua probabilidade de ocorrer novamente em um contexto semelhante modificada pelo efeito desta consequência sobre a interação.

Continuidade vs. Descontinuidade – o behaviorismo tem uma perspectiva mecanicista, logo, privilegia uma concepção continuista do desenvolvimento psicológico.

DICOTOMIA INTERNO vs. EXTERNO	
Wundt (associacionismo-estruturalismo)	Watson (behaviorismo)
Privilegia a dimensão humana interna não diretamente observável e apenas acessível ao próprio indivíduo através da introspecção (processos mentais conscientes)	Privilegia a dimensão humana externa e diretamente observável através da experimentação (comportamento)
Procuram determinar a estrutura e decompor o seu objeto de estudo (consciência ou comportamento) em elementos ou partículas elementares (atomismo psicológico)	

Descendentes do behaviorismo:

Albert Bandura (1925-)	1969	Princípios de Modificação do Comportamento.	Sociobehaviorismo. O extremo positivismo e a oposição ao caráter explicativo da Psicologia do neobehaviorismo foram alvo de críticas. Bandura questionava a ausência total da consideração dos processos mentais e cognitivos na abordagem de Skinner. - Teoria social da aprendizagem - Reforço vicariante → Contexto Social
----------------------------------	-------------	---	--

DICOTOMIA INDIVIDUAL/SOCIAL		
Watson	Skinner	Bandura
Behaviorismo	Neobehaviorismo	Sociobehaviorismo
Põe em relevo o papel de Watson e a sua determinação em romper com o objeto de estudo defendido pelo estruturalismo e funcionalismo	Salienta os trabalhos de Skinner sobre o condicionamento operante	Enfatiza as pesquisas de Bandura e a sua preocupação em retornar ao estudo dos processos cognitivos.
Investigam a aprendizagem enquanto aquisição individual de comportamentos		Valoriza a dimensão social da aprendizagem
De forma mais ou menos radical defendem o determinismo do comportamento e acentuam o papel da aprendizagem, do meio e da experiência.		

Contribuições do behaviorismo à educação e à pedagogia

Para os behavioristas o termo aprendizagem pode ser mantido no seu sentido tradicional para descrever a redistribuição de respostas em uma situação complexa. Para Pavlov, um estímulo inato é emparelhado com um estímulo neutro e, conforme são feitos os emparelhamentos, o antigo estímulo neutro torna-se um estímulo condicionado (aprendido) e passa a eleger a mesma resposta. É a teoria do reflexo condicionado, elaborada por ele, que define o comportamento como o conjunto das reações ou respostas exteriores e observáveis de um organismo a um estímulo e constitui um dos elementos principais do behaviorismo clássico.

Thorndike, um dos principais pesquisadores para o desenvolvimento da psicologia animal, elaborou uma teoria da aprendizagem objetiva e mecanicista com enfoque no comportamento manifesto. Não interpretava a aprendizagem do ponto de vista subjetivo, mas em termos de conexões concretas entre o estímulo e a resposta, embora não admitisse qualquer referência à consciência e aos processos mentais. O aprendizado é um processo de tentativas e erros, guiado pela operação de prêmio e punição. As primeiras reações a uma situação problemática são dadas ao acaso. Quando uma dessas reações obtém êxito, é escolhida nas tentativas seguintes, logrando enfim eliminar as outras. Thorndike formulou a chamada lei do efeito (prêmio e castigo), segundo a qual a resposta a um

estímulo é reforçada se seguida por um prêmio. Esses dois fatores, a repetição da reação adivinhada e o prêmio, bastam para explicar todos os processos do aprendizado e, portanto, toda a conduta do homem. Todo ato em que uma situação dada produz satisfação, associa-se com essa situação de modo que quando a situação se reproduz a probabilidade de uma repetição do ato é maior que antes. O mesmo acontece com o desprazer, quando a situação ocorre, a probabilidade de repetição do ato é menor que antes. Thorndike reconheceu que o papel negativo do castigo não era em absoluto comparável à ação positiva da recompensa. O castigo é ineficaz para eliminar as respostas indesejáveis.

Já a proposta pisco-pedagógica de Skinner propunha a utilização da instrução programada, entendia por ele como parte essencial da aprendizagem, como forma de resolver os impasses que surgem em decorrência das dificuldades de atender cada um. Nesse processo, as informações são postas em pequenas etapas para que possa haver controle de cada avanço da aprendizagem. É exigida a participação ativa de cada um (resposta) através de um sistema de avaliação ancorado na reprodução da resposta (o que significa a oposição de Skinner aos sistemas de múltiplas escolhas). Na proposta de Skinner há um reforço imediato à resposta (teoria geral do reforço), no sentido de um feedback indicando acerto ou erro e somente aqueles que respondem corretamente às questões podem passar para módulos posteriores. Daí se evidencia a sistematização do reforço. As conexões estímulo-resposta não recompensada, mas próximas à conexão recompensada, adquirem um fortalecimento do reforço. Quanto mais próxima se encontra a conexão não recompensada da recompensa, maior será o fortalecimento produzido na base do exercício. Diferente de Thorndike, o papel da avaliação na aprendizagem está no contexto de uma concepção que supervaloriza o acerto (a incidência de erro deve ser igual a zero) coerente com a teoria do reforço, ou seja, a aprendizagem não é entendida como o resultado de penalidade e para que haja controle da tríade estímulo-resposta-reforço, a aprendizagem e avaliação devem ser feitas, portanto por itens, com programas lineares e com questões muito simples que apresentem o conteúdo em sequências curtas encadeadas. Há uma progressão racional levando o aprendiz, desse modo, gradual e logicamente, a um domínio cada vez mais completo do assunto já que ele não deve passar para o item seguinte antes de haver respondido ao anterior. Em resumo, quando se trata da influência do behaviorismo à educação, trabalha-se em cima da mudança de comportamento cujo professor é o modelador através de reforços positivos e negativos. O behaviorismo ignora a consciência, os sentimentos e os estados mentais.

De um modo geral a palavra de ordem é **condicionamento**: processo desenvolvido pelo professor para provocar no aluno uma determinada resposta, conduta ou atitude. A aprendizagem ocorre segundo a seguinte sequência: estímulo-resposta-reforço. Essa constitui uma característica essencial dos modelos de ensino programados ou diretivos.

Posição sobre a questão mente-corpo

Thorndike era demasiado utilitárias para se preocupar com esse problema e não adotou qualquer posição formal na questão mente-corpo. Já a solução do problema proposta por Watson constitui o próprio âmago do que tem sido chamado behaviorismo radical ou metafísico. Historicamente, a questão mente-copro teve importância considerável sobre o behaviorismo.

CONDICIONAMENTO CLÁSSICO	CONDICIONAMENTO OPERANTE
A resposta depende exclusivamente da associação de um estímulo artificial a um estímulo natural → PAVLOV	Criação ou invenção de uma resposta para a obtenção de um objetivo derivado da percepção de um estímulo natural → THORNDIKE e SKINNER

PSICANÁLISE. Teoria da alma ('psique') elaborada por Sigmund Freud (1856-1939, neurologista austríaco) e método terapêutico empregado em casos de neurose e psicose, que consiste fundamentalmente na interpretação, por um psicanalista, dos conteúdos inconscientes de palavras, ações e produções imaginárias de um indivíduo, com base nas associações livres (o paciente fala livremente sobre tudo o que lhe ocorre enquanto o psicanalista pontuará as associações feitas, bem como o conteúdo do que foi afirmado pelo paciente), nos sonhos e na *transferência*. Procura-se enfatizar os processos mentais inconscientes, a primeira fonte de conflito e desordens mentais e que era impossível estudá-lo pelos métodos correntes de introspecção ou experimentação laboratorial. No inconsciente estão elementos instintivos não acessíveis à consciência. Além disso há também material que foi excluído da consciência, censurado e reprimido. Este material não é perdido, mas não é permitido ser lembrado. O pensamento ou a memória ainda afetam a consciência, mas apenas indiretamente. O surgimento da psicanálise representou uma ruptura radical, tanto no conteúdo, quanto no método. Ao longo dos anos, a abordagem psicanalítica teve uma carreira tormentosa, com muitas modificações, reunindo tantos adeptos quando desertores.

Antecedentes da psicanálise

Jean-Martin Charcot (1825-1893)	Utilizava a hipnose para demonstrar a origem psíquica (experiências traumáticas) de doenças aparentemente do foro físico/orgânico, principalmente a histeria (uma enfermidade psicogênica, isto é, com origens não corporais, mas anímicas, da psique). Na pessoa adormecida, apenas com uma ordem, produzia artificialmente manifestações de paralisia, queimaduras, etc. A hipnose consiste em pôr uma pessoa em um sono artificial e transmitir-lhe outra vontade, bem como ideias alheias. O hipnotizador é quem transmite essa vontade e essas ideias. [Freud criou a psicanálise ao descobrir que sob o efeito da hipnose, os seus pacientes manifestavam atividades do inconsciente. No entanto, Freud acabou por abandonar a hipnose como método terapêutico passando a usar o método das associações livres].
Josef Breuer (1842-1925)	Concluiu que os sintomas neuróticos resultam de processos inconscientes e desaparecem quando esses processos se tornam conscientes. Chamou a esse processo catarse (método utilizado pela psicanálise, entre 1880-1895, associado à hipnose). [Breuer não quis continuar a prática terapêutica que havia descoberto nem publicou de imediato os resultados do tratamento de Bertha, porém ensinou seu método a Freud. Em 1893 ambos publicaram em conjunto um artigo sobre o método desenvolvido, e dois anos depois fizeram o livro que marcou o início da teoria psicanalítica, "Estudos sobre a histeria". Esse livro é geralmente considerado o marco inicial da psicanálise].

Principais autores da psicanálise

Sigmund Freud (1856-1939)	Desenvolveu um método que permite a recuperação da memória inconsciente da experiência traumática original sem recorrer à hipnose. Freud iniciou seus estudos pela utilização da hipnose como método de tratamento para pacientes com histeria. Ao observar a melhoria de pacientes de Charcot, elaborou a hipótese de que a causa da doença era psicológica, não orgânica. Essa hipótese serviu de base para seus outros conceitos, como o do inconsciente. Freud também é conhecido por suas teorias dos mecanismos de defesa, repressão psicológica e por criar a utilização clínica da psicanálise como tratamento da psicopatologia, através do diálogo entre o paciente e o psicanalista. Freud acreditava que o desejo sexual era a energia motivacional primária da vida humana, assim como suas técnicas terapêuticas. Ele abandonou o uso de hipnose em pacientes com histeria, em favor da interpretação de sonhos e da livre associação, como fontes dos desejos do inconsciente. Suas teorias e seu tratamento com seus pacientes foram controversos na Viena do século XIX, e continuam a ser muito debatidos hoje. Suas ideias são frequentemente discutidas e analisadas como obras de literatura e cultura geral em adição ao contínuo debate ao redor delas no uso como tratamento científico e médico. Em suas teorias, Freud afirma que os pensamentos humanos são desenvolvidos, obtendo acesso à consciência, por processos diferenciados, relacionando tal ideia à de que a sistemática do nosso cérebro trabalha essencialmente com o campo da semântica, isto é, a mente desenvolve os pensamentos num sistema intrincado de linguagem baseados em imagens, as quais são meras representações de significados latentes.
Carl Jung (1875-1961)	Fundador da psicologia analítica, também conhecida como psicologia junguiana. Anterior mesmo ao período em que estavam juntos, Jung começou a desenvolver um sistema teórico que chamou, originalmente, de "Psicologia dos Complexos", mais tarde chamando-o de "Psicologia Analítica", como resultado direto de seu contato prático com seus pacientes. O conceito de inconsciente já está bem sedimentado na sólida base psiquiátrica de Jung antes de seu contato pessoal com Freud, mas foi com Freud, real formulador do conceito em termos clínicos, que Jung pôde se basear para aprofundar seus próprios estudos. O contato entre os dois homens foi extremamente rico para ambos, durante o período de parceria entre eles. Aliás, foi Jung quem cunhou o termo e a noção básica de "complexo", que foi adotado por Freud. Utilizando-se do conceito de "complexos" e do estudo dos sonhos e de desenhos, Jung passou a se dedicar profundamente aos meios pelos quais se expressa o inconsciente. Em sua teoria, enquanto o inconsciente pessoal consiste fundamentalmente de material reprimido e de complexos, o

	inconsciente coletivo é composto fundamentalmente de uma tendência para sensibilizar-se com certas imagens, ou melhor, símbolos que constelam sentimentos profundos de apelo universal, os arquétipos: da mesma forma que animais e homens parecem possuir atitudes inatas, chamadas de instintos ("fato" este negado por correntes de ciências humanas, como por exemplo em antropologia o culturalismo de Franz Boas), também é provável que em nosso psiquismo exista um material psíquico com alguma analogia com os instintos.
Jacques Lacan (1901-1981)	Teve contato com a psicanálise através do surrealismo e a partir de 1951, afirmando que os pós-freudianos haviam se desviado, propõe um retorno a Freud. Para isso, utiliza-se da linguística de Saussure (e posteriormente de Jakobson e Benveniste) e da antropologia estrutural de Lévi-Strauss, tornando-se importante figura do Estruturalismo. Posteriormente encaminha-se para a Lógica e para a Topologia. Seu ensino é primordialmente oral, dando-se através de seminários e conferências. Sua primeira intervenção na psicanálise é para situar o Eu como instância de desconhecimento, de ilusão, de alienação, sede do narcisismo. É o momento do Estádio do Espelho. O Eu é situado no registro do Imaginário, juntamente com fenômenos como amor, ódio, agressividade. É o lugar das identificações e das relações duais. Distingue-se do Sujeito do Inconsciente, instância simbólica. Lacan reafirma, então, a divisão do sujeito, pois o Inconsciente seria autônomo com relação ao Eu. E é no registro do Inconsciente que deveríamos situar a ação da psicanálise. Esse registro é o do Simbólico, é o campo da linguagem, do significante. Lévi-Strauss afirmava que "os símbolos são mais reais que aquilo que simbolizam, o significante precede e determina o significado", no que é seguido por Lacan. Marca-se aqui a autonomia da função simbólica. Este é o Grande Outro que antecede o sujeito, que só se constitui através deste - "o inconsciente é o discurso do Outro", "o desejo é o desejo do Outro". O campo de ação da psicanálise situa-se então na fala, onde o inconsciente se manifesta, através de atos falhos, esquecimentos, chistes e de relatos de sonhos, enfim, naqueles fenômenos que Lacan nomeia como "formações do inconsciente". A isto se refere o aforismo lacaniano "o inconsciente é estruturado como uma linguagem".

QUADRO COMPARATIVO		
Estruturalismo (Wundt)	Behaviorismo (Watson)	Psicanálise (Freud)
Elege a consciência como o objeto de estudo privilegiado da Psicologia	Retira à consciência e aos processos mentais valor científico	Revoluciona a investigação dos processos mentais ao introduzir o conceito de inconsciente
O ser humano é concebido como um ser que racional e objetivamente acede aos seus conteúdos mentais (conscientes)	O ser humano é reduzido a um ser simples e mecânico que passivamente reage aos estímulos do meio	O ser humano é visto como um produto complexo de conflitos intrapsíquicos entre as diversas instâncias da sua mente

GESTALT. Também conhecida como Teoria da Forma surgiu como protesto contra o estruturalismo, sobretudo contra a prática de se reduzir experiências complexas em elementos simples. É um princípio psicológico que se estendeu a outros domínios de conhecimento, segundo o qual não percebemos senão em conjuntos de elementos. Considera os fenômenos psicológicos como totalidades organizadas, indivisíveis, articuladas, isto é, como configurações (as experiências traziam consigo uma característica de totalidade ou estrutura). A percepção é um fato global redutível a um agrupamento de sensações, desenvolvendo-se no campo determinado pela pregnância das formas. Esse padrão global é mais importante que suas partes na determinação do significado e mesmo em sua aparência. Apoia-se na análise das ilusões de ótica. Inicia-se com a obra de Max Wertheimer (1880-1943) e tem como outros expoentes Wolfgang Köhler (1887-1967) e Kurt Koffka (1886-1941). Seu objetivo é opor-se aos pressupostos da concepção tradicional de percepção. Mostrou, em primeiro lugar, que não existem (a não ser como abstração artificial) sensações elementares que façam parte da composição de um objeto, e, em segundo lugar, que não existe um objeto de percepção como entidade isolada ou isolável. O que se percebe é uma totalidade que faz parte de uma totalidade e aqui que se vê e se percebe está relacionado com a totalidade do campo de observação. O gestaltismo dedicou-se a determinar as leis com base nas quais essas totalidades são constituídas, as leis de organização: da proximidade, da semelhança, da direção, da boa forma, do destino comum, do fechamento, etc.; elas

podem ser vistas em ação mesmo em experiências muito simples, como as que revelam a tendência a agrupar numa única percepção sinais semelhantes ou suficientemente próximos, ou então constituam uma figura regular. A afirmação fundamental dessa teoria é que a percepção sempre se refere a uma totalidade, cujas partes, se consideradas separadamente, não apresentam as mesmas características: maiores simplicidade e clareza possíveis e maiores simetria e regularidade possíveis. Tais características por vezes levaram os gestaltistas a admitir a teoria do "todo determinante", segundo a qual o todo transcende suas partes e as determina dinamicamente de acordo com suas próprias leis. A percepção da forma ou gestaltismo concentra seus ataques no princípio fundamental da psicofísica, o atomismo e o associacionismo. Consiste em assumir como ponto de partida o princípio simetricamente oposto ao da percepção associativa: o fato fundamental da consciência não é o elemento, mas a forma total, visto que esta nunca é redutível à soma ou à combinação de elementos.

Dicotomia inato vs. adquirido:

- Gestaltismo (oposição ao behaviorismo) privilegia o inato (os fatores internos, de base fisiológica).

Dicotomia parte vs. todo:

- Gestaltismo (oposição à Wundt e ao behaviorismo, de Watson), privilegia o todo.

EPISTEMOLOGIA GENÉTICA. Precursora do cognitivismo. Coloca como objeto ou problema central da psicologia o estudo do processo de criação e desenvolvimento das estruturas cognitivas. É a partir da interiorização dos mecanismos de ação física sobre os objetos e de uma base orgânica/biológica inata que o sujeito desenvolve as suas estruturas cognitivas. Inteligência é, em primeiro lugar, capacidade de adaptação: exige esquemas ou ações fundamentais do conhecimento físicas (audição, visão, etc.) e mentais (comparação, classificação, seriação, etc.).

A teoria piagetiana interacionista. Construção do conhecimento ocorre quando acontecem ações físicas ou mentais sobre objetos que, provocando o desequilíbrio, resultam em assimilação ou, acomodação e assimilação dessas ações e, assim, em construção de esquemas ou conhecimento.

Conceitos Fundamentais					
Esquema	Adaptação	Assimilação	Acomodação	Desequilíbrio (décollage)	Equilibração ou autorregulação
Ações fundamentais do conhecimento que podem ser físicas, como a visão, ou mentais, como a comparação e a classificação.	Modificação dos comportamentos que permite o equilíbrio entre o organismo e o meio. O processo de adaptação decorre da assimilação e da acomodação.	Integração nas estruturas ou esquemas do sujeito dos novos dados experienciados.	Mudanças nas estruturas do sujeito – criação de novos esquemas ou reorganização de esquemas já existentes, permitindo a incorporação de nova informação.	Instabilidade nos esquemas ou estruturas do sujeito.	Restabelecimento de estabilidade nos esquemas e operações do sujeito na sequência da assimilação e da acomodação.

Estágio de desenvolvimento. De acordo com Piaget, o desenvolvimento cognitivo é um processo de sucessivas mudanças qualitativas e quantitativas das estruturas cognitivas derivando cada estrutura de estruturas precedentes. Ou seja, o indivíduo constrói e reconstrói continuamente as estruturas que o tornam cada vez mais apto ao equilíbrio. Essas construções seguem um padrão denominado por Piaget de estágios que seguem idades mais ou menos determinadas. Todavia, o importante é a ordem dos estágios e não a idade e aparição desses.

Fases do Desenvolvimento Cognitivo			
Sensório-motor (0-2 anos)	Pré-operatório (2-7 anos)	Operações concretas (7-11 anos)	Operações formais (11-15 anos)
Aquisição da noção de objeto permanente	Aquisição da função simbólica (linguagem) → Pensamento	Aquisição das noções de número, peso, substância	Aquisição de esquemas conceituais abstratos → Lógica Formal
Esquemas de ação → evoluem para esquemas mentais	Capacidade de representar mentalmente um objeto ausente → possibilidade de substituir um objeto por um símbolo (ex: desenho)	Pensamento Lógico, mas ainda não é abstrato → capacidade de classificação, seriação	Pensamento Hipotético
	Irreversibilidade – Egocentrismo	Reversibilidade	Egocentrismo Intelectual

Principais Obras da Epistemologia Genética

Autor	Ano	Obra	Teoria
Jean Piaget (1896-1980)		A linguagem e o pensamento na criança	Qualificada como uma “coletânea de estudos preliminares”, tornou-se o início de uma obra influente sobre o desenvolvimento humano.

Descendentes da Epistemologia Genética: cognitivismo, racionalismo e construtivismo

COGNITIVISMO. Surgiu como resgate do conceito de mente. A partir dos anos 60 superou a influência do behaviorismo e tornou-se a corrente dominante na psicologia experimental. Os primeiros cognitivistas norte americanos (contrariamente aos behavioristas) valorizam a ênfase dada por Piaget aos fatores cognitivos. Corrente da psicologia que estuda fenômenos ligados ao conhecimento humano como a linguagem, a percepção, a atenção e a memória. Trata-se de uma corrente da psicologia que recusa a ideia de que os sujeitos aprendem pelo processo de reação direta aos estímulos (comportamentismo), ou seja, diz-se de estados e processos relativos à identificação de um saber dedutível e à resolução de tarefas e problemas determinados. Designa o processo relativo ao ato de conhecer fazendo-se uso da razão. A psicologia cognitiva recusa compreender o comportamento apenas em termos externos, defendendo, pelo contrário, que os sujeitos constroem representações da realidade e estas representações são reguladas segundo os princípios da aprendizagem. Jean Piaget (1896-1980), Jerome Bruner (1915 -) e David Ausubel (1918 – 2008) são alguns dos mais importantes autores desta corrente. No entanto, foi Edward C. Tolman (1886-1959) quem primeiro reconheceu a importância das características do organismo e dos constrangimentos que elas introduzem nos mecanismos da aprendizagem, daí construir uma teoria precursora do cognitivismo que irá posteriormente oferecer-se como alternativa ao behaviorismo.

Perspectiva Cognitiva			
	Natureza Humana	Pensamento	Realidade
Racionalista	Ser humano é essencialmente racional	Equacionado em termos de computação	Puzzle a que o indivíduo acede pela razão
Construtivista	Ser humano é essencialmente contador de histórias	Metafórico e imaginativo	Estrutura caótica e complexa a que o indivíduo acede pela narrativa

Antecedentes do cognitivismo

Edward C. Tolman (1886-1959)	1932	Purposive behavior in animals and men	Recusava a ideia de que a aprendizagem resultava apenas de tentativas e erros ou era aleatória. A aprendizagem era intencional, dirigida para objetivos - daí a sua concepção ser designada por behaviorismo intencional.
--	------	--	---

Enquanto alguns autores se posicionaram num racionalismo, assumindo uma maior proximidade com o behaviorismo e defendendo uma primazia cerebral na relação cognição-comportamento-afeto, outros autores posicionaram-se num construtivismo, assumindo um maior distanciamento do behaviorismo e reconhecendo uma posição integrada em que pensamento, sentimento e ação são estrutural e funcionalmente inseparáveis.

Contribuições do cognitivismo à educação e à pedagogia

Ao dizer dos princípios classificatórios derivados de constatações, percepções e/ou ações que norteiam a passagem das representações simbólicas à experiência, e também, da organização hierárquica da utilização no pensamento e linguagem daqueles mesmos princípios evoca-se Benjamin Bloom (1913-1999) que desenvolveu, nos anos 50, uma taxonomia dos objetivos educacionais do domínio cognitivo que considera a existência de 6 tipos de operações intelectuais: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação. Já Piaget desenvolveu, na primeira metade do século XX, uma teoria do desenvolvimento cognitivo que considera a existência dos estádios: estágio sensório-motor, estágio pré-operatório, estágio das operações concretas e estágio das operações formais. Lawrence Kohlberg (1927-1987) desenvolveu, nos anos 60, uma teoria do desenvolvimento moral com pressupostos psicológicos e filosóficos semelhantes à teoria de Jean Piaget. A teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg compreende três níveis (nível pré-convencional, nível convencional e nível pós-convencional) e seis estádios (estádio orientação pela obediência e punição, estágio da individualidade instrumental e orientação egoísta, estágio da orientação bom rapaz e linda menina, estágio da orientação para a manutenção da ordem e da autoridade, estágio da orientação contratual legalista e estágio da orientação pelos princípios éticos). A teoria cognitivista ganhou terreno sobretudo a partir das interpretações efetuadas por Noam Chomsky (1928 -) relativamente ao caso da linguagem, demonstrando que esta característica específica do homem não pode efetuar-se por condicionamento.

Jean Piaget (1896-1980)	Estádios sensório-motor, pré-operatório, das operações concretas e das operações formais
Benjamin Bloom (1913-1999)	Taxonomia dos objetivos educacionais do domínio cognitivo que considera a existência de 6 tipos de operações intelectuais: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação

Lawrence Kohlberg (1927-1987)	Três níveis (nível pré-convencional, nível convencional e nível pós-convencional) e seis estádios (estádio orientação pela obediência e punição, estágio da individualidade instrumental e orientação egoísta, estágio da orientação bom rapaz e linda menina, estágio da orientação para a manutenção da ordem e da autoridade, estágio da orientação contratual legalista e estágio da orientação pelos princípios éticos)
Noam Chomsky (1928 -)	A linguagem não se efetua por condicionamento.

CONSTRUTIVISMO. Designa uma teoria desenvolvida por Jean Piaget que explica o desenvolvimento e a aprendizagem a partir da integração entre o sujeito e o ambiente. Esta teoria considera que as fontes do conhecimento são, simultaneamente, de origem interna e externa. O construtivismo que vigora em psicologia da educação, sobre o que falaremos adiante. Esta posição de diálogo das escolas, pode ver refletida em novas maneiras de se olhar o momento atual, dando lugar para teorias que tentam enfocar a questão da pós-modernidade como por exemplo na Teoria da Complexidade de Edgar Morin, ou através de autores como Deleuze (1925-1995). Guattari e Deleuze que desenvolveram o importante conceito de rizoma, que ressalta a importância do pensamento não linear para se entender a atualidade. Estes autores afirmam que não há hierarquia entre os conhecimentos, já que eles se aproximam e se afastam entre si, mas se tocam em alguns pontos. A relação entre os conhecimentos é pensada através de uma metáfora, em que os conhecimentos são comparados à grama que cobre o solo e com diversos pontos onde nascem, mas quando se espalham pela superfície do campo, acabam por se encontrar e se tocar.

META-TEORIAS DO DESENVOLVIMENTO				
	Curso de Desenvolvimento	Papel do Indivíduo	Papel do Meio	Autores
Maturacionista	Dependente dos genes	Relativo aos genes	Fornece sustento	Lorenz, Gesell, Hall
	O sujeito reage apenas aos seus genes			
Mecanicista	Gradual (quantitativo)	Passivo	Ativo	Watson, Skinner, Bandura
	O meio desempenha um papel fundamental para o desenvolvimento do indivíduo, que é perspectivado como passivo			
Organicista	Abrupto (qualitativo)	Ativo	Fornece elementos	Freud, Erikson, Piaget
	O indivíduo desempenha um papel essencialmente ativo no seu desenvolvimento, fazendo uso dos elementos fornecidos pelo meio em seu benefício			
Contextualista	Gradual e abrupto	Coativo com o meio	Coativo com o indivíduo	Vygotsky, Bronfenbrenner
	O sujeito e o meio desempenham ambos um papel ativo no desenvolvimento			

A perspectiva sócio-histórica de Vygotsky (1896-1934). Tem como questão central é a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio social, propõe o interacionismo, que é baseado em uma versão de desenvolvimento apoiada na concepção de um organismo ativo, onde o pensamento é construído gradativamente em um ambiente histórico e, em essência, sócia – cultura moda/determina a maneira de pensar. Significados básicos de palavras adquiridos funcionarão como embriões para a formação de novos e mais complexos conceitos. Preocupado com a formação da mente, com os estágios de desenvolvimento dos seres humanos, com a linguagem, com o pensamento em diferentes culturas e com a relação sujeito-ambiente-trabalho. Impossível considerar o desenvolvimento do sujeito como um processo previsível, universal, linear ou gradual. Com a interação de membros mais maduros da comunidade, as crianças assimilam ativamente aquelas habilidades que forma construídas ao longo de milênios: sentar, a andar, a controlar os esfínteres, o falar, usar talheres, a tomar líquidos em copos. A língua é histórica e o pensamento reflexo da linguagem, a linguagem vem antes e determina o pensamento, representa a realidade e o contexto social, o desenvolvimento do sujeito humano se dá a partir das constantes interações com o meio social em que vive, já que as formas psicológicas mais sofisticadas emergem da vida social, o desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado pelo outro, que indica, delimita e atribui significados à realidade. Por intermédio dessas mediações, os membros imaturos da espécie humana vão pouco a pouco se apropriando dos modos de funcionamento psicológico, do comportamento e da cultura, enfim, do patrimônio da história da humanidade e de seu grupo cultural. Quando internalizados, estes processos começam a ocorrer sem a intermediação de outras pessoas. O processo não pode ser reduzido à associação, à formação de imagens, à inferência, ou às tendências determinantes – são indispensáveis, porém insuficientes sem uso do signo, ou da palavra, como meio pelo qual conduzimos as nossas operações mentais, controlamos o seu curso e as canalizamos em direção à solução do problema que enfrentamos. Capacidade de generalizar e abstrair nos liberta dos limites da experiência concreta. O significado da palavra transforma-se ao longo do desenvolvimento do sujeito. O desenvolvimento conceitual não se dá de forma definitiva, mas gradual.

Relação entre desenvolvimento e aprendizagem em Vigotsky. A competência linguística interage entre dois processos, já que é por meio da apreensão e internalização da linguagem que a criança se desenvolve; a diversidade nas condições sociais promove aprendizagens; a aprendizagem cria a zona de desenvolvimento proximal; o bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento; o processo de apropriação do conhecimento se dá no decurso do desenvolvimento de relações reais, efetivas do sujeito com o mundo.

Referências Bibliográficas

- CABRAL, A. NICK, E. *Dicionário Técnico de Psicologia*. São Paulo: Editora Cultrix, 2001.
 GOODWIN, C.J. *História da psicologia moderna*. São Paulo: Cultrix, 2005.
 MARX, M.H; HILLIX, W.A. *Sistemas e teorias em psicologia*. São Paulo: Cultrix, 1976.

ANEXO 5

HISTÓRIA E FILOSOFIA DA CIÊNCIA

Ciência é um conjunto de conhecimentos empírico, teórico e prático sobre a natureza, produzido por uma comunidade global de pesquisadores fazendo uso do método científico, que dá ênfase a observação, explicação e predição de fenômenos reais do mundo através de experimentos. Dada a natureza dual da ciência como um conhecimento objetivo e como uma construção humana, a historiografia da ciência usa métodos históricos tanto da história intelectual como da história social. Traçar as exatas origens da ciência moderna se tornou possível através de muitos importantes textos que sobreviveram desde o mundo clássico. Enquanto as investigações empíricas do mundo natural foram descritas desde a antiguidade clássica (por exemplo, por Thales, Aristóteles, e outros), e o método científico ter sido usado desde a Idade Média. O surgimento da ciência moderna é geralmente traçado até a Idade Moderna, durante o que é conhecido como Revolução Científica que aconteceu nos séculos XVI e XVII na Europa.

O Pensamento Científico

Grécia antiga

O pensamento científico surgiu na Grécia antiga aproximadamente no século VI a.C. com os pensadores pré-socráticos que foram chamados de Filósofos da Natureza e também Pré-cientistas. Foi um período onde a sociedade ocidental, saiu de uma forma de pensamento baseada em mitos e dogmas, para entrar no pensamento científico baseado no ceticismo. Muitos livros apresentam este ou aquele pensador pré-socrático como pai do pensamento científico, mas isso não é verdade, pois todos esses pensadores contribuíram de uma forma ou de outra para a formação do pensamento científico. O pensamento dogmático coloca as ideias como sendo superiores ao que se observa. O pensamento cético coloca o que é observado como sendo superior às ideias. Um dogma é uma ideia e por mais que se observem fatos que destruam o dogma, uma pessoa com pensamento dogmático irá preservar o seu dogma. Para a ciência uma teoria é uma ideia, mas se observarmos fatos que comprovem a falsidade da ideia, o cientista tem a obrigação de destruir ou modificar a teoria. Foi na época de Sócrates e seus contemporâneos, que o pensamento científico se consolidou, principalmente com o surgimento do conceito de prova científica, ou repetição do fato observado na natureza. Quando esse processo de modificação no pensamento grego terminou, aproximadamente noventa por cento dos gregos haviam se tornado ateus. Sócrates foi condenado à morte e teve de tomar cicuta, pois foi julgado culpado de estar desvirtuando a juventude. Os gregos acabaram por destruir sua própria religião. Tanto as religiões como a ciência tentam descrever a natureza e dar uma explicação para a origem do universo. A diferença está na forma de pensar de um cientista. O cientista não aceita descrever o natural com o sobrenatural. Para o cientista é necessário provas observadas e o que se observa sempre destrói as ideias. Para um cientista, a ciência é uma só, pois a natureza é apenas uma. Sendo assim, as ideias da física devem complementar as ideias da química, da paleontologia, geografia e assim por diante.

Idade Média

Ciência medieval se refere às descobertas no campo da filosofia natural que ocorreram no período da Idade Média - o período intermédio, numa divisão esquemática da História da Europa. A ciência que se desenvolveu nesse período áureo da filosofia escolástica dava ênfase à lógica e advogava o empirismo, entendendo a natureza como um sistema coerente de leis que poderiam ser explicadas pela razão. Foi com essa visão que sábios medievais se lançaram em busca de explicações para os fenômenos do universo e conseguiram avanços importantes em áreas como a metodologia científica e a física. Esses avanços foram repentinamente interrompidos pela Peste negra e são virtualmente desconhecidos pelo público contemporâneo, que muitas vezes ainda está preso ao rótulo do período medieval como uma suposta "Idade das Trevas". Depois de superado o abalo de desastres como a Peste Negra, na parte final da Idade Média, o Ocidente pôde demonstrar um crescimento científico ainda mais exuberante no período subsequente. Os avanços na óptica, obtidos durante a Idade Média, logo iriam gerar aparelhos como o microscópio e

o telescópio. Esses dois instrumentos juntamente com a prensa móvel, (fruto medieval), são vistos por muitos como os equipamentos mais importantes já criados para o avanço do conhecimento humano. É preciso também ressaltar os avanços na física: O tardio movimento científico medieval concentrou-se na ciência física (...). Foi um trabalho que deveria ter continuidade nos séculos seguintes, na época que veio a se chamar de Renascença e no período que é muitas vezes denominado de Revolução científica. E é nas ciências físicas que vemos mais claramente a emergência da ciência moderna, baseada, em grande parte, nas atitudes inquiridoras dos sábios do fim da Idade Média. Mas, foram provavelmente o nascimento e desenvolvimento das universidades, juntamente com as primeiras sementes do que se tornaria a metodologia científica contemporânea, as heranças mais importantes do período.	
Europa Medieval	No século VIII o surgimento das escolas que eram monacais (anexas a uma Abadia), episcopais (anexas as Catedrais) e palatinas (anexas a corte). Essa última no final do século VIII foi bastante significativa, pois nela o ensino era público e se ensinava as sete artes liberais: o trívio (gramática, retórica e dialética) e o quadrívio (aritmética, geometria, astronomia e música. No século XII a Igreja Católica criou a Universidade e no século XIII elas se espalham pela Europa. A união da filosofia greco-romana com as Universidades europeias a partir de um novo espírito mais voltado para experiência iniciará a ascensão intelectual da Europa. As concepções científicas de Aristóteles foram submetidas a severa crítica. Passaram a criticar a ciência antiga representada por Aristóteles, com relação a sua distinção entre mundo supra-lunar e mundo sub-lunar, sua metodologia apenas formal e não empírica, sua concepção geocêntrica do cosmo e com a teoria do ímpeto explicaram de maneira diferente o movimento dos corpos.
Alberto Magno (1193-1280)	Foi o principal representante da tradição filosófica dos dominicanos. Além disso, é um dos trinta e três Santos da Igreja Católica com o título de Doutor da Igreja. Foi essencial em introduzir a ciência grega e árabe nas universidades medievais, mas nunca hesitou em duvidar de Aristóteles. Em uma de suas frases famosas, afirmou que a ciência não consiste em ratificar o que outros disseram, mas em buscar as causas dos fenômenos. Tomás de Aquino foi seu aluno.
Robert Grosseteste (1168-1253)	Foi a figura central do movimento intelectual inglês na primeira metade do século XIII e é considerado o fundador do pensamento científico em Oxford. Tinha grande interesse no mundo natural e escreveu textos sobre temas como som, astronomia, geometria e óptica. Afirmava que experimentos deveriam ser usados para verificar uma teoria, testando suas consequências; também foi relevante o seu trabalho experimental na área da óptica. Roger Bacon foi um de seus alunos mais renomados.
Roger Bacon (1214-1294)	Dedicou-se a estudos nos quais introduziu a observação da natureza e a experimentação como fundamentos do conhecimento natural. Bacon propagou o conceito de "leis da natureza" e contribuiu com estudos em áreas como a mecânica, a geografia e principalmente a ótica. As pesquisas em ótica de Grosseteste e Bacon estabeleceram a disciplina como um campo de estudo na universidade medieval e formaram a base para uma duradoura tradição de pesquisa na área. Tradição que chegou até o início do século XVII, quando Kepler fundou a ótica moderna.
Tomás de Aquino (1227-1274)	Tal qual seu professor Alberto Magno, é santo Católico e doutor desta mesma Igreja. Seus interesses não se restringiam à filosofia; também pelo estudo de alquimia, tendo publicado uma importante obra alquímica chamada "Aurora Consurgens". Entretanto, a verdadeira contribuição de São Tomás para a ciência do período foi ter sido o maior responsável pela integração definitiva do aristotelismo com a tradição escolástica anterior.
Duns Scot (1266-1308)	Formado no ambiente acadêmico da Universidade de Oxford, onde ainda pairava a aura de Robert Grosseteste e Roger Bacon, teve uma posição alternativa à de São Tomás de Aquino no enfoque da relação entre a Razão e a Fé. Para Scot, as verdades da fé não poderiam ser compreendidas pela razão. A filosofia, assim, deveria deixar de ser uma serva da teologia e adquirir autonomia. Duns Scot foi mentor de outro grande nome da filosofia medieval: William de Ockham
William de Occam (1285-1350)	Defendia o princípio da parcimônia (a natureza é por si mesma econômica), que já podia ser visto no trabalho de Duns Scott, seu professor. William foi o criador da Navalha de Occam: se há várias explicações igualmente válidas para um fato, então devemos escolher a mais simples. Isso tornou-se parte básica do que viria a ser conhecido como método científico e um dos pilares do reducionismo em ciência. Occam morreu vítima da peste negra. Jean Buridan e Nicole Oresme foram seus seguidores.
Jean Buridan (1300-1358)	Embora tenha sido um dos mais famosos e influentes filósofos da Idade Média tardia, ele é hoje um dos nomes menos conhecidos pelo público não-especialista. Uma de suas contribuições mais significativas foi desenvolver e popularizar a teoria do Ímpeto, que explicava o movimento de projéteis e objetos em queda livre. Essa teoria pavimentou o caminho para a dinâmica de Galileu e para o famoso princípio da Inércia, de Isaac Newton.

Nicole d'Oresme (1323-1382)	Foi um gênio intelectual e talvez o pensador mais original do século XIV. Teólogo dedicado e Bispo, foi um dos principais propagadores das ciências modernas. Além de suas contribuições estritamente científicas, Oresme combateu fortemente a astrologia e especulou sobre a possibilidade de haver outros mundos habitados no espaço. Ele foi o último grande intelectual europeu a ter crescido antes do surgimento da peste negra, evento que teve impacto bastante negativo na inovação intelectual no período final da Idade Média.
Renascença A Renascença mudou a visão do cosmo e permitiu uma explosão artística, mas a ideia de que a Renascença forneceu as bases para a revolução científica foi duramente criticada pelos historiadores da ciência do século XX. Isso se deu pela forte influência do hermetismo na Renascença: “[a magia] Circulou mais ou menos ocultamente durante a Idade Média e voltou a agir às claras durante o Renascimento”. O pensamento mágico-hermético embasará em graus de influência variado os pensadores renascentistas: Portanto, sem o Corpus Hermeticum não é possível entender o pensamento renascentista. A época da Renascença foi uma das épocas menos dotadas de espírito crítico que o mundo conheceu. Trata-se da época da mais grosseira e mais profunda superstição, da época em que a crença na magia e na feitiçaria se expandiu de modo prodigioso, infinitamente mais do que na Idade Média. Essa relação estrutural entre filosofia e magia na Renascença só será superado por Galileu.	
Ciência Moderna Oficialmente a ciência tal qual a conhecemos começa com Galileu, pois seu método é o de geometrizar a natureza e da autonomia da pesquisa científica. Ciência não é apenas técnica, não é apenas experiência, mas é segundo o método de Galileu: é matematizar a experiência. A física de Aristóteles tem um sentido diferente do que entendemos ser física. Tem-se o sentido dado por Galileu, isto é, entendida quantitativamente que pode ser mensurável e traduzida em leis matemáticas. Enquanto, para Aristóteles a física é qualitativa e teórica. A partir de Galileu, a ciência não busca mais a essência ou a substância das coisas, mas sim a função. A pergunta não é mais “o que é?”; mas “como é?”. Nas Universidades medievais o estudo da natureza tinha uma abordagem diferente da de Aristóteles: a ciência ainda era mais especulativa do que experimental, mas já havia a união entre teoria e prática mesmo que não fosse algo comum. Entretanto, com Galileu tem-se o método claro, objetivo e explícito: para a ciência dar resultados é necessário geometrizar a natureza. A Revolução Científica estabeleceu a ciência como a origem de todo o crescimento do conhecimento. Durante o século XIX, a prática da ciência se tornou profissional e institucionalizada em modos que continuaram a ser usados no século XX. A história da ciência é marcada por uma cadeia de avanços na tecnologia e no conhecimento que sempre complementaram um ao outro. Inovações tecnológicas trouxeram novas descobertas e levam a ainda outras descobertas por inspirar novas possibilidades e aproximações em questões científicas antigas.	
Revolução Científica (séculos XVI-XVIII)	A partir desse período, a ciência, que até então estava atrelada à filosofia, separa-se desta e passa a ser um conhecimento mais estruturado e prático. As causas principais da revolução podem ser resumidas em: renascimento cultural, a imprensa, a reforma protestante e o hermetismo. O Renascimento trouxe como uma de suas características o humanismo. Esta corrente de pensamento e comportamento pregava a utilização de um senso crítico mais elevado e uma maior atenção às necessidades humanas ao contrário do teocentrismo da Idade Média, que pregava a atenção total aos assuntos divinos e, portanto, um senso crítico menos elevado. Este maior senso crítico exigido pelo humanismo permitiu ao homem observar mais atentamente os fenômenos naturais em vez de renegá-los à interpretação da Igreja Católica. Houve antes muitas teorias revolucionárias que diferem na intensidade com que influenciaram o pensamento humano. Algumas representaram profundas modificações na forma do homem examinar a natureza, como por exemplo, a introdução de um tratamento matemático na descrição dos movimentos dos planetas, introduzida pelos babilônios e depois aperfeiçoada pelos gregos. Outras representaram microrrevoluções, como o sistema de classificação de seres vivos, introduzida por Aristóteles. Eventos marcantes da revolução científica, no início do século XVI, foram a publicação das obras <i>De revolutionibus orbium coelestium</i> ("Das revoluções das esferas celestes") por Nicolau Copérnico e <i>De Humani Corporis Fabrica</i> ("Da Organização do Corpo Humano") por Andreas Vesalius. A publicação do Diálogo sobre os dois principais sistemas do mundo, por Galileu Galilei e o enunciado das Leis de Kepler impulsionaram decisivamente a revolução científica. Com a referida revolução, a ciência mudou sua forma e sua função, passando a ser repensada nos moldes da nova sociedade que estava emergindo nesta época. Os objetivos do homem da ciência e da própria ciência acabaram sendo redirecionados para uma era livre das influências místicas da Idade Média. A imprensa, após a invenção do tipo móvel por Johannes Gutenberg, disseminou-se neste período e desempenhou um papel fundamental na revolução científica. Assim, desapareciam os erros de interpretação e cópia que acabavam por deturpar as traduções na época dos pergaminhos. A impressão em Vernáculo permitiu uma maior divulgação de material se comparado aos escritos em latim, que eram compreendidos apenas pelos estudiosos desta língua. A reforma religiosa participou de modo decisivo do desencadeamento da revolução científica. Os reformistas pregavam que uma forma de se apreciar a existência de Deus era através das descobertas na ciência e por isto estas foram incentivadas, proporcionando uma propulsão ao desenvolvimento da revolução científica. Finalmente, o hermetismo selou a revolução, na medida em que representava um conjunto de ideias quase mágicas, mas que exaltavam a concepção quantitativa do universo, encorajando o uso da matemática para relacionar grandezas e demonstrar verdades essenciais. A difusão da matemática criou um ambiente propício para o desenvolvimento de um método científico mais rigoroso e crítico, o que modificou a forma de fazer ciência. Não é necessário enumerar as consequências deste período na história da ciência. Todos os grandes desenvolvimentos posteriores talvez não tivessem sido possíveis sem a reestruturação científica. Como toda revolução, esta não ocorreu de maneira isolada ou por motivos próprios, mas foi consequência principalmente de uma nova sociedade imbuída em novas ideias.

Nicolau Copérnico (1473-1543)	Mostrou que o sol fica no centro do sistema, mas, achava que a órbita da Terra era uma circunferência perfeita, o que está errado, mas, o alemão Kepler (1571-1630) o corrigiu, mostrando que a distância da terra e do sol é variável, em forma de elipse. Até o século XVI predominou o sistema de Ptolomeu, o qual defendia que a terra era um centro imóvel onde, ao seu redor, giravam o sol, as estrelas e os planetas. Insatisfeito com a proposição de Ptolomeu, que dizia que os astros estavam em movimento desigual, Copérnico apresentou outra explicação: tudo no universo deveria se mover a uma velocidade invariável. Um ponto de vista mais correto, que incorporasse o movimento absoluto, poderia surgir se o sol fosse colocado no centro do universo e a terra, sendo vista como um planeta, percorreria uma órbita em torno do sol como faziam os outros planetas. Copérnico, através de vários cálculos, demonstra a existência de três movimentos na terra: rotação em 24 horas (em volta de si), anual em 365 dias (em volta do Sol) e mais um terceiro movimento de declinação que explica a orientação constante do eixo da terra (este terceiro foi abandonado depois). O universo de Copérnico é finito, visto que é limitado pela esfera dos fixos. A teoria de Copérnico constituía um desmentido à doutrina da Igreja, segundo a qual a terra era o centro do universo. Em reação, a Igreja proibiu o livro de Copérnico e hostilizou todos os trabalhos tendentes a demonstrar o movimento da Terra. Além da visão que o homem tinha de si mesmo, mudou também o modo pelo qual ele encararia sua ciência. Não coloca mais a autoridade acima da observação e testa cada nova hipótese contra as experiências, já adquiridas.
Giordano Bruno (1548-1600)	Giordano Bruno apoiava a teoria heliocêntrica de Copérnico e ensinava que o espaço universal era infinito; que o sol não é o centro do universo, mas apenas o centro do nosso sistema planetário, um dos infindáveis sistemas do mundo. Bruno cria duas formas de infinito, as quais vão unificar conceitos heterogêneos como a de um Deus separado, criador de todas as coisas. O primeiro infinito é chamado de “totalmente infinito”: é tudo o que pode ser, totalmente presente em tudo, indivisível, ativo e perfeito. O segundo infinito, podendo ser chamado extensivo, participa do primeiro, mas não é totalmente infinito em cada uma das suas partes. Desse modo, pode-se afirmar que Deus e o universo são infinitos, cada qual a seu modo. Enquanto o universo se desenvolve no tempo e no espaço, Deus os contém de uma só vez e totalmente. Bruno foi perseguido pela Igreja durante toda a sua vida, acusado de negar a divindade de Cristo e realizar práticas mágicas diabólicas.
Francis Bacon (1561-1626)	Mostrou a importância da experimentação para a aquisição dos conhecimentos científicos. Destacou-se com uma obra onde a ciência era exaltada como benéfica para o homem. Em suas investigações, ocupou-se especialmente da metodologia científica e do empirismo, sendo muitas vezes chamado de fundador da ciência moderna. O pensamento filosófico de Bacon representa a tentativa de realizar aquilo que ele mesmo chamou de <i>Instauratio magna</i> (Grande restauração). A realização desse plano compreendia uma série de tratados que, partindo do estado em que se encontrava a ciência da época, acabaria por apresentar um novo método que deveria superar e substituir o de Aristóteles. Esses tratados deveriam apresentar um modo específico de investigação dos fatos, passando, a seguir, para a investigação das leis e retornavam para o mundo dos fatos para nele promover as ações que se revelassem possíveis. Bacon desejava uma reforma completa do conhecimento. A tarefa era, obviamente, gigantesca e o filósofo produziu apenas certo número de tratados. Não obstante, a primeira parte da <i>Instauratio</i> foi concluída. A reforma do conhecimento é justificada em uma crítica à filosofia anterior (especialmente a Escolástica), considerada estéril por não apresentar nenhum resultado prático para a vida do homem. O conhecimento científico, para Bacon, tem por finalidade servir o homem e dar-lhe poder sobre a natureza. A ciência antiga, de origem aristotélica, também é criticada. Demócrito, contudo, era tido em alta conta por Bacon, que o considerava mais importante que Platão e Aristóteles. A ciência deve restabelecer o <i>imperium hominis</i> (império do homem) sobre as coisas. A filosofia verdadeira não é apenas a ciência das coisas divinas e humanas. É também algo prático. <i>Saber é poder</i>. A mentalidade científica somente será alcançada através do expurgo de uma série de preconceitos por Bacon chamados ídolos. O conhecimento, o saber, é apenas um meio vigoroso e seguro de conquistar poder sobre a natureza.
Galileu Galilei (1564-1642)	Achava que fazer ciência é comprovar através da experiência. Galileu pesquisou o movimento da queda dos corpos provando, ao contrário da teoria Aristotélica, que mesmo que fossem leves ou pesados, levavam precisamente o mesmo tempo para chegar ao chão. Rolando bolas em planos inclinados, discutiu também o movimento de corpos ao longo de uma superfície e aproximou-se do que mais tarde seria chamada de Primeira Lei do Movimento de Newton. A visão do universo adotada por Galileu era baseada na observação, na experimentação e numa generosa aplicação da matemática. Dizia que o livro da natureza é escrito em caracteres matemáticos; foi acusado, pelas autoridades, de ser inimigo da fé. Partidário de Copérnico, foi julgado pelo tribunal do Santo Ofício, a Inquisição. Ele reconheceu diante dos inquisidores que estava "errado", para terminar suas pesquisas.
Johannes Kepler (1571-1630)	Figura chave da revolução científica do século XVII. É mais conhecido por formular as três leis fundamentais da mecânica celeste, conhecidas como Leis de Kepler, codificada por astrônomos posteriores com base em suas obras. Elas também forneceram uma das bases para a teoria da gravitação universal de Newton. Kepler viveu numa época em que não havia nenhuma distinção clara entre astronomia e astrologia, mas havia uma forte divisão entre a astronomia (um ramo da matemática dentro das artes liberais) e a física (um ramo da filosofia natural). Incorporou argumentos religiosos e o raciocínio em seu trabalho, motivado pela convicção religiosa de que Deus havia criado o mundo de acordo com um plano inteligível, que é acessível através da luz natural da razão. O modelo de Kepler

	é heliocêntrico, que foi muito criticado pela falta de simetria decorrente do fato do sol ocupar um dos focos da elipse e o outro simplesmente ser preenchido com o vácuo.
René Descartes (1596-1650)	Demonstrou como a matemática poderia ser utilizada para descrever as formas e as medidas dos corpos e inventou a geometria analítica. Sua obra mais famosa chama-se "discurso sobre o método" (1636). Nela, procura convencer que o raciocínio matemático deveria servir de modelo para o pensamento filosófico e para todas as ciências. Uma das frases mais célebres da história do pensamento filosófico é: "Penso, logo existo". Ele acreditava que dessa verdade ninguém poderia duvidar. O raciocínio matemático é baseado, principalmente, na lógica dedutiva, em que nós partimos de uma verdade para encontrarmos outras verdades, ou seja, que uma verdade é consequência da outra.
Francesco Redi (1626-1698)	Era um médico italiano e demonstrou que não existia a geração espontânea, uma ideia aristotélica. Ele fez uma experiência: colocou carne em vários vidros. Deixou alguns abertos e cobriu outros com um tecido fino de algodão, que permitisse a entrada de ar. Este tecido era importante, pois para os defensores da geração espontânea, o ar era fundamental para que o fenômeno acontecesse. Se a teoria da geração espontânea fosse verdadeira, as larvas de moscas deveriam aparecer tanto nos vidros abertos quanto nos vidros cobertos com gaze, mas, após alguns dias, surgiram larvas só nos vidros abertos. Redi mostrou, então, que as larvas surgiam das moscas, e não por geração espontânea. As moscas podiam entrar nos vidros abertos e depositar seus ovos sobre a carne, mas não conseguiam entrar naqueles cobertos pelo tecido.
Isaac Newton (1643-1727)	Newton, com a história da queda da maçã, forneceu a base para a solução do problema dos planetas, confirmando a hipótese de que a força de atração exercida pela terra para fazer a maçã cair era a mesma que fazia a Lua "cair" para a terra, e assim a colocava em órbita elíptica em torno de nosso planeta. Expôs os fundamentos das leis mais importantes do movimento dos corpos, com o que lançou as bases da mecânica científica, levando os conceitos esboçados por Leonardo Da Vinci e desenvolvidos por Galileu. Completou também o descobrimento de Kepler, explicando a força da atração universal. Portanto, a lei da gravitação explicava e unia num só sistema harmonioso toda a complexidade da mecânica celeste.
Louis Pasteur (1822-1895)	Foi o primeiro cientista a provar que seres invisíveis a olho nu, os microorganismos, são os responsáveis por diversas doenças. Suas descobertas ajudaram a salvar vidas e abriram as portas para o avanço da microbiologia e da imunologia.

Filósofos da Ciência

Karl Popper (1902-1994) Racionalismo crítico	É considerado por muitos como o filósofo mais influente do século XX a tematizar a ciência. Foi também um filósofo social e político de estatura considerável, um grande defensor da democracia liberal e um oponente implacável do totalitarismo. Ele é talvez mais bem conhecido pela sua defesa do falsificacionismo como um critério da demarcação entre a ciência e a não-ciência, e pela sua defesa da sociedade aberta. Popper cunhou o termo "Racionalismo Crítico" para descrever a sua filosofia. Esta designação é significativa e é um indício da sua rejeição do empirismo clássico e do observacionalismo-indutivista da ciência, que disso resulta. Popper argumentou que a teoria científica será sempre conjectural e provisória. Não é possível confirmar a veracidade de uma teoria pela simples constatação de que os resultados de uma previsão efetuada com base naquela teoria se verificaram. Essa teoria deverá gozar apenas do estatuto de uma teoria não (ou ainda não) contrariada pelos fatos. O que a experiência e as observações do mundo real podem e devem tentar fazer é encontrar provas da falsidade daquela teoria. Este processo de confronto da teoria com as observações poderá provar a falsidade da teoria em análise. Nesse caso há que eliminar essa teoria que se provou falsa e procurar uma outra teoria para explicar o fenômeno em análise. Em outras palavras, uma teoria científica pode ser falsificada por uma única observação negativa, mas nenhuma quantidade de observações positivas poderá garantir que a veracidade de uma teoria científica seja eterna e imutável. Alguns consideram este aspecto fulcral para a definição da ciência, chegando a afirmar que "científico" é apenas aquilo que se sujeita a este confronto com os fatos. Ou seja: afirmam que só é científica aquela teoria que possa ser falseável (refutável). Existem críticas contundentes quanto a esse aspecto. Essas remanescem no bojo da própria filosofia que Popper propõe. E por quê? Ao afirmar que toda e qualquer teoria deve ser falseável, isso se aplica à própria teoria da falseabilidade popperiana. Portanto, a falseabilidade deve ser falseável em si mesma. Diante dessa evidente necessidade - sob a pena de sua teoria ser não-universal e portanto derogada pela sua imprecisão - poderá existir proposições em que a falseabilidade não é aplicável. Nos dias de hoje, verifica-se que o falsificacionismo popperiano não é princípio de exclusão, mas tão somente de atribuição de graus de confiança ao objeto passível do crivo científico. Para Popper a verdade é inalcançável, todavia devemos nos aproximar dela por tentativas. O estado atual da ciência é sempre provisório. Ao encontrarmos uma teoria ainda não refutada pelos fatos e pelas observações, devemos nos perguntar, será que é mesmo assim? Ou será que posso demonstrar que ela é falsa? Einstein é o melhor exemplo de um cientista que rompeu com as teorias da física estabelecidas. Popper debruçou-se intensamente com a teoria Marxista e com a filosofia que lhe é subjacente, de Hegel, retirando-lhes qualquer estatuto científico. O mesmo em relação à psicanálise, cujas teorias subjacentes não são falseáveis (refutáveis). O seu trabalho científico foi influenciado pelo seu estudo da teoria da relatividade de Albert Einstein.
---	--

	Diferenças entre Popper e Francis Bacon A definição do método científico de Popper difere da versão baconiana de empirismo por sua ênfase na eliminação em vez da ênfase na verificação. No entanto eles têm em comum um determinado ponto. Quer nós verifiquemos ou refutemos, de qualquer forma fazemo-lo com a ajuda de duas ferramentas e apenas duas: a lógica e a confrontação com os fatos. As teorias são julgadas por dois juízes: consistência lógica e conformidade com os fatos. A diferença entre os dois modelos situa-se apenas em saber se os fatos condenam os pecadores ou canonizam os santos. Para Popper havia alguns pecadores apropriadamente certificados, mas nunca santos definitivamente canonizados.
Thomas Kuhn (1922-1996)	Seu trabalho incidiu sobre história da ciência e filosofia da ciência, tornando-se um marco no estudo do processo que leva ao desenvolvimento científico. Seu primeiro livro foi A Revolução Copernicana, publicado em 1957. Mas foi em 1962, com a publicação do livro Estrutura das Revoluções Científicas que Kuhn se tornou conhecido não mais como um físico, mas como um intelectual voltado para a história e a filosofia da ciência. Kuhn percebeu que a o desenvolvimento da ciência, numa perspectiva histórica, era muito diferente da apresentada nos textos de física ou mesmo de Filosofia da Ciência. O livro Estrutura das Revoluções Científicas foi, então, um texto produzido e direcionado a um público filosófico, mesmo não sendo um livro de filosofia. Isso porque, conforme ele mesmo dizia, Kuhn criticava o positivismo sem conhecê-lo em profundidade, assim como não se sentia influenciado pelo pragmatismo de William James e John Dewey. A polêmica sobre a obra de Thomas Kuhn gira em torno da noção de paradigma científico e da "incomensurabilidade" entre os paradigmas. A ideia de paradigmas proposta por Kuhn tem sido apropriada e abusada por grupos e indivíduos que tentam fazê-la parecer uma declaração de que a ciência é arbitrária. Entretanto, a obra de Kuhn abriu espaço pra toda uma nova abordagem de estudos chamados estudos sociais da ciência que desembocou no Programa Forte da Sociologia. Especula-se que Kuhn tenha se apropriado de muitas das ideias de Ludwick Fleck (como paradigma, revolução paradigmática, ciência normal, anomalias, etc), médico polonês que pouco escreveu sobre história da ciência e que permaneceu e permanece desconhecido de muitos. A noção de paradigma resulta fundamental neste enfoque historicista e não é mais que uma macroteoria, um marco ou perspectiva que se aceita de forma geral por toda a comunidade científica (conjunto de cientistas que compartilham um mesmo paradigma e realizam a mesma atividade científica) e a partir do qual se realiza a atividade científica, cujo objetivo é esclarecer as possíveis falhas do paradigma ou extrair todas as suas consequências. A ciência normal é o período durante o qual se desenvolve uma atividade científica baseada num paradigma. Esta fase ocupa a maior parte da comunidade científica, consistindo em trabalhar para mostrar ou pôr a prova a solidez do paradigma no qual se baseia. Porém, em determinadas ocasiões, o paradigma não é capaz de resolver todos os problemas, que podem persistir ao longo de anos ou séculos inclusive, e neste caso o paradigma gradualmente é posto em cheque, e começa-se a considerar se é o marco mais adequado para a resolução de problemas ou se deve ser abandonado. Então é quando se estabelece uma crise, ciência extraordinária, o tempo em que se criam novos paradigmas que competem entre si tentando impor-se como o enfoque mais adequado. Produz uma revolução científica quando um dos novos paradigmas substitui ao paradigma tradicional. A cada revolução o ciclo inicia de novo e o paradigma que foi instaurado dá origem a um novo processo de ciência normal. Desta maneira, o enfoque historicista dá importância a fatores subjetivos que anteriormente foram passados por alto na hora de explicar o processo de investigação científica. Kuhn mostra que a ciência não é só um contraste entre teorias e realidade, senão que há diálogo, debate, tensões e até lutas entre os defensores de distintos paradigmas. E é precisamente nesse debate ou luta onde se demonstra que os cientistas não são só absolutamente racionais, não podem ser objetivos, pois nem a eles é possível afastar-se de todos os paradigmas e compará-los de forma objetiva, senão que sempre estão imersos em um paradigma e interpretam o mundo conforme o mesmo. Isto demonstra que na atividade científica influi tanto interesses científicos (ex: a aplicação prática de uma teoria), como subjetivos, como por exemplo, a existência de coletividades ou grupos sociais a favor ou contra uma teoria concreta, ou a existência de problemas éticos, de tal maneira que a atividade científica vê-se influenciada pelo contexto histórico-sociológico em que se desenvolve. Também é verdade que, epistemologicamente falando, Thomas Kuhn se guia por um paradigma para estudar a formação dos paradigmas! Para Kuhn a ciência é subjetiva evolui de modo a aproximar-se da verdade. Esta aproximação é feita pela substituição de teorias, paradigmas que são segundo Karl Popper objetivamente melhores que a teria ou paradigma anteriores, sendo assim a ciência segundo Popper objetiva. Mas Kuhn critica este ponto de vista e afirma que dois paradigmas são incomensuráveis, e também para um paradigma ser melhor que outra tinha de ser objetivamente melhor que o anterior mas isso não acontece pois os fatores que levam a escolher um paradigma e desfavorecimento do anterior são fatores subjetivos. Sendo assim a ciência não objetiva pois as escolhas que levam a evolução da ciência são meramente subjetivas.

ANEXO 6

AS PRINCIPAIS CORRENTES TEÓRICAS NA ANÁLISE CIENTÍFICA DOS PROBLEMAS

1. TEORIZAÇÃO FUNCIONAL

- Vê o universo social como um sistema de partes interligadas;
- As partes são analisadas em termos de suas consequências, ou funções para o sistema maior;
- Uma parte é examinada com respeito a como se preenche uma necessidade ou requisito do todo;
- As teorias funcionalistas levam a ver o universo social, ou qualquer parte dele, como um todo sistêmico cujos elementos constitutivos funcionam em conjunto; ou seja, o funcionamento de cada elemento tem consequências sobre o funcionamento do todo.

Problema: as teorias funcionalistas frequentemente veem as sociedades como demasiadamente bem integradas e organizadas.

2. TEORIAS DO CONFLITO

Expoentes: Karl Marx e Max Weber

- Veem o mundo social segundo suas contradições;
- Veem os fatos sociais cheios de tensão e contradições;
- A desigualdade é a força que move o conflito;
- O conflito é a dinâmica central das relações humanas;
- As contradições se manifestam em formas distintas de conflito;
- * o conflito é uma contingência básica da vida social.

3. TEORIAS INTERACIONISTAS

- Os homens interagem emitindo símbolos – palavras, expressões faciais, corporais ou qualquer sinal que signifique algo para os outros e para si mesmos;
- Através de gestos simbólicos demonstramos nosso estado de espírito, intenções e sentido de ação e, contrariamente, pela leitura dos gestos dos outros, obtemos um sentido do que eles pensam e como eles de comportarão;
- A vida social está mediada por símbolos e gestos;
- Usamos esses gestos para nos entendermos uns com os outros, para criarmos imagens de nós mesmos e das situações e construirmos uma ideia de situações futuras ou desejadas;
- Para os interacionistas a explicação da realidade social deve emanar da investigação metódica do micromundo dos indivíduos que mutuamente interpretam os gestos, que constroem as imagens de si próprios e definem as situações segundo certos princípios;
- As macro ou grandes estruturas da sociedade – o Estado, a economia, a estratificação e similares – são construídos e sustentados por microinterações.
- Para os interacionistas seria impossível entender o mundo social sem investigar esses encontros no micronível.

4. TEORIAS UTILITARISTAS

- Veem os homens como racionais até o ponto em que eles têm objetivos e finalidades;
- Calculam os custos das várias alternativas para atingir esses objetivos e escolher a alternativa que maximize seus benefícios (ou o que os economistas chamam de utilidade e minimizar seus custos);
- Para os teóricos utilitaristas, todas as relações sociais são, em última análise, trocas entre atores que incluem custos a fim de obter benefícios uns dos outros, ou seja, que calculam a relação custo – benefício;
- A interação, a sociedade e a cultura são criadas e sustentadas porque elas oferecem bons resultados para indivíduos racionais. Esses resultados raramente são monetários; em geral, eles são “posses” menos tangíveis – sentimentos pessoais, afeição orgulho, estima, poder, controle e outras moedas “suaves” que estruturam a sociedade.